



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE - PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY

s podporou
MEZINÁRODNÍHO VISEGRÁDSKÉHO FONDU V BRATISLAVĚ,
GRANTOVÉ AGENTURY UK V PRAZE,

ve spolupráci
s EAS - European Association For Music In Schools
s MŠMT ČR v Praze,

dále se školami:
ZUŠ Music Art, fakultní školou UK v Praze,
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta,
Szegedi Tudományegyetem Juhás Gyula Pedagógusképző Kar,
Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

TEORIE A PRAXE HUDEBNÍ VÝCHOVY III

SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ
Z KONFERENCE STUDENTŮ DOKTORANDSKÝCH
A MAGISTERSKÝCH STUDIÍ A PEDAGOGŮ
HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ZEMÍ V4 V ROCE 2013
V PRAZE

PRAHA 2014

Hlavní myšlenkou sborníku *Teorie a praxe hudební výchovy III* je podnítit hudební pedagogy vysokých škol a studenty doktorandských a magisterských studijních programů, aby se více zajímali o potřeby školního hudebního vzdělávání dětí a mládeže v duchu celoživotního úsilí Jaroslava Herdena, profesora Univerzity Karlovy v Praze a zakladatele doktorandských konferencí v Praze. Sborník reflektuje badatelskou činnost studentů a učitelů vysokých škol s pedagogickým zaměřením a naplňuje též programové cíle Evropské asociace pro školní hudební vzdělávání - EAS.

Editoři:

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni (ČR)

PaedDr. Eva Králová, PhD., Fakulta zdravotníctva Trenčianskej univerzity Alexandra Dubčeka v Trenčíne (SR)

doc. PaedDr. Slávka Kopčáková, PhD., Filozofická fakulta Prešovské univerzity v Prešově (SR)

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (ČR)

Recenzenti:

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni (ČR)

PaedDr. Jana Hudáková, PhD., Filozofická fakulta Prešovské univerzity v Prešově (SR)

Jazyková úprava:

Za jazykovou úpravu příspěvků a jejich obsah odpovídají autoři příspěvků.

Poděkování:

Poděkování náleží PaedDr. Pavlu Kloubovi a Rudolfu Jiříkovi z MŠMT v Praze za technickou spolupráci v době konference, Bc. Josefu Vondráčkovi, DiS. za zpracování webové prezentace o konferenci, dále pak Mezinárodnímu visegrádskému fondu IVF v Bratislavě, Grantové agentuře UK v Praze, EAS (European Association for Music in Schools) a zástupcům partnerských vysokých škol ze Slovenska, z Polska a z Maďarska.

Teorie a praxe hudební výchovy III - mezinárodní doktorandská konference hudebních kateder pedagogických fakult

doc. MgA. JANA PALKOVSKÁ, vedoucí Katedry hudební výchovy
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Česká republika

Ve dnech 14. a 15. listopadu 2013 se v prostorách Ministerstva školství České republiky v Karmelitské ulici na pražské Malé Straně v pracovně příjemném a inspirativním prostředí konala v pořadí již třetí mezinárodní konference Teorie a praxe hudební výchovy.

Toto z mnoha hledisek významné setkání doktorandů, jejich školitelů a předních odborníků z oblasti hudebního vzdělávání navázalo na první (17. – 18. září 2009) a druhou (3. – 4. listopadu 2011) konferenci a vytvořilo a stvrdilo základní cíl, který po mnoho let připravoval tvůrce ideje těchto setkání, dnes již zesnulý bývalý vedoucí katedry hudební výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze prof. Jaroslav Herden. Jeho vize, která vždy tvoří základní myšlenkovou osu konferenčního jednání – tedy od koncepce doktorandských studií oboru Hudební teorie a pedagogika nahlížené z různých zorných úhlů až k výsostně serióznímu a respektovanému náhledu na problémy hudební výchovy viděné učitelem mateřské, základní či střední školy i škol, které se specializují na hudební umělecké vzdělávání – je stále přítomna. Zvláště z hlediska formálního, ale i organizačního, společenského a pochopitelně také obsahového dochází k postupným inovacím těchto setkání v souladu s vývojem konferenčních zvyklostí a nových výzev a cílů, před které jsou učitelé hudební výchovy všech stupňů a zaměření postaveni a se kterými jsou konfrontováni. Dnes můžeme říci, že byla prof. Herdenem založena významná tradice, jejíž pokračování a vývoj je obsahově i formálně naplňovaný a tvůrčím způsobem rozvíjený jeho následovníky.

Realizace v pořadí třetí doktorandské konference se tradičně ujal doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc. se svým organizačním týmem, tvořeným současnými i bývalými doktorandy katedry hudební výchovy UK. Vzhledem k vývoji mezinárodních vztahů souvisejících se závažností tematiky i s významem těchto setkání byla akce koncipována jako mezinárodní

visegrádská konference. Konala se pod záštitou European Association for Music in Schools (EAS) a s podporou Mezinárodního visegrádského fondu a Grantové agentury Univerzity Karlovy. Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze pořádala třetí doktorandskou konferenci ve spolupráci se zahraničními partnery – s Filozofickou fakultou Prešovské univerzity v Prešově, Pedagogickou fakultou Gyuly Juháse Univerzity v Szegedu a Pedagogicko-uměleckou fakultou Univerzity v Rzeszowě – tedy s partnery ze Slovenska, Maďarska a Polska.

Na konferenci jsme přivítali významné hosty, kolegy z institucí, které se zásadním způsobem podílejí na udržování a rozvíjení tradice i modernizace pojetí výuky hudby v evropských zemích, kteří jsou v čele obrany hodnot v současném boji o pozici výuky uměleckých disciplín v nerovném soupeření s mnohostranným technickým a ekonomickým tlakem. Vystoupil prof. Adri de Vugt z Nizozemského Haagu, prezident EAS. Dále jsme přivítali národní koordinátory EAS prof. MgA Irenu Medňanskou, PhD. (Slovensko), MA Gabrielu Konkol, PhD. (Polsko), prof. Noémi Maczelku, DLA (Maďarsko). Koordinátorem EAS pro Českou republiku je doc. PaedDr. M. Kodejška, CSc., členkou Prezidia EAS je i doktorandka katedry hudební výchovy PedF UK Mgr. Jaroslava Lojdová. Čestným hostem byl také Dr. Jaroslaw Chaciński (Polsko), významný mediální partner, jehož přednáška přinesla nové podněty v oblasti, která byla dosud v tematické náplni opomíjena.

Vůdčí tematické okruhy letošní konference vycházejí z vědeckovýzkumné práce odborníků kateder hudební výchovy na pedagogických fakultách a v souvislosti s tím z obsahových zdrojů doktorských studijních plánů oboru Hudební teorie a pedagogika. Jsou to hudební psychologie a pedagogika, výzkum analytický a hudebně historický s ohledem na aplikaci v hudební pedagogice, dále hudební interpretační umění ve výchově a ve vzdělání a vzhledem k zaměření konference především kontexty teorie a hudebně výchovné praxe. Tyto oblasti jsou v mnohých aspektech dosud neprobádané, možnosti nových témat díky interdisciplinaritě jednotlivých tematických okruhů jsou široké. Jejich propojení s uměleckou činností a především s pedagogickou praxí dává nové perspektivy odborného života kateder. Je to jedna z cest zvyšování prestiže našeho oboru v rámci univerzit a zároveň s všestranným vlivem všude tam, kde má naše profese své místo.

V oblasti podílu hudebně výchovné praxe a hudební teorie o důležitosti té či oné složky máme po letech pedagogického vedení studentů, výuky na všech myslitelných stupních škol, a dalších aktivitách včetně intenzivního mezinárodního kontaktu s odborníky v oblasti hudebního i všeobecného vzdělávání povětšinou jasno, léta vedené odborné diskuse jsou přínosné a jsou standardní součástí našeho odborného života. Bohužel, odborné diskuze se mění často na pedagogických fakultách v dramatickou obhajobu smysluplné existence, důstojného způsobu výuky, boj o základní materiální a finanční zajištění, připouje se permanentní nestabilita, týkající se budoucnosti. K tomu se shánění bodů do různých evidenčních systémů ne vždy kryje s kvalitou a smysluplností, někdy je přímo v rozporu s požadavky praxe. Navíc umělá oborová unifikace vycházející často z politických rozhodnutí vede ke snižování kvality a potlačení nezaměnitelných specifik, která jsou důležitou součástí evropského kulturního dědictví, jehož udržení je pro naši kulturu životně důležité.

Proto je tak povzbuzující, ba úžasné, že vytváříme tradici, kde je možné v rámci širší mezinárodní báze stále vyvstávající problémy pojmenovat, přinést řešení, získávat a

obnovovat odborné kontakty, předávat si energii, která dodává motivaci a sílu do další profesionální práce.

Ohlédneme-li se za historii doktorandských konferencí Hudební teorie a pedagogika, byla ta první v roce 2009 klasickým malým konferenčním setkáním, kde jsme se zamýšleli nad cestami vstupu výsledků odborné výzkumné práce do hudebně výchovné praxe, sondovali možnosti tohoto tématu, jeho nosnost a modifikaci pro další perspektivu v naší odborné práci. Rok 2011 přinesl nové pohledy na organizaci konference samotné, vnesl inovativní prvky do prezentace výsledků vědeckovýzkumné práce, rozšířil mezinárodní i národní odborné kontakty. A třetí doktorandská konference, která plně stvrzuje tradici, kterou již nelze přehlédnout či vymazat z odborného působení katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty UK, přinesla další inovace jdoucí v souladu s vývojem odborných mezinárodních setkání. Součástí jsou zajímavé tvůrčí dílny, prezentují se zde noví doktorandi i kolegové ze zahraničí, kteří se setkávají se zájmem odborné obce, odnášejí si cenné pracovní kontakty a mnoho impulzů do další práce.

Součástí konference byly neméně důležité doprovodné akce. V barokním paláci Straků z Nedabylic, dnešní Konzervatoři Jana Deyla pro zrakově postižené na malostranském Maltézském náměstí, se konal Visegrádský koncert, kde účinkující ze zemí visegrádské čtyřky představili velmi kvalitní uměleckou prezentaci. Poté následoval ve sklepení paláce společenský večer spojený s vystoupením studentské cimbálové muziky Šefranica ze ZUŠ v Hluku u Uherského Hradiště. Zde pokračovaly diskuze na méně formální bázi, jejich přínos je vždy z osobního i odborného hlediska obohacující a přínosný.

Budoucnost odborného vývoje v oblasti hudební výchovy je úzce spjata s doktorskými studii, ta mají stále významnější podíl na výzkumné činnosti hudebních kateder. Téma Teorie a praxe hudební výchovy – domyšleno do důsledků – obsahuje vše, co je pro naši práci podstatné. A konference Teorie a praxe hudební výchovy, jejíž další díl je připravován na rok 2015, je příležitostí jak pro posunutí vývoje výuky hudby a prezentaci nových myšlenek a výsledků, tak pro udržení cenných hodnot, které v průběhu staletí evropská hudba a její výuka v kontextu vývoje světové kultury přinesla.

Kind regards from the president of EAS

ADRI DE VUGT, President EAS – European Association for Music in Schools
University of the Arts The Hague Juliana van Stolberglaan 1 NL-2595 CA The Hague
Netherlands

Dear Ladies and gentlemen, dear colleagues, dear guests,

It is an honour for The European Association for Music in Schools to support the 3rd international conference on theory and practice of music education and I would like to thank the Charles University of Prague and in particular Dr. Milos Kodesjka for the invitation to say a few words at the opening of this important event.

The European Association for Music in Schools is a music education network. It brings together all those concerned with music education to share and exchange knowledge and experience and to advocate for high quality music education accessible to all. We provide a forum for teachers, teacher educators, students, researchers, artists and policy makers working in school related music education in Europe.

Since its establishment in 1990, the Vyshegrad countries have always been represented in the The European Association for Music in Schools. Either by being represented in the EAS board or by organising one of our yearly conferences. In 1996 a conference was held in Presov, in 2000 came Boedapest, in 2005 Prague and in 2011 we were hosted by the Music Academy of Gdansk. The active involvement of the Vyshegrad countries with music education as showed in the past and today is as well a perfect example of the cooperation between countries. As an association EAS works to support the music education community through the development, coordination and stimulation of networking. We really appreciate the way the Vyshegrad countries are exchanging their expertise and joining their forces in the improvement of music education.

The role of research is of unprecedented importance for the development of music education. The timing of this conference couldn't be better.

In a time of economical crisis, it is more important than ever to reflect on music education. Starting from what is formulated in the Bonn Declaration, which says that music education should be accessible as a fundamental and sustainable component of a high quality renewal of education, that music education activities and programmes must have a high quality in conception and delivery and that music education principles and practices need to contribute to resolving the social and cultural challenges facing today's world, it is clear and obvious that we need research. Research is one of the powerful tools to show how important music education is. I must however say, that we have to act critically. Sometimes music education is too much going along with easy slogans like "music makes you smarter". I would suggest to continue with good research in order to be good equipped to legitimize music education.

But do we need research for advocacy only? No, even if we didn't have to prove anything we still urgently need research.

At first it is a researcher's own teaching and professional practice that can be improved by it. A second reason is that the professional community is strengthened by deeper knowledge and understanding.

Concerning the first I would like to say that unfortunately research is not always reaching the classroom. There is criticism that scientific knowledge is not enough reaching the everyday teaching practice. I would like to stress the importance of practice orientated research. One way is that researchers work in cooperation with music teachers. If we want to know how children can learn music more aurally at an elementary school, it makes sense to test this approach in the real context of the classroom.

Another way is research undertaken by teachers themselves. Teaching is a complex skill in which a teacher is acting in situations where a lot of things are happening simultaneously, often unexpected and with great responsibility. In a profession that is so versatile and variable, you can not work with fixed recipes. You should always reinventing what is good in a given situation for your education .

It is important to realise that there is a growing demand on teachers caused by many factors including taking care for the individual needs of students and the environmental factors of education. There are more and more differences between learners, both in terms of their background, their intelligence, their individual problems as their talents that they want to develop. Besides this parents do appeal to schools and teachers, our management want us to work on improvement and last but not least our governments are asking us to innovate.

This asks for flexibility. In their development of their professionalisation, teachers should be able to reflect critically on their own actions on the long term. Given the numerous and never ending changes in education, teachers should understand the paradigms and ideologies that underpin all these changes. And teachers must understand that they really can influence their practice and their own development. By taking an inquisitive attitude and by doing research, teachers might be able to see themselves as change agents capable to understand their professional life and environment and able to change these towards their own or shared ideas. A curious, questioning and inquisitive mind is actually one of the most important conditions for teachers.

To increase the knowledge and expertise of our community as music teachers, more research has to be undertaken. There are many things that we still don't know or that we have to reconsider. There are still many things unknown about how children perceive and learn music and musical development is much more complex than we thought before. The role of music in society is changing and because of that we should know how this is influencing concepts of music education. For example the role of new media did start just some while ago and we hardly cannot imagine that the learners of today are different from ten years ago.

To finalize, there is an incredible need for research in music education. And there many

ways to do this. As practioners or as advisors and with emperical or more descriptive studies. I would however suggest that practice related research is urgently needed.

Research in music education is relatively young and in the last years there are increasingly musicians and music teachers themselves doing research. This makes the research functional, meaningful and applicable. The developments within the research methodology itself contribute to this practical approach. Observations, videos and interviews in recent years have provided insight into how as children study on their instrument. By this research has become more reliable.

For educational institutions and teachers at all levels, it is necessary to understand what we do and why we do this. This in order to deliver better quality and to justify what we do. Research is an important tool for realising this.

Dear researchers and those who are becoming researches: Music education needs you.

I wish you a fruitful conference.

Thank you for your attention.

CELOPOLEČENSKÉ ZMĚNY V HUDEBNÍM VZDĚLÁVÁNÍ, VÝCHOVĚ A KULTUŘE U ŠKOLNÍCH DĚTÍ

K aktuálním problémům hudební výchovy

PaedDr. JAN PRCHAL

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Společnost pro hudební výchovu České republiky, Česká republika

Anotace: Hudební výchova a její význam ve vzdělávání na počátku 21. století - Standardy pro základní vzdělávání, hudební výchova - aktuální problémy předmětu - další vzdělávání pedagogů - 24. Letní dílna hudební výchovy 2013 - Rok české hudby a 80. výročí založení Společnosti pro hudební výchovu České republiky - konference se zahraniční účastí Ústí nad Labem 7. - 8. 11. 2014.

Klíčová slova: aktuální problémy hudební výchovy, standardy, další vzdělávání pedagogů.

Abstract: Importance of music education at present time - Standards of basic education - workshops for teachers - 24th Summer workshop of music education 2013 - Symposium Ústí nad Labem 2014.

Key words: current questions of music education, standards, further education of teachers.

Vážený pane profesore předsedající,

vážené dámy a pánové, milé kolegyně a kolegové,

když jsem procházel program naší konference, uvědomil jsem si opět, jak pestrou paletu a širokou škálu témat hudební výchova nabízí. Doufám, že se shodneme v tom, že centrem našeho zájmu a bádání je školní hudební výchova, kterou na základním stupni školství prochází ze zákona celá populace. Předmět hudební výchova by měly obsahovat všechny školní vzdělávací programy jako povinný vyučovací předmět v prvním až devátém ročníku. Záměrně jsem užil kondicionálu, neboť v důsledku velmi nešťastného Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy Kuchtové (Čj. 15523/2007-22) tomu tak v řadě případů není. Skutečnost, že se v některých základních školách hudební výchově ve všech ročnících nevyučuje, je prvním z aktuálních problémů, na který Společnost pro hudební výchovu České republiky po celou dobu platnosti tohoto zásahu do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upozorňuje.

Je nutno si stále připomínat, že existence předmětu hudební výchova je v permanentním ohrožení a velmi snadno by mohl být jako samostatný vyučovací předmět pohlcen

módními pseudovýchovami nebo rozmělněn v blocích esteticko-výchovných předmětů. Nejen z tohoto důvodu jsou velmi důležité a potřebné Standardy pro základní vzdělávání, v tomto případě Standardy pro vzdělávací obor hudební výchova. Měl jsem tu čest být vedoucím pracovní skupiny, která letos na jaře pracovala zde na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy České republiky na jejich přípravě v součinnosti s Národním institutem pro další vzdělávání. V současnosti vytvořené standardy procházejí připomínkovým řízením a prostřednictvím diskusních kulatých stolů se k nim mají možnost vyjádřit pedagogové z praxe. Standardy mimo jiné vymezují nejnižší, nepodkročitelnou úroveň kompetencí, kterých by měli dosáhnout všichni žáci pátých a devátých ročníků základních škol.

Při vypořádávání připomínek, kterými pedagogická veřejnost reagovala na zveřejněný pracovní materiál, vyplynulo, že standardy přinášejí problém spíše vyučujícím, než žákům. Musím zdůraznit: nekompetentním vyučujícím. Proto jako druhý z aktuálních problémů uvedu nedostatečnou přípravu učitelů na pedagogických fakultách. Řada absolventů je po nástupu do praxe konfrontována s problémy a situacemi, na které nejsou připraveni, neboť na ně nebyli během studia připravováni a nedokážou je adekvátně řešit. Zde vystupuje do popředí důležitost a nezastupitelná role dalšího vzdělávání pedagogů, které může mnohem flexibilněji reagovat na aktuální problémy školní hudebně výchovné praxe a nabízet možná řešení.

Těmito a dalšími problémy a otázkami se bude zabývat program mezinárodní hudebně výchovné konference *Hudební výchova pro 3. tisíciletí*, která se u příležitosti 80. výročí založení Společnosti pro hudební výchovu České republiky a Roku české hudby uskuteční ve dnech 7. a 8. 11. 2014 na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a na kterou vás již nyní srdečně zvou. Konferenci pořádá Katedra hudební výchovy Univerzity Jana Evangelisty Purkyně společně se Společností pro hudební výchovu České republiky.

Závěrem bych rád zdůraznil, že je nezbytné všemi dostupnými prostředky upozorňovat na důležitou roli hudební výchovy ve vzdělávacím systému, její nezastupitelnou roli ve formování osobnosti mladého člověka, jeho hodnotového systému a vkusu a zároveň prezentovat veškeré příklady úspěšné pedagogické praxe. Domnívám se, že přes určitou obecnou skepsi lze prohlásit, že právě hudební vzdělávání obecně má u nás velmi dobrou úroveň, velmi bohatou a inspirativní minulost a je – řečeno dnešním slovníkem – konkurenceschopné i v mezinárodním měřítku. Dovolte mi nyní, abych na závěr svá slova dokumentoval dvěma ukázkami.

V loňském roce se Společnosti pro hudební výchovu České republiky podařil kousek vpravdě husarský: téma školní hudební výchovy se objevilo v hlavních vysílacích časech ve zpravodajských relacích České televize (24. 08. 2012 - Události a Události, komentáře), což se dlouhá léta nikomu nepodařilo.

Druhou ukázkou je rovněž prezentace výsledků kreativního přístupu k předmětu na Letní dílně hudební výchovy 2013, které se tradičně koná v Liberci. Tento týdenní a svého druhu zcela jedinečný kurz je akreditován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a je určen pedagogům všech typů škol. Uvidíte krátký závěrečný koncert, který je jedním z výstupů pětidenní intenzivní, ale inspirující a ve většině případů zábavné práce v jednotlivých dílnách a kroužcích a podává důkaz o rozmanitosti forem práce, metodických postupů a žánrové pestrosti – což je přesně to, co současná hudební výchova vyžaduje.

Děkuji za Vaši pozornost a zvažte, laskavě, možnost stát se členy Společnosti pro hudební výchovu České republiky.

SEDLÁK, F. - VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele* (*vynikající publikace nejenom pro studující a učitele hudební výchovy*)

Doc. PaedDr. MILOŠ KODEJŠKA, CSc.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Česká republika

Anotace: Autor ve svém příspěvku přibližuje novou, významnou publikaci Františka Sedláka a Hany Váňové *Hudební psychologie pro učitele*, která vyšla v nakladatelství Karolinum v roce 2013. Ve svém příspěvku popisuje jednotlivé kapitoly a zdůrazňuje v nich nové odborné přístupy. Vyhodnocuje dílo jako vynikající učebnici hudební psychologie pro studenty a pedagogy v ČR a SR.

Klíčová slova: hudební psychologie, hudební schopnosti, vnímání a prožívání hudby, psychologické základy hudebních činností.

Abstract: The author of this paper introduces a new and important publication *Music Psychology for Teachers*, written by František Sedlák and Hana Váňová and published in Karolinum 2013. He describes the chapters and emphasizes there new professional approaches. He evaluates the publication as an excellent textbook of psychology for music students and teachers both in the Czech Republic and in Slovakia.

Key words: psychology of music, musical ability, perception and experience of music, the psychological foundations of musical activities.

Dílo, které vyšlo v nakladatelství Karolinum v Praze v roce 2013 s názvem **Hudební psychologie pro učitele** je významným vědeckým příspěvkem v realizaci soudobé pedagogické reformy. Je příkladem propojení vědeckého bádání s jeho aplikací v hudebně výchovné a vzdělávací praxi. Doc. PaedDr. Hana Váňová, CSc. dlouhodobě pracovala na podstatné inovaci díla svého otce doc. PhDr. Františka Sedláka, CSc., které vyšlo v SPN v roce 1990 pod názvem *Základy hudební psychologie*. Do této práce vložila nejenom vlastní odborné vědomosti a praktické pedagogické zkušenosti ale novodobá poznání z posledního dvacetiletí. Je nutné ocenit, že se opírá o značné množství domácí a zahraniční literatury (zejména americké). Poskytuje čtenáři spektrum odborných hudebně psychologických názorů, srovnání i kritických postojů. Dílo je tedy plně aktualizované a vykazuje charakter vědecké monografie. Kapitoly jsou koncipovány přehledně do množství subkapitol a oproti původní knize F. Sedláka z roku 1990 jsou jinak řazeny a značně restrukturalizovány. Všechny kapitoly knihy propojují svou psychologickou postatu s pedagogickou a didaktickou problematikou. Autorce velmi záleží na prohloubení kognitivního přístupu v chápání jednotlivých psychických procesů.

V úvodní kapitole s názvem **Metodologická východiska hudební psychologie** je *zdařile vymezen* vztah hudební psychologie k ostatním vědám. Současný je náhled na vývoj hudební psychologie v domácím a v zahraničním prostředí. Představuje nejenom významné osobnosti západního světa, ale objektivně hodnotí i dosažené výsledky bádání v bývalém Sovětském Svazu a v dalších státech, dříve nazývaných Východní Evropou. Oceňují, že se autorka zaměřuje skutečně na vědu a na vědecké výsledky a z textu není vůbec zřejmý politický nádech bývalé doby ani z „východní“ nebo ze „západní“ strany. Každý argument

je doložený odbornou literaturou, která myšlenky může dále prohloubit nebo pochopit v kontextu tehdejšího vědeckého poznání. Autorka uvádí reprezentativní přehled autorů, kteří se zabývají vědeckým studiem této problematiky, uvádí i odborná společenství, která řeší specifické úkoly. Historický vývoj hudební psychologie je téměř identický s původním Sedlákovým dílem, ale je doplněn o současný stav evropské a světové hudební psychologie, včetně americké. Autorka velmi kvalitně představila díla českých a slovenských hudebních psychologů, včetně jejich klíčových děl. Oproti původní publikaci rozšířila jmenný seznam autorů. Trefně tak zachytila pohled na českou a slovenskou hudební psychologii. Ten není příliš atomizován a dává možnost každému čtenáři danou problematikou dobře pochopit. Autorka se nebojí uvádět i kritické poznámky na adresu některých autorů, kteří ignorují dosavadní hudebně psychologický a pedagogický vývoj u nás a v okolních zemích a jednostranně se zabývají analýzou například jen západní a převážně americké odborné literatury

Ve druhé kapitole s názvem **Základní hudebně psychologické kategorie** bych chtěl ocenit široký záběr odborných názorů na hudební schopnosti u starších a současných autorů a přehled o některých specifických otázkách, například funkčním ovlivňování těmbrového a hudebního sluchu při výuce cizích jazyků. V této kapitole také autorka vysvětluje vazby a rozdíly mezi hudebními schopnostmi a hudebními dovednostmi ve světle názorů mnoha autorů a uvádí početnou odbornou literaturu. Hudební dovednosti pak přehledně klasifikuje a charakterizuje jejich rozvojové možnosti. Čtenář si při textu uvědomuje vývoj dobových názorů a na základě soudobých výsledků poznání se mu tak tříbí i jeho vlastní vhlad do problematiky. Srozumitelně a s patřičnými odkazy na odbornou literaturu jsou v práci uvedeny charakteristiky mnoha psychologických termínů, jako např. hudební motivace, zájmy, aktivace, hudební postoje, hudební vkus, talent, nadání, genialita aj. Vítám i nové pohledy autorky např. na koncepci hudebních schopností, na diagnostiku sociálních determinantů v hudebních preferencích současné doby. Je to oblast, kterou bychom se měli stále více odborně a metodicky zabývat, abychom lépe ovlivňovali soudobý hudební vkus dětí a mládeže.

Velmi obšírná a důkladně zpracovaná je třetí kapitola pod názvem **Psychologie hudebních schopností**. Oproti Sedlákově publikaci jsou nově zpracovány subkapitoly o diferenciaci délek tónů, o vnímání melodie, o schopnostech sluchově motorických a o rozvíjení hudebního sluchu. Rozvoj tonálního cítění je oproti původní publikaci navázán na praktické hudební aktivity založené na reprodukci nebo tvorbě melodií. Při všeobecném hudebním vzdělávání jsou velmi efektivní metody vokální intonace a pak sluchové analýzy. Autorka akcentuje ve vzdělávání tvořivou intonaci. Intonační výcvik se uskutečňuje ve vymezeném tónovém prostoru a v rámci osvojovaných intonačních problémů. Rovněž tak je tomu u sluchových analytických cvičení a u vokálně tvořivých projevů. Hlavní přínos těchto aktivit pro rozvoj tonálního cítění spočívá v uvědomělé manipulaci s hudebními představami tónových kvalit, zejména pak tonálně výškových vztahů. Rozvoj tonálního cítění je oproti původní publikaci doplněn o tvořivou intonaci. Uplatněný text vychází z vysokoškolského vědeckého bádání autorky i z její bohaté praktické zkušenosti z praxe v základní škole a v základní umělecké škole. Získané poznatky srovnává s díly domácích a zahraničních odborníků. Hana Váňová nově zachytila vytváření hudebních pojmů a vědomostí dítěte. Podle autorky je problematika hudebního myšlení často spojována s procesem osvojování

hudebně teoretických poznatků. Ty však nejsou jako v ostatních vyučovacích předmětech cílem vyučování, ale jen nezbytným prostředkem rozvoje hudebnosti dítěte. Umožňují plnější chápání hudby a tím i její hlubší prožívání. V této kapitole je velmi kvalitní subkapitola, která nově pojednávala o sloučení myšlení a fantazie v jedinou tvůrčí sílu. Myslím si, že tyto názory přesně vystihují výchovné cíle našeho školství, ukazují velké možnosti hudební výchovy při utváření kvalitní osobnosti. V předloženém díle jsou také uplatněny ukázky zkoumání fluence a flexibility, jsou představeny typy úkolů, hodnotící škály, charakteristika výzkumného programu NIPOS. U všech oblastí jsou uvedeny odkazy na bohatou odbornou literaturu.

Čtvrtou kapitolu s názvem **Diagnostika hudebnosti** autorka rovněž inovovala. Zachytila historickou kontinuitu vývoje výzkumných technik a uvedla také současné testy a online testy. Nově zpracovala zásady koncipování empirických testů, projektové metody a také psychosémantické metody výzkumu. Celá kapitola je velmi významná pro čtenáře, neboť jim umožňuje vstup do hudebně pedagogického výzkumu. Oceňuji, že text je doplněn odkazy na bližší informace z domácí a zahraniční literatury.

Pátou kapitolu s názvem **Poruchy hudebnosti** autorka vcelku zachovala, avšak velmi kvalitně zpracovala problematiku hudebně a pěvecky zaostávajících dětí. V této části kapitoly uplatnila odborné zkušenosti především A. Tiché, která je v tomto oboru mezinárodně uznávanou osobností.

Osobně si velice cením 6. kapitoly s názvem **Psychologie hudebních činností**, ve které je zvýrazněn kognitivní přístup a sémantické poznatky. Původní struktura knihy F. Sedláka je pozměněna. Z metodologického pohledu vznikla zcela nová část této kapitoly s názvem Kognitivní psychologie, kterou autorka doplnila o poznatky západních (amerických) psychologů. Velmi kvalitně jsou zpracovány emoce, které tvoří zvláštní oddíl s názvem Hudební prožívání. Toto rozhodnutí autorky je správné, neboť emoce jsou součástí všech hudebních aktivit. Z několika psychologických rovin je přiblížena problematika hudebního vnímání jako aktivního procesu. Základy neurofyzologie hudebního vnímání byly také rozšířeny o funkčnost levé a pravé hemisféry mozku. Pozornost si také zaslouží teorie a mechanismy aktivace percepčních schémat, které často ke zdůvodnění podstaty hudebního vnímání využívají psychoakustických experimentů. Aktivizující úlohu v tomto smyslu má úloha asociací, která je v této kapitole kvalitně vysvětlena a doplněna o vizualizaci. V publikaci nalezneme i zcela novou subkapitolu pojmenovanou Didaktická interpretace hudebních děl. Ta zprostředkovává dítěti snadnější porozumění poslouchané hudbě a navazuje na koncepce a modely J. Herdena. Aktualizovány byly psychologie pěveckých činností (s využitím díla A. Tiché), instrumentální hry (nově doplněno o instrumentální aktivitu v základní škole), hudební interpretace, hudební kreativity. S potěšením zaznamenáváme novou subkapitolu s názvem Kritéria a etapy rozvoje dětských hudebně tvořivých projevů, což je mnohaletá specializace autorky předloženého díla.

Sedmá kapitola nese název **Hudební prožívání**. Byla vyčleněna z původní kapitoly o poslechu jako samostatná kapitola. Pojmenovává charakter, rozdělení a význam citů, přibližuje jejich vztahovou jednotu a charakter. Uplatňuje oproti Sedlákově předloze nové zdroje, např. A. J. Slobodu, K. Hevnera, M. Nakonečného aj.

Závěrečná kapitola je věnována **Hudebnímu vývoji dítěte**. I v ní jsou uváděny další informace oproti dřívějšímu vydání, například o podmínkách hudebního vývoje v prena-

tálním období. V kapitole jsou uplatněny poznatky starších i soudobých českých hudebních pedagogů a poznatky z americké literatury. Velké množství současné odborné literatury tak kapitolu o hudebním vývoji dítěte dále prohlubuje, zpřítomňuje, aktualizuje.

Rád konstatuji, že předložené dílo je vědecké a se zřetelným i kritickým nadhledem posouvá dílo Františka Sedláka do současné doby. Ta je charakterizována kvasem nejrůznějších názorů, podnětů, aktivit v souvislosti s uskutečňováním pedagogické reformy. Pedagogickou reformu v hudební oblasti je nutné realizovat i s ohledem na moudrá poznání a zkušenosti Františka Sedláka a také Hany Váňové, která jsou vložena do díla pod názvem ***Hudební psychologie pro učitele***. Práce má kvalitní stylistickou úroveň. ***Hudební psychologie pro učitele*** určitě pozitivně ovlivní hudební vzdělávání na učitelských fakultách vysokých škol v České republice a ve Slovenské republice. Věřím, že se též stane neodmyslitelnou součástí odborné literatury doktorandských hudebně pedagogických studií. Splňuje všechny atributy kvalitní publikace. Jsem rád, že ideály Františka Sedláka, bývalého vedoucího Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze, se dostanou opět do vědomí další generace. V tomto smyslu je práce Hany Váňové nadčasová, bylo by třeba ji přeložit do anglického jazyka pro zahraniční studenty studující na evropských a mimoevropských vysokých školách. Autorka Hana Váňová si každopádně zaslouží velký obdiv a poděkování.

Literatura:

SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

Zmeny v legislatíve a obsahu hudobnej edukácie na Slovensku vo všeobecnom a odbornom školstve a v postavení učiteľa ZUŠ

Prof. Mgr. Art. IRENA MEDŇANSKÁ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Inštitút hudobného a výtvarného umenia, Katedra hudby, Slovenská republika

Anotace: Revízia priebehu realizácie školskej reformy v edukácii po r. 2008. Zmeny v legislatíve a obsahu vyučovania hudby vo všeobecnom a odbornom hudobnom školstve a vo vzdelávaní učiteľov hudby. Revízia štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) v šk. roku 2013/2014 po uplynutí celého cyklu pozitíva, negatíva, navrhované zmeny, vytvorenie ŠVP pre hudobný odbor ZUŠ, výkonový a obsahový štandard pre jednotlivé nástroje. Pre učiteľa ZUŠ vytvorené legislatívne postavenie v kategórii Učiteľ so samostatným štandardom učiteľa ZUŠ. Príprava učiteľov hudobnej výchovy v študijnom programe Učiteľstvo hudobného umenia (1.1.3) v kombinácii a ako jednopredmetové štúdium pred komplexnou akreditáciou.

Kľúčové slová: štátny vzdelávací program, revízia, diskusia, základná umelecká škola, štandard učiteľa ZUŠ.

Abstract: The revision of realisation of school reform in the education after 2008; the changes in the legislation and content of music education in comprehensive and vocational music education and in the further music education teacher training. The revision and remarks of State Educational Programme (SEP) in school year 2013/2014 after the concluding of the whole cycle; the summary of the existing experience, positives and negatives from the application of SEP. Creation of SEP for music branch Music school, normative and content standard for individual musical instruments. Music education teacher training in the programme *Teaching of music art (1.1.3)* in the combination and also one-subject before complex accreditation.

Key words: state education program, revision, discussion, music school, standard of music teacher.

Úvod

Školský rok 2012/13 sa v školstve na Slovensku niesol v znamení revízií, hodnotení, diskusií iniciovaných priamo Ministerstvom školstva, nakoľko uplynul päťročný cyklus odkedy v r. 2008 vstúpila do platnosti nová školská reforma.¹ Táto výrazne ovplyvnila aj hudobné vzdelávanie na všeobecnovzdelávacom stupni, v odbornom umeleckom školstve v primárnom, nižšom i vyššom sekundárnom stupni. Revíziou Štátnych vzdelávacích programov (ŠVP) bol poverený Štátny pedagogický ústav v Bratislave, kde boli pre jednotlivé predmety vytvorené poradné komisie.²

1 Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní z 22. mája 2008 znamená značný prínos práve pre hudobné školstvo, nakoľko boli do neho zaradené aj základné umelecké školy, čo pre ZUŠ znamená rovnocenné postavenie ako má učiteľ ZŠ. Zákon zrovnoprávňuje postavenie škôl a školských zariadení bez rozdielu zriaďovateľa.

2 Autorka tohto príspevku bola predsedníčkou poradnej komisie pri ŠPÚ pre revíziu ŠVP v predmete *Hudobná výchova* ISCED 1, ISCED 2 a pre *Výchovu umením* v šk. roku 2012/13.

1. Umelecké predmety *hudobná a výtvarná výchova* v nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní

ISCED 1, ISCED 2: Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským

od r. 2008

Vzdelávacia oblasť	Predmet/ročník	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Spolu
Umenie a kultúra	výtvarná výchova	1	1	1	1	1	1	1			7
	hudobná výchova	1	1	1	1	1	1	1			7
	výchova umením								0,5	0,5	1
											15

Tab. č. 1 Umelecko-výchovné predmety vo vzdelávacej oblasti *Umenie a kultúra* v 1. a 2. stupni ZŠ ISCED 1, ISCED 2 ŠVP In: Štátny program výchovy a vzdelávania z r. 2008.

Nová školská reforma v r. 2008 opätovne tvrdo postihla umelecko-výchovné predmety na ZŠ, priniesla zrušenie hodín hudobnej a výtvarnej výchovy v 8. a 9. ročníku a nahradenie novým predmetom *Výchova umením*. Predmet *Výchova umením 8. - 9. ročník* integroval výtvarnú výchovu, hudobnú výchovu, prierezovo dramatickú výchovu a to všetko v rozsahu 0,5 vyučovacej hodiny týždenne. Od šk. roku 2011/12, keď reforma prišla do 8. a následne do 9. ročníka a oficiálne sa vyučoval predmet *Výchova umením* „prichádzali“ aj prvé skúsenosti, vážne pripomienky či diskusie k jeho realizácii, ktoré možno zosumari-zovať do nasledujúcich problémových oblastí.

V rámci organizácie vyučovacieho procesu na škole, s tradičnou koncepciou 45-minu-tových hodín zohrávala nová časová dotácia 0,5 hodiny nemalé problémy, najmä v tvorbe rozvrhu. Riešenia sa zväčša našli v dvojtýždňovom intervale po 1 hodine, v mestách, kde sú galérie, divadlá sa jednoducho navštívilo predstavenie a bola vyčerpaná časová dotácia na celý mesiac. Našli sa aj školy, kde sa predmet nevyučoval vôbec. Aj personálne zabezpe-čenie predmetu sa ukázalo ako problém, nakoľko integrovaný obsah predmetu si vyžaduje učiteľa so znalosťami a zručnosťami vo viacerých umeniach³ a školy disponovali hudob-níkom a výtvarníkom, ktorí sa na ďalšie oblasti zahrnuté v ŠVP *Výchova umením* necítili kompetentní.⁴ Vzhľadom na problémy s realizáciou predmetu *Výchova umením* a tým aj nenaplnenia jeho cieľov komisia odporučila vrátiť predmet *Hudobná výchova* do 8. a 9. roč. ZŠ. Táto požiadavka bola naplnená len čiastočne, len do 8. ročníka, a tak **návrh** rámcových učebných plánov je nasledujúci.

3 Pre vyučovanie predmetu *Výchova umením* má najväčšiu spôsobilosť absolvent študijného programu *Estetika*, no pre 0,5 hodiny do týždňa žiadny riaditeľ nezamestná takéhoto absolventa.

4 Autorka tohto príspevku ako dlhoročná učiteľka kontinuálneho vzdelávania na MPC r. p. v Prešove má tieto skúsenosti z pripo-mienok riaditeľov ZŠ počas ich funkčných vzdelávaní. Tieto pripomienky sú nielen na východnom Slovensku, ale vyskytujú sa celoplošne.

ISCED 1, ISCED 2: Návrh rámcového učebného plánu pre základné školy

Vzdelávacia oblasť	Predmet/ročník	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Spolu
Umenie a kultúra	výtvarná výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	hudobná výchova	1	1	1	1	1	1	1	1		8
											17

Tab. č. 2 Návrh: Umelecko-výchovné predmety vo vzdelávacej oblasti *Umenie a kultúra* ŠVP v 1. a 2.stupni ISCED 1, ISCED 2.

Nový priestor pre *výchovu umením* nastal na gymnáziu, kde počas celého štúdia je k dispozícii jedna vyučovacia hodina, integrujúca vo svojom obsahu niekoľko druhov umenia. Študent si tento predmet môže ako voliteľný vybrať aj na maturitnú skúšku. Obsah predmetu *Umenie a kultúra* v gymnáziu má tematické okruhy, ktoré sa viažu na jednotlivé druhy umenia.⁵ „Predmet smeruje od aktívnej estetickéj činnosti žiakov a estetického vnímania, cez reflexiu zážitkov a pohľad do histórie umenia a kultúry, až po záverečné estetické a kulturologické zovšeobecnenia.“ (ŠVP, Umenie a kultúra, s. 2)

ISCED 3A: Rámcový učebný plán pre gymnázium s vyučovacím jazykom slovenským

Vzdelávacia oblasť	Predmet/ročník	1.	2.	3.	4.	Spolu
Umenie a kultúra	umenie a kultúra	1	1	1	1	4
	hudobná výchova	1	1	1	1	4
						4

Tab. č. 3 Predmet *Umenie a kultúra* v ŠVP pre gymnázia. In: Štátny program výchovy a vzdelávania

Vo vzdelávacej oblasti *Umenie a kultúra* v oboch stupňoch potrebujeme, aby žiaci prakticky tvorili s výrazovými prostriedkami konkrétneho druhu umenia a nie, aby sa i tu zaoberali len teóriou umenia, alebo vyhľadávali umelecké tvary na internete. Veď to, čo chýba dnešnej škole je výchova a dotyk s praktickým umením. Výchova hudbou stáročia fungovala, len teraz ju akosi *nepotrebujeme*, lebo sú dôležité iné predmety a hodnoty. Akcent na matematicko-technické a prírodovedné predmety⁶ však podľa posledných výsledkov hodnotenia PISA nepriniesol očakávané výsledky, naopak len sklamanie a otázky nad

⁵ ŠVP ISCED 3 *Umenie a kultúra* pre gymnázia. Dostupné na: www.statpedu.sk

⁶ Posledné výsledky hodnotenia PISA (Programme for International Student Assessment) z r. 2012 ukázali, že pätnásťroční testovaní žiaci na Slovensku dosiahli v sledovaných oblastiach (matematická, prírodovedná a čitateľská gramotnosť) podpriemerné výsledky v rámci krajín OECD, poklesli sme v porovnaní s r. 2009.

kvalitou vzdelávacieho systému na Slovensku. V tejto súvislosti sa natískajú do popredia úvahy švajčiarskeho pedagóga, Jürgena Oelkera⁷, ktorý apeluje, že v európskom kompetenčnom rámci absentuje esteticko-umelecká kompetencia, ktorá by zabezpečila rozvoj emočnej senzibility a nielen rozvoj racionálneho myslenia. Napriek akcentu vzdelávacieho systému na Slovensku na predmety s cieľom rozvoja racionálneho myslenia sme v hodnotení PISA dosiahli najhoršie výsledky od r. 2003, odkedy začali tieto merania.

Ak by sa naplnila hypotéza Jürgena Oelkera analyzovať v štúdií PISA výsledky v hudobnej edukácii alebo v umelecko-výchovných predmetoch, zlepšilo by sa postavenie umelecko-výchovných predmetov v kánone povinných predmetov na všeobecnom stupni vzdelávania. Riaditelia by mali zodpovednosť za kvalitu vyučovania a predmet *hudobná výchova* by obsadili učiteľom s príslušnou aprobáciou. Týmito prístupmi by sa dosiahol väčší rozvoj emočnej senzibility a tak, ako to neraz už výskumy potvrdili, zlepšili by žiaci celkovo svoj výkon. Rozšíriť hodnotenie PISA aj o oblasť estetickej výchovy navrhuje a zdôvodňuje poľský hudobný pedagóg prof. Dr. hab. Miroslaw Dymon nasledujúcou úvahou: „*Ťažko možno súhlasiť s argumentáciou, že to sú najdôležitejšie rozmery edukácie (matematická, prírodovedná a čítanie s porozumením). Prečo tam chýba časť týkajúca sa estetickej, vrátane hudobnej výchovy. Snád tvorcovia programu nebagatelizujú túto oblasť a nepovažujú ju za vedľajšiu v rozvoji všeobecných schopností a zručností mládeže. Také myslenie môže zapríčiniť už aj tak prevládajúci názor v spoločnosti, že záujem o hudbu, aktívne účinkovanie v rôznych hudobných skupinách, sú vnímané len ako hobby a nie ako významná sféra vzdelania. Doteraz sa testovanie vedomostí a zručností v hudbe realizuje v rámci jednoznačne menších výskumných programov separátne v jednotlivých krajinách. Je potrebné sformulovať nasledujúce postuláty na adresu budúcich výskumných programov tohto typu:*

- *Zohľadniť vo výskume PISA oblasť estetickej výchovy, vrátane hudobnej výchovy a dať jej náležitý štatút tak ako doteraz skúmaným oblastiam.*
- *Zainteresovať pre túto problematiku širokú verejnosť zloženú z edukológov, expertov, učiteľov, vychovávateľov a rodičov.*
- *Vypracovať výskumný projekt, analogický k programu PISA, v ktorom budú hudobné úlohy vhodne zastúpené, podobne ako súčasné oblasti, t. j. čítanie s porozumením, myslenie v prírodných vedách a matematika.*

Autor práce si uvedomuje, že splnenie týchto postulátov je veľmi komplikovanou záležitosťou, na realizáciu mimoriadne zložitou a realizovateľnou“. (Dymon, 2011, s.72)

2. Zmeny v postavení ZUŠ na Slovensku po r. 2008

Systém umeleckého školstva, ktorý sa na Slovensku začal rozvíjať v 50-rokoch minulého storočia dosiahol dnes premyslenú koncepciu, reprezentovanú najmä základnou umeleckou školou (ZUŠ). Táto vo svojej horizontálno-vertikálnej štruktúre štyroch umeleckých odborov: hudobný, výtvarný tanečný a literárno (hudobno)-dramatický poskytuje vzdelanie vo všetkých stupňoch formálneho vzdelávania a v poslednom období sa rozši-

⁷ Prof. Jürgen Oelkers je *Erziehungswissenschaftler* – výchovno-pedagogický vedec, pôsobiaci na Univerzite v Zürichu. Vo svojich vedeckých prácach analyzuje vplyv hudby na rozvoj osobnosti človeka. K jeho najvýznamnejším prácam patrí *Historisches Wörterbuch der Pädagogik - Historický slovník pedagogiky - vecná a personálna časť, Pragmatizmus und Pädagogik-Pragmatizmus a pedagogika* a ďalšie.

rujú možnosti aj celoživotného vzdelávania. Školská reforma v r. 2008 priniesla najväčšie zmeny práve pre ZUŠ, ktorá bola podľa zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní zahrnutá do vzdelávacieho systému ako škola.⁸

Obsah vzdelávania v jednotlivých odboroch je paralelný so stupňami vzdelania zo základnej školy s pridaním **pojmu umelecký**. Práve v šk. r. 2012/13 sa pre ZUŠ vytvárali nové Štátne vzdelávacie programy⁹, ktoré sú v čase vzniku tejto štúdie v pripomienkovom konaní. Ustálil sa *organizačný systém vzdelávania v Základnej umeleckej škole na Slovensku* a terminologický aparát pre jednotlivé stupne a časti štúdia.

Prípravné štúdium základnej umeleckej školy:

„A“ dvojročné štúdium }
„B“ ročné štúdium } neposkytuje stupeň vzdelania

Základné štúdium: I. stupeň → 8 rokov (poskytuje stupeň vzdelania)
II. stupeň → 4 roky (neposkytuje stupeň vzdelania)

**I. stupeň = 8 rokov
základného štúdia**

1. časť I. stupňa - ISCED 1B
4 roky (1. - 4. roč.)
Primárne umelecké vzdelanie

2. časť I. stupňa - ISCED 2B
4 roky (1. - 4. roč.)
Nižšie sekundárne umelecké
vzdelanie

**II. stupeň = 4 roky
základného štúdia**

4 roky (1. - 4. roč.)

Zdroj: Podľa www.statpedu.sk spracovala autorka.

V kontexte vyššie uvedených legislatívnych dokumentov prešla aj ZUŠ na dvojúrovňový model vzdelávania, ktorý reprezentujú Štátne vzdelávacie programy (ŠVP) a Školské vzdelávacie programy (ŠkVP). V šk. r. 2012/13 sa pre všetky odbory ZUŠ pripravili ŠVP, ktoré definujú povinný obsah vzdelávania, formulujú požiadavky na vedomosti, dodržiavajú princíp logiky nadväznosti a kontinuity vzdelávacích stupňov. ŠVP pre odbor

8 Vyhláška 324/2008 Z.z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky zo 6. augusta 2008 o základnej umeleckej škole upravuje celú organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu.

9 ZUŠ pracovali podľa učebných osnov napr. v hudobnom odbore z r. 1995. Nové ŠVP pre všetky štyri odbory ZŠ boli vypracované v šk. roku 2012/13 pracovnými skupinami pre jednotlivé odbory a aj jednotlivé nástrojové skupiny v hudobnom odbore.

hudobný, výtvarný, tanečný a literárno-dramatický ako aj pre nový odbor audiovizuálnej a multimediálnej tvorby majú jednotnú štruktúru. Základné učebné ciele sú definované vo výkonovom štandarde, ktoré chápeme ako normu, čo má žiak zvládnuť. K výkonovému štandardu je priradený obsahový štandard, ktorý je na jednej strane pre učiteľa záväzný, na druhej strane ho môže dotvárať v kontexte s výkonom žiaka v danom ročníku. V jednotlivých umeleckých odboroch ZUŠ je dôležité, aby okrem kognitívnych cieľov boli vytvárané také činnosti, ktoré naplnia zážitkovú (afektívnu) oblasť prostredníctvom psychomotorických a senzomotorických tvorivých činností.

Novým, samostatne koncipovaným odborom v ZUŠ je *odbor audiovizuálnej a multimediálnej tvorby*, ktorý sprostredkúva žiakovi poznanie fungovania *mediálneho sveta*, „*zmysluplne sa v ňom orientovať a selektovane využívať médiá a ich produkty podľa toho, ako kvalitne plnia svoje funkcie. Audiovizuálna a multimediálna tvorba v základnom umeleckom vzdelávaní je tak chápaná jednak ako prostriedok (nástroj) umeleckej tvorby, ktorý je možné využívať v rôznych umeleckých odboroch, jednak ako výsledok umeleckého procesu - hotový tvar umeleckého vyjadrenia.*¹⁰ Po definitívnom schválení t. č. pripomienkovaných ŠVP pre jednotlivé odbory ZUŠ si školy vytvoria školské vzdelávacie programy (ŠKVP), v ktorých budú konkretizovať vzdelávací obsah na základe podmienok školy, jej programovej stratégie i regionálnej špecifickosti.

3. Štandard učiteľa základnej umeleckej školy

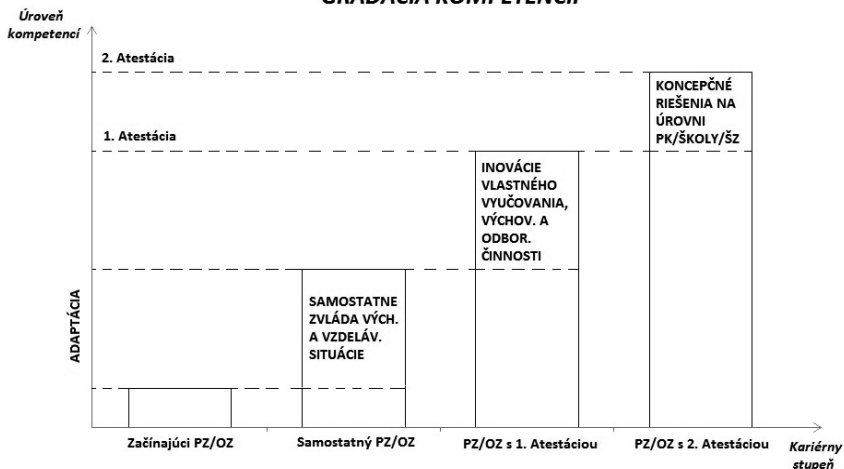
V r. 2009 vstúpil na Slovensku do platnosti **Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch**, ktorý bol okrem iného postavený aj na **Koncepcii profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme**. Táto pozostávala z vytvorenia: *profesijných štandardov učiteľa, kariérneho systému, systému jednotlivých druhov kontinuálneho vzdelávania a ich kreditového vymedzenia*. Koncepcia vychádzala zo vzdelávacieho kontextu v celoeurópskom ponímaní, ktorý reaguje na meniace sa ciele vzdelávania, úlohu školy a postavenie učiteľa ako aj celospoločenskú potrebu **profesionalizácie učiteľa**. Táto je motivovaná neustálym zvyšovaním nárokov na vzdelanostnú úroveň učiteľov ako **profesijnej skupiny**. Vyššie nároky si „vyžiadali“ určiť štandardné učiteľské spôsobilosti, čoho výsledkom je **štandardizácia učiteľa**.

Zaradením ZUŠ do zákona o školách sa aj pre učiteľa ZUŠ stal celý tento systém prístupný. Pre kvalifikačný vzostup sú vymedzené kariérne stupne (tab. č. 4), ktoré majú všeobecne definovaný nárast odborných kompetencií. Vychádzajú z overeného „aký učiteľ - taký žiak“, je *učiteľ* skutočne tým najdôležitejším faktorom, ktorý ovplyvňuje kvalitu vzdelávania. V snahe celoplošne zabezpečiť požadovanú kvalitu boli vytvorené **profesijné štandardy učiteľa**.

Pojem profesijný štandard učiteľa definuje predpísané kvalifikačné predpoklady, ako aj súbor spôsobilostí učiteľa vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi, ktoré nazývame kompetenciou. Profesijný štandard je vypracovaný pre **učiteľa a učiteľ základnej umeleckej školy** tvorí v systéme „**učiteľ**“ samostatnú podkategóriu. Profesijný štandard učiteľa ZUŠ zahŕňa všetky kariérne stupne:

¹⁰ ŠVP odbor audiovizuálnej a mediálnej tvorby. Dostupné na: www.statpedu.sk

GRADÁCIA KOMPETENCIÍ



Tab. č. 4: Jednotlivé stupne kariérneho rastu pedagogického zamestnanca (PZ), odborného zamestnanca (OZ). Zdroj: Mária Šnidlová, učiteľka KV, MPC r. p. Žilina.

- samostatný učiteľ základnej umeleckej školy,
- učiteľ základnej umeleckej školy s prvou atestáciou,
- učiteľ základnej umeleckej školy s druhou atestáciou.

V štandarde **učiteľa ZUŠ** sú rozpracované požiadavky v nasledovných dimenziách:

- **žiak** - kompetencie súvisiace so schopnosťou identifikovať osobnostné charakteristiky žiaka vstupujúceho do edukačného procesu,
- **edukačný proces** - kompetencie zamerané na procesy smerujúce k rozvoju žiaka,
- **učiteľ** - kompetencie súvisiace s rolou a sebazdokonaľovaním pedagogického a zamestnanca.

Štandardy treba chápať ako normy potrebné pre učiteľov, pre manažment školy, pre riadenie škôl z pozície regiónu, štátu, aj pre medzinárodnú akceptáciu. Podľa Bronislavy Kasáčovej „Je potrebné, aby boli pozitívne akceptované učiteľmi, aby im rozumeli a videli význam: v ocenení ich práce, v porozumení svojej práci, vo vedení adaptačných, ako aj kontinuálnych programov vzdelávania a aby chápali, že toto je jeden z krokov k zrovnoprávneniu učiteľskej profesie s inými porovnateľnými.“¹¹

Záverom

V systéme základného umeleckého školstva boli na Slovensku vytvorené všetky legislatívne kroky na rozvoj tohto typu školy a podmienky pre dosiahnutie **kompetenčného**

¹¹ Citované z vystúpenia Prof. PhDr. Bronislavy Kasáčovej CSc. z Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici na konferencii k profesijným štandardom na MPC r. p. Prešov v júni 2012.

profilu učiteľa ZUŠ. Tento je integráciou ŠkVP ako priestoru pre realizáciu, štandardu učiteľa ZUŠ a jeho profesijného rastu, stratégie školy a jej vývoja.

Literatúra:

- Burlas, Ladislav, 1997. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 80-88885-06-X.
- DYMON, Miroslaw, 2013. *Wiedza i umiejętności - warunkiem aktywności twórczej w edukacji muzycznej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. 241 s. ISBN 978-83-7338-869-7.
- Kol. autorov, 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-431-0.
- MEDŇANSKÁ, Irena, 2006. Adaptácia „Návrhu koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérom vzdelávaní“ aj pre učiteľov umeleckých škôl. In: *Ako ďalej v hudobnej výchove 2*. Banská Bystrica: FHV, UMB. Elektronický zborník. ISBN 80-8083-232-3, EAN 9 877 080 832 323, s. 23.
- MEDŇANSKÁ, Irena, 2010. *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 143 s. ISBN 978-80-555-0149-9.
- TUREK, Ivan, 2003. *Kľúčové kompetencie*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-301-2.

Legislatívne materiály:

- Vyhláška 324/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky zo 6. augusta 2008 *O základnej umeleckej škole*.
- Zákon č. 245//2008 *O výchove a vzdelávaní* s platnosťou od 1.09.2008.
- Zákon č. 317/2009 *O pedagogickom a odbornom zamestnancovi* s platnosťou od 1.11.2009.
Dostupné na: www.minedu.sk
- Štátne vzdelávacie programy pre základné umelecké školy. Dostupné na: www.statpedu.sk

Štúdiá je súčasťou projektu **KEGA č. 020PU-4/2012** *Integrácia výsledkov komparatívnej hudobnej pedagogiky v európskom kontexte do umelecko-výchovných študijných programov*.

Vzťah osobnostných vlastností a hudobných preferencií

doc. Mgr. art. JAROSLAVA GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií, Trnava
Slovenská republika

Anotácia: Sú spojenia medzi osobnosťou a hudobným vkusom riadené preferovaním istých vlastností hudby? Existuje štatisticky významná disponibilita pre počúvanie istého hudobného žánru konkrétnym typom osobnosti? Príspevok ponúka výsledky výskumu, zameraného na meranie sily vzťahu osobnostných premenných »Big Five« a kvalít hudby. Štúdia (N=648) poskytuje údaje o miere vplyvu osobnostných vlastností na základnú štruktúru hudobných preferencií a počúvanie hudby uprednostňovanie jej hudobno-vyjadrovacích, hudobno-výrazových alebo hudobno-významových kvalít. Na základe zistení je kategorizovaná typológia hudobných poslucháčov a dedukované receptívne vzorce hudobného správania. Výsledky umožňujú detailnejšie porozumieť vzájomným súvislostiam medzi funkčným počúvaním hudby, vlastnosťami osobnosti a hudobnými preferenciami: Percipovaná hudba môže plniť adaptačnú, identifikačnú, regulačnú alebo integračnú funkciu self.

Kľúčová slova: akustická hudba, elektrofonická hudba, elektromechanická hudba, emocionálna stabilita, funkčnosť počúvanej hudby, osobnosť.

Abstract: Is there a connection between personality and musical taste which is regulated by favouring certain music attributes? Does the responsibility of particular personality type towards reception of certain music genre exist? The paper instigates the results of the research measured the power of relation between personal variables »Big Five« and the selected attributes of music. Research results (N=648) provide the information of the impact of personal qualities on the structure of musical preferences and listening to music by privileging of its musical-expressional qualities and qualities of musical-meaning. Based on the research findings there is categorised the typology of music listeners and are deduced the receptive patterns of musical behaviour. The results enable the reader to understand the mutual connections between the functionality of music listening, qualities of personality and musical preferences: Perceived music can meet functions of self - adaptation, identification, and also regulatory and integrative functions of self.

Key words: acoustic music, electronic music, electro-mechanical music, emotional stability, functionality of the perceived music, personality.

Úvod

Hudba ako symbolické umenie reprezentuje intrapsychické a interpersonálne obsahy (Knobloch, 1968) vďaka svojim vlastnostiam a ich dynamickému usporiadaniu v čase a priestore. Súčasne komunikuje reprezentované obsahy medzi tvorcami, interpretmi a recipientmi navzájom. Špirálovitý proces recipročnej hudobnej komunikácie v rôznej miere odráža i formuje hodnoty, postoje, sociálne a mentálne reprezentácie a spôsoby sociálneho vnímania vrátane vnímania seba samého (Zeleviová, 2005). V súčasnosti je vďaka technickým možnostiam dostupné množstvo novodobej i historickej hudby rôznych žánrovo-štylových okruhov. Náhodný, či zámerný výber a preferovanie konkrétneho typu hudby s istými vlastnosťami, sa môže stať dôležitou sociálno-psychologickou charakte-

ristikou jedinca (Podpera, 2010) a zároveň psychologická stránka hudobného vkusu vypovedá o postoji k preferovanej hudbe (Fridman, 2005). Predpokladáme, že vyhranený hudobný vkus ako postoj má psychologický korelát tak kognitívny („čo o danom hudobnom žánre hudbe viem“), emočný („ako daný hudobný žáner prežívam“), ako aj konatívny („čo pri danom hudobnom žánri robím, k čomu ma vyzýva“). Za východiskové práce, ktoré nás inšpirovali, považujeme štúdiu Rentfrowa a Goslinga (2003) a Chamorro-Premuzica a Furnhama (2007). Na základe empirických zistení uvádzame v nasledujúcej štúdii hudobné preferencie a ich vzťah k osobnostným premenným v sociokultúrnom a sociovývinovom kontexte a prezentujeme typológiu hudobných konzumentov v období adolescence, vynárajúcej sa dospelosti a mladej dospelosti.

Výskumný dizajn

Výskum, ktorého parciálne závery prezentujeme, sa zaoberá hudobnými a osobnostnými determinantmi hudby preferovanej súčasnými slovenskými generáciami vo veku 15 - 40 rokov. Na vzorke 648 respondentov sme v období apríl - máj 2013 skúmali:

- mieru preferovania rôznych žánrovo-štýlových okruhov reprezentatívnu vzorkou (výskumné zistenia 1);
- mieru súvislostí medzi hudobnými preferenciami a stálymi rysmi osobnosti ako extrovertnosť, emocionálna labilita, kapacita a flexibilita intelektu, či ľahostajnosť a prívetivosť (výskumné zistenia 2);
- spôsob percipovania hudby a jej funkčné využívanie v živote u vybranej vzorky respondentov (výskumné zistenia 3);

Sledovanie výskumných zámerov sme využili na meranie vyššie spomenutých premenných testovú databázu:

- modifikácia *Test of Music Preferences* (Renfrow & Gosling, 2003, 2009, STOMP). Vzhľadom na predprieskumné zistenia, sme doplnili pôvodnú databázu autorov o ďalšie žánre a hudobné exemplifikácie, celkovo sme sledovali obľúbenosť 21 hudobných žánrov, ktoré sme na základe faktorovej analýzy zhlučkovali do výslednej podoby 7 klastrov príbuzných hudobných žánrov.
- *Use of Music Inventory* (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2007, UMI). Dotazník pozostáva z 15 položiek, rozdelených do 3 faktorov podľa spôsobu počúvania hudby na emocionálne, kognitívne a behaviorálne orientované počúvanie, t. j. vnímanie hudby na pozadí inej činnosti.
- *Neo Five-Factor Inventory* (Costa & McCrae, 1992, NEO, ktorý je adaptáciou Gosling, Renfrow & Swan, 2003, Ten Item Personality Inventory TIPI). 10-položkový dotazník meria mieru osobnostných vlastností kumulujúcich sa do 5 faktorov: emočná labilita, extroverzia, otvorenosť, prívetivosť, svedomitosť.
- *Sémantický diferenciál 30 bipolárnych adjektív hudby* (G. Zeleiová, 2012); Vlastnosti hudby boli klastrované na základe vlastností vzťahujúcich sa na intenzitu, farbu a tempo, na kvalitu emocionalitu vyvolanej hudbou a na zdroj zvuku v zmysle jeho akustického alebo elektronického zdroja.

Výsledky 13 respondentov neboli brané do úvahy pri celkovom štatistickom spracovaní dát softwarom Statistica Cz, nakoľko nespĺňali kritériá dôveryhodnosti a validnosti dát.

Výskumné zistenia 1

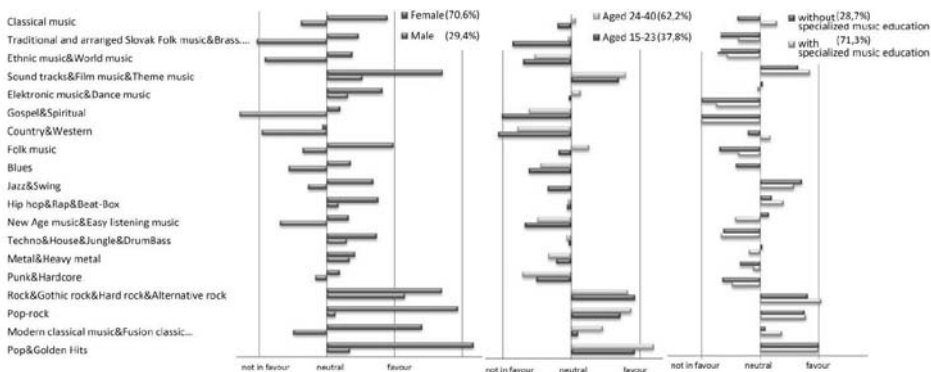
Poskytujeme rozloženie obľúbených hudobných žánrov v slovenskej populácii vzhľadom na nominálne premenné a ich porovnanie:

- genderové preferencie mužov [29,4%] verzus žien [70,6%] (obr. 1),
- vekové preferencie adolescentov [37,8%] verzus mladých dospelých [62,2%] (obr. 2),
- hudobno-vzdelanostné preferencie absolventov aspoň 2 ročníkov špecializovaného hudobného vzdelávania v základných umeleckých školách alebo centrách voľného času [71,3%], verzus hudobne negramotných [28,7%] (obr. 3).

Štatisticky významné interpopulatívne rozdiely sa ukázali pri preferovaní hudobných žánrov, ktoré využívajú akustické hudobné nástroje a sú overené históriou. Najmä hudobné skladby a piesne z klasicistického, folklórneho, jazzového, či bluesového žánru viac uprednostňujú ženy ako muži. Výsledky ďalej poukazujú na fakt, že inklinovanie k elektronickej a elektrofonickej hudbe je rodovo nediferencované. Pri preferovaní hudobných žánrov ako Techno&House, Hip hop, Beat-Box alebo Dance Music nedochádza k štatisticky významným rozdielom vzhľadom na pohlavné špecifiká.

Reprezentatívna slovenská vzorka poskytuje významné dáta pre prognostikovanie vývoja hudobnej kultúry. Z výsledkov je zrejmé, že najobľúbenejšie, a teda dá sa predpokladať, že aj najpočítavnejšie, sú popové skladby a zlaté hity, pop-rockové a rockové skladby v rôznych historických a žánrových variantách a soud tracky. Prekvapivou je skutočnosť, že tieto preferencie sú vekovo nezávislé. Významnejší vekovo špecifický rozdiel, kedy sa predpokladá, že osobnosť recipienta je stabilizovaná, sa ukazuje pri preferovaní folklórnej hudby – tradičnej i štylizovanej, ktorá s mierou osobnostnej zrelosti výrazne stúpa. Vekovo diferencovaná je aj obľúbenosť gospelovej, spirituálnej a country, alebo westernovej hudby. Predpokladáme, že jej obľuba stúpa vzhľadom na vyhranenejšie a stabilizovanejšie sociálne väzby respondentov a výzvu mladej dospelosti sociálne sa ukotvíť.

Logickým zistením je skutočnosť, že hudobné vzdelávanie – formálne i neformálne – má štatisticky významný vplyv na preferovanie tzv. elitných hudobných žánrov, ktoré si vyžadujú istú mieru osvojenia receptívnych hudobných vzorcov artificiálnej hudby, tónalno-har-



Obrázok 1 Genderové preferencie mužov verzus žien

monicky a tektonicky diferencovanej a integrovanej zároveň. S mierou stúpania hudobnej gramotnosti stúpa preferovanie vážnej hudby, naopak, klesá počúvanie tzv. easy listening music a new age music. Posledným zistením, ktoré nie je opomenutia hodné, je fakt, že zo súčasnej mladšej slovenskej generácie prešli dve tretiny populácie aspoň 2-ročným hudobným vzdelaním v základnom umeleckom školstve alebo centrách voľného času. Tento jav legitimizuje ich inštitucionálne zaradenie so sietí škôl a nevyhnutnosť zachovania centier voľného času pre deti a mládež vzhľadom na ich využívanie voľného času.

Výskumné zistenia 2

Na základe faktorovej analýzy bipolárnych adjektív viažucich sa na vlastnosť percipovanej hudby a hudobných žánrov (Extraction by iterative communalities MINRES method, the rotation Varimax - normalised; the model depict 60,1% of total diffusion), sme určili 7 žánrových zhlukov, ktoré v rôznom pomere poukazujú na štruktúru slovenských poslucháčov (obr. 2). Inšpirovaní českým výskumom Mužika (2009) a jeho typológiou poslucháčov, sme prideliť jednotlivým profilom recipientov symbolické názvy subkultúr vzhľadom na stratifikáciu obľúbených žánrov.

Skutočnosť, že najväčšie zastúpenie (39%) majú poslucháči, ktorí obľubujú tradičný i štylizovaný slovenský folklór a súčasne aj rockové žánre, je prinajmenej prekvapivá. Predpokladáme, že ide o predrevolučnú generáciu poslucháčov narodených v období 1972 - 1980, čím by sa dala táto kohézia ľudového a kozmopolitného, tradičného a rebelujúceho aspoň sčasti vysvetliť.

Otázny zostáva zistenie, prečo sa v klastrovaní celkovej populačnej vzorky neukázali pozitívne preferované a obľúbené hudobné žánre elitnej kultúry, ktoré prinášajú trvalejšie hodnoty, overené časom a vzťahmi v predchádzajúcich historických obdobiach. Hoci sme poukázali na vplyv hudobného vzdelania na preferovanie artificialnej hudby, v celkom populačnom rozložení nejde o štatisticky významnú skupinu, ktorá by sa vyčlenila ako samostatná elitná subkultúra, ako by sme to mohli očakávať aspoň u starších poslucháčov.

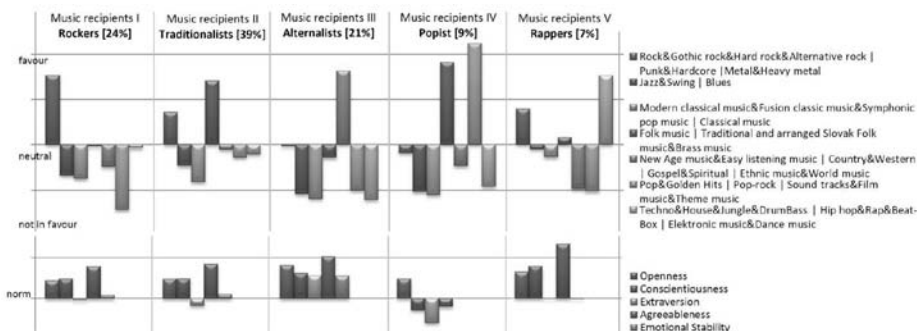
Zaujímavým poznáním je fakt, že tzv. poslucháči popu nie sú vyhranení jedným smerom. Rovnako počúvajú v pomerne vysokej miere autentickú a aranžovanú ľudovú hudbu. Rockové žánre sú prítlačlivé nie len pre rockerov, ale aj pre rapperov. Je dosť možné, že prienik svedčí o istej kontinuite hudobných vlastností, ktoré sa v rôznej miere akcentujú a zoskupujú.

Zhlukovanie poslucháčov do istých faktorových skupín, bolo len prípravnou fázou ktorá predchádzala analýze osobnostných vlastností. Na základe korelačných analýz sme určili významné vzťahy medzi jednotlivými typmi poslucháčov a vlastnosťami 5-faktorovej teórie osobnosti.

Uvádzame základné charakteristiky, ktoré sa k jednotlivým faktorom viažu (Hřebíčková, 2011):

- Otvorenosť voči skúsenosti a novému poznaniu [Openness to Experience] - diferencuje mieru intelektu a flexibility, tvorivých a bádavých jedincov odlišuje od menej vnímavých, konvenčných, neobrazotvorných či nevzdelaných; vlastnosť otvorenosti zabezpečuje aktívne vyhľadávanie nových zážitkov, toleranciu k neznámemu a objavovanie nového.

- Svedomitosť [Conscientiousness] je charakterizovaná ako schopnosť napĺňať zodpovedne vlastné ciele. Ide o individuálnu úroveň správania zameraného na cieľ, ktoré sa prejavuje v organizovaní a ekonomii vlastného správania, v motivácii a vytrvalosti smerovať k cieľu, odlišuje osoby spoľahlivé, náročné na seba samé, od tých, ktorí sú menej zodpovední, nedbanliví až ľahostajní.
- Extraverzia [Extraversion] ako schopnosť byť družný, otvorený pre vzťahy, spoločenský, pribojný až smelý v opozite k samotárstvu, uzavretosti, nesmelosti, tichosti. Ide o kvalitu a kvantitu interpersonálnych interakcií, úroveň aktivity a potrebu stimulácie.
- Prívetivosť [Agreeableness] ako schopnosť byť dobrušedečný, znášavý, zdvorilý a láskavý v protiklade k necitlivosti, domýšľavosti, netolerantnosti či agresívnemu nastaveniu. Ide o kvalitu interpersonálnej orientácie na kontinuu súcitenia až hostility v myšlienkach, emóciách alebo činoch.
- Emocionálna stabilita [Emotional Stability] ako schopnosť byť psychicky vyrovnaný, pokojný a uvoľnený, sebaakceptujúci a odolný voči stresu v opozite voči napätosti, nepokoju, náladovosti, úzkostnosti, či nízkej hladine frustračnej tolerancie. Ide o mieru prispôsobivosti alebo emocionálnej instability, až neuroticizmu, čiže rozlišuje jedincov náchylných k psychickej exhauscii a nereálnym ideálom od jedincov vyrovnaných a odolných voči psychickej záťaži.



Obrázok 2 Vekové preferencie adolescentov verus mladých dospelých

Výsledky nášho výskumu poskytujú zaujímavý prehľad o osobnostnej štruktúre jednotlivých skupín hudobných poslucháčov (obr. 2). Najmenej sociálne prívetivými a brániačmi sa vstúpiť do nových vzťahov, sú poslucháči pop kultúry. Zdá sa, že v kombinácii s počúvaním ľudovej hudby ide o introvertne nastavených jedincov, ktorý sú pomerne málo cieľavedomí a ambiciózni, skôr sú pasívnymi konzumentmi a realitu prežívajú tu a teraz, bez snahy budovať si životný plán. Môže ísť aj o ľudí menej zodpovedných a ľahostajných voči životným výzvam, alebo jedincov jednoduchých a menej vyzretých. Ich miera emocionálnej stability je na hladine normy.

Najmenej početná skupina tzv. rapperov má prevažne dobre vyhranenú sociabilitu, teda

sociálnu náklonnosť. Ide o vrstvu strednej inteligencie, ktorá je však emočne málo stabilná a nemá diferencované a stále sociálne väzby. Pravdepodobne preto majú títo poslucháči potrebu získavať si náklonnosť druhých na diskotékach alebo samotnou imitovanou rolou DJs.

Skupina tzv. rockerov je najviac integrovaná subkultúra, ako poukazujú konštelácie osobnostných vlastností. Ide o poslucháčov, ktorí sú pravdepodobne najviac konzervatívni (podobnú mieru zážitkovej monotónnosti vykazujú aj poperi). Javí sa, že poslucháči sú pomerne svojskou uzavretou komunitou, ktorá je z hľadiska intra - ale aj extravenzie - vyrovnaná.

Neočakávané môže byť zistenie, že skupina tzv. tradicionalistov, ktorí obľubujú najmä ľudovú hudbu, ale nevyhýbajú asi ani rockovým žánrom, vykazuje veľmi obdobnú konšteláciu osobnostných vlastností ako rockeri. Ide akoby o kontinuum intenzity vlastností, ktorá sa mení vzhľadom na mieru jednoznačnej vyhranenosti preferovanej hudby. Tradicionalisti – na rozdiel od rockerov – radikálne neodmietajú filmovú a tematickú hudbu a zlaté hity, ako ňou opovrhujú typickí rockeri. Miera radikalizmu sa v osobnosti prejavuje minimálnym znížením emocionálnej stability, ale súčasne dobrou rovnováhou introspekcie a extrospekcie.

Osobnostne najzrelšími poslucháčmi sú tzv. alternatívci. Ide o skupinu recipientov, ktorí nevykazujú osobnostné extrémny, ale konzistentiu vlastností. Počúvajú hudbu od new age, cez country a western, gospel a spirituál, až po etnickú a world music (tieto žánre sa klastrovali vzhľadom na charakteristické hudobné atribúty do jedného zhluku). Vybraní recipienti sú pomerne stabilné osobnosti, s najvyššou mierou frustračnej tolerancie, dobromilní a prívetiví, radodajní a spoločenský. Ide o vyššiu vrstvu populačnej normy z hľadiska intelektu, jedincov so zrejším životným projektom a schopnosťou postupne ho naplňať. Táto skupina sa najviac približuje očakávanej elitnej skupine poslucháčov, ktorá by preferovala artificálnu hudbu. Nie je nám známy pomer jednotlivých počúvaných žánrov, ktoré pôsobia pomerne nesúrodno. Ich spoločnou charakteristikou, ktorá sa ukázala pri faktorovej analýze, bola štruktúrovaná melodicnosť, kantabilnosť a snivosť až nostalgickosť. Pravdepodobne počúvaním spomenutých žánrov poslucháči kompenzujú konfrontáciu s dennou realitou a reflektujú v nej bežné dianie, čím sa s ňou aj lepšie vyrovnávajú.

Otvorenou zostáva otázka, prečo sa napriek pomerne vysoko zastúpenému hudobnému vzdelaniu neštruktúrovala v skúmanej reprezentatívnej vzorke slovenských mladých ľudí elitná subkultúra, ktorá by preferovaním klasicistickej a artificálnej hudby bola zárukou udržiavania kontinuity a stability kultúrnych hodnôt a reflektovania vzťahu k umeleckej minulosti. Implicitne sa naskytá otázka hudobnej pedagogiky a spôsobov, ktorými vedomie umelecky overených hodnôt formuje a posilňuje.

Výskumné zistenia 3

Súčasťou výskumného zámeru bolo zistiť súvislosti medzi funkcionalitou hudobného počúvania a preferovanými hudobnými žánrami a vlastnosťami, t.j. do akej miery ide o vedomé recipovanie hudobných kvalít, alebo o mimovoľné a nezámerné počúvanie hudby ako kulisy pri inej činnosti; a za akým účelom je hudba percipovaná.

Poskytujeme výsledky korelačnej analýzy faktorov percipovanej hudby. Pracovne sme faktory, ktoré vznikli zlúčením viacerých hudobných žánrov, nazvali na základe prevažujúcich hudobných nástrojov a spôsobu šírenia zvuku (obr. 3). Súčasne sme sledovali faktory hudobných vlastností vzťahujúcich sa k hudobno-výrazovým vlastnostiam, emocionálnej

sýtenosti alebo dominujúceho zdroja zvuku v tej-ktorej hudobnej skladbe – akustického či elektrického.

Na hladine významnosti $p=0,001$ sa ukázal význačný vzťah medzi počúvaním akustickej hudby a mierou motivácie a svedomitosti, resp. formovaním mravného vedomia poslucháčov a schopnosťou prevziať zodpovednosť za vlastný život. Môžeme sa aktuálne len domnievať o hlbokom neuropsychologickom súvisi medzi prirodzeným alikvotným znením tónov a ich akustickými odchýlkami, tzv. dynamickom vyrovnávaní a formovaním psychosociálnych kvalít osobnosti. Pripomíname, že J. Kresánek (1980) charakterizoval umelecký vzťah hudby k skutočnosti niekoľkými atribútmi z hľadiska citovo-výrazovej oblasti. Ich vzájomná vyváženosť zabezpečuje umeleckosť artefaktu. Atribúty ako fascinácia, či cit obdivu, rovnováha zložiek hudobnej reči, asociatívnosť, analogickosť a symbolickosť hudobnej reality a invenčnosť, musia byť v dynamickej rovnováhe, aby mohol nastať umelecký zážitok. Ak dôjde k dlhodobejšiemu extrémnemu vyhroteniu niektorej kvality hudby, nastáva redukovaný hudobný jav a neuronálna analýza dlhodobo znejúcich extrémnych hudobných vlastností vyčerpá príslušné mozgové centrá, čím môže dôjsť k oplošteniu niektorých osobnostných kvalít alebo k zmeneným stavom vedomia. Naše úvahy potvrdzuje negatívny korelačný vzťah medzi hudobnou intenzitou a tempo-rytmickými vlastnosťami hudby a schopnosťou hudbu vedome analyzovať a zapojiť všetky mentálne operácie do hudobnej recepcie.

Zachovanie dynamickej rovnováhy je ovplyvnené nielen samotným hudobným artefaktom, ale aj spôsobom, ako je interpretovaný a poskytnutý k recipovaniu, napr. hudobno-pedagogickou intervenciou (Beličová, 2002).

* $p < ,001$	Acoustic Music	Electronic/ Electro-fonic Music	Electro-mechanical Music	Intensity, Volume and Tempo related Music attributes	Emotion related Music Attributes	Music Attributes towards Sources of Sound
Openness to Experience	.04	.14*	.09	.11	.10	.09
Conscientiousness	.15*	-.09	-.01	-.03	.25*	.12
Extraversion	-.01	-.04	.17*	.08	.21*	.05
Agreeableness	.12	-.09	.05	-.02	.33*	.10
Emotional Stability	.04	-.01	.11	.05	.24*	.12
Emotional Use of Music	.46*	-.10	.58*	-.05	.16*	-.08
Cognitive Use of Music	.81*	.43*	.18*	-.19*	.12	-.05
Background Use of Music	.63*	-.19*	.31*	-.20*	.19*	-.11

Obrázok 3 Hudobno-vzdelanostné preferencie absolventov aspoň 2. ročníkov špecializovaného hudobného vzdelávania v základných umeleckých školách, alebo v centrách voľného času, verus hudobne negramotných

Nižšie vysvetlíme skúmanie funkcií hudobnej recepcie, ktoré – podľa nás – zodpovedá ontogenéze hudobnej recepcie. Najnižším stupňom je počúvanie preferovanej hudby na úrovni telesnej percepcie, t. j. vnímanie hudby na pozadí motorických, alebo mentálnych činností. Domnievame sa, že cieľom takéhoto počúvania je len senzuálna stimulácia a svalové vyrovnávanie telesného tonusu. Pre takýchto poslucháčov je primárnou iná činnosť, než samotné počúvanie hudby a s ním spojený umelecký zážitok. Pri počúvaní preferovanej hudby ide skôr o hudobno-vyjadrovací proces prostredníctvom telesnej expresivity, alebo zmyslového podnecovania.

Tzv. emocionálne využívanie hudby je spôsob počúvania, pri ktorom recipient vyrovnáva (prostredníctvom akusticky tvorených tónov), alebo exponuje (prostredníctvom elektromechanicky tvorených tónov) vlastnú emocionálnu dynamiku. Počúvanie hudby sa pre neho stáva nástrojom prežívania kontaktu s realitou a so sebou samým. Takýto poslucháč sa prevažne zameriava na hudobné výrazy, ktoré korešpondujú s jeho osobnou expresivitou.

Kognitívne orientované počúvanie hudby je sofistikovanejší a vývinovo náročnejší spôsob hudobnej recepcie v pravom zmysle slova. Ide o vedomú hudobnú recepciu za účelom porozumenia komunikovanému hudobnému obsahu, so snahou pochopiť hudobné významy a štruktúry. Tento spôsob počúvania je závislý od miery hudobného vzdelania a hudobnej gramotnosti. Ide o spôsobilosť zrelého poslucháča analyzovať hudobné harmónico-tonálne a tektonické vzorce.

Záver

Výskum hudobných preferencií a ich súvislostí s osobnostnými charakteristikami, ako aj sledovanie spôsobov počúvania hudby a inklinovania k vybraným hudobným vlastnostiam, nás privádza k presvedčeniu, že na neobmedzenom hudobnom trhu sa nachádzajú diela, ktorých umelecká kvalita je rôznorodá, a ktorých potenciál ovplyvňovať človeka nie je ešte zďaleka preskúmaný. Zostáva preto stále aktuálnym hudobno-pedagogické poslanie formovať hudobný vkus ako postoj, a podporovať hudobné vnímanie, cítenie a myslenie prostredníctvom tvorivých a recepčných hudobných činností. Výchova zrelého poslucháča si vyžaduje kompetentnosť a schopnosť porozumieť hudobno-vývinovým zákonitostiam špirálovitého osvojovania si recepčných hudobných vzorcov a pochopiť hudobné správanie poslucháčov.

Hudba sa môže veľmi subtilne zneužívať, ale aj pozitívne využívať, pretože zvuk je ťažko kontrolovateľný fenomén. Keďže zvuk je entitou najmenej vnímanou ako hmotná (v porovnaní s tvarom, líniou, farbou, pohybom), hudobné umenie je najmenej materiálne zaťažené. Napriek tomu, a práve preto, je schopné evokovať v človeku reakcie na všetkých úrovniach – od biologicko-chemickej, cez emocionálne-kognitívnu, až po spirituálno-transcendentnú. Hudba integruje takmer všetky zmyslové modality – auditívnu, vizuálnu (predstavy, ilúzie), senzomotorickú a taktilnú (rezonancia tela, pohyb). Má tak nesmierny potenciál zmocňovať sa človeka v jeho celostnosti.

Rozvedením výskumných záverov do oblasti hudobnej profylaxie si dovoľíme na základe hudobno-pedagogických a hudobno-klinických skúseností tvrdiť, že spôsob a kontext, v ktorom je tá-ktorá hudba s konkrétnymi vlastnosťami a mierou ich dynamického vyvažovania počúvaná, môže posilniť alebo oslabiť psychosociálny vývin jedinca (G. Zeleiová, 2012).

Hudobné preferencie môžu v rôznej miere naplňovať funkčný vývin osobnosti a plniť adaptačnú, identifikačnú, regulačnú alebo integračnú funkciu jastva. Kým pri zabezpečovaní vyrovnávania sa s nárokmi okolia ide o prežitie ja, hudba môže byť facilitátor adaptácie a vďaka vyrovnávaniu svalového tonusu, alebo udržiavaním hladiny zmyslovej stimulácie, môže pomôcť recipientovi harmonizovať vnútorné možnosti s vonkajšími nárokmi, ako je tomu pri hudobno-vyjadroacom recipovaní hudby.

V prípade, že jedinec je konfrontovaný so sťažnou orientáciou v sociálnom okolí alebo v sebe samom, hudba môže poskytovať identifikačnú funkciu a podporovať zvnútorňovanie vlastností potrebných pre sociálnu stabilitu. Takéto počúvanie hudby korešponduje so zameraním sa na hudobno-výrazové prostriedky a recipovanie hudby s cieľom dynamicky vyrovnávať emocionálnu hladinu poslucháča. Súčasne môže recipovaná hudba plniť funkciu regulátora a usmerňovať motivačnú a emočnú dynamiku.

Za najvyššie štádium hudobnej recepcie považujeme preferovanie takých hudobných žánrov, ktoré majú vysokú umeleckú kvalitu a pri recipovaní diela, sa s umeleckým zážitkom spája aj kognitívna reflexia a emocionálna senzibilizácia. Pri tomto najvladnejšom type hudobnej recepcie sa aktualizuje integračná funkcia hudby, ktorá posilňuje jastvo vďaka svojmu komunikatívnemu charakteru. Jedinec recipuje hudobné štruktúry a vzťahy a rozumie hudobno-významovým celkom.

Literatúra:

- BELIČOVÁ, Renáta. 2002. *Recepčná hudobná estetika. Introdukcia*. Nitra: UKF, 163 s. ISBN 80-8050-549-7
- CHAMORRO-PREMUZIC, Tomas - FRUNHAM, Adrian. 2007. Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life? In *British Journal of Psychology* (2007), 98, s. 175-185. ISSN 2044-8295
- FRIDMAN, Libor. 2005. *Vkus v esteticko-edukačnej realite*. Banská Bystrica: MPC. 82 s. ISBN 80-8041-480-7.
- GAJDOŠIKOVÁ ZELEIOVÁ, Jaroslava. 2012. *Psychodynamické aspekty muzikoterapie. Hudobnopedagogické a hudobnoterapeutické súvislosti*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. 232 s. ISBN 978-80-8082-492-1
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina. 2011. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti. Přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha : Grada, 251 s. ISBN 978-80-247-3380-7
- KNOBLOCH, Ferdinand - Juna, Jaromír - Junová, Hana - Koutský, Zdeněk. 1968. On an Interpersonal Hypothesis in the Semiotic of Music. In *Kybernetika* (1968), 4, s 364-382. ISSN 0023-5954
- KRESÁNEK, Jozef. 1980. *Úvod do systematiky hudobnej vedy*. Bratislava: SPN, 263 s. 67-033-80
- MUŽÍK, Pavel. 2009. *Hudba v živote adolescentů. Hudební preference v souvislostech*. [Disertační práce] Univerzita Palackého v Olomouci, 136 s.
- PODPERA, Rastislav. 2010. *Dynamika súčasnej hudobnej kultúry : výskum medzi pedagógmi slovenských konzervatórií*. Ružomberok: Verbum. 336 s. ISBN 978-80-8084-630-5
- RENTFROW, Peter J. - GOSLING, Samuel D. 2003. Personality Processes and Individual Differences. The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. In *Journal of Personality and Social Psychology*, (2003), 84/6, s. 1236-1256. ISSN 0022-3514
- ZELEIOVÁ, Jaroslava. 2005. Identita hudobného vkusu: o mediálnych premenách dedičstva. In *Hudobná kultúra pod vplyvom médií: Musicologica Slovaca et Europaea (2005), XXII*. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV, s. 25-30. ISBN 80-89135-02-1

Najvýznamnejšie osobnosti slovenskej husľovej pedagogiky druhej polovice 20. storočia

PaedDr. ZUZANA ONDREJKOVÁ

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra hudby
Slovenská republika

Anotácia: Príspevok je prezentáciou výsledkov prieskumu, ktorého cieľom bolo zosumarizovať významných husľových pedagógov na Slovensku. Koncepcia naplnenia tohto cieľa spočívala v prieskume, realizovanom v profesionálnych umeleckých telesách, ich husľových sekciách na Slovensku, ktoré tvorili výskumný terén. Prieskumnú vzorku tvorili huslisti daného orchestra, u ktorých sme dotazníkovou metódou zisťovali mená ich vyučujúcich na jednotlivých stupňoch umeleckých škôl. Z výsledkov realizovaného prieskumu sme zostavili poradie husľových pedagógov, ktorí patria do osobností husľovej pedagogiky, nakoľko ich pedagogické majstrovstvo je potvrdené úspešnosťou absolventov, ktorí sa uplatnia v profesionálnych umeleckých telesách. V ďalšej etape práce sa zameriame na vytvorenie jednotných kritérií z oblasti didaktiky a metodiky husľovej hry pre interview s týmito vybranými pedagógmi tak, aby sme získali relevantné poznatky. Z týchto sa budeme usilovať vytvoriť vedeckú platformu husľovej pedagogiky na Slovensku.

Kľúčové slová: didaktika, husľový pedagóg, husľová pedagogika, metodika, profesionálne umelecké teleso.

Abstract: The contribution denotes the presentation of survey results, the aim of which was to summarize the most important violin educators in Slovakia. In order to fulfill the aim of the contribution, it was necessary to do survey which was realized in professional artistic bodies, in their Slovak violin sections which were the part of the observational ground. Survey sample was represented by the violinists from the particular orchestra. Through questionnaire we determined the educators on particular grades of the art schools. Following survey results, we arranged the order of the violin educators who are perceived as the figures of the violin pedagogy, whereas their pedagogical mastery is confirmed by good results of graduates who come across in professional artistic bodies. In next contribution stage we will focus on creation of united criteria, from the field of didactics and violin musical piece methodology, to make an interview with these chosen educators, in order to acquire relevant knowledge. Following this, we will try to create the scientific platform of violin pedagogy in Slovakia.

Key words: didactics, a violin educator, violin pedagogy, methodology, professional artistic body.

Úvod

„Orchester je združením dokonale pripravených hudobníkov, z ktorých každý ovláda svoj nástroj. Každý jedinec pristupuje do orchestra s vôľou dať svoje najlepšie umenie do vzájomnej súhry všetkých“ (Očadlík, 1952, s. 10). K tomu, aby profesionálni hráči dokonale ovládali hru na svojom hudobnom nástroji, potrebujú okrem iných aspektov, hlavne odborné hudobné vzdelanie, ktoré im bolo poskytnuté prostredníctvom vyučujúcich na jednotlivých stupňoch umeleckých škôl.

Štúdia predstavuje východiskovú pozíciu pre vypracovanie dizertačnej práce. Jej cieľom je vytvoriť vedeckú platformu slovenskej husľovej pedagogiky. Z výsledkov realizovaného prieskumu sme získali mená husľových pedagógov, ktorých na základe pedagogických výsledkov potvrdených úspešnosťou svojich absolventov hrajúcich v profesionálnych orchestroch na Slovensku, zaradíme medzi vybrané osobnosti slovenskej husľovej pedagogiky druhej polovice 20. storočia. Prostredníctvom interview a pozorovania, poskytneme materiál k obsahu husľovej pedagogiky na Slovensku.

Cieľom našej štúdie je zistiť, u ktorých husľových pedagógov profesionálni huslisti študovali, t. zn. získať mená husľových pedagógov, ktorých absolventi sa uplatnili ako profesionálni hráči v orchestroch na Slovensku. Ďalším cieľom nášho príspevku bude priblížiť doterajšie výsledky nášho prieskumu v profesionálnych orchestroch, ktorý sme uskutočnili na celom Slovensku.

Z doterajšieho teoretického skúmania v oblasti slovenskej husľovej pedagogiky druhej polovice 20. storočia sme dospeli k záveru, že sa stretávame s nedostatkom knižných a publikačných materiálov o vyučujúcich na jednotlivých stupňoch umeleckých škôl. V našom prieskume, ktorého cieľom bolo danú problematiku riešiť, sme zvolili nasledovné postupy a metódy práce.

Prieskumné ciele - návrh

Základný cieľ predprieskumu dizertačnej práce:

- získať relevantné výsledky o najvýznamnejších slovenských husľových pedagógoch,
- zistiť poradie pedagógov s najväčším počtom absolventov, ktorí hrajú v profesionálnych orchestroch na Slovensku.

Prieskumná otázka:

Ktorí husľoví pedagógovia vychovali najviac huslistov pôsobiacich v profesionálnych orchestroch?

Metódy prieskumu

Cieľom prieskumu bolo získať mená najvýznamnejších husľových pedagógov na Slovensku. Zároveň sme sa snažili zistiť poradie pedagógov s najväčším počtom absolventov hrajúcich v profesionálnych orchestroch na Slovensku. Najvhodnejším z hľadiska efektívnosti sa nám javil kvantitatívny výskum a ako výskumný nástroj sme použili dotazník. Dotazníkové položky v počte štyri pozostávali z otvorených otázok. Respondenti mali uviesť:

- názov mesta, v ktorom študovali na jednotlivých stupňoch umeleckých škôl počas celého štúdia,
- roky štúdií od - do na jednotlivých stupňoch umeleckých škôl,
- mená vyučujúcich na jednotlivých stupňoch umeleckých škôl,
- vlastný názor, ktorý pedagóg/ ktorí pedagógovia im dali najviac z oblasti husľových zručností.

Dotazník nebol anonymný z dôvodu prípadnej konfrontácie s respondentom.

Prieskumná vzorka

Základný výber prieskumu tvorili huslisti profesionálnych umeleckých telies na Slovensku, ktorí sú absolventmi vyšších hudobných vzdelávacích inštitúcií. V prieskume sa

nám objavila rôzna veková štruktúra respondentov v rozmedzí od 25 do 68 rokov. Dotazníkové položky sme rozdali 167 respondentom, z ktorých sa nám 108 vrátilo. Z uvedeného vyplýva, že prieskumu sa zúčastnilo 65% respondentov. Respondentom bol dotazník sprostredkovaný osobne a prostredníctvom vedúcich sláčikových skupín v orchestri.

Terén prieskumu

Terén prieskumu tvorili profesionálne orchestre na Slovensku. Terénna fáza prieskumu (zber dát) prebiehala v období od marca do júna 2013. Reprezentatívny súbor respondentov vznikol z nasledovných orchestrov:

Bratislavský kraj

Bratislava: Slovenská filharmónia (1949)
Symfonický orchester Slovenského rozhlasu (1929)
Slovenské národné divadlo (1920)
Capella Istropolitana (1989)

Žilinský kraj

Žilina: Štátny komorný orchester (1974)

Banskobystrický kraj

Banská Bystrica: Štátna opera (1959)

Košický kraj

Košice: Štátna filharmónia (1968)
Štátne divadlo (1945)

Iný (slobodný umelec)

Tabuľka 1 Terén prieskumu a prieskumná vzorka

Názov orchestra, mesto pôsobenia orchestra	Celkový počet huslistov v jednotlivých orchestroch	Počet zúčastnených huslistov (respondentov) v prieskume	Počet zúčastnených huslistov (respondentov) v prieskume vyhodnotených v percentách
Slovenská filharmónia, BA	37	28	76%
Symfonický orchester Slovenského rozhlasu, BA	24	18	75%
SND, BA	36	20	56%
Capella Istropolitana, BA	8	2	25%
Štátny komorný orchester, ZA	10	9	90%
Štátna opera, BB	13	13	100%
Štátna filharmónia, KE	21	9	43%
Štátne divadlo, KE	15	6	40%
Iný (slobodný umelec)	3	3	100%
Spolu	167	108	65%

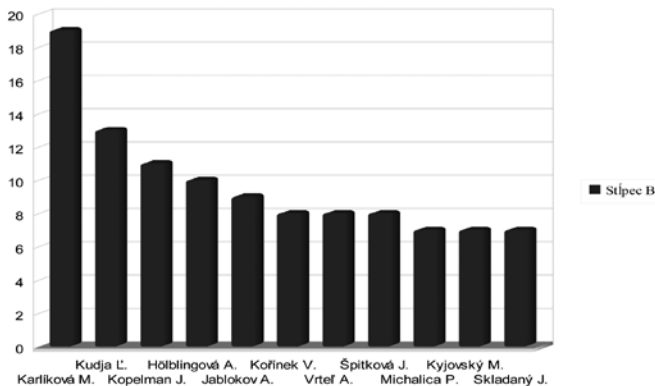
Ako vyplýva z tabuľky 1, prieskumu sa zúčastnili respondenti z ôsmich profesionálnych orchestrov na Slovensku. Z celkového počtu respondentov 167, sa prieskumu zúčastnilo 108 respondentov, čo z celkového počtu huslistov pôsobiacich v profesionálnych orchestroch na Slovensku predstavuje 65%. Okrem uvedených orchestrov sa nám v tabuľke objavuje aj položka iný (slobodný umelec). V **Slovenskej filharmónii**¹ sa do prieskumu zapojilo 76% respondentov. Slovenská filharmónia patrí medzi najvýznamnejšie symfonické orchestre Slovenskej republiky a je považovaná za centrum hudobného života hlavného mesta Bratislavy. Z 24 respondentov pôsobiacich v najstaršom symfonickom telese na Slovensku, **Symfonickom orchestri Slovenského rozhlasu**,² sa prieskumu zúčastnilo 18 respondentov, čo z celkového počtu predstavuje 75%. **Slovenské národné divadlo**³ reprezentovala vzorka 56% respondentov a huslisti z **Capelly Istropolitany**⁴ sa prieskumu zúčastnili v počte 25 %. V **Štátnom komornom orchestri**⁵ zo Žiliny sa prieskumu zúčastnilo 90% z oslovených respondentov. 100% respondentov odpovedalo len v jednom zo všetkých orchestrov na Slovensku, a to v **Štátnom divadle**⁶ v Banskej Bystrici. V Košiciach sa zúčastnili respondenti z obidvoch orchestrov, a to zo **Štátnej filharmónie**⁷ 43% a zo **Štátneho divadla**⁸ 40%. Prieskumu sa zúčastnil aj iný (slobodný umelec) v počte troch respondentov, čo predstavuje 100%.

Ako vyplýva z grafu na obr. 1, najviac huslistov (19) hrajúcich v profesionálnych orchestroch na Slovensku sú študenti Márie Karlíkovej⁹ pôsobiacej v Bratislave. Z uvedeného sme ďalej zistili, že 13 respondentov študovalo u žilinského pedagóga Ľubomíra Kudju¹⁰. Ďalší dvaja pedagógovia, ktorí sa nám vyprofilovali z prieskumu, pôsobia v Bratislave. Jedenásť respondentov uviedlo štúdium u Jozefa Kopelmana¹¹. Anna Hölblingová¹² vy-

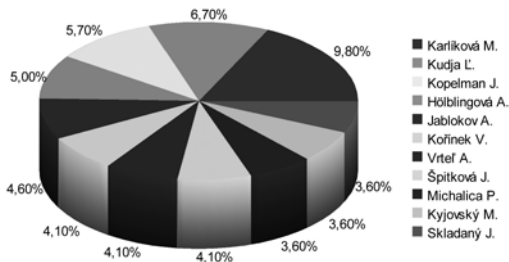
-
- 1 Slovenská filharmónia bola založená v roku 1949. Pri jej umeleckom zrode stáli dve významné kultúrne osobnosti: Václav Talich (1883- 1961) a Ľudovít Rajter (1906- 2000), pod ktorého dirigentskou taktovkou zaznel otvárací koncert. Slovenská filharmónia na domácom pódiu uskutočňuje pravidelne každý týždeň abonementné koncerty, raz za tri mesiace usporadúva koncerty pre základné školy pod názvom- Hudobná akadémia. Slovenská filharmónia je pravidelným hosťom európskych hudobných festivalov /Pražská jar, Bratislavské hudobné slávnosti a iných/.
 - 2 Symfonický orchestr Slovenského rozhlasu. Profesionálna činnosť orchestra začala pod taktovkou Františka Dyka 9. septembra 1929 (Hrk, 1978). V náplni orchestra okrem pravidelných verejných koncertov vysielaných priamo prostredníctvom Rádia Devín, sú aj nahrávky pre potreby vysielania Slovenského rozhlasu a televízie. Orchester je stálym účastníkom Bratislavských hudobných slávností a medzinárodného festivalu súčasnej hudby MELOS-ÉTOS.
 - 3 Slovenské národné divadlo (1920). V roku 1919 zvolal vtedajší minister Vavro Šrobár zakladajúce valné zhromaždenie s cieľom založiť Družstvo Slovenského národného divadla. Činnosť opery zahájila Východočeská spoločnosť riaditeľa B. Jeřábka 1. marca 1920 operou Hubička. Základ repertoáru súboru tvorili české opery. Za prvého predsedu bol zvolený V. Šrobár. Od roku 1923 funkciu riaditeľa zastával Oskar Nedbal. Pod jeho vedením opera dosiahla vysokú hudobno-interpretačnú úroveň (Čerušák, Štědroň, Nováček, 1965).
 - 4 Capella Istropolitana (1989), komorný orchestr mesta Bratislavy. Organizuje koncerty na domácej pôde a podniká časté koncertné turné po celej Európe.
 - 5 Štátny komorný orchestr (1974). Založenie orchestra umožnilo vznik a rozvoj pravidelného koncertného života na strednom a severnom Slovensku.
 - 6 Štátna opera v Banskej Bystrici bola založená v roku 1959 a venuje sa hlavne opernej činnosti.
 - 7 Štátna filharmónia v Košiciach bola založená v roku 1968. V apríli 1969 zaznel prvý koncert symfonického telesa pod taktovkou vtedajšieho šéfdirigenta Bystríka Režucha. Od roku 1991 je Štátna filharmónia hlavným organizátorom medzinárodných festivalov- Košická hudobná jar, Medzinárodný organový festival a od roku 2003 aj Festivalu súčasného umenia.
 - 8 Štátne divadlo Košice (1945). Orchester košickej opery, ktorý vznikal spoločne s prvými krokmi jej histórie, si počas rokov svojej existencie vybudoval silnú pozíciu konkurencieschopnosti v medzinárodnom kontexte.
 - 9 Mária Karlíková (15.4.1943) Konzervatórium, VŠMU v Bratislave.
 - 10 Ľubomír Kudja (22.8.1949) Konzervatórium Žilina.
 - 11 Jozef Kopelman (3.2.1947) Konzervatórium, VŠMU Bratislava.
 - 12 Anna Hölblingová (4.5.1947) Konzervatórium, VŠMU Bratislava.

chovala 10 aktívne pôsobiacich orchestrálnych hráčov. Deväť zúčastnených respondentov uviedlo štúdium u bratislavského husľového pedagóga Alexandra Jablokova¹³. Štúdium u dnes už nežijúcich pedagógov, Viliama Koříneka¹⁴ a Albína Vrteľa,¹⁵ uviedli 8 respondentov, ktorí sú aktívnymi hráčmi huslistami v profesionálnych orchestroch. V Banskej Bystrici pôsobiaci Jelu Špitkovú¹⁶ uviedlo ako svojho pedagóga 8 respondentov. Petra Michalicu¹⁷ pôsobiaceho v Bratislave, Milana Kyjovského¹⁸ pedagogicky pôsobiaceho v Košiciach a Jána Skladaného¹⁹ (Bratislava) uviedli ako svojich pedagógov počas štúdia 7 z oslovených respondentov.

Obrázok 1 Pedagógovia s najväčším počtom hrajúcich absolventov v profesionálnych orchestroch



Obrázok 2 Percentuálne vyhodnotenie poradia pedagógov s najväčším počtom hrajúcich absolventov v profesionálnych orchestroch



13 Alexander Jablokov (24.9.1954) VŠMU Bratislava.

14 Viliam Kořínek (28.3.1915 - 29.11.2006) pedagogicky pôsobil na Konzervatóriu v Bratislave.

15 Albín Vrteľ (6.7.1917 - 22.10.2000) pedagogicky pôsobil na Konzervatóriu a VŠMU v Bratislave.

16 Jela Špitková (1.1.1947) VŠMU Bratislava, Akadémia umení v Banskej Bystrici.

17 Peter Michalica (10.7.1945) VŠMU Bratislava.

18 Milan Kyjovský (3.2.1955) Konzervatórium Košice.

19 Ján Skladaný (12.6.1922 - 8.2.2003) pedagogicky pôsobil na Konzervatóriu v Bratislave.

Kvôli prehľadnosti, výsledky prieskumu dokumentujeme graficky na obr. 2.

V grafe (obr. 2) vidíme, že najvyšší percentuálny výsledok 9,80% dosiahli študenti Márie Karlíkovej. Študenti Ľubomíra Kudju reprezentujú vzorku 6,70%. O percento menej 5,70% tvoria študenti Jozefa Kopelmana. 5% patrí študentom od Anny Hölblingovej a 4,60% predstavujú študenti Alexandra Jablokova. 4,10% tvoria absolventi hrajúci v profesionálnych orchestroch od Viliama Kořínka, Albína Vrteľa a Jely Špitkovej. 3,60% predstavujú hrajúci absolventi od Petra Michalicu, Milana Kyjovského a Jána Skladaného.

Záver

V štúdií sme priblížili doterajšie výsledky prieskumu, ktorý sme uskutočnili v období od marca 2013 do júna 2013 v profesionálnych orchestroch na celom Slovensku. Prieskumu sa z celkového počtu 167 huslistov hrajúcich v profesionálnych umeleckých telesách zúčastnilo 108, čo predstavuje 65% z celkového počtu oslovených respondentov. Z ich odpovedí sa nám vyčlenili pedagógovia, z ktorých sme predstavili jedenástich s najväčším počtom hrajúcich absolventov v profesionálnych orchestroch. Na základe výsledkov prieskumu sme uvedených pedagógov zaradili medzi významné osobnosti slovenskej husľovej pedagogiky, lebo veľkou mierou prispeli k tomu, že práve ich absolventi tvoria dôležitú súčasť kultúrneho a hudobného života na Slovensku.

V ďalšej etape dizertačnej práce sa zameriame na vytvorenie jednotných kritérií z oblasti didaktiky a metodiky husľovej hry prostredníctvom interview s týmito vybranými pedagógmi tak, aby sme získali relevantné poznatky o súčasnej situácii v oblasti husľovej pedagogiky.

Literatúra:

- ČERNUŠÁK, G., ŠTĚDROŇ, B., NOVÁČEK, Z. 1965. *Československý hudební slovník*. 1 vyd. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1965. 1080 s.
- HRK, J. 1978. *50 rokov Symfonického orchestra Československého rozhlasu v Bratislave*. Bratislava: Opus, 1978.
- KATUŠČÁK, D. 2004. *Ako písať záverečné a kvalifikačné práce*. 3.vyd. Nitra: Enigma, 2004. 162 s. ISBN 80-89132-10-3
- OČADLÍK, M. 1952. *Svět orchestru*. Praha: Národní hudební vydavatelství Orbis, 1952. 501 s.
- MINISTERSTVO KULTÚRY SLOVENSKEJ REPUBLIKY. *Umenie. Hudba*. [online] [cit. 2013- 10- 13], dostupné na: <http://www.culture.gov.sk/posobnost-ministerstva/umenie/hudba-ac.html>
- PODHRADSKÁ, V. SKLADANÝ J. 1988. *Dejiny a literatúra huslí a violy III*. Bratislava: VŠMU, 1988. 115 s.
- SMOLKA, J. 1983. *Malá encyklopedie hudby*. Praha: Editio Supraphon, 1983. 710 s.
- STAROŇOVÁ, K. 2011. *Vedecké písanie*. Martin: Osveta, spol. s. r. o., 2011. 248 s.
- VÁŇOVÁ, H. SKOPAL, J. 2007. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Univerzita Karlova nakladatelství Karolinum, 2007. 198 s. ISBN 978-80-246-1367-3.

Polyestetický model v perspektíve aktuálnych výskumných zistení

PaedDr. ZUZANA SLÁVIKOVÁ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Kabinet výskumu detskej reči a kultúry
Slovenská republika

PhDr. KATARÍNA FUCHSOVÁ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied,
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Slovenská republika

Anotácia: V príspevku zameriame na didaktické impulzy polyestetického konceptu, ktoré odkrývajú nový, rozšírený pohľad na kreativitu a na pestovanie estetického vzťahu ku skutočnosti. Výskumne sme overovali vplyv a efektívnosť koncepcie Juraja Hatrika, ktorá je na Slovensku ojedinelá svojho druhu. Prostredníctvom „kvázi experimentu“ sme skúmali rozvoj tvorivých schopností a vybrané charakteristiky emocionálnej inteligencie u detí, s ktorými bolo pracované podľa princípov a postupov J. Hatrika.

Kľúčové slová: integratívna pedagogika, polyestetická koncepcia, sebahodnotenie, tvorivé myslenie, umelecké aktivity

Abstract: In the paper focus on didactic impulses of polyesthetical concept that reveals new as well as expanded view of creativity and cultivation of the aesthetic relationship to reality. A research, in which we verified the impact and effectiveness of the approach Juraj Hatrik, is unique of its kind in Slovakia. Through the “quasi-experiment” we examined the development of creative abilities and selected characteristics of emotional intelligence of children that were taught and developed due to Hatrik’s method.

Key words: integrative education, poly-aesthetical concept, self-esteem, artistic activities, creative thinking

Požiadavka komplexnosti v humanitných vedách predpokladá rozvíjanie psychiky ako celku, čo sa vzťahuje predovšetkým na oblasť umeleckej výchovy. Umenie je ako súčasť reality komplexným fenoménom, kde osobný vzťah zakúšaný prostredníctvom symbolov, metafor a obrazov umožňuje zachytávať životodárnú jednotu všetkého. Takto napomáha rozvíjať schopnosť údivu a úžasu, čo je začiatok filozofického myslenia. Človek, ktorý dokáže žasnúť, vníma nesamozrejmosť sveta a života, je schopný dozrievať a posunúť sa z povrchného vnímania a chápania, pre ktoré je príznačné preberanie konformných názorov a postojov okolia, brať život len ako prúd udalostí, nikdy sa nezastaviť.

Chceme poukázať na skutočnosť, že požadovaná zmena perspektívy sa môže udiť na pozadí premeny nášho myslenia, cítenia, komunikácie, činnosti práve prostredníctvom zmysluplného kontaktu v priestore kreatívnych integratívnych snažení. Problematika integratívnej kreatívnej filozofie je v centre pozornosti polyestetického konceptu, ktorá v intenciách uvažovaných rámcov výrazne rozširuje pohľad na tradičnú estetickú výchovu a na kreativitu, pretože ju chápe ako metódu života. Ponúka tiež hlbší zmysel pestovaniu estetického vzťahu (schopnosť „byť“) a pod.

Takto chápaná platforma integratívnej a kreatívnej koncepcie v prístupe k problémom

v oblasti umeleckej pedagogiky a filozofie výchovy by apelom na kultiváciu a zapálenie vedomia rehabilitovala intuíciu a „vhlád“. Umenie provokuje koncentráciu, stimuluje činnosť intuície, tvorivých procesov, pomáha kultivovať mentálne procesy a vedomie. Estetická gramotnosť by teda popri nadobudnutej erudícii (schopnosť porozumieť, tvoriť a zaujať postoj k umeleckým artefaktom) mohla viesť k schopnosti „byť“ v bezprostrednom kontakte s celkom skutočnosti, čo otvára a pomáha odhaľovať zmysluplnosť všetkého.

Osobitne chceme poukázať na pedagogickú koncepciu Juraja Hatríka, ktorá je na Slovensku ojedinelá svojho druhu. Hatríkova koncepcia najzásadnejšie korešponduje s Orffovým Schulwerkom a Polyestetickou koncepciou Wolfganga Roschera, predovšetkým mu však ide o prepojenie zážitku z hudby s poznaním štruktúry, prostredníctvom kreatívnych činností. Spontánne a intuitívne momenty emocionálnej participácie navrhuje postupne intelektualizovať a zakotviť do štruktúry a to priamymi aktivitami – spevom, inštrumentálnou činnosťou, tancom atď. Integratívnym možnostiam, ktorým sa hudba veľmi dobre otvára, pripisuje Hatrík veľkú dôležitosť, pretože integráciou aktivít sa v hudobno-pedagogickom procese dosahuje vysoká zážitkovosť, čo vedie k precíteniu univerzálneho celku. Zdôrazňuje tiež, že na synkretickej úrovni detí v materskej škole a na prvom stupni základnej školy z psychologického hľadiska nemá zmysel klásť pevné deliace čiary medzi jednotlivé aktivity. V tomto vekovom období je naopak dôležité, aby sa všetky psychické funkcie vyvíjali rovnomerne a tomu môže napomáhať práve prelínanie jednotlivých druhov aktivít.

Za najúčinnější prostriedok, ktorý odhaľuje súvislosti a vzťahy medzi tým, čo je pri kontakte s hudbou prežívané, a tým, ako sa o tom pod vedením pedagóga racionálne uvažuje, autor považuje metaforické myslenie. Hatrík s metaforou pracuje pomocou slova a jeho významu, predstavy, pohybu, vizuálneho stvárnenia a dramatickej akcie. Jeho chápanie hudobného divadla je hudobno-scénické stvárnenie hudobnej štruktúry, výrazových prostriedkov a obsahu hudobného diela. Výtvarná, pohybová a dramatická zložka zmysluplne dotvárajú celok.

Výskumne sme overovali vplyv aplikácie tejto koncepcie na vybrané charakteristiky osobnosti. **Predmetom** výskumu bolo poukázať na potenciálny vplyv realizovaných umeleckých aktivít v rámci vyučovania v literárno-dramatickom odbore ZUŠ, konkrétne na rozvoj vybraných kognitívnych a emocionálnych charakterísk osobnosti dieťaťa. **Cieľom** výskumu bolo identifikovať štatisticky významné rozdiely medzi deťmi, u ktorých boli v rámci vyučovania na ZUŠ aplikované metodické postupy a princípy podľa koncepcie Juraja Hatríka a deťmi, ktoré boli vedené tradičnou metodikou, bez posilnenia aktivít z oblasti ďalších umení, predovšetkým hudby, v rámci vyučovania na literárno-dramatickom odbore. Sledovali sme nasledujúce osobnostné charakteristiky:

- a) úroveň rozvoja tvorivých schopností vo verbálnej a figurálnej oblasti,
- b) v afektívnej (emocionálnej) oblasti sme sa zamerali na vybrané aspekty emocionálnej inteligencie.

Pre naplnenie cieľa sme zvolili nasledujúce **metodiky**:

1. Torranceho figurálny test tvorivého myslenia, zameraný na zisťovanie faktorov divergentného myslenia (fluenciu, flexibilitu, originalitu a elaboráciu).

2. Test verbálnej tvorivosti (zostavený Katarínou Fuchsovou), zameraný na zisťovanie faktorov kreativity vo verbálnej podobe (verbálna, asocičná, expresívna a ideačná fluencia, flexibilita, originalita, redefinovanie, elaborácia, senzitivita).

3. Test sebahodnotenia dieťaťa PAQ (súčasť Rohnerovej rodinnej diagnostiky, preklad a úprava na naše normy Vágnerová, Matějček 1992), ktorý je zameraný na zisťovanie šiestich dimenzií základných emocionálnych charakteristík: hostilita a tendencia k agresivite, emocionálna závislosť na iných ľuďoch, negatívne sebahodnotenie, emocionálna inhibovanosť (potlačanie emócií, emocionálna labilita, pesimizmus a sklon k depresivite).

Experimentálnu skupinu tvorili deti literárno-dramatického odboru ZUŠ A. Čígera v Kežmarku, ktoré sa počas celého roka zúčastňovali na príprave umelecko-pedagogického podujatia Juraja Hatríka „*Statočný cínový vojačik*“ (realizácia spevohry formou integratívneho projektu). Metodické postupy pri vyučovaní boli postavené na koncepcii Juraja Hatríka „*Drahokam hudby*“ (aplikácia metodiky vyučovania základov hudobnej syntaxe do vyučovania hudobnej náuky) a „*Deti píšu Bohu*“ (inštrumentácia vybraných častí klavírneho cyklu pre súbor Orffových nástrojov s uplatnením prvkov dramatickej výchovy). Kontrolnú skupinu tvorili deti literárno-dramatického odboru ZUŠ M. Moyzesa v Prešove, ktoré boli vedené tradičnou metodikou, bez posilnenia aktivít z oblasti ďalších umení, predovšetkým hudby. V rámci umeleckých aktivít sa deti z experimentálnej skupiny aktívne zúčastnili viacerých umeleckých podujatí.

Výsledky nášho výskumu pomocou metódik, ktoré sme využili, poukazujú na skutočnosť, že aplikovaný metodický postup, vychádzajúci z Hatríkovej koncepcie, mal facilitatívny a rozvíjajúci účinok na tvorivé myslenie žiakov v oblasti figurálnej tvorivosti, najmä v sledovaných faktoroch flexibility, originality a elaborácie. V oblasti verbálnej tvorivosti bolo dosiahnuté vyššie skóre (s výnimkou originality) v kontrolnej skupine, t.j. v skupine žiakov navštevujúcich literárno-dramatický odbor ZUŠ, kde je prioritovaná „práca so slovom“ bez posilnenia aktivít z oblasti ďalších umení, čo má zrejme hlavný podiel na zistených výsledkoch v tejto oblasti. Aplikovaný metodický postup Hatríkovej koncepcie mal pozitívny účinok aj na rozvoj osobnosti žiakov v oblasti redukcie negatívnych emocionálnych prejavov (nízke sebahodnotenie, hostilita a agresivita, emocionálna labilita, závislosť, pesimizmus) a ukazuje sa, že prispel k zlepšeniu a posilneniu viacerých osobnostných charakteristík spadajúcich do oblasti emocionálnej inteligencie.

Touto výskumnou sondou sme tak prispeli k potvrdeniu názoru, že špecificky koncipované polyestetické umelecké aktivity, ktoré sú založené na dialógu s umením, na jednote myslenia a cítenia, mobilizujú nielen tvorivý, ale aj celkový osobnostný potenciál dieťaťa. Experimentálne overovania programov na rozvoj tvorivosti obvykle konštatujú rozvoj všetkých faktorov tvorivosti (flexibilitu, fluenciu, originalitu, redefinovanie, senzitivitu, elaboráciu). Vo vzťahu k zisteným skutočnostiam by v budúcich obdobných výskumoch bolo zaujímavé skúmať, ktoré ďalšie charakteristiky osobnosti dieťaťa sa vplyvom aktívnej umeleckej intervencie menia, modifikujú a rozvíjajú.

V Hatríkovej koncepcii je z nášho pohľadu kreativita chápaná ako metóda, ktorá nestavia na výkonnostnom momente, ale na kooperatívosti, zmysle pre „nové“, otvorenosti ku skúsenosti, čo buduje osobnostnú dimenziu, charakterizujúcu kognitívny aspekt vzťahu k svetu, ale aj jednotlivé zložky emocionálnej inteligencie a úroveň morálneho uvažovania. Hatříkov koncept poskytuje priestor pre tvorivú realizáciu a rozvoj tak pre zmyslovo orientované typy ľudí, ako aj pre intuitívnych jedincov. Táto koncepcia tiež nesie znaky

rozvíjania paradoxného a analógového myslenia, ktoré je charakteristické pre dialektické myslenie, a teda pre múdrosť ako integrovanú vlastnosť osobnosti. Otvorená sféra, ktorá akceptuje nejednoznačnosť, neistotu, nezakotvenosť, vedie k údivu nad životom, zmyslu pre tajomstvo.

Psychické procesy zasiahnuté zmyslovým synkretizmom nadobúdajú zvláštnu silu, ktorá napomáha celkovej otvorenosti a kreativitě človeka, vďaka tvorivej energii imaginatívno-asociatívnych a fantazijných predstáv, ktoré sú viazané práve na emocionalitu, a tiež vďaka spájaniu viacerých zmyslových modalít, pri ktorých vznikajú nové konfigurácie vnemov a predstáv. HATRÍK však zároveň kladie dôraz na dôsledné rozvíjanie najzložitejších hudobných schopností – hudobného myslenia a kreativity, smeruje k poznaniu hudobnej štruktúry, hudobných zákonitostí a výstavbe pojmov. Ide mu o výchovu ku kreativitě, ktorá umožňuje evolúciu psychiky ako celku, ktorá vedie k autentickejši, zodpovednosti, étosu a kultivácii procesov myslenia a čítania zároveň.

Literatúra

- HATRÍK, J. 1994. Didaktické aspekty integratívnych projektov v rámci predmetu Hudobná dielňa na HTF VŠMU. In: *Kreativita a integratívni hudobní pedagogika v európskej hudobnej výchove*. Praha: Společnost pro hudební výchovu, s. 75-80.
- HATRÍK, J. 1997a. *Drahokam hudby*. Nitra: UKF, s. 47. ISBN 80-8050-141-6.
- HATRÍK, J. 1997b. Percepcia ako základ a východisko pre analýzu hudobného diela. Sedem marginálií k problematike hudobnej analýzy. In: *Metódy analýzy a interpretácie hudby z historického a systematického aspektu*. Ed. Zuzana Martináková. Bratislava: Zborník VŠMU, s. 25-34. ISBN 80-85182-51-3.
- HATRÍK, J. 2002. *Projekt ako rekonštrukcia a revitalizácia skutočnosti*. In: Buletin VŠMU, roč. 1, č. 1. Bratislava: VŠMU, 2002.
- HATRÍK, J. 2007. Metafora ako most medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovím. In: Zborník referárov zo seminárov „Pedagogická Dvorana“. Bratislava: AUHS, H plus, s. 37-42. ISBN 978-80-88794-47-9.
- HUDÁKOVÁ, J. 2009. Tvorivé modely pre vyučovanie hudobnej výchovy na základnej škole - z výsledkov Didaktiky Hv a hudobných dielní na FHPV PU. In: *Višegradské semináře*. Praha: UK, 2009. ISBN 978-7290-382-5.
- KOPČÁKOVÁ, S. a DYTRTOVÁ, K. 2011. *Interpretácia hudobného a výtvarného diela*. Prešov: FF PU v Prešove. 197 s. ISBN 978-80-555-0397-4.
- PIRNÍKOVÁ, T. 2005. *Sny-Projekty-Dozrievanie...*Hudobný workshop ako priestor pre integráciu. Prešov: Súzvuk. ISBN 80-89188-07-9.
- SLÁVIKOVÁ, Z. 2013. *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii*. Prešov: PF PU, 2013, 156 s. ISBN 978-80-8068-736-6.

Autorská koncepce hudebního mezikulturního vzdělávacího programu

PhD. JAROSLAW CHACINSKI

Pomořská akademie ve Slupsku,
Polská republika

Anotace: Jedním z nejvýznamnějších trendů v současné evropské hudební výchově je již několik let existující interkulturní vzdělávání. Tato oblast, která původně vznikla v západní Evropě jako prostředek integrace cizinců, v souvislosti s rozšířením Evropské unie, otevřením hranic, vývojem médií a globalizace, se stala také populární v zemích bývalého východního bloku. Ve svém příspěvku chci představit své vlastní koncepte experimentálního programu vzdělávání hudby, realizovaného v Polsku, Německu a na Ukrajině, stejně jako celkové výsledky diagnostického výzkumu, prováděného po jeho dokončení. Hlavní techniky používané v této studii jsou test znalostí, dovedností a schopností, Likertova škála interkulturní postoje a také analýza svobodných projevů a písemných prací žáků po poslechu několika hudebních děl, které jsou důležité v jednotlivých zemích, díky svému kulturnímu kontextu. Experimentální program a výsledky mě vedly k vytvoření modelu mezikulturní hudební výchovy, hudební výchovy, který je charakteristický pro střední a východní Evropu.

Klíčová slova: interkulturní vzdělávání, vzdělávání hudby, test znalostí a dovedností, škála postoje, experimentální vzdělávání

Abstract: One of the most significant trends in contemporary European music education has been intercultural education. This field which was originated in Western Europe as means of integration foreigners, in relation with making European union wider, opening borders, development of media and globalisation, it has become also popular in the former Eastern European countries. In the paper I want to introduce my own concept of experimental programme Teaching music, which was realised in Poland, Germany and Ukraine. The paper also introduces the results of the research that was provided after its completion. The main techniques utilised in the paper are: testing knowledge, skills and competences, Likert scale Intercultural Attitudes and also analysis of free demonstrations and written works of pupils after listening to several music works which are important in particular countries thanks to their cultural context. Experimental programme and research results lead to the development of Intercultural Music Education Model which is specific for Middle and Eastern Europe.

Key words: intercultural education, music education, test of skills and competences, attitudes scale, experimental education.

Mezikulturní vzdělávání patří mezi nejcharakterističtější koncepce výuky dětí a mládeže v moderním světě. Je odrazem dynamických změn podoby společností různých národů, které mění svou strukturu a stávají se mezikulturními národy¹. Různé národy,

1 Pro analýzu struktury mnohokulturních společností se hodí model R. C. Böhleho, který poukazuje na vzájemný vztah dominantní kultury (tzv. makrokultury) a minoritní kultury (mikrokultury). Je zapotřebí zmínit především úroveň začlenění menšiny do dominantní majoritní kultury. V některých případech se stane, že se mikrokultury plně integrují do společnosti nové vlasti, čímž současně ztratí svou původní identitu, zatímco jiné se z různých důvodů (nejčastěji náboženského fundamentalismu) integraci brání. Porovnej s: R. C. Böhle, *Interkulturell orientierte Musikdidaktik*. Frankfurt nad Mohanem 1996. S 29 ISBN 9783889391124.

kteřé dosud žily daleko od sebe, většinou pěstovaly nacionalistickou identitu oddělenou od ostatních. Dnes kvůli migraci obyvatel, globalizaci a medializaci zmenšily odstup mezi sebou a nechaly se ovlivnit procesy nevyhnutelné mezikulturní výměny. Výsledkem těchto jevů může být kulturní obohacení skřze akulturaci, harmonické spořužití různých národních a etnických skupin, ale může také dojít k nežádoucímu střetu zájmů, ideových nebo náboženských názorů². Státy západní Evropy, které po celá leta z ekonomických důvodů přijímaly přistěhovalce z rozvíjejících se států, si nedokázaly poradit s otázkou jejich začleňování do majoritní společnosti. Noví obyvatelé se usídlili v ghettech a nemohou se zbavit stigma „cizince“, navíc se velmi často stávají obětí útoků ze strany pravicově-extremistických skupin. Právě na tomto společensko-politickém základě začaly vznikat dosud se rozvíjející koncepce mezikulturního vzdělávání.

Hudebně orientované mezikulturní vzdělávání, jeho výchovná hodnota a nejvýznamnější teoreticko-praktické koncepce

Ačkoliv pojmy *multi-* a *mezikulturní vzdělávání* vznikly docela nedávno, víceméně v sedmdesátých letech minulého století ve Spojených státech a Západní Evropě, mezikulturní myšlení v rámci vyučování, také hudebního, bylo použito mnohem dříve³.

Přehled vědeckých studií a didaktických materiálů publikovaných ve velkém počtu během posledních 30 let, ale i zprávy o různých uměleckých událostech a počinech tykajících se otáček mnohokulturnosti, umožňují klasifikovat je podle následujících směrů hudební výchovy, zejména v rámci školního předmětu hudební výchova, ale také mimoškolního vzdělávání:

- ▶ ***Etnická hudba světa a její umělecká stylizace*** – řada etnomuzikologických studií vznikajících na všech kontinentech vyvolává mezi autory výukových programů (osnov) školních předmětů zájem o hudební kulturu původních obyvatel⁴ a její odraz v hudební tvorbě evropských hudebních skladatelů. Jednak je expresivita a praktická forma této hudby pro mládež, která se o ní učí, velmi atraktivní. A navíc přesun této kultury do jazyka vysoké kultury vede k tomu, že učitelé mají pocit naplňování důležité vyučovací mise, spočívající v poukazování na podíl jiných etnik a komunit na univerzální kultuře.
- ▶ ***Hudební kultura národních a etnických menšin žijících na území daného státu*** – vzhledem k tomu, že obecně je mezikulturní vzdělávání zaměřeno na imigranty přijíždějící do vysoce rozvinutých států a na problém jejich integrace, byly vyvinuty snahy obohatit integrační program pomocí hudby. Vyšlo najevo, že v rámci imigrantských komunit existuje velmi zajímavá umělecká tvorba (včetně hudební), která ukazuje různé problémy jejich života. Výzkum těchto skladeb otevírá

2 Tyto jevy jsou označovány jako „střet kultur“. Porovnej s: K. Kwaśniewski, *Zderzenie kultur: tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Varšava 1982.

3 Srov. Volk, Terese M, *Music, Education, and Multiculturalism*, New York, Oxford, OXFORD UNIVERSITY PRESS 1998, s.32-84, ISBN 0-19-510609-1; Kestenbergl, Leo, *Über den ersten internationalen Kongress für Musikerziehung*, Praha 4. do 9. dubna 1936, Rombach Verlag KG, Freiburg i.Br./Berlín/Víden 2013. S. 99-105, ISBN 978-3-7930-9719-5

4 Nejcharakterističtějším příkladem takového didaktického přístupu je studie: *Multicultural Perspectives in Music Education*. by William M. Anderson, Patricia Shehan Campbell (Editor). Music Educators National Conference. Reston, Virginia 1996.

skvělé možnosti mezikulturního poznání a zahájení dialogu v této oblasti⁵.

- ▶ **Pořádání velkých kulturních událostí se zastoupením hudby jiných kultur** – jedná se o vhodné doplnění školní výuky, které umožňují intenzivní ponoření se do jiné hudební kultury během festivalu. Kromě setkání s rozmanitou hudbou, nejčastěji produkovanou samotnými zástupci jiných kultur, národních a etnických menšin, doprovází tyto události další typické vzdělávací formy jako různé přednášky a umělecké workshopy.
- ▶ **Členství v pěveckých sborech a amatérských orchestrech** – charakteristické jsou zde dva multikulturní okamžiky. Člen skupiny produkuje hudbu různých národů, ale také cestuje po mezinárodních festivalech, soutěžích a přehlídkách. Díky tomu se často seznamuje s hodnotným uměním, ačkoliv u takových akcí není čas na poznání širšího kulturního kontextu a dotýčný se soustředí výhradně na interpretační činnost.

Domnívám se, že je i dnes zapotřebí tuto didaktickou vzdělávací myšlenku rozvíjet. U mezikulturního vzdělávání, včetně výuky zaměřené na umění a hudbu, je proces učení o jiných kulturách a jejich objevování prostřednictvím estetické krásy a také humanitních věd nejvýznamnější. Ona předává těm, kdo ji vnímají, významné poselství z oblasti lidských univerzálií. Nové kultury a jejich adaptace v našem vědomí, umožňují rozšíření vlastního kognitivního, estetického a duchovního potenciálu. S jejich pomocí nejen lépe pochopíme svět hudby, který zastupují, ale také kulturní záměry tvořících umělců. Dozvídáme se také, jakou roli v minulosti a současnosti vybraná díla sehrávala při vytváření základů národních identit. Prostřednictvím hudby jiných kultur překonáváme zakořeněné myšlenkové stereotypy, a namísto nich si o nich tvoříme nové kladné představy.

Náš postoj vůči jiným kulturám může být modifikován pomocí výtečných uměleckých děl. Myslím si zároveň, že velká česká hudební díla jsou jen málo známa, a to dokonce v zemích Střední Evropy.

Předpoklady mezikulturního autorského programu

Proces mezikulturního vzdělávání vždy začíná seznámením s vlastní kulturou, a to v následujícím rozsahu:

- **lidová kultura** – přistupujeme k ní jako k soustavě antropologických archetypů, nezbytných k pochopení člověka z minulosti a také ze současnosti,
- **občansko národní kultura** – přináší důležitá zamyšlení ohledně fungování člověka v kultuře dané společnosti, díky čemuž se nejvíce projevuje národ a občanské povinnosti,
- **církevně duchovní kultura** – považují ji za základ pochopení smyslu existence člověka z personalistického pohledu, bez ohledu na náboženství,
- **kultura projevující hodnoty** – tato sféra spojuje veškeré předchozí poznání, že člověk existuje jen prostřednictvím smyslu objektivních hodnot, které odhaluje cestou kognitivního úsilí.

5 Dorit Klebe, *Kultura muzyczna młodzieży imigranckiej pochodzenia tureckiego w Niemczech w przestrzeni napięcia pomiędzy religią a antyrasizmem – koncepcje międzykulturowej edukacji muzycznej*, [v:] *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*, redakce J. Chaciński, Slupsk 2007 s. 152-163 a D. Klebe, *Zum „Crossover“ in der HipHop-Musik türkischer Migrantenjugendlicher in Deutschland – auf der Suche nach nach ihren Wurzeln*. V: *Interkultureller Musikunterricht – Musikpraxis in der Schule*. (redakce) M. Kruse, Kassel 2003. S. 32-46.

Cílem hudebně zaměřeného mezikulturního vzdělávání je:

Získat **znalosti** ohledně jiných hudebních kultur, analyzovat je a interpretovat, čehož výsledkem bude jejich prohloubení a pochopení.

Získání **schopnosti** pochopit hlavní myšlenky uměleckých děl, jejich specifickou hudební strukturu a mnohoúrovňový kulturního kontext.

Vytvoření mezikulturního **postoje** se vyznačuje:

Přesvědčením o hodnotě uměleckých děl jiných kultur (kognitivní komponenta – přesvědčení).

Vytvořením podmínek k vyvolání kladných emocí žáků vůči jiným kulturám, včetně těch hudebních (emotivní komponenta).

Uvolněním relativně stabilní kognitivní aktivity žáků, tykající se jiných kultur (akční komponenta)⁶

Příprava experimentu

Mého mezinárodního experimentu se zúčastnila mládež druhého stupně základních škol z Polska, Německa a Ukrajiny (n=458). Po dobu více než půl roku se tato mládež v rámci školního předmětu seznamovala s hudbou následujících kultur: polské, německé, židovské a ukrajinské. Jedním z programových úseků byla čtyři výtečná díla zmíněných kultur, která sehrála významnou roli v dějinách každé z nich a která představují svého druhu syntézu zkušenosti daného národa, často tragické, nebo exponující jeho identitu. Těmito hudebními díly jsou:

1. Krzysztof Penderecki - *Polské Requiem*
2. Jevhen Stankovyč - *Panychida za zemřelé hlady*
3. C.M.Weber - opera „*Čarostřelec*“
4. Arnold Schoenberg - *A Survivor from Warsaw*

Výběr těchto děl byl proveden mj. na základě analýzy přední hudební literatury tvořící kulturní bohatství zmíněných států, ale také na základě konzultací s hudebními učiteli zastupujícími jednotlivé kultury: prof. Karl Heinrich Ehrenforth (německá), dr Aaron Eckstaedt (židovská), prof. Halyna Nikolayi (ukrajinská). Hudební díla K. Pendereckého, J. Stankovyče a A. Schoenberga mají zřetelně martyrologickou povahu, obsahují symbolické (programové) znázornění tragických událostí: tragédie v Katyni, ukrajinského holokaustu ve 30. letech 20. století a židovské vzpoury ve varšavském ghettu. Zavedení těchto děl do školního programu hudební výchovy je uskutečněním koncepce Th. W. Adorna⁷, podle které by se mládež pomocí vrcholné hudební tvorby seznamovala s dějinami současné Evropy a zvýšila vlastní vnímavost vůči neštěstím způsobeným válkami a totalitárními systémy. Jen opera C. M. Webera „*Čarostřelec*“ nás přenáší do počátků německého romantismu a do pro toto období typické pohádkové atmosféry. Toto dílo je, jak mě přesvědčil Karl Heinrich Ehrenforth, natolik významné pro identitu německého národa, že je vhodné je do toho

6 Rozšířený základní model najdeme u: K. Heinerth, *Komponenten der Einstellung*, In: K. Heinerth (redakce), *Einstellungs- und Verhaltensänderung. Ihre Theorie und Praxis in der Klinischen und Pädagogischen Psychologie*. München 1979.s. 27.

7 Víc na toto téma jsem zmiňoval v: J. Chaciński, *Niemieckie tradycje i tendencje rozwoju pedagogiki muzycznej jako sfera inspiracji i odniesień teoretyczno – praktycznych*, v: *Nowe drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. (redakce) A. Białkowski. Hudební a taneční ústav. Varšava 2012. S. 185-187. ISBN: 978-83-932955-2-4

úseku experimentálního programu zapojit, a poukázat tím na jeho reprezentativní historicky podmíněný charakter. Všechna díla zvolená pro tento úsek mají vynikající estetické kvality.

V této studii se s velkým potěšením zaměřím na kvalitativní analýzu sémantického materiálu – svobodně vyjádřené a na jednotlivých listech papíru zapsané reakce žáků po vyslechnutí hudebního díla „Polské rekviem“ Krzysztofa Pendereckého pro 4 sólové hlasy, smíšený sbor a symfonický orchestr. Toto monumentální dílo je symbolicky převedeno do jazyka hudby a katolické liturgie a epicky znázorňuje významnou událost polských dějin, formující současnou identitu národa. Jednotlivým částem odpovídají následující události - dedikace:

- „*Lacrimosa*“ – věnována obětem „Prosince 1970“, zaměstnancům Gdaňské loděnice,
- „*Agnus Dei*“ – vzniklo po úmrtí Primase tisíciletí, kardinála Stefana Wyszyńskiego a věnováno mu jako pocta
- „*Libera me*“ – připomíná zločin spáchaný NKVD v Katyni na polských důstojnících v roce 1940,
- „*Dies Irae*“ – je hudebním znázorněním atmosféry Varšavského povstání v roce 1944.

Významným symbolickým obrazem, který je současně ideologickým vyznáním skladatele, je Poslední soud a z něj vyplývající reflexe smyslu života a zpytování svědomí na sklonku života⁸. Pro lepší názornost byl během diskuse se žáky na hodině využit obraz Hansa Memlinga „*Poslední soud*“.

Žáci měli po poslechu skladby zodpovědět následující otázky:

1. *Jaké emoce mě doprovázely během poslechu skladby?*
2. *Co jsem si představoval, když jsem skladbu poslouchal?*
3. *Co dokážu říct o hudbě, kterou jsem poslouchal?*

Tento pokus byl do jisté míry inspirován výzkumem německého hudebního psychologa G. Kleina, který byl zaměřen na čínskou a německou mládež⁹.

Prezentace výsledků pokusu a analýza některých jeho aspektů.

Po konci hodiny hudební výchovy byly listy s popisy prožitků vyvolaných poslechem fragmentů skladby K. Pendereckého vybrány a dle použité sémantické formulace zařazeny do hlavních emotivních analytických a myšlenkových kategorií. Odkazují na typologii poslechu hudby vytvořenou W. Gruhnem¹⁰.

8 Porovnej R. Chłopicka, *Polskie Requiem v: Muzyka Krzysztofa Pendereckiego. Poetyka i recepcja*, Hudební akademie v Krakově, Krakov 1996, s. 31.

9 Porovnat G. Kleina, *Identität und Differenz bei interkulturellen Experimenten zum Musikhören - Tożsamość i różnica w międzykulturowych eksperymentach w zakresie słuchania muzyki*, v: *Hudba mezi kultury - Okcydent a Orient* (redakce) J. Chaciński, Słupsk 2005, s. 157-171.

10 W. Gruhn, *Wahrnehmen & Verstehen*. 2. vydání Wilhelmshafen 2004, s. 152-158.

Tabulka č. 1. Typologie emocí, představ a obsahové analýzy (na základě vyjádření jednotlivých žáků)

Emoce	%	Představa	%	Analýza	%
Strach	71	Místo náboženského kultu - kostel, mše	82	Popis složení interpretujícího tělesa	75
Smutek	57	Místa spojená s válkou - boj	56	Diferenciace dynamiky	67
Klid	13	Místa spojená s přírodou	12	Diferenciace tempa	69
Zlost	16	Místa mimo planetu zemi	14	Rejstříková diferenciace	35
Tragédie	24	Místa spojená s prací - výrobní závod	5	Tónová diferenciace	25
Hněv	12	Místa tragédie	45	Popis průběhu skladby	13
Neklid	13	Místa kde se hraje hudba - divadlo, kostel	36		
Slavnostní nálada	8	Místa zajetí - zajatecký tábor, vězení	34		
Rozhořčení	7				
Pocit beznaděje	5				

Nejčastěji vyjadřované **emoce** žáků vyvolané hudbou jsou „strach“ a „smutek“. Žáci se asi vcítili do programového kontextu skladby, který odkazuje na události, jež byly pro hudbu inspirací. Pocit úzkosti (strachu) se zdá být přirozenou reakcí žáka nejen na připomínku samotných těchto událostí, ale také na současnou hudbu, která využívá harmonické disonance, častých změn rejstříku a dynamiky. Z hlediska pocitových stavů hudba plní úkol vyvolávání empatie, protože takové emoce jako „strach“ a „smutek“, jakož i pocit „tragédie“, „rozhořčení“ nebo „beznaděje“ jsou odrazem zkušenosti postav vyprávění, symbolicky zvukově znázorňované skladatelem. Je jisté, že tyto emoce u žáků nevyvolávají odmítnutí skladby, ale pronikají do jejich sensibility jako bytostně svébytná forma uměleckého vyjádření, prohloubená navíc bohatým významovým kontextem.

Lze předpokládat, že nejčastěji uváděnými **místy** v představách během poslechu hudby jsou *místa náboženského kultu – kostel, mše* a *místa tragédie a zajetí*. Žáci přece již dříve znali pozadí událostí, které K. Pendereckému k vytvoření díla posloužily, a stejně tak znali význam hudební formy *rekviem* jako mše za zesnulé. Úvodní prezentace obrazu H. Memlinga „Poslední soud“ před poslechem skladby dodatečně posiluje pocit náboženského charakteru hudby. Motiv „odsouzení viny“ spojuje významovou oblast se znalostmi křesťanství. Nepřekvapuje ani časté poukazování na *místo boje*, protože část skladby s názvem *Dies irae* (lat. den hněvu) má dle programového záměru připomenout houževnatý boj varšavských povstalců. Dynamismus této hudby kontrastuje s vážností a částečně až depresivní povahou zbyvajících částí. Poukazy na všemožná místa provedení skladby (koncertní sál, divadlo nebo kostel), jako součást sféry fantazie doprovázející poslech hudby, poukazuje na skutečnost, že žáci mají s obdobnou hudbou zkušenost, vědí, v jakém kontextu bývá hrána a přisuzují jí slavnostní povahu, kterou si spojují s koncerty.

Lze nabídnout tezi, že výše uvedené představy by pro žáky mohly být základem snah o **analýzu** vlastností skladby, kterou měli po poslechu provést. Nejčastěji však uváděli jednotlivé hudební nástroje orchestru, dále pak pojmy jako sbor a sólisté. Identifikace prvků

organizace hudebního materiálu, jako jsou např. agogika, dynamika nebo rejstříkové či barevné vlastnosti zvuku, představuje vcelku jednoduchou a na konkrétní okamžik poslechu omezenou analýzu, postrádající schopnost generalizace nebo povědomí o formě. Je ovšem obtížné očekávat od žáků 2. stupně základní školy komplexnější analýzu, protože plné pochopení skladby jako formálně strukturovaného jevu je pro ně čirou abstrakcí. Poslech hudby je mnohem silněji spojen s aktivizací emocí a představivosti žáka.

Závěr

Nejdůležitější závěr, který lze nabídnout v rámci této jen letmé prezentace výsledků výzkumu schopnosti žáků poslouchat hudbu a také výzkumu jejich emotivity a představitosti, je konstatování skutečnosti, že je vůbec možné dílo K. Penderekého nebo obdobné skladby k realizaci mezikulturního vzdělávání využít. Je přitom třeba zdůraznit, že hudba tohoto druhu nepatří mezi percepčně jednoduchou, a to dokonce ani pro zkušené posluchače. Její depresivní povaha současně představuje zřetelný kontrast vůči mezi mládeží dominantní tendenci ke konzumaci expresivně-zábavného stylu šlágrů populární hudby. Důležitá je zde také reflexe, že jednotlivé národy mohou přistupovat k událostem, které jsou silně zakořeněny v jejich vlastní kultuře, zcela odlišně než k událostem týkajícím se sousedních národů, které jim mohou být zcela neznámé. Didaktické zkušenosti a poměrně velký zájem žáků o tuto hudbu při hodině hudební výchovy však završuje jistý důvod k optimismu. Žáci se během prezentace skladby soustředili na její poslech a také ochotně sdíleli své prožitky a bezprostřední dojmy. Ukážeme-li prostřednictvím hudby Němcům a Ukrajincům příběhy polských dějin, které jsou zároveň součástí evropských dějin, napomůžeme vytvářet povědomí společných osudů. Projevy žáků svědčí o estetické a duchovní vnímavosti, a existuje tudíž naděje, že ve styku s hudebním dílem budou v jejich vědomí tyto prožitky upevňovány. Pozdější výzkum provedený v téže skupině prokázal, že navzdory časovému odstupu od hodiny hudební výchovy s poslechem Penderekého skladby si mládež zapamatovala její hudební charakteristiky i kontext skladby. Tento poznatek je pro autora tohoto výzkumu významným dokladem, že lze vytvářet mezikulturní postoje pomocí moderní evropské hudby.

Literatura:

- ANDERSON William M., CAMPBELL Patricia Shehan *Multicultural Perspectives in Music Education*. Music Educators National Conference. Reston, Virginia 1996. ISBN 1-56545-097-3
- BÖHLE R. C., *Interkulturell orientierte Musikdidaktik*. Frankfurt nad Mohanem 1996. ISBN 978-3-88939-112-4
- CHACIŃSKI J., *Niemieckie tradycje i tendencje rozwoju pedagogiki muzycznej jako sfera inspiracji i odniesień teoretyczno - praktycznych*, v: *Nowe drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. (redakce) A. BIAŁKOWSKI. Hudební a taneční ústav. Varšava 2012. S. 185-187. ISBN: 978-83-932955-2-4
- CHŁOPICKA R., *Polskie Requiem v: Muzyka Krzysztofa Pendereckiego. Poetyka i recepcja*, Hudební akademie v Krakově, Krakov 1996, ISBN 83-901888-9-9
- W. GRUHN, *Wahrnehmen & Verstehen*. 2. vydání Wilhelmshafen 2004. ISBN 3-7959-0507-9

- HEINERTH K., *Komponenten der Einstellung*, In: K. Heinerth (redakce), *Einstellungs- und Verhaltensänderung. Ihre Theorie und Praxis in der Klinischen und Pädagogischen Psychologie*. München 1979. ISBN 9783497008759
- KESTENBERG, Leo, *Über den ersten internationalen Kongress für Musikerziehung*, Praha 4. do 9. dubna 1936, Rombach Verlag KG, Freiburg i.Br./Bertín/Víden 2013. S. 99-105, ISBN 978-3-7930-9719-5
- KLEBE Dorit, *Kultura muzyczna młodzieży imigranckiej pochodzenia tureckiego w Niemczech w przestrzeni napięcia pomiędzy religią a antyrasizmem - koncepcje międzykulturowej edukacji muzycznej*, [v:] *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*, redakce J. CHACIŃSKI, Slupsk 2007 ISBN 83-7467-047-9
- KLEBE D., *Zum „Crossover“ in der HipHop-Musik türkischer Migrantenjugendlicher in Deutschland - auf der Suche nach ihren Wurzeln*. V: *Interkultureller Musikunterricht - Musikpraxis in der Schule*. (redakce) M. KRUSE, Kassel 2003. ISBN 3-7649-2697-X
- KLEINEN G., *Identität und Differenz bei interkulturellen Experimenten zum Musikhören - Tożsamość i różnica w międzykulturowych eksperymentach w zakresie słuchania muzyki*, v: *Muzyka pomiędzy kulturami. Okcydent i Orient (Hudba mezi kultury - Okcydent a Orient)* (redakce) J. CHACIŃSKI, Slupsk 2005. ISBN 83-7467-025-8
- K. KWAŚNIEWSKI, *Zderzenie kultur: tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Varšava 1982. ISBN 83-01-04229-X.
- VOLK, Terese M, *Music, Education, and Multiculturalism*, New York, Oxford, OXFORD UNIVERSITY PRESS 1998, ISBN 0-19-510609-1.

Creative examples applied by the music teachers who work in Turkey

Erdoğan CANDAR

Uludağ University, Institute of Education Sciences, Department of Music Education, Bursa, Turkey

Anotácia: Založením Tureckej republiky sa začal rozvoj v mnohých oblastiach, najmä v hudobnej. Od r. 1968, 1984 a 1994 a následne v r. 2006 sa rozvíja študijný program hudobná výchova a pokračuje aj v našej krajine. Hudobné vyučovanie má veľký význam pri podpore a hudobnom rozvoji ďalšej generácie a je dôležité, že učitelia sú vo výučbe tvoriví. Preto vo všeobecnej, profesionálnej a kreatívnej práci v oblasti hudobného vzdelávania sa denne zvyšuje dôležitosť kreatívneho uvažovania vychádzajúceho zo záujmu študentov. Vo svojom výskume sme preverovali vyučovanie hudobnej výchovy, učiteľov hudby, ktorí využívajú kreativitu a kreatívnych študentov.

Kľúčové slová: hudobné vzdelávanie, kreatívne ukážky hudby, program výučby hudobnej výchovy na základnej škole

Abstract : With the establishment of the Republic of Turkey, important developments have occurred in many areas, particularly in the field of music. 1968, 1984 and 1994 and subsequently in 2006, then finally music curriculum, the program continues with the same program of music education in our country. Music lessons are of great importance to encourage and develop the next generation musically and it is essential that teachers are creative in their teaching. Therefore, the general, professional and in general creative work in the fields of music education day-by-day increases the importance of creative thinking in the interest of students. In this research, applied music lessons, music teachers who work in a creative way and due diligence samples were examined.

Key words: music education, creative examples of music, program of elementary music teaching

Introduction

The establishment of the Republic of Turkey (29 October 1923) was of great importance to education and the Republic's achievements in each area, as well as in the field of music education. After the Ottoman Empire, music education has gained a new and different content.

Examine three groups of music education in the Republican era;

- 1 - General Music Education,
- 2 - Professional Music Education,
- 3 - Amateur Music Education.

General music education, music school, for anyone who has interested in the music education, no matter if it is close or far away. Amateur music education with its special interest, desire and proximity to those interested who choose music as a field of a hobby for them (UÇAN, 1997).

Music education in the Republic period was based upon three main anchors: audio, instrument and music education. Through the appropriate use of music education, the

students understanding of what music is good quality and what is of a lesser quality will be far greater, because they will begin to develop an understanding of what facets of music evoke a powerful emotion or story within the audience. Music education students can distinguish the quality of the music and attaining pre-tests targeted and this is what has been reached. However the science of art education is continuously discussed in the framework and until 1948 music lessons were only located in city in primary and secondary school programs. This began to be developed and expanded, as the program was continued into villages, rather than just in the cities, and this meant that the differences between the programs began to be resolved. On the other hand, the second basic education program that taught music lessons in the Republic's first years as a compulsory course. Music teachers were then instructed that music education must be taught in the classrooms. In the Republican period, high school music lessons were introduced for the first time, the Guide began in 1952, and by 1974-1978 the choice was optional and then in the years since 1978 it was compulsory (2008).

As you can see the arrangements that have been made in the field of music education in the importance given to us to what extent this period shows that music education. Music educations in its final form in Turkey are examined using a constructivist approach into a framework that allows students to develop their creativity.

Constructivist approach

A constructivist approach is based upon an understanding of student-centered, which is the understanding that a student's new knowledge and skills must be consolidated with, previously acquired knowledge and skills, before then interpreting this collaborative understanding with regard to the principle of life (Ministry of Education, 2006).

According to the constructivist theory:

- Previously every individual come to the learning environment with prior knowledge and beliefs.
- Learning is a social part of the process.
- Permanent learning happens through activities.
- The learning is not a passive process, it is, indeed, a process which is students' active in it and dynamic (Ministry of Education, 2006).

The Place and Importance in Education of Creativity

With the rapid development researching, the world today, increasing requirement for creative and free thinker individuals who can produce solutions to problems and critical perspective. Constantly are discussed by educators the question of how can we raise creative educators and in this direction the objectives of training programs are corrected and modified. The teacher has a great role for development of creativity and skill in providing the right training environment. The teacher must have the ability to think creatively and plan creative lessons for educate to individuals which has a creative thinking (GÜRCEL, 2005).

General Aims of today's Music Teaching Program

The purpose of the music curriculum, general objectives and basic principles of Turkish National Education regarding to development of pupils/students:

- To improve the aesthetic aspect through music,
- Through music provide to express feelings, thoughts and experiences,
- To develop the ability of creativity, through producing music,
- Recognizing to local, regional, national, international culture of music,
- Contribute to development of personality and self confidence,
- Provide development of mental skills through music,
- Develop to individual and social relationships through music,
- Ensure their participation in listening to songs, singing and playing individual and collective the activities, the quality of different types,
- Improve to their perception and Musical information,
- Provide to correct and effective use of Turkish,
- To learn the national anthem, as well as other significantly important anthems through vocalization.
- To acquire and improve an understanding about the importance of love, sharing and responsibility through music,
- To improve national unity, as well as develop integrity and facilitate the accumulation of music culture and integration within the world,
- Grasp the vision for the development of Turkish music and Atatürk's principles, in order to ensure that individuals are literate in these principles and carry out these teachings in wider life (Ministry of education, 2006).

The principles outlined above have been developed from programs in 1968, 1984 and 1994; these program contents and approaches to teaching music lessons were taken into consideration in the Ministry of Education Music Ad-Hoc Committee formed by the General Directorate of primary education, before establishing the latest program Ankara (2006). Music lesson is built on four key learning areas: "Listening - Singing - Playing", "Music Perception and of Information", "Music Culture" and "Music Creativity" (Information, 2008).

Aim and Method

The research was conducted with due diligence. Due diligence, one or several States within its boundaries (environment, time, etc.) as a holistic analysis. Analysis of collected data on the representation and sampling, presented their findings by examining the Visual support at the results.

The Research Sample

This research population consisted of all elementary music lessons teachers in the Turkey, sampling is between 2009-2013 İhsan Şerif Orta Okulu (Beyoğlu/İSTANBUL) music teacher.

Results

After the analysis of the situation, 3 videos from music lessons of 4th, 6th and 8th grades of primary education were chosen as a sample, and these videos were assessed according to music course learning domains which are included in the curriculum.

Video 1

In the first example, the elementary 4th grade music lesson “musical creativity” with the learning field “refers to the thoughts and feelings about music” we have a study that supports the gain. In this video the teacher features the kids with a guitar to the song “snowman” and teaches them to create the choreography together. By the part “cold col” the kids must show that they have cold hands, in the second part they must do like sneezing. In the last part the teacher invites the kids to show their learning without music. So the teacher can see if the kids are able to use their imagination.

Video 2

In the second example, the primary 6th grade music lessons „Musical perception and information“ learn basic music article and uses the elements of the work that supports the gain. Primarily, the teacher shows two kind of short and long cardboard cups to students, and the longer of them (quarter measure) he calls “ta”, whereas the shorter one (eighth measure) he calls “ti”. By using the cardboard glasses the teacher performs the rhythm at the height of a table, which allows the students to see clearly. After a few practices with the students, the students learn the rhythm pattern and the teacher is reducing the number of cardboard cups one by one. This allows the students to learn the concept that the missing glass equates to waiting in silence. The teacher continues to reduce the number of cups. Thanks to this work, quarter measure, eighth measure and the silence, the ability to follow the sentence such as silence, sentence gains. This continues until the students are counting the beats independently.

Video 3

In the third example there are the primary 8th grade music lessons carrying out the „Listening-singing-playing“ area of the new program. In this example, the teacher uses normal every-day objects, such as children paint boxes, plastic plates, etc., and encourages the use of improvised music materials. First of all, a 12-person group of students began to play rhythm instruments, together with a certain pace with students carrying out different roles and parts. Various sounds and patterns are available when the students remove the ostinato, crescendo, decrescendo, or whatever they observed. Other gains in the ability to continue the task of monitoring the instruments when the ability to the metronome.

Conclusion

In this study, the music lesson handles the process of interest and ability to change. As a result, the teachers' class, a music lesson program is a creative way to positively affect and stimulate children around the edges. A creative approach inside the classroom will help stimulate a child's attention span and further their musical growth. The role of the teacher is of great importance at this stage.

References:

- BİLGİN, S. 2008. İLKÖĞRETİM OKULLARI 1.DEVRE MÜZİK DERSİNDE ŞARKI SEÇİMİ. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , pp. 70-80.
- GÜRCEL, E. T. 2005. Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının üzerindeki etkileri. pp. 325-338.
- KARASAR, N. 2002. N. KARASAR içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB. 2006. Müzik Dersi Öğretim Programı. M. E. Bakanlığı içinde, *Öğretim Programı*. Ankara.
- ŞAHİN, M. 2008. Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi* , pp. 259-272.
- UÇAN, A. 1997. İlkeler-Yaklaşımlar. A. UÇAN içinde, *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Hudební preference v závislosti na výuce hudební výchovy na základní a střední škole

Mgr. KATEŘINA ŠRÁMKOVÁ, Mgr. RADKA BINDEROVÁ

Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Česká republika

Anotace: Příspěvek navazuje na výzkumné aktivity Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a zaměřuje se na projekt uskutečněný v loňském roce. Tento projekt zjišťoval hudební preference v oblasti umělé a neartifciální hudby u vysokoškolských studentů a zároveň prověřoval efektivitu hudební výchovy na základních a středních školách České republiky. Cílem příspěvku je tedy nejen shrnutí výsledků uvedeného výzkumu, ale především jejich teoretická reflexe.

Klíčová slova: Hudební preference, výuka hudební výchovy na základní a střední škole, výzkum, teoretická reflexe, hudební žánry a styly, umělá hudba, neartifciální hudba, Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

Abstract: This study is based on the research of the Department of Music Education at Masaryk University and focuses on last year's project, which was focused on musical preferences in the field of artificial music and non-artificial music by university students. This research examined efficiency of music education in the primary and secondary schools in the Czech Republic. The goal of this study is the summary of the research results and their theoretical reflection.

Key words: Musical preferences, music education in primary and secondary schools, research, theoretical reflection, musical genres and styles, artificial music, non-artificial music, Department of Music, Faculty of Education, Masaryk University

Úvod do problematiky

Hudební preference neboli *hudební vkus* se považuje za „relativně stálé, neměnné a dlouhodobé upřednostňování, preferování, určitého hudebního žánru či stylu, autora nebo interpreta.“¹ Z psychologického hlediska jsou přitom tyto preference usměrňovány nejen osobnostním růstem, ale zároveň i prostředím, úrovní inteligence a dalšími rysy; ze sociologického hlediska jde pak o „kompilaci působení demografických, etnografických a socio-kulturních faktorů.“² Protože je tedy zřejmé, že hudební preference nejsou zcela vrozenou záležitostí, ale získávají a formují se během života jedince, stává se kultivace hudebního vkusu hlavním úkolem procesu povinné hudební výchovy na základní a střední škole. Otázkou však zůstává, zda hudební výchova skutečně otevírá mladému člověku cestu ke kvalitním hudebním dílům z oblasti umělé a neartifciální hudby a má vliv na jeho kultivaci preferencí. Na tyto otázky se snaží v poslední době najít odpověď různé hudeb-

1 BEK, Mikuláš. *Konzervatoř Evropy?: K sociologii české hudebnosti*. Praha: KLP, 2003, s. 280. ISBN 80-85917-99-8

2 PAVLOVÁ, Veronika. *Zvuková (hudební) kulisa v edukačním procesu: Psychologické aspekty působení hudební kulisy na kognitivní složky osobnosti adolescentů*. Olomouc, 2011, disertační práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta, s. 28.

ně sociologické výzkumy hudebnosti. Významným přínosem pro hudební sociologii je v tomto ohledu nejen *Výzkum současné hudebnosti* autorské dvojice Vladimír Karbusický a Jaroslav Kasan,³ výzkum posluchačů České republiky Mikuláše Beka⁴ nebo Marka Fraňka a Pavla Mužíka,⁵ ale také empirické výzkumy Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, k nimž patří kromě *Výzkumu využití multimediálních technologií v hudební výchově* na základní škole⁶ a střední škole⁷ rovněž *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže*.⁸

Předmět a cíl výzkumu

Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně realizovala v roce 2012 u vysokoškolské mládeže v České republice a jeho cílem bylo zjistit hudební preferenci, toleranci a schopnost identifikace hudebních žánrů a stylů v oblasti artifiční i nonartifiční hudby. Výzkum však také pracoval s informacemi o mimoškolních hudebních aktivitách a hudebním vzdělávání mládeže, které pomohly zjistit účinnost a efektivitu hudební výchovy na základních a středních školách v České republice.

Metody a výběr ukázek

Výzkum byl proveden technikou osobního počítačového dotazování. Jde o zcela novou techniku sociologického empirického výzkumu (*CAPI = Computer Assisted Personal Interviewing*), kdy je propojen klasický dotazník a elektronický zvukový dotazník s přehráváním ukázek. Hudební ukázky byly vybírány tak, aby pokryly artifiční hudbu od baroka po 20. století a ukázky nonartifiční hudby 20. a 21. století. Ukázky patřící do oblasti artifiční hudby byly vybrány z méně známých hudebních děl, typických pro dané hudební období. Podmínkou byla srozumitelnost a jednoznačnost výkladu hudebních ukázek. Ukázky z oblasti artifiční hudby se týkaly *vrcholného baroka (Zelenka)*, *raného klasicismu (Mysliveček)*, *vrcholného klasicismu (Mozart)*, *pozdního klasicismu (Beethoven)*, *raného romantismu (Schubert)*, *vrcholného romantismu (Dvořák)*, *impresionismu (Debussy)* a *neofolorismu (Janáček)*. Ukázky z oblasti nonartifiční hudby byly vybírány jako známé a typické. Celkem bylo v dotazníku zahrnuto 33 ukázek, 25 ukázek nonartifiční hudby a 8 ukázek artifiční hudby. Dotazník byl zaslán náhodně 20374 studentům, vyplněn a odeslán byl jen 1278 studenty.

3 KARBUSICKÝ, Vladimír, KASAN, Jaroslav. *Výzkum současné hudebnosti*. Praha: Výzkumné oddelení Českého rozhlasu, 1964.

4 BEK, Mikuláš. *Konzervatoř Evropy?: K sociologii české hudebnosti*. Praha: KLP, 2003. 280 s. ISBN 80-85917-99-8

5 FRANĚK, Marek, MUŽÍK, Pavel. *Hudební preference a její souvislost s některými osobnostními rysy*. ACTA MUSICOLOGICA.CZ (online), Brno, UHV FF MU, 2006, č. 3 (cit. 2013-10-10). ISSN 1214-5955. Dostupné z: <http://acta.musicologica.cz/06-03/0603s02.html>

6 CRHA, B.; JURČÍKOVÁ, T.; PRUDÍKOVÁ, M. *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. Teoretické reflexe hudební výchovy* [online]. 2010, 6, 1, [cit. 2013-10-10]. Dostupný z WWW: <http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/vyzkum/obsah.htm>. ISSN 1803-1331.

7 CRHA, Beďich, JURČÍKOVÁ Taťána, PRUDÍKOVÁ, Markéta. *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově na středních školách. Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno: Masarykova univerzita, 2011, roč. 7, č. 1, s. 1-295. ISSN 1803-1331.

8 CRHA, Beďich, SEDLÁČEK, Marek, KOŠUT, Michal, JURČÍKOVÁ, Taťána, PRUDÍKOVÁ, Markéta. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 177 s. ISBN 978-80-210-6103-3. MUNI/A/0885/2011.

Jednotlivé výsledky výzkumu

Podle výsledků výzkumu byl mezi nejpreferovanějšími žánry z oblasti nonartificiální hudby rytmický a pozitivně laděný rock'n'roll a gospel a z oblasti artificiální hudby pak romantismus Antonína Dvořáka, kde se však vzhledem ke zvolené ukázce (9. symfonie, e moll „*Novosvětská*“, op. 95) dala preference očekávat - dílo náleží k posluchačsky vděčnému, recipienty vyhledávanému repertoáru. Mezi nejméně preferovanými žánry pak byly ukázky dechovky, což se předpokládalo, neboť se jedná o hudbu, která se líbí spíše starší generaci, dále se zde objevily ukázky free jazzu a elektronické hudby, které naopak mohly působit na respondenty až příliš agresivně. Podobné výsledky se objevily také v případě tolerance ke slyšené hudbě, neboť nejvíce tolerantní byli respondenti u rocku (98 %), zatímco nejvíce jim vadil styl electro dance. Celkově však tolerantní postoj zaujalo k ukázkám z oblasti artificiální i nonartificiální stejné procento respondentů. Respondenti dále správně identifikovali žánry muzikál, dechovku, reggae a rock'n'roll. Problém nastal při identifikaci artificiální hudby, kde byla úspěšnost v porovnání s nonartificiální hudbou pouze minimální (28 %).

Preference žen i mužů v hudbě byly odlišné. Největší rozdíl byl u žánrů jako pop a gospel, které preferovaly více ženy, pro které je v hudbě důležitá melodičnost a jasnější struktura skladby. Muži dále preferovali tvrdší žánry obsahující agresivnější prvky, kam patří heavy metal a rock. Ženy preferovaly žánr gospel. Nejlépe identifikované žánry v případě mužů bylo reggae a rock'n'roll. Ženy nejlépe identifikovaly gospel a rock'n'roll. Žánr rock'n'roll byl u respondentů nejen oblíbený, ale také jej dokázali správně zařadit. Minimální rozdíly byly při identifikaci klasicismu (Beethoven) a gospelu. Největší rozdíly byly u hip-hopu a funku, kde mohlo častěji docházet vzhledem k podobnosti některých žánrů ke špatné identifikaci. Celkově však lze říci, že pohlaví nemá zásadní vliv na toleranci a identifikaci hudebních žánrů, ale pouze na preferenci.

Výzkum dále prokázal, že vliv na hudební preferenci má hudební vzdělání respondentů. Respondenti s hudebním vzděláním jak na základní škole, tak i na střední škole se na nejpreferovanějších žánrech a stylech shodli, neboť dali přednost ukázkám z oblasti nonartificiální hudby „*pozitivně naladěným s jednoduchou hudební strukturou a výrazným a pravidelným rytmem*“⁹ na rozdíl od respondentů s vyšším hudebním vzděláním, kde převážovaly ukázky z oblasti artificiální hudby (*klasicismus – Beethoven, Mozart, Mysliveček*). Na předních místech se tak umístil u respondentů se základním a středoškolským hudebním vzděláním shodně rock'n'roll, zatímco u posluchačů, navštěvující základní uměleckou školu a s profesionálním hudebním vzděláním, se objevil romantismus zastoupený Antonínem Dvořákem. U tolerance pak byly průměrné hodnoty vyváženy u všech respondentů bez ohledu na hudební vzdělání. Větší rozdíl se objevil pouze u artificiální hudby. Zde byli hudebně vzdělaní až o 20 % tolerantnější. Jedinci s hudebním vzděláním na základní škole, základní umělecké škole i s profesionálním vzděláním nejvíce tolerovali rock. U jedinců se střední školou to byl romantismus (A. Dvořák). Všechny skupiny se shodly na electro dance jako nejméně tolerovaném žánru. Hudební vzdělání také ovlivňuje schopnost správné identifikace žánrů. Mezi respondenty s nejnižším a nejvyšším vzděláním vznikl v celko-

9 CRHA, BedFich, SEDLÁČEK, Marek, KOŠUT, Michal, JURČÍKOVÁ, Tatána, PRUDÍKOVÁ, Markéta. Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 129.

vém průměru 14 % rozdíl, ukázky z oblasti artificiální hudby identifikovali respondenti s nejvyšším vzděláním o 35 % lépe než ostatní.

Hudební aktivita sice v určité míře rovněž ovlivňuje preferování hudby i schopnost její identifikace, avšak podle výsledků výzkumu nijak markantně.

Problematika výuky hudební výchovy

Výsledky výzkumu potvrdily, že „*míra předchozích zkušeností s určitým typem hudby je úměrná jeho přijímání a kladnému nebo zápornému hodnocení.*“¹⁰ Potvrzuje se zde rovněž, že celkově je preferována artificiální hudba pouze respondenty s hudebním vzděláním na základní umělecké škole nebo s profesionálním hudebním vzděláním. Tato skutečnost může souviset s úskalím výuky hudební výchovy na základní škole. Přestože je jejím hlavním úkolem pomoci žákům otevřít cestu ke kvalitním dílům z oblasti artificiální hudby, hudební výchova zpravidla nedosáhne toho, aby žáci „*pochopti specifika artificiální hudby, neboť „podměty ze sféry hudby nonartificiální často pohltí zkušenosti s touto oblastí hudby.*“¹¹

Situaci také nepřispívá malá dotace hudební výchovy, která činí jednu hodinu týdně. V takto krátké době je potřeba začlenit do výuky velký obsah znalostí a dovedností, které se opírají nejen o poslechové činnosti, ale také o činnosti vokální, instrumentální a pohybové. Rámcový vzdělávací program tak klade na učitele hudební výchovy velké nároky a často dochází k tomu, že je méně prostoru věnováno právě receptivní výchově, která by dopomohla k povědomí o hudbě artificiální. Uvedenou skutečnost zde také potvrzují závěry již zmíněných *Výzkumů využití multimediálních technologií v hudební výchově na základních a středních školách* uskutečněných v letech 2010 a 2011. V těchto výzkumech bylo zjištěno, že je nedoceňována receptivní výchova, neboť v obou případech bylo poslechu věnováno pouhých 5-10 minut v rámci jedné vyučovací hodiny hudební výchovy.

Učitelé hudební výchovy přitom pracují ve výuce hudební výchovy s učebnicemi zpravidla vydanými Státním pedagogickým nakladatelstvím, kde je učivo pro žáky základních a středních škol více zaměřeno na artificiální hudbu, tomu odpovídá také větší počet poslechových ukázek. Obsah učebnic však nemusí být v ŠVP striktně dodržován, je ve výuce víceméně pouze doplňkovým předmětem a záleží tedy na učiteli, které žánry a styly vybere. Vzhledem k vlivu masmédií je v oblasti preference artificiální hudby obtížné ovlivnit výukou hudební výchovy posluchače základní školy a střední školy. Ve školách proto často dochází ve výuce hudební výchovy k ustupování od artificiální hudby právě z důvodu máleho nebo téměř žádného zájmu žáků a je více probírána hudba nonartificiální.

Závěr

Vzhledem k výsledkům výzkumu by za zvážení stála větší podpora výuky artificiální hudby. Jedním z možných řešení by bylo například vytvoření komplexních programů týkajících se artificiální hudby jednak pro učitele, kteří nemají mnoho času na utváření vlastních složitějších programů, a jednak pro učitele, kteří vyučují tradičním typem výuky, jenž v dnešní době žáky příliš nezaujme.

10 PRUDÍKOVÁ, Markéta. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 153.

11 Tamtéž, s. 16.

Literatura:

- BEK, Mikuláš. *Konzervatoř Evropy? K sociologii české hudebnosti*. Praha: KLP, 2003. 280 s. ISBN 80-85917-99-8
- CRHA, Bedřich, SEDLÁČEK, Marek, KOŠUT, Michal, JURČÍKOVÁ, Tatána, PRUDÍKOVÁ, Markéta. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 177 s. ISBN 978-80-210-6103-3. MUNI/A/0885/2011.
- CRHA, Bedřich. Music Education and Musical-Sociological Research. In Sedláček, Marek (ed.). *Topical Issues of Contemporary Music Education*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 30-39, 10 s. ISBN 978-80-210-6102-6. doi:10.5817/CZ.MUNI.P210-6102-2012. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/topical_issues_of_contemporary_m_e.pdf
- CRHA, Bedřich, JURČÍKOVÁ Tatána, PRUDÍKOVÁ, Markéta. Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově na středních školách. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno: Masarykova univerzita, 2011, roč. 7, č. 1, s. 1-295. ISSN 1803-1331.
- CHARALAMBIDIS, Alexandros a Lukáš HURNÍK a Zbyněk ČÍSAŘ a Jiří PILKA a Dalibor MATOUŠKA. *Hudební výchova pro 6. ročník základní školy*. Dotisk 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. 2003. s. 128 ISBN 80-7235-052-8
- CHARALAMBIDIS, Alexandros a Zbyněk ČÍSAŘ a Jiří PILKA a Dalibor MATOUŠKA. *Hudební výchova pro 7. ročník základní školy*. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. 2005. s. 152 ISBN 80-7235-297-0
- CHARALAMBIDIS, Alexandros a Zbyněk ČÍSAŘ a Jiří PILKA a Dalibor MATOUŠKA. *Hudební výchova pro 8. ročník základní školy*. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. 2005, s. 152 ISBN 80-7235-298-9
- FRANĚK, Marek, MUŽÍK, Pavel. *Hudební preference a její souvislost s některými osobnostními rysy*. ACTA MUSICOLOGICA.CZ (online), Brno, UHV FF MU, 2006, č. 3 (cit. 2013-10-10). ISSN 1214-5955. Dostupné z: <http://acta.musicologica.cz/06-03/0603s02.html>
- KARBUSICKÝ, Vladimír, KASAN, Jaroslav. *Výzkum současné hudebnosti*. Praha: Výzkumné oddělení Českého rozhlasu, 1964.
- PAVLOVÁ, Veronika. *Zvuková (hudební) kulisa v edukačním procesu: Psychologické aspekty působení hudební kulisy na kognitivní složky osobnosti adolescentů*. Olomouc, 2011. disertační práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta.

Autogenéza interpreta pri výbere hudobného diela

MgA. ZUZANA BEREŠOVÁ

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra hudobní výchovy

Česká republika

Anotácia: Autogenéza interpreta pri výbere diela podmienená úrovňou jeho hudobnej estetiky v závislosti na vývojových fázach. Prvá fáza - žiak na základnej umeleckej škole, druhá - študent konzervatória (hudobného gymnázia), tretia - poslucháč hudobnej vysokej školy (akadémie), štvrtá - samostatné tvorivé obdobie profesionálneho interpreta. Vplyvy okolia na autogenézu výberu diela interpretom s ohľadom na jeho aktuálnu vývojovú fázu. Dôležitosť dramaturgie koncertného programu a interpretačnej formy sprostredkovania hudobného materiálu poslucháčovi pri formovaní jeho názoru na dielo.

Kľúčové slová: autogenéza, hudobné dielo, interpret, poslucháč, výber

Abstract: The autogenesis of a performer based on selecting piece of music is conditioned by the level of his music aesthetics and depends on his developmental stage. The first stage - primary music school pupil, the second stage - conservatory student (high school) or a grammar music school student, the third stage - a music academy student, the fourth stage - independent creative period of the professional performer. The impact of environment on the autogenesis of the selection of piece of music by the performer considering his actual developmental stage. The importance of proper dramaturgy of a concert programme and interpretive form of intermedating musical material to a listener by forming his attitude toward a piece of music.

Key words: autogenesis, choice, listener, piece of music, performer

Úvod

Hudobné dielo je dôležitou súčasťou interakcie medzi interpretom a poslucháčom. Je prezentované hudobným interpretom ako produkt vysokého hudobného umenia. „*Umenie - výraz, ktorým sa označujú výnimočné aktivity, zručnosti, šikovnosti či schopnosti, niekedy aj ich výsledky a dôsledky, pokiaľ sa tieto výsledky javia ako produkty vykazujúce vysokú mieru spracovanosti a kvalitu so značnou estetickou pôsobivosťou. Hudobné umenie - výraz vzťahovaný i na definitívnu fázu realizačnej činnosti, kde sa v čase prezentovaný a recipovaný audiálny výtvor javí práve vo svojej jedinečnosti a neopakovateľnosti ako bezprostredný výsledok simultánne prebiehajúcej tvorivej činnosti hudobníka.*“ Hudobným dielom – skladbou – sa rozumie útvar, ktorý je výsledkom cieľavedomej, istými pravidlami riadenej výstavby: výraz tu funguje ako ekvivalent medzinárodného rozšíreného termínu kompozícia. Muzikológia chápe hudobnú skladbu ako ucelenú, tvarovo fixovanú, najčastejšie notačne zameranú hudobnú štruktúru dosahovanú zámerným tvorivým procesom na základe kompozične technických, spravidla teoreticky zdôvodňovaných, čiastočných i globálnych postupov. Hudobná skladba môže byť vytvorená ako jednoliaty celok alebo z niekoľkých častí. Zďaleka nie každý hudobný prejav má preto charakter skladby. Hudobná skladba naberá štatút diela s prevažujúcou esteticko-umeleckou funkciou.“ (Fukač – Vysloužil - Macek, 1997, s. 835, 961)

Interpret – hudobné dielo na rôznych stupňoch umeleckého vzdelávania

Úlohou interpreta je študovať a reprodukovat' už napísané hudobné diela. Sprostredkúva súčasnému poslucháčovi prostredníctvom vlastnej hudobnej predstavy hudobnú skladbu zapísanú pomocou hudobnej notácie¹. Autogenéza² interpreta je v našom ponímaní proces, počas ktorého získava jedinec znalosti, aby dokázal sám bez pomoci svojho okolia zostaviť kvalitný hudobný koncertný program³, realizovaný na koncerte⁴ vo vysokom interpretačnom hudobnom umení. Hudobný program hrany na koncerte sa zameriava na rôznorodý obsah a plní estetickú funkciu z hľadiska súvzťažnosti jednotlivých skladieb. Počas rokov štúdia túto zodpovednosť za neho vykonávajú jeho pedagógovia. Po jeho skončení sa interpret stáva samostatnou autoritou a jediným tvorcom programov, ktorý si vyberá koncertný program podľa šírky svojho repertoáru a nadobudnutých skúseností pri výbere diela. Spojenie prvkov autogenézy, interpreta a koncertného programu nás vnára do dlhodobého pozorovania vývinu jedinca, ktorý podlieha vplyvom vychádzajúcim zo školského vzdelávacieho systému. Školský vzdelávaci systém výchovy interpreta nám ponúka tri vývinové stupne: základné vzdelanie na Základnej umeleckej škole⁵, stredoškolské na konzervatóriu⁶ a vysokoškolské na vysokej škole.⁷ V príspevku sú použité interné kritéria pre postupové skúšky v klavírných oddeleniach na Základnej umeleckej škole Františka Jílka v Brne (príl. č. 1), Konzervatória v Brne (príl. č. 2) a Vysokej školy múzických umení v Bratislave (príl. č. 3).

„Kľúčové kompetencie⁸ definované pre základné umelecké vzdelávanie sú kompetencie špecifické a predstavujú súhrn vedomostí a zručností a postojov dôležitých pre rozvoj žiaka po stránke umeleckej a pre jeho budúce uplatnenie v praktickom profesijnom živote. Utváranie týchto špecifických kľúčových kompetencií je zamerané predovšetkým na rozvoj schopností žiakov tvoriť, vnímať a interpretovať umelecké dielo.“ (MŠMT, 2010 sešit 8, s. 21) Prvé roky vzdelávania na ZUŠ vytvárajú základné návyky a zručnosti pri hre na hudobný nástroj. Interpret spoznáva svoj nástroj a súčasne notový materiál, ktorý sa na tomto stupni viaže na interpretačné školy a piesne. Od 3. ročníka ZUŠ je vnútornými pokynmi školy nastavovaný výber učiva, ktoré žiak počas roka naštuduje. Každý ročník je uzatvorený postupovou

1 Hudobná notácia je presné grafické vyjadrenie hudobných parametrov ako je výška, dĺžka a sila tónu. (Wolf, 1975)

2 Autogenéza je spojenie dvoch slov. Auto z gréckeho „auta“ - samo-, sebe-, svoj, vlastný a genéza z lat. genesis - narodenie, pôvod, stvorenie, zdroj, začiatok, tvorba. (Neufeldt, Guralnik, 1988)

3 Niekoľko hudobných diel zostavených v rade za sebou podľa určitej štruktúry.

4 Koncert ako výraz označujúci druhový, žánrový i formovo špecifický typ inštrumentálnej tvorby, tak i významná novodobá forma verejnej prezentácie hudby (vo forme jednoznačne dominuje načúvacia a esteticko-umelecká funkcia). V etymológii výrazu „concerto“ sa skrýva aj spolupôsobenie hudobníka ako kvalitatívne nový spôsob prevádzkovania a prezentácie hudby. (Fukač – Vysloužil - Macek, 1997)

5 *Základná umelecká škola (ZUŠ) poskytuje základy vzdelania v jednotlivých umeleckých odboroch a pripravuje na štúdium učebných a študijných odborov na stredných školách umeleckého zamerania a na konzervatóriu; pripravuje aj odborne na štúdium na vysokých školách s umeleckým zameraním.* (Štatistický úrad Slovenskej republiky 2013)

6 *Konzervatórium je špecifický typ strednej odbornej školy, ktorá pripravuje pre odbor spev, hudba, tanec alebo dramatické umenie. Pripravuje aj na štúdium na vysokej škole. Má spravidla šesť ročníkov; v odbore tanec osem ročníkov a ukončuje sa absolútoriom.* (Štatistický úrad Slovenskej republiky 2013)

7 *„Vysoké školy - univerzity sú vrcholné vzdelávacie, vedecké a umelecké ustanovizne. Hlavnou úlohou vysokých škôl je poskytovanie vysokoškolského vzdelávania a tvorivé vedecké bádanie alebo tvorivá umelecká činnosť. Vysoké školy majú výhradné právo na poskytovanie vysokoškolského vzdelávania a výhradné právo udeľovať akademické tituly a vedecko-pedagogické tituly, používať akademické insignie a vykonávať akademické obrady.“* (Štatistický úrad Slovenskej republiky 2013)

8 Kľúčové kompetencie sú tri – „k umelejškej komunikácii, osobnostne sociálne, kultúrne.“ (MŠMT, RVP pre ZUV, zošit 8, s. 21)

skúškou, ktorú absolvuje, aby mohol pokračovať v štúdiu vo vyššom ročníku. Podľa osemročného plánu kontrolujeme, ako žiak postupuje po technickej stránke a prehlbuje sa u neho estetické vnímanie skladieb rôznych hudobných epoch. Skladby, ktoré žiak naštuduje k tomuto účelu sú zaradené do inštruktívnej tvorby a zriedka sa stretne s dielom, ktoré môže neskôr začleniť do svojho koncertného repertoáru.

Interpret nepremýšľa o celkovej koncepcii tvorby koncertného programu. Vystupuje na večierkoch alebo seminároch a ponúka program vychádzajúci zo študijného plánu. Posledný ročník zakončuje overiteľným výstupom, kde prednesie skladby podľa vlastného výberu a nacvičí program k prijímacím skúškam na konzervatórium.

Druhý stupeň začína v prvom ročníku strednej školy – konzervatóriu, kde sa model výberu skladieb nemení. Náročnosť diel po technickej a obsahovej stránke stúpa a rovnako zaberá viac času pri naštudovaní. Cieľom výučby je naučiť študenta zvládať zvýšenú technickú náročnosť a pripraviť ho k postupovej ročníkovej skúške. Program spĺňa požiadavky daného ročníka. Posledný 6. ročník končí absolventským koncertom, väčšinou vo forme polorecitatálu a prijímacou skúškou na vysokú školu. Program prijímacej skúšky rozširuje štandardný program o požiadavky danej vysokej školy.

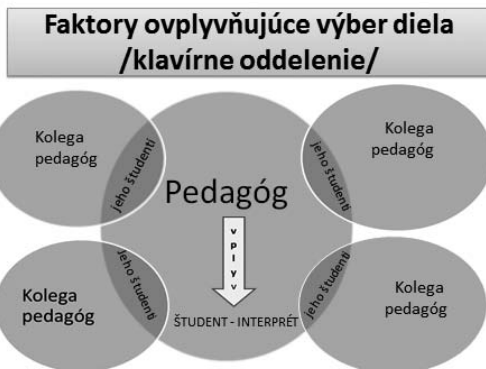
Na treťom stupni, vysokej škole typu hudobnej akadémie sa dbá na ucelenosť koncertného programu, ktorí si študenti pripravujú na ročníkové recitály, alebo absolventský koncert, ktorý interpret vyplní svojim celovečerným recitálom. Študent vysokej školy končí s celkom presným obrazom jednotlivých období a má výbavu, ktorú začína využívať pri samostatnom štúdiu na štvrtom vývinovom stupni. Štúdium automaticky nepredkladá dostatočný repertoár⁹ a je potrebné ho priebežne rozširovať. Počas štúdia na strednej a vysokej škole sa študent učí vytvárať z jednotlivých elementov celostné programové koncepty a akceptovať základné pravidlo, že ročníkovou skúškou nekončí nácvik diela. Osvedčuje sa prenesenie časti repertoáru, ktorý je koncertne použiteľný, do ďalšieho ročníka a jeho následné cizelovanie a prednesenie na verejnom koncerte. Študent môže porovnať rozdielnosť študijného prístupu k novým a na druhej strane už naštudovaným dielam. Pri prednesení nových diel na pódiu nie je interpret schopný dosiahnuť psychologickú slobodu, pretože neunesie súbežný nápor technickej a obsahovej zložky interpretovaného diela a zároveň tiež svojej psychiky.

Najväčší vplyv pri vývoji interpreta majú jeho pedagógovia. V rámci štúdia sa študent na interpretačných seminároch stretáva s inými pedagogickými prístupmi prostredníctvom diel, ktoré študujú jeho spolužiaci (obr. č. 1). Každá škola svojím výberom pedagógov priamo, alebo nepriamo ovplyvňuje autogenézu interpreta pri výbere diela v jeho budúcom profesionálnom pôsobení.

Na štvrtom stupni sa prejavuje samostatná tvorivosť. Pri stavbe hudobného programu na celovečerný koncert interpret nevyhnutne pracuje dohromady s elementom a konceptom. Tvorivosť sa musí prejavovať nie len pri nácviku skladieb, pretože tento aspekt sa u vysokoškolsky vzdelaného interpreta automaticky predpokladá, ale najmä vo forme premyslenej koncepcie hudobného programu, ktorú od neho očakáva jeho poslucháč.

Nikdy nekončiaci proces udržiavania jestvujúceho repertoáru a jeho neustále dopĺňovanie, vrátene podmienky častej interpretácie, pomáha sceľovaniu koncertného programu.

9 Repertoár je interpretova vlastná databáza naštudovaných hudobných diel, pripravených k verejnemu predneseniu.



Obrázok 1 Faktory ovplyvňujúce výber diela

Literatúra

- FUKAČ, Jiří. - VYSLOUŽIL, Jiří. - MACEK, Petr.: Slovník české hudební kultury, Praha 1997, Editio Supraphon Praha, ISBN 80-7058-462-9.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Praha, 2010.
- NEUFELDT, Victoria. - GURALNIK, David B.: Webster's New World Dictionary - Third college edition, 1988, ISBN-0-13-947169-3.
- BARFUSOVÁ, Helena. - Kritéria pro postupové zkoušky v klavírním oddělení Základní umělecké školy Františka Jílka v Brně, 2013.
- HORÁKOVÁ, Eva. - Kritéria pro ročníkové zkoušky na Konzervatoři v Brně, 2013
- BURANOVSKÝ, Daniel. - Sylaby pre predmet hra na klavíri na VŠMÚ v Bratislave - koncertný smer, 2013.
- WOLF, Johannes: Handbuch der Notationskunde - Teil II: Tonschriften der Neuzeit, 1975, ISBN: 3765102202.

Príloha č. 1

Základná umelecká škola (F. Jílka v Brne) - kritériá pre postupové skúšky v klavírnom oddelení

Ročník	Repertoár
PHV	pesnička portamento, dohromady so sprievodom dudáckej kvinty - najmenej od 3 rôznych tónov 2 skladbičky z nôt obojručne (aj striedavo pravou a ľavou rukou)
1.ročník	2-3 skladby rôzneho charakteru, min. 1 naspamäť Pesnička od 3 rôznych tónov so sprievodom (T a D)
2.ročník	stupnica dohromady v protipohybe - durové do 4 krížikov a do 2 b zvlášť, akordy zvlášť tenuto, staccato a rozložene 3 skladby rôzneho charakteru - etuda, polyfónia alebo klasika, prednes, min. 1 skladba naspamäť pesnička od 3 rôznych tónov so sprievodom (T, D, S)
3.ročník	stupnica dur do 4 krížikov a do 2 b, príp. mol do 2 krížikov a 2 b dohromady v protipohybu, akordy dohromady - tenuto, staccato a rozložene 3 skladby rôzneho charakteru - etuda, polyfónia alebo klasika, prednes min. 1 skladba naspamäť Pesnička od 4 rôznych tónov so sprievodom (T, D, S)
4.ročník	stupnice dur - všetky, mol - do 4 krížikov a 4 b - dohromady v rovnom pohybe, akordy dohromady v rovnom pohybe trojzvuk - tenuto, staccato, rozložene, príp. zvlášť rozložený štvorzvuk 1 etuda dlhšie alebo 2 kratšie, 1 skladba polyfónna, príp. Klasická, 1 prednes
5.ročník	stupnice dur aj mol dohromady v rovnom pohybe cez 4 oktávy - všetky akordy dohromady v rovnom pohybe tenuto, staccato, rozložene, príp. zvlášť rozložený štvorzvuk 1 etuda dlhšia alebo 2 kratšie, 1 skladba polyfónna alebo klasická, 1 prednes
6.ročník	Stupnica dur alebo mol dohromady kombinovaným spôsobom od bielych kláves, ostatné rovným pohybom, akordy ku stupniciam - veľký rozklad zvlášť, príp. spolu, 1 etuda dlhšia, príp. 2 kratšie, 1 skladba polyfónna alebo klasická, 1 prednesová skladba .
7.ročník	verejné absolventské vystúpenie na koncerte, príp. na absolventskom večere, príp. na žiacom večere, príp. na triedne besiedke, najslabší žiaci absolvujú pred komisiou pedagógov, ľubovoľný výber skladieb z oblasti hry sólovej, štvorroučnej, príp. komornej
II. stupeň	ľubovoľné skladby zodpovedajúce náročnosti II. stupňa z oblasti hry sólovej, štvorroučnej alebo komornej

Ak žiak hral na verejnom vystúpení, nemusí opakovať túto skladbu na postupovej skúške.

Príloha č. 2

Konzervatórium (v Brne) – kritériá ročníkových skúšok

Ročník	Repertoár
1. ročník	všetky stupnice dur a mol v oktávach, veľký rozklad, všetko kombinovane 3 etudy (napr. Cramer, Czerny op. 740) 2 invencie J. S. Bacha 1 rýchla veta z klasickej sonáty 2 prednesy rôzneho charakteru, min. 1 z obdobia romantizmu
3. ročník	všetky stupnice dur a mol v terciách, veľký rozklad, všetko kombinovane 3 etudy (napr. Cramer, Czerny op. 740) 2 trojhlasé sínfónie J. S. Bacha alebo 3 kontrastné časti z Francúzskej suity 1 rýchla veta z klasickej sonáty alebo variácie 2 prednesy rôzneho charakteru, min. 1 z obdobia romantizmu

4. ročník	všetky stupnice dur a moll v sextách, akordy D7, všetko kombinovane 2 etudy (Czerny op . 740, Clementi, Moszkowski, Chopin apod.) 2-3 časti z Bachových suit, prelúdiu a fúga z TK , ev. aj iný barokový autori 1 rýchla veta zo sonáty alebo variácie (klasicizmus, Schubert) drobnejšie prednesy rôzneho charakteru, min. 1 z obdobia romantizmu alebo 1 rozsiahlejšia romantická skladba
5. ročník	prelúdiu a fúga z TK J. S. Bacha 2 etudy, min. 1 koncertná 2 vety zo sonáty (rýchla a pomalá) 1 rozsiahlejšie prednesová skladba alebo 2 rôzne, príp. viacero častí cyklu
6. ročník	prelúdiu a fúga z TK J. S. Bacha, príp. iná odpovedajúca polyfónia 2 koncertné etudy 2 vety zo sonáty (rýchla a pomalá) 1 rozsiahlejšie prednesová skladba alebo 2 rôzne, príp. viacero častí cyklu
7. ročník	1 skladba z obdobia baroka alebo klasicizmu 1 skladba z obdobia romantizmu alebo neskoršieho obdobia

Príloha č. 3

Vysoká škola (VŠMÚ) - Sylaby pre predmet hra na klavíri – koncertný smer

Zameranie	ZS - skúška	LS - skúška	Umelecký výkon
1. ročník	koncert s orchestrom so sprievodom druhého klavira (voliteľné)	3 etudy (min. 1 Chopin) Bach - prelúdiu a fúga z TK klasicistická sonáta skladba 19. - 20 stor. /dĺžka min. 40 minút*/	vlastný výber v trvaní min. 20 minút
2. ročník	koncert s orchestrom so sprievodom druhého klavira (voliteľné)	3 etudy (1 Chopin, 2 virtuózne) skladby Scarlattiho, Couperina, Ra- meaua klasicistická sonáta (variácie), skladby 19. stor. skladby 20. - 21.stor. /dĺžka min. 40 minút*/	vlastný výber v trvaní min. 30 minút
3. ročník	1 virtuózna etuda, klasicistická sonáta	2 etudy, (min. 1 virtuózna) klasicistická skladba romantická skladba skladby podľa vlastného výberu /dĺžka min. 40 minút*/	/Bakalárska práca/ vlastný výber v trvaní min. 30 minút
4. ročník	koncert s orchestrom so sprievodom druhého klavira		recitál - vlastný výber v trvaní min. 50 minút
5. ročník	koncert s orchestrom so sprievodom druhého klavira (voliteľné)	skladby min. 2 štýlových období /dĺžka min. 30 minút*/	/Diplomová práca/ recitál v trvaní min. 60 minút

Metodológia výskumu vybraných aspektov hudobnosti žiakov nižšieho stupňa sekundárneho vzdelávania

Mgr. ĽUBOMÍRA KURTULÍKOVÁ, DiS.art

Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry
Slovenská republika

Anotácia: Príspevok načrtáva možnosti výskumu hudobných schopností, hudobných záujmov a hudobných preferencií. V oblasti hudobných preferencií ponúkame výskum preferencií hudobných žánrov a štýlov u žiakov šiesteho a siedmeho ročníka základných škôl. Hudobné preferencie sme skúmali prostredníctvom zvukového dotazníka, ktorý obsahoval 17 hudobných ukážok. Výskum hudobných schopností, záujmov a preferencií je pre nás východiskový. V ďalšom plánovanom výskume chceme zámernými intervenciami zasahovať do hudobno-edukačného procesu.

Kľúčové slová: hudobné schopnosti, hudobné preferencie, hudobnosť

Abstract: The contribution deals with the research of music skills, music interests and music preferences. Within music preferences we offer the research which deals with preferences of music genres and styles in elementary school pupils of 6th and 7th grade. Music preferences were examined via audio questionnaire which included 17 representations. The research of music skills, interests and preferences is initial for us. In the further planned research we want to intervene in music-educational process intentionally.

Key words: music skills, music preferences, musicality

V rámci našej dizertačnej práce, ktorá sa zameriava na vybrané aspekty hudobnosti žiakov, upriamujeme pozornosť hlavne na

- hudobné schopnosti,
- hudobné záujmy,
- hudobné preferencie a na ich súvislosť.

Za cieľovú skupinu, ktorú budeme skúmať sme zvolili žiakov šiesteho a siedmeho ročníka základných škôl a tiež triedy prímú a sekundu na 8-ročnom gymnáziu. Za východiskové pri našom bádání považujeme najskôr zistiť úroveň hudobných schopností žiakov, tiež zmapovať preferencie v oblasti nielen populárnej, ale aj klasickej hudby a pomocou anamnestického dotazníka zistiť ich všeobecný vzťah k hudbe, vzťah k hudbe ich rodinných príslušníkov a tiež ich hudobné záujmy.

Hudobnosť v intenciách F. Sedláka chápeme ako súčasť osobnosti jedinca: „*Hudobnosť považujeme za psychologickú kategóriu, tvoriacu nedeliteľnú zložku osobnosti jedinca a označujúcu kladné vzťahy k hudbe, hudobné záujmy a potreby. Integruje základné hudobné schopnosti, umožňujúce hudobné činnosti. Pritom vzťahy k hudbe, hudobné potreby a hudobné schopnosti sa v jej štruktúre vzájomne podmieňujú tak, že rozvinuté hudobné schopnosti podporujú a zosilňujú kladný vzťah k hudbe, ktorý s hudobnými potrebami a záujmami urýchľujú zase dynamiku rozvíjajúcich sa hudobných schopností a predpokladu k hudobným aktivitám.*“ (Sedlák, 1989, s. 176)

V oblasti hudobných schopností sa odbornej literatúre stretávame s rôznymi definí-

ciami a tiež sú nám ponúkané rôzne klasifikácie hudobných schopností. F. Sedlák (1990) charakterizoval hudobné schopnosti ako vlastnosti osobnosti, ktoré sú predpokladom pre úspešné vykonávanie nejakej hudobnej činnosti. Pokladajú sa za psychické štruktúry a vlastnosti jedinca, ktoré mu umožňujú kontakty s hudbou, jej vnímanie, prežívanie a všestrannú hudobnú aktivitu. Utvárajú sa, prejavujú a skvalitňujú v hudobnej činnosti. Na zisťovanie úrovne hudobných schopností nám slúžia rôzne štandardizované i neštandardizované testy. Pri testovaní hudobných schopností sme zvažovali výber štandardizovaného testu hudobnej inteligencie od H. D. Winga (*Standardised tests of musical intelligence, 1968*), ktorý skúma hudobné schopnosti v siedmych subtestoch. Pri náročnosti daného testu sme najprv uvažovali o použití prvých troch subtestoch, ktoré sa zameriavajú na akordovú analýzu, analýzu zmeny výšky tónu a hudobnú pamäť. No po vypočítaní nahrávky, ktorá je súčasťou daného testu, sme zvažili, že daný test je možno viac uznávaný odborníkmi, no z nášho pohľadu nie je možné ho použiť v triedach šiesteho a siedmeho ročníka u súčasných detí, pretože sa domnievame, že väčšinu tohto testu by žiaci len tipovali a teda, nedospeli by sme k objektívnym výsledkom, z hľadiska náročnosti testu. Preto sme sa rozhodli pri našom najbližšom skúmaní využiť štandardizovaný test A. Bentleyho (*Measures of Musical Abilities, London 1966*). Ide o test hudobných schopností, ktorý obsahuje štyri subtesty: rozlišovanie výšky tónov, pamäť pre tóny a pre rytmus a analýza akordov. Meranie prostredníctvom Bentleyho testu aj s prípravou, rozdaním záznamových listov pre žiakov s inštrukciami trvá približne 30 minút. Metódu diagnostiky hudobných schopností plánujeme použiť preto, aby sme zistili možnú súvislosť s hudobnými záujmami a potrebami žiakov nižšieho stupňa sekundárneho stupňa a preto, lebo sa domnievame, že tento test, síce je menej náročný ako test H. Winga, ale prinesie nám objektívnejšie výsledky. Sme si však vedomí, že nedostaneme komplexný obraz stavu hudobných schopnosti, ale sledujeme len niektoré – kľúčové hudobné schopnosti.

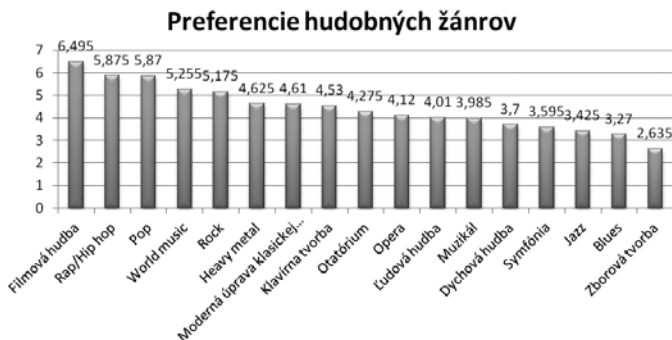
V našom príspevku ponúkame parciálne spracovanie problematiky hudobných preferencií, ktoré sme skúmali na základných školách. Hudobné preferencie podľa Russella (1997)¹ je možné považovať za relatívne stále, nemenné, dlhodobé uprednostňovanie určitého žánru hudby, autora alebo interpreta. Z psychologického pohľadu sú preferencie určitého hudobného žánru alebo štýlu podmienené vrozenými fyziologickými a psychickými faktormi, osobnostným rozvojom v spojitosti so sociálnym prostredím, intelektuálnou úrovňou a ďalšími osobnostnými rysmi. Rozdiel v definícii sa ale objavuje medzi termínmi *vkus* (relatívne stála hodnota) a *preferencia* (kratšie trvanie). Definícia preferencie v tomto prípade zahŕňa špecifickú vlastnosť dočasnosti, pod ktorou rozumieme oblubu istého hudobného diela (skladby), t.j. istého typu, žánru hudby, v porovnaní s iným dielom v konkrétnom čase, kým vkus sa definuje ako celkový vzor preferencií jednotlivca počas dlhšieho časového rozpätia. V praxi, krátkodobá skúsenosť preferencií informuje dlhodobé hodnotenie vkusu a naopak (Lamont, Greasley, 2009).

Pri výbere hudobných žánrov a foriem sme boli inšpirovaní výberom M. Frančka a P. Mužíka, ktorí skúmali súvislosť hudobných preferencií s niektorými osobnostnými črtami. Náš zvukový dotazník zisťoval obľúbenosť 17 hudobných žánrov a štýlov. Každá polož-

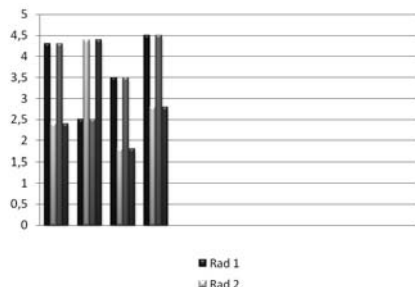
1 Russell, Ph. A. (1997). Musical taste and society. The Social Psychology of Music, (eds. David. J. Hargreaves and Adrian C. North), s. 141-157, Oxford: Oxford University Press.

ka obsahovala krátku hudobnú ukážku, ktorú sme zaradom púšťali pri vyplňovaní testu. Pri našom teste sme zaradili viacero ukážok z klasickej hudby a menej štýlov populárnej hudby, ako vo svojom výskume používal M. Franěk. Respondenti mali odpovedať na sedem stupňovej Lickertovej škále, ktorú sme ale pre zrozumiteľnosť neuviedli od -3 po 3, ale od 1 po 7, pričom 1 znamenala, že sa mi hudobná ukážka nepáči, 4 vyjadrovala nevyhranený názor a číslo 7 – že sa mi to veľmi páči. Hudobné ukážky tvorili: populárna hudba, rocková hudba, filmová hudba, muzikálová hudba, jazz, blues, opera, oratórium, symfonická hudba, klavírna tvorba, slovenská zborová tvorba, world music, heavy metal, rap/hip-hop, dychová hudba a ľudová hudba a moderná úprava klasickej skladby. Tento parciálny výskum sme realizovali na vzorke 63 respondentov. Boli to žiaci šiesteho a siedmeho ročníka základnej školy, z toho 35 bolo dievčat a 28 chlapcov.

V preferencii jednotlivých hudobných žánrov a štýlov existujú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami (obr. 2). Dievčatá viac preferujú žánre a štýly ako pop, muzikál, jazz, klavírna tvorba a zborová tvorba. Chlapci zase viac obľubujú moderné úpravy klasickej skladby, oratórium, blues, world music, rap/hip-hop, heavy metal či ľudovú hudbu. Napatrné rozdiely nachádzame v obľube rocku, opery, symfónie, filmovej hudby a dychovej hudby.

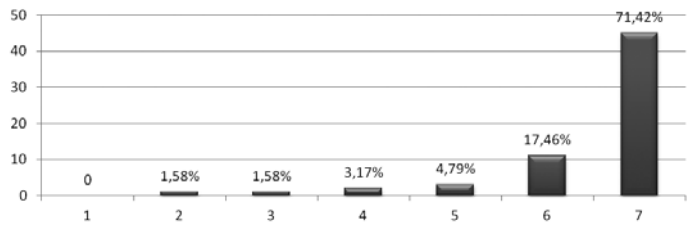


Obrázok 1 Oblúbenosť hudobných žánrov všetkých respondentov. Na osi x je poradie hudobných žánrov a štýlov, usporiadané v poradí od najobľúbenejšieho po najmenej obľúbený. Na osi y sú spriemerované hodnoty, ktoré uvádzali respondenti vo zvukovom dotazníku



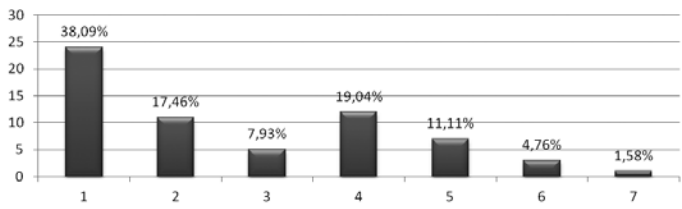
Obrázok 2 Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v preferencii niektorých hudobných žánrov a štýlov

Filmová hudba



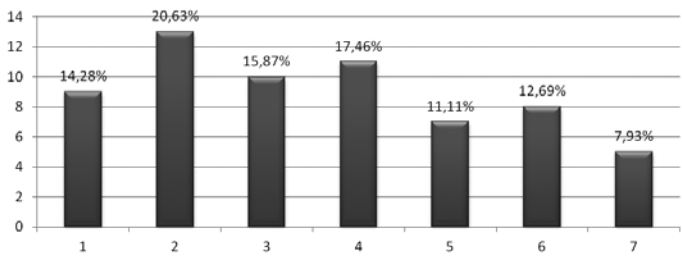
Obrázok 3 Stupeň obluby filmovej hudby. Na osi x je hodnotenie žánrov (1 vôbec sa mi nepáči, 4 nevyhranený názor, 7 veľmi sa mi páči) a na osi y je počet osôb, ktoré zvolili daný stupeň hodnotenia

Zborová tvorba

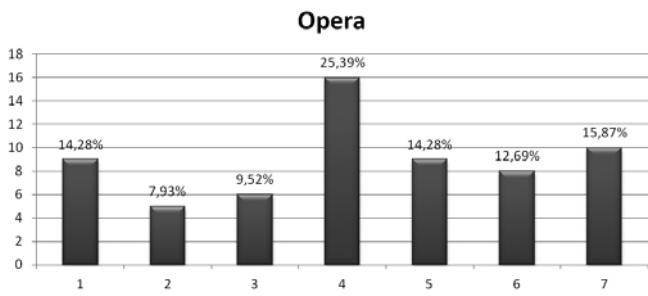


Obrázok 4 Stupeň obluby zborovej tvorby. Na osi x je hodnotenie žánrov (1 vôbec sa mi nepáči, 4 nevyhranený názor, 7 veľmi sa mi páči) a na osi y je počet osôb, ktoré zvolili daný stupeň hodnotenia

Symfónia



Obrázok 5 Stupeň obluby symfónie. Na osi x je hodnotenie žánrov (1 vôbec sa mi nepáči, 4 nevyhranený názor, 7 veľmi sa mi páči) a na osi y je počet osôb, ktoré zvolili daný stupeň hodnotenia



Obrázok 6 Stupeň obľuby opery. Na osi x je hodnotenie žánrov (1 vôbec sa mi nepáči, 4 nevyhranený názor, 7 veľmi sa mi páči) a na osi y je počet osôb, ktoré zvolili daný stupeň hodnotenia

Keď sa pozrieme na konkrétne rozloženie postojov k určitým žánrom, uvidíme určité rozdiely. Sú žánre a štýly, ktoré sú všeobecne kladne rešpektované a sú aj žánre a štýly, ktoré sú jednoznačne odmietané. K veľmi obľúbeným hudobným žánrom môžeme jednoznačne zaradiť filmovú hudbu, pričom podľa grafu (obr. 3) vidíme, že k zborovej tvorbe respondenti zaujali odmietavý postoj.

Pri obľube symfónie (obr. 5) môžeme vidieť, že všetky postoje sú približne vyrovnané. No pri hudobnej forme, akou je opera (obr. 6) sa prevažne objavuje postoj nevyhraneného názoru.

Vzhľadom na výsledky daného výskumu môžeme povedať, že populárna hudba, ktorá obklopuje žiakov v súčasnosti, je produkovaná hlavne z masovokomunikačných prostriedkov, a preto má silný vplyv na ich preferencie. Z výsledkov môžeme vidieť, že vzťah ku klasickej hudbe žiakov je priemerný, alebo žiaci nemajú vyhranený názor na operu, či symfonickú hudbu. Prekvapivé je umiestnenie zborovej tvorby, ktorá má u žiakov najmenšiu obľubu. Môžeme povedať, že aj napriek tomu, že hudobná výchova, ktorá je prevažne orientovaná na vážnu hudbu a podieľa sa na formovaní osobnosti jedinca, je v úzadí a prevláda vplyv populárnej hudby.

V našom výskume hudobných preferencií plánujeme pokračovať a rozšíriť výskumný súbor o ďalších žiakov základných škôl. Pomocou anamnestického dotazníka doplníme informácie o hudobných záujmoch žiakov a tým zosumarizujeme vstupné informácie pre naše ďalšie bádanie. Prostredníctvom následných zámerných intervencií do vyučovacieho procesu hudobnej výchovy, ktoré sa budeme snažiť vypracovať, realizovať a čiastočne overiť, alebo inovovať ustálené metodické prvky, chceme modifikovať hudobno-edukačný proces. Domnievame sa ale, že v hudobno-výchovnom procese sa majú zachovať aj „tradičné metodické postupy“ a to na realizáciu hudobných prejavov, získanie vedomostí o hudbe a dejín hudby, pretože to považujeme za súčasť všeobecného vzdelania človeka.

Literatúra

- FRANĚK, M., MUŽÍK, P. Hudební preference a její souvislost s některými osobnostními rysy. <<http://acta.musicologica.cz/06-03/0603s02.html>>
- LAMONT, A., GREASLEY, A., 2009. Musical Preferences. The Oxford Handbook of Music Psychology, United Kingdom: Oxford University Press, 2009. 585 s. ISBN 978019-960497-5.
- RUSSELL, Ph. A. 1997. Musical taste and society. The Social Psychology of Music, (eds. David. J. Hargreaves and Adrian C. North), Oxford: Oxford University Press.
- SEDLÁK, F. 1989. Psychologie hudebních schopností a dovedností. Praha: Editio Supraphon, 1989. 264 s. ISBN 80-7058-073-9.
- SEDLÁK, F. 1990. Základy hudební psychologie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 320 s. ISBN 80 - 04 - 20587 - 9.
- VÁŇOVÁ, H., SKOPÁL, J., 2002. Metodologie a logika výskumu v hudební pedagogice. Praha: Univerzita Karlova, 2002. 196 s. ISBN 80-246-0435-3.

System kształcenia muzycznego w Polsce w kontekście współczesnej reformy edukacyjnej

dr. hab. MIROSLAW DYMON, prof. UR
Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Muzyki,
Polska republika

Anotacja: Príspevok sa venuje reforme *Podstawy programowej - Štátnych vzdelávacích programov* v estetickom a hudobnom vzdelávaní z r. 2008 v jednotlivých stupňoch všeobecného školstva v Poľsku. Základným východiskom sú *štandardy kultúrnej edukácie*, vrátane hudobnej, čoho výsledkom je model kultúrne vzdelaného Poliaka. Podčiarkuje úlohu školy, s konkrétnymi cieľmi, obsahom a dosiahnutými výsledkami v estetickom vzdelávaní. V r. 2009 dochádza k zmenám v *Podstawy programowej - Štátnych vzdelávacích programov* v materských a základných školách (1.-6. trieda) a v triedach 7.-9. ZŠ, ktoré v poľskom školskom systéme predstavujú gymnázia. Autor opisuje hudobný obsah v týchto stupňoch a triedach a komparuje k akým zmenám došlo v r. 2009.

Kľúčové slová: Poľsko, systém školstva, zmeny posledným v r. 2008 a v r. 2009, *Podstawa programowa - Štátne vzdelávacie programy*, stupne vzdelávania, štandardy pre hudobnú výchovu.

Abstract: The contribution deals with the reform *Podstawa programowa - of National Educational Programmes* in aesthetic and music education from 2008 in particular grades of comprehensive school system in Poland. The essential starting point of the paper are the *standards of cultural education*, inclusive of music one, the result of which is the model of culturally educated Polish. It highlights the role of school, with particular aims, content and the results reached in aesthetic education. In 2009 several changes happened in the *Podstawa programowa - of National Educational Programmes* in nursery schools and elementary schools (1st and 6th class) and in the classes 7 and 9 of middle school that are in Polish school system represented by grammar schools („gymnázium”). The author describes music content in these grades and classes and compares the changes in 2008 and 2009.

Key words: Poland, school system, changes in 2008 and 2009, *Podstawa programowa - of National Educational Programmes*, levels of education, standards for music education.

1. Standardy edukacji kulturalnej

Wprowadzenie nowej „Podstawy programowej” w 2008 roku, zdaniem jej twórców, miało pozwolić na wytyczenie nowej drogi rozwoju i optymalizacji procesu nauczania muzyki w Polsce. Dostrzeżono tu przede wszystkim, że *Edukacja artystyczna stanowi ważny obszar kształcenia i dlatego jej realizacji należy poświęcić dużo uwagi, począwszy od edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*.¹ Zwiększono liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia muzyczne, jeszcze nie w takim stopniu jak to było oczekiwane, ale rozwiązania te choć uważane za powierzchowne, mogą w jakiś sposób skorygować błędy popełnione

1 *Podstawa programowa z komentarzami, tom 7: edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 14). http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tomom_7.pdf

w trakcie wprowadzania wcześniejszej reformy szkolnej. Jednak reforma nie budzi jak się wydaje, nadmiernej przychylności nauczycieli muzyki, którzy od chwili wprowadzenia reformy są środowiskiem traktującym jej rozwiązania z rezerwą. Z inicjatywy Polskiej Rady Muzycznej powstał projekt pt. *Tworzenie i wdrażanie standardów edukacji kulturalnej w Polsce*² w ramach programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego „Edukacja kulturalna i upowszechnienie kultury”. W pracach wzięły udział trzy zespoły ekspertów, przygotowujących propozycje standardów w dziedzinie edukacji filmowej i teatralnej, wizualnej i muzycznej. W ramach Standardów Edukacji Kulturalnej opracowano również Standardy Edukacji Muzycznej³.

Opublikowane dotychczas materiały stanowią obszerną prezentację kluczowych zagadnień z tego obszaru i są zaproszeniem do dyskusji, która kierowana jest zarówno do środowisk akademickich i oświatowych, a także wszystkich którzy są zainteresowani ideą edukacji kulturalnej i artystycznej. Standardy Edukacji Kulturalnej stanowią zbiór dokumentów i analiz określających główne obszary i treści działań edukacyjnych, realizowanych przez instytucje resortu edukacji, nauki i kultury, prowadzących do podniesienia efektywności działań w dziedzinie edukacji kulturalnej społeczeństwa polskiego. Dotyczą takich obszarów jak:

- zbudowania modelu kulturalnego wykształcenia Polaka
- opracowania zakresu działań, treści nauczania i kompetencje kulturalnych uczniów na poszczególnych poziomach nauczania, obejmujących przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, licea
- określenia potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, których zaspokojenie wymaga ścisłej współpracy szkół z ośrodkami i instytucjami kultury
- sformułowania postulatów środowisk pedagogicznych wobec świata mediów publicznych oraz przygotowania projektów kompleksowych rozwiązań w zakresie edukacji medialnej dzieci i młodzieży,
- określenia edukacyjnych powinności instytucji kultury oraz ośrodków kształcenia nauczycieli w dziedzinie edukacji kulturalnej społeczeństwa polskiego.

Wdrożenie i ewaluacja funkcjonowania Standardów Edukacji Kulturalnej przewidywane jest na lata 2010-2013. Plan taki pozwoli na ocenę ich przydatności oraz wpłynie na dokonanie ewentualnych modyfikacji.

Wzór osobowości kulturalnej współczesnego Polaka koresponduje z modelem człowieka kulturalnego, opisywanego w naukach społecznych w niewielkim stopniu. Według postulowanego wzorca człowiek kulturalny to człowiek aktywny w poszukiwaniu nowych doznań w bogactwie kulturalnym swojego kraju jak również innych. Zaangażowani nauczyciele, wychowawcy, instruktorzy pracy z dziećmi i młodzieżą oraz animatorzy tego zakresu aktywności społecznej konkretyzują potrzebę niezbędnych działań polegających na:

- wychowaniu odbiorcy dzieł sztuki o wyrobionym poczuciu smaku artystyczne-

2 Standardy edukacji kulturalnej - materiały do konsultacji środowiskowych, pod red. A. Białkowskiego, Wyd. Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008.

3 Standardy edukacji muzycznej opracowali: prof. zw. dr hab. Z. Konaszkiewicz (Uniwersytet Muzyczny F. Chopina w Warszawie); Prof. dr hab. B. Nowak (Akademia Muzyczna w Poznaniu); Prof. dr hab. B. Smoleńska - Zielińska (Uniwersytet Humanistyczny - Przyrodniczy J. Kochanowskiego w Kielcach); prof. dr hab. W. Sacher (Uniwersytet Śląski); dr R. Wawrowska (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)

go, zdolnego do głębokich reakcji emocjonalnych, umiejących ocenić dzieła sztuki z punktu widzenia ich formy i treści,

- wyrobieniu umiejętności, sprawności i nawyków potrzebnych do wypowiedzania się w języku określonej dziedziny sztuki, zajmowania się nią w sensie twórczym i odtwórczym.

2. Szkoła jako instytucja odpowiedzialna za wychowanie estetyczne

Proces wychowania przez sztukę oraz wychowania do uczestnictwa w kulturze powinien mieć na celu wyzwolenie autentycznej ekspresji człowieka i konstruktywnych sił wyobraźni, dlatego znaczącą rolę w wychowaniu odgrywa kształcenie i stymulowanie procesów twórczej ekspresji oraz aktywnej percepcji. Według I. Wojnar wychowanie estetyczne to: *proces formowania estetycznej kultury człowieka, wyrabiania dobrego smaku, umiejętności oceny i rozumienia zjawisk estetycznych oraz proces kształtowania osobowości człowieka w zakresie intelektualnym i moralnym.*⁴ Kształcenie twórczej postawy w zakresie dyspozycji poznawczych i emocjonalnych oraz przygotowanie ucznia do aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym stanowi zasadnicze wyzwanie dla współczesnych instytucji, takich jak szkoła, placówka kulturalna, radio, telewizja, prasa, które stają się ważnymi komponentami systemu edukacji muzycznej. Spełnienie tych zadań, społeczeństwo stawia szczególnie przed szkołą, widząc w niej instytucję obejmującą wszystkie dzieci. W niej powinny uzyskiwać wiadomości ze wszystkich dziedzin sztuki w podstawowym wymiarze. Dotyczy to naturalnie również muzyki. Muzyka zawsze istniała w życiu społeczeństwa, przyczyniając się do jego integracji oraz zachowania tożsamości narodowej. W szkolnictwie muzycznym od lat brakuje sensownie prowadzonej edukacji muzycznej. Ograniczenie wymiaru czasowego spowodowało zmniejszenie się liczby wysoko kwalifikowanych nauczycieli. Drastycznie zmniejszyła się liczba muzycznych zajęć pozaszkolnych. Ogólna edukacja muzyczna powinna dotyczyć przecież całego społeczeństwa w równym stopniu. W szkole podstawowej, w nauczaniu zintegrowanym muzyka powinna być prowadzona przez nauczyciela muzyki, tak jak w klasach IV-VI, gimnazjum i liceum. Uczniowie powinni mieć także możliwość zdawania matury z muzyki oraz możliwość nauki gry na instrumencie za niewielką opłatą. Działalność całego systemu instytucji powinna doprowadzić do tego, że człowiek będzie przez całe życie prowadził własną autoedukację muzyczną, uczestnicząc w różnorodnych formach i przejawach życia muzycznego. Według M. Gołaszewskiej *im więcej funkcji spełnia sztuka w życiu danego człowieka, tym pełniej jest odbierana i pełniej włączana w całość kształt własnego życia.*⁵ W zakresie szkoły podstawowej w klasach IV-VI zajęcia powinny odbywać się podczas lekcji tego przedmiotu pod nazwą muzyka w wymiarze co najmniej jednej godziny tygodniowo w celu rozwijania zamiłowań, zainteresowań oraz umiejętności posługiwania się językiem muzyki zarówno w jej odtwarzaniu, jak tworzeniu. Lekcje muzyki powinien prowadzić nauczyciel specjalista w zakresie edukacji muzycznej z przygotowaniem pedagogicznym, absolwent studiów magisterskich.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom, w proponowanych standardach edukacji muzycznej, w dziale *wiedza i umiejętności* przewidują się:

4 Wojnar I. 1976: *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1976, s.7-8.

5 Gołaszewska, M. 1984: *Estetyka i antyestetyka*. Wiedza Powszechna Warszawa 1984, s.181.

- poszerzenie znajomości języka muzyki w stopniu umożliwiającym grę na instrumencie prostych utworów instrumentalnych i melodii piosenek z opanowanego repertuaru,
- poszerzenie wiedzy na temat rozumienie drobniejszych wartości nut oraz o nieregularności podziału rytmicznego,
- wprowadzenie pojęcia interwałów i wielodźwięków, określenie podstawowych funkcji trójdźwięków w tonacjach dur i moll. Powinny one mieć zastosowanie przy tworzeniu akompaniamentów lub instrumentalnych, twórczych ilustracji muzycznych
- poznanie elementarnych wiadomości z historii muzyki i literatury muzycznej w powiązaniu z uczeniem się słuchania muzyki,
- w zakresie ruchu przy muzyce uczniowie powinni swobodnie operować przestrzenią, ciałem i czasem przy odtwarzaniu kilkuminutowych układów rytmicznych i tanecznych o niewielkim stopniu trudności.

Uzyskane efekty kształcenia, umiejętności i kompetencje to:

- umiejętność gry na instrumencie szkolnym z nut oraz ze słuchu ze stosowaniem nieregularnych podziałów rytmicznych i chromatyki,
- rozumienie i stosownie pojęć muzycznych związanych z każdą formą aktywności muzycznej ucznia,
- słuchowe odróżnienie podstawowych form muzycznych,
- umiejętność wykorzystywania opanowanej wiedzy muzycznej dla własnej kreatywności

Z kolei w gimnazjum uczniowie powinni:

- opanować wiedzę i język muzyki w stopniu umożliwiającym im śpiewanie pieśni, piosenek, grę na instrumentach szkolnych prostych utworów, akompaniamentów, realizację zadań twórczych poznawanego na lekcjach repertuaru,
- utrwalić wiedzę i umiejętności poznane ze szkoły podstawowej w zakresie:
 - a) znajomości pisma muzycznego – wartości rytmiczne, umiejętność odczytania zapisu muzycznego i stosowanie go w poznawaniu materiału muzycznego
 - b) znajomości podstawowych terminów, w tym podstawowych oznaczeń dynamiki, tempa, artykulacji, skrótów pisowni muzycznej, podstaw harmonii
 - c) znajomości i rozróżniania w słuchanych utworach: brzmienia instrumentów, głosów, zespołów, składu orkiestry symfonicznej; faktury (polifonii homofonii); modeli budowy utworów np. rondo, fuga, sonata, suita, symfonia, koncert
- powiązać wiedzę muzyczną z doświadczeniem muzycznym podczas słuchania, śpiewu, gry na instrumentach
- poszerzyć wiedzę zagadnień historii kultury muzycznej (epok, stylów, kanonu arcydzieł, dorobku muzyki polskiej, folkloru, tańców polskich i europejskich, współczesnej kultury muzycznej, muzyki rozrywkowej (jaz, rock, muzyka filmowa, tzw. młodzieżowa)

Osiągnięte efekty kształcenia, umiejętności i kompetencje powinny dotyczyć:

- rozumienia i stosowania pojęć języka muzycznego w każdej formie aktywności muzycznej oraz w estetycznym odbiorze muzyki:
 - a) umiejętności operowania podstawowymi pojęciami języka muzycznego w opisie

muzyki, z uwzględnieniem stylu epoki, indywidualnego stylu wybranego kompozytora, budowy utworu, jej elementów, kulturowej roli, funkcji

- b) umiejętności wypowiedzania własnych odczuć, wyrażania wiązanych z utworem myśli i emocji, także racjonalnej obrony własnych sądów, przekonań i upodobań.

Projekt Standardów osiągnięć uczniów na poszczególnych poziomach nauczania wydaje się bardzo ważną propozycją dla edukacji muzycznej. Autorzy podjęli ogromny trud, którego wynik powinien pozwolić na opracowanie w przyszłości jeszcze bardziej optymalnych i efektywnych form nauczania i uczenia się muzyki. Przytoczone fragmenty Standardów Edukacji Kulturalnej pozwalają na wstępną orientację w działaniach podjętych przez opracowujący zespół. Sami autorzy piszą, że liczą na *wnikliwą dyskusję ze szerokim gronem zainteresowanych tą problematyką, która pozwoli na ukształtowanie standardów odpowiadających potrzebom współczesnego rynku edukacyjnego*.⁶ Poziom wiedzy i umiejętności muzycznych społeczeństwa można widzieć jako szansę korzystania z dóbr określonego obszaru. Tym obszarem jest szeroko rozumiana kultura. Zadania, wobec których staje współczesna edukacja, a szczególnie szkoła, powinny być uwzględnione we wszystkich istotnych obszarach działań, m.in. w:

- a) warstwie edukacji kulturalnej, której obiektem oddziaływań są dzieci i młodzież,
- b) warstwie oddziaływań wychowawczych,
- c) warstwie działań oświatowych, zmierzających do tworzenia korzystnego środowiska wychowawczego, a także do właściwego kształtowania poziomu kompetencji, w tym także kompetencji muzycznych.

Osiągnięcie tych celów stanowi trudne wyzwanie, lecz przy udziale szerokiego grona zainteresowanych wydaje się możliwe do zrealizowania.

3. Zmiany w systemie kształcenia – nowa „Podstawa Programowa” z 2009 r.

Cele i treści kształcenia zostały na nowo zdefiniowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Nową podstawę programową opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 4, poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009 r. Obowiązuje od 1 września 2009 r. dla przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjum. Reforma programowa polega na dostosowaniu celów oraz treści kształcenia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania do zmieniającej się rzeczywistości.

Bez zmian pozostaje struktura systemu – typy szkół, liczba lat nauki w każdej z nich itp. W roku szkolnym 2009/2010 reforma obejmie przedszkola, pierwsze klasy szkół podstawowych oraz pierwsze klasy gimnazjów. W następnym roku szkolnym reforma obejmie klasy pierwsze i drugie szkół podstawowych i gimnazjów i tak dalej. Aktualnie więc w szkole podstawowej, oprócz I klasy i I klasy Gimnazjum, zajęcia realizowane są analogicznie na podstawie nowych i starych ramowych planów nauczania. Dyrektorzy przygotowujący arkusze organizacyjne muszą dostosować się do obowiązujących wymogów. Przyczyny wprowadzenia nowej reformy są następujące:

- niedopasowanie podstawy programowej do obecnej populacji uczniów, związane z

⁶ Standardy edukacji muzycznej, op. cit., s.8.

większymi aspiracjami uczniów wybierających gimnazja, licea i studia wyższe. Liczba osób studiujących w ostatnich latach wzrosła pięciokrotnie. Należy zatem dopasować wymagania do aktualnych ambicji uczniów

- niemożność zmieszczenia pełnego cyklu kształcenia ogólnego w ciągu trzech lat. Wielu nauczycieli – zarówno gimnazjalnych, jak i licealnych – usiłuje zawrzeć cały kanon wiedzy ukształtowany w czasach czteroletnich liceów w trzyletnim cyklu edukacyjnym. To może się udać tylko w najzdolniejszych klasach. Należy zatem wydłużyć czas na realizację podstawowego cyklu kształcenia
 - obniżenie wieku szkolnego wymaga korekty programowej. Problemy demograficzne, najmniej liczny rocznik sześcioletków i znacznie liczniejsze roczniki absolwentów, aby utrzymać poziom zatrudnienia wymaga zmian. Należy zatem dostosować podstawę programową do możliwości percepcji młodszych uczniów.
- Główne założenia reformy dotyczą :
- Spójności programowej, polegającej na wyposażeniu uczniów najpierw solidny fundament wiedzy ogólnej, a następnie pogłębioną wiedzę w zakresie odpowiadającym indywidualnym zainteresowaniom i predyspozycjom każdego ucznia. Realizacja wspólnego fundamentu wiedzy ogólnej będzie rozciągnięta na trzy lata gimnazjum oraz część czasu nauki w szkole ponadgimnazjalnej. Pozwoli to na spokojne omówienie wszystkich podstawowych tematów w zakresie klasycznego kanonu przedmiotów.
 - Prymatu efektów kształcenia. Uczniowie o przeciętnych zdolnościach powinni także zdobyć na kolejnych etapach kształcenia odpowiednią wiedzę umiejętności. Wyodrębniono zatem w postaci wymagań ogólnych podstawowe cele kształcenia dla każdego przedmiotu nauczania.

Nauczyciele – na podstawie znowelizowanej Karty Nauczyciela, będą zobowiązani do przepracowania co najmniej jednej godziny tygodniowo z uczniami w sposób wychodzący naprzeciw ich indywidualnym potrzebom – udzielając im pomocy w przewyżczeniu trudności, rozwijaniu zdolności lub pogłębianiu zainteresowań. W nowym ramowym planie nauczania określona jest minimalna liczba godzin przeznaczonych na realizację każdego przedmiotu w całym cyklu kształcenia, zamiast – jak dotychczas tygodniowa liczba godzin. Dyrektor szkoły odpowiada za organizację zajęć która zagwarantuje, że łączne sumy godzin w ciągu trzech lat zajęć z każdego przedmiotu nie będą mniejsze niż określone w ramowym planie nauczania, zaś efekty zapisane w podstawie programowej zostaną osiągnięte. Podobnie jak dotychczas nauczyciel będzie mieć prawo wyboru podręcznika spośród podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej. Nauka w klasach objętych reformą programową może się odbywać jedynie na podstawie podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego i zgodnych z nową podstawą programową.

Najbardziejzie zmieni się Edukacja wczesnoszkolna edukacja najmłodszych uczniów, która powinna umiejętnie splotać naukę z zabawą, by w łagodny sposób wprowadzić ich w świat szkoły. Gdy uczniowie w klasach I-III zostaną dobrze przygotowani do nauczania przedmiotowego, nie będzie większych kłopotów z dalszą edukacją. Dalej obowiązywać będzie blok zajęć zintegrowanych, lecz dopuszcza się wyłączenie niektórych przedmiotów z tego bloku m.in. zajęć komputerowych, edukacji plastycznej i edukacji muzycznej na

które razem przypada 95 godzin. Wprowadza się nowe przedmioty – zajęcia artystyczne i zajęcia techniczne w gimnazjum. Zaplanowano na nie po 60 godzin w cyklu kształcenia. Rodzaj zajęć oraz realizowany program powinny być dostosowane do zainteresowań uczniów. Zajęcia mogą być realizowane w trybie regularnych, cotygodniowych spotkań lub w trybie projektu wskazanego przez nauczyciela lub zaproponowanego przez uczniów, także w korelacji z pracą nad projektami z innych zajęć edukacyjnych.

Początek reformy już wkroczył w fazę realizacji. Od 2 lat uczniowie klas I szkoły podstawowej i I klas gimnazjów realizują nowe założenia. Uczniowie ogólnokształcących szkół muzycznych w części edukacji ogólnokształcącej, także. Wdrażanie reformy programowej w liceach ogólnokształcących i zasadniczych szkołach zawodowych zakończy się za sześć lat, w roku 2015; w technikach i liceach artystycznych – w roku 2016, zaś w liceach uzupełniających – w roku 2017. Na efekty przyjdzie nam zatem poczekać.

Bibliografia:

BIĄŁKOWSKI A. (red.) 2008: *Standardy edukacji kulturalnej*. Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008, ISBN 978-83-928411-0-4

GÓLASZEWSKA M. 1984: *Estetyka i antyestetyka*. Wiedza Powszechna Warszawa 1984, ISBN 83-2140-348-4

GOZDECKA M., Grusiewicz M. (red.) 2008: *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*. Wydawnictwo UMCS Lublin 2008, ISBN 978-83-227-2870-3

Podstawa programowa z komentarzami, tom 7: edukacja artystyczna w szkole podstawowej, http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tomo_7.pdf

Standardy edukacji kulturalnej - materiały do konsultacji środowiskowych, pod red.

A. Białkowskiego, Wyd. Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008

WOJNAR I. 1976: *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa, ISBN 83-86770-62-7

Talent nestačí...

Mgr. JARMILA ZAVŘELOVÁ

Gymnázium v Čelakovicích

Česká republika

Anotace: Příspěvek autorky vychází z každodenní praxe učitele HV a jeho snahy o netradiční způsoby pojetí teoretické části výuky HV na II. a III. stupni vzdělávání; v tomto příspěvku se zabýváme tématem „Talent a interpretační umění“ zpracovaným v rámci modulu „DUM“ metodického portálu RVP MŠMT v souladu s výzkumem zaměřeným na hledání a nalézání odpovědi na otázku: jak zaujmout hudební teorii žáky ZŠ či víceletého gymnázia.

Klíčová slova: dědičnost, talent, rodičovský vliv, cílevědomá práce, tolerance

Abstract: This author's contribution is based on an everyday teaching activity. The teacher tries to search and find new methods how effectively to teach music arts at elementary and grammar schools. The article has discussed the problem of a talent and its interpretation in a teaching process at schools. The essay has been at the same time a part of modul which can help students and as well teachers to be more interested in music theory.

Key words: heredity, talent, parents' influence, purposeful work, tolerance

„...Naším hlavním programem je, aby dobrá hudba mohla skutečně vstoupit do vědomí každého dítěte, studenta i dospělého člověka a rozvíjela v něm cit a smysl pro umění, krásu, život...“ „...Proto tvořivé inspirace našich učitelů z Čech, Moravy a Slezska mohou obohacovat hudební pedagogy i studenty v mnoha zemích Evropy, a to platí také opačně. Každá, třeba i malá, pomoc může vést k dobrým výsledkům.“¹ Proto jsme jako učitelé vděční za každou příležitost konzultovat a díky tomu zlepšovat byt' originální, osvědčené, avšak opakující se způsoby zprostředkování určité problematiky. Jednou z nich je „...projekt METODIKA II, který má přispět ke zvýšení kvality učitelské profese, což je spojeno se schopností efektivně využívat různých forem a metod učení, se vzájemným sdílením zkušeností, s celoživotním učením pedagogů. Projekt se proto zaměřuje na systematickou podporu učitelů v oblasti metodiky a didaktiky učení, rozvoj učících se komunit, efektivní způsoby vzdělávání...“²

V příspěvku přinášíme podobně jako na doktorandských konferencích hudebních kateder pedagogických fakult České republiky a Slovenské republiky „*TEORIE A PRAXE HUDEBNÍ VÝCHOVY*“ v letech 2009 - 2011 příklad pojetí učiva hudební výchovy pro 7. a 9. ročník základních škol, resp. sekundu, kvartu, I. a II. ročník víceletých gymnázií na téma:

„Interpretační umění, talent, dědičnost, inspirace...“

I nadále se opíráme o vlastní výzkum, který je založen na více než desetiletém hledání odpovědi na otázku, zda by měl mít předmět Hudební výchova kromě své přirozené hudebně-tvořivé podstaty také širší rozměr, ve smyslu mezioborových vztahů. Z analýz, rozhovorů, besed, dotazníků a testů mezi žáky základních škol a studenty středních škol

1 Kodejška, M. Slovo národního koordinátora EAS pro Českou republiku. <http://www.czechcoordinatorreas.eu/uvod.htm>

2 <http://www.rvp.cz>

– resp. víceletého gymnázia - jsme ale čím dál více utvrzováni v tom, že všechny snahy o zprostředkování hudební teorie žákům jsou úspěšné pouze do okamžiku, než si žák uvědomí zažitou představu, že: „...v hudební výchově se odpočívá“, případně zpívá (a propos: představy o zpěvu se u žáka a učitele obvykle liší). Trvat v hodinách hudební výchovy na kultivovaném, nejen hudebním, ale i slovním projevu, na vybraném společenském chování, na střídavém kritickém hodnocení slyšeného či provedeného výkonu, na uvědomění si významu rodiny ve smyslu úcty ke zděděným dispozicím..., rovná se „běhu na dlouhou trat“.

Pro naše úsilí můžeme výborně využít učebnice HV pro 7. ročník základních škol autorského kolektivu Charalambidis, Pilka, Císař, Matoška, (strany 129 – 138) : „... **o tvůrčí skladatelské a interpretační vášni**“. Dle úvahy učitele, možno zařadit do plánu učiva kteréhokoli ročníku vyššího cyklu.

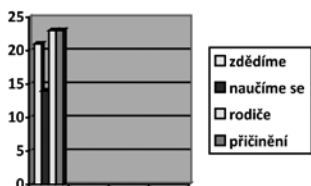
Metodický přehled:

1. Talent, nadání, dědičnost
2. Interpretace, kritika
3. Závěr
4. Literatura a zdroje
5. Příloha

Z dotazníku na téma: „**Talent stačí...?**“,...

Jak získáme nadání pro určitou činnost?	
.....
Stačí k dosažení úspěchu pouze talent?	ANO - NE
Je třeba k rozvoji talentu podpora rodičů?	NE (zdůvodni)
ANO (v jakém smyslu?)
.....
Co musí člověk osobně vykonat pro rozvoj svého talentu?	
.....	

...shledáváme následující:



talent zdědíme – 73%

činnost se můžeme naučit – 62%

podpora rodičů je nezbytná - 98%

talent je třeba rozvíjet tréninkem – 97%

V praxi se při posuzování amatérských i profesionálních uměleckých výkonů často setkáváme s kategoričkou nekritičností. Pro uvědomění si úskalí interpretačního umění – vystoupit na veřejnosti a v daném okamžiku předvést určitou činnost, se nabízí zařazovat do výuky hudební výchovy prezentace vlastních uměleckých schopností žáků. Jako inspiraci uvádíme tento metodický návrh:



Potřebujeme: kartičky papíru + psací potřeby, zpěvníky, hudební nástroje, arch papíru, fixy, barevné křídly

Celá třída se sjednotí při výběru písně (písní) ze zpěvníku

Žáci si prohlédnou hesla na Pracovním listu (viz obrázek)

Napiší na lísteček papíru, ke které disciplíně mají nejbližše.

Žáci se stejným heslem utvoří čtyři skupinky.

Každá skupina ztvární obsah textu písně dle umělecké orientace skupiny:

instrumentalisté * secvičí rytmický doprovod na dostupné nástroje Orffova instrumentáře, (bubínek, dřívka, tamburína, triangl)

(např.: **celý takt:** bum-tuk-chřest-cink, **¾ takt:** bum-cink-tuk apod.)

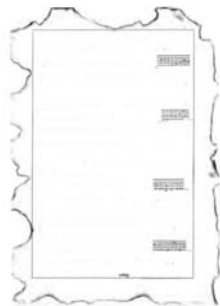
harmonický doprovod – kytara, klavír – dle možnosti

výtvarníci * vytvoří na tabuli či arch papíru kulisy dokreslující obsah textu písně + program vystoupení – viz níže

zpěváci * dle zásad hlasové hygieny (správné dýchání, postoj, výslovnost, vnímání ostatních zpěváků) přednesou píseň na nejvyšší možné úrovni

tanečníci * obsah textu písně ztvární pohybem, případně mohou připravit pohybově-rytmické dokreslení zpěvu (v uměleckém „slangu“ „křoví“)

Program vystoupení může mít podobu pergamenu s textem a se zápisky úryvků písní. Připravený repertoár využijeme dle potřeb školy: k vánočnímu nebo velikonočnímu období, ke společenské akci školy či na závěr školního roku.



Cílem podobně pojatého tématu o interpretačním umění je:

- uvědomění si přehnané subjektivní kritiky - ať už profesionálního či amatérského uměleckého výkonu
- upevňování či vytváření ohleduplného a spolupracujícího kolektivu (žák-žák, žák-učitel)

K tomu může přispět anketa „Jak se píše kritika?“ s následnou diskusí:

Vyjádrí se srozumitelně, věcně a stručně o:

výkonu INTERPRETŮ (celkový dojem kolektivu, hudební úroveň)

volbě PROGRAMU (vhodnost repertoáru)

roli REŽISÉRA, CHOREOGRAFA, DIRIGENTA...?

Mají vystoupení žáků smysl? ANO NE

Mají význam pouze pro předmět hudební výchova? ANO NE

Dobrá kritika slouží tvůrcům a interpretům k ponaučení a zlepšení další práce.

Splňuje tyto podmínky tvoje „kritika“?

Závěrem:

Z výzkumu souvisejícího s tématem tvůrčího hudebního procesu jednoznačně vyplývá obecně zažitý názor: „v hudební výchově se zpívá“. A to zejména v běžném žákovském kolektivu (nikoli v tzv. hudebních třídách). Přineseme-li do výuky aktivitu s puncem povinnosti či zodpovědnosti, častokrát se dostaví, po počáteční pozitivní odezvě, projev nechuti spolupracovat. Může-li být náš příspěvek v záplavě nápadů realizovaných v rámci projektů či kurzů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků přínosný, může-li se stát jedním „... ze zapálených knotů v síti nápadů a zkušeností pedagogů hudební výchovy...“³, pak věříme, že má naše úsilí, jak motivovat žáky, a výzkum s tím spojený - smysl.

V prezentaci jsou k dispozici metodické návrhy tak, jak byly odevzdány v šabloně III/2 Inovace a zkvalitnění výuky prostřednictvím ICT, tématická oblast „Hudební výchova“.

Literatura:

- Charalambidis, A., Pilka, J., Císař, Z., Matoška, D. Učebnice Hudební výchovy. Praha: SPN, 1998.
- Já písnička - I., II., IV. díl, pro 5. - 9. třídu. Cheb: 1999.
- ČÁP, J. Psychologie pro učitele. Praha: SPN, 1987.
- DVOŘÁČEK, J. Pedagogika pro učitele odborných předmětů. Praha: VŠE, 2005.
- DRÁBEK, V. Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově. Praha: PedF UK, 1998.
- HOLAS, M. Úvod do psychologie hudby. Hudební diagnostika. Praha: SPN, 1990.
- HOLAS, M. Didaktika profesionální hudební výchovy. Praha: AMU, 1999.
- HRABAL, V. Diagnostika: pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2002.
- KODEJŠKA, M. a kol. Everything depends on a good beginning - J.A. Komensky. Compendium of the 2005 European Music congress in Prague. Praha: Charles university, Fakulty of Education, 2007. ISBN: 80-7290-293-4.
- KUČEROVÁ, S. Obecné základy estetické výchovy. Brno: MU, 1990.
- MALURA, M. Hudba a výtvarné umění z hlediska interkulturnosti. Ostrava: PedF, 1995.
- MOLDAN, B. (Ne)udržitelný rozvoj (ekologie, hrozba i naděje). Praha: 2001.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J. Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Praha: Portál, 2008.
- PAVELKOVÁ, I. Motivace žáků k učení. Praha: UK, 2002.
- SEDLÁK, F. Základy hudební psychologie. Praha: SPN, 1990.
- STIBOROVÁ, Z. Některé příčiny problémů teorie a praxe HV. <http://www.Teorie a praxe v HV.cz>
- STIBOROVÁ, Z. Některé příčiny absence estetického procesu v hudební výchově. Banská Bystrica: 1998. UMB, s. 78-93. ISBN 80-8055-172-3.
- VÁŇOVÁ, H., TICHÁ, A., HERDEN, J. Enviromentální výchova ve výuce HV na gymnáziích. Praha: PedF UK, 2007.

3 Kodejška, M. a kol. Compendium of the 2005 European Music congress in Prague. Praha: UK Ped.F, 2007. Mag.Dr. Franz Niermann, str. 171.

Hry s dechem a hlasem jako cesta k sebepoznání, komunikaci, hlasovému a duševnímu zdraví

PaedDr. ALENA TICHÁ, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Česká republika

Anotace: Nemožnost volného proudění dechu blokuje hlas při mluvení a zpěvu, omezuje též pohyb při hře na nástroje, brání uvolněnému prožitku při dramatickém či pohybovém projevu. Zvládání postoje a dechu přispěje k ovládnutí trémy a nejistoty při veřejném vystoupení. Workshop je cílen na pomoc pedagogům s přesahem metodického poučení pro aplikaci na práci s dětmi. Cestou prožívání budeme objevovat možnosti svého dechu a hlasu. Budeme si uvědomovat souvislost mezi držením těla, dechem a hlasem a jejich podmíněnost v naší psychice. Ve cvičeních se budou propojovat prvky z fyzioterapie, hlasové techniky a muzikoterapie. Workshop je veden z pohledu psychosomatické jednoty jedince (tj. jednoty těla, hlasu a psychiky). Cvičení a motivace se zaměří na: 1. Držení těla ve vztahu k volnosti a k ekonomické práci funkčních svalů, 2. Uvolňování nežádoucích psychických a svalových bloků bránících volnému dechu a znělému hlasu.

Klíčová slova: hlas, dech, tělo, psychosomatika, fyzioterapie, muzikoterapie.

Abstract: The inability for breath to flow freely causes obstructions while talking and singing, suppresses movement while playing the musical instrument, prevents a performer from relaxed experience in drama or movement performance. Mastery of our posture as well as our breath adds to stress and insecurity management while performing. Self-reflective workshop aims to help teachers interconnect methodological approaches with their practical applications in the work with children. Through the way of self-reflection, we can discover our breath and voice possibilities. We can realize connections between our posture, breath, voice which are rooted in our psyche. In the workshop, we use physiotherapy exercises, voice technique and music therapy. It is lead from the point of view of psychosomatic unity of an individual (unity of body, voice and psyche). In the exercises, we focus on: 1) Relaxed posture in connection to economic work of functional muscles. 2) Relaxation of undesirable psychological and muscles obstructions, preventing its performers from free breathing and sound voice.

Key words: voice, breath, body, psychosomatics, physiotherapy, music therapy.

Hry s dechem a hlasem jako cesta k sebezpoznání, komunikaci, hlasovému a duševnímu zdraví

V každé situaci lidský organismus pracuje v jednotě – psychické ovlivňuje tělesné a to platí i naopak. Ze zkušenosti víme, že strach, či dlouhodobý stres „usadají do každé buňky“ našeho těla. V důsledku svalové tenze se tělo „zavírá“, dechová funkce je omezená, kyslíkový deficit v organismu dále prohlubuje stav úzkosti. Nedojde-li „ke zpracování celé situace v naší mysli a těle“, psychické a tělesné napětí přetrvává, ačkoli stresová situace již pominula.

S opakovaním negativních zkušeností se prožívání stresu umocňuje a spolu s ním se fixují i chybné pohybové vzorce narušující správnou svalovou koordinaci. To se projeví nejen v držení těla a při jeho pohybech, ve výrazu očí a v mimice, ale též ve způsobu hlasového projevu a zvukové kvalitě hlasu.

K uvolnění v zátěžových situacích a pro zlepšení celkové duševní a tělesné kondice můžeme využít poznatků o vzájemné podmíněnosti psychických a tělesných procesů. Pojtkem mezi oběma je dech - respektive bránice. Na bránici se setkává tělesné s duševním. Bránice jako důležitý dechový sval citlivě reaguje na stav naší duše (smích, pláč, pocit klidu, nervozity, únavy apod.), ale též na to, jak držíme své tělo. Bránice hraje důležitou roli - vedle své hlavní dechové a posturální funkce má též vliv na zažívání a na činnost vnitřních orgánů.

V ideálním stavu svaly v těle pracují ve vzájemném harmonickém propojení jako celek. V našem workshopu si vyzkoušíme, jak některá přepětí, k nimž v průběhu života běžně dochází, tuto jednotu vyvážené souhry ochromují. Na základě vlastního prožitku budeme sledovat, jaké důsledky pro náš dech a hlas mají i nepatrná a pozornosti snadno unikající nefunkční napětí. Uvědomíme si, jak tato svalová přepětí souvisejí s psychickými podněty a s emocionálními zkušenostmi.

Popíšeme místa v těle, kde se zpravidla chybná svalová napětí koncentrují. V záhlaví nápravných cvičení uvedeme životní situace, které mohly problémem zapříčinit.

Průvodcem na cestě „sebezpoznávání“ nám bude vlastní tělo, dech a hlas. Naučíme se vnímat tělesné pocity a psychické prožitky spojené s volným výdechem, fonací a rezonováním našeho hlasu.

Místa nežádoucích tělesných napětí.

Nežádoucí napětí se nejčastěji „usazují“ v oblasti: *kořene jazyka, čelistního kloubu, dolní čelisti a brady, ramen, šíje, krční a bederní páteře*. Vedle těchto lokalit je třeba registrovat též pocity v *solární oblasti*, jež citlivě indikuje prožívané emoce (bolest, pláč, strach, smích...).

Přepětí v kterékoli z vyjmenovaných oblastí *vždy omezuje dechovou funkci*, a tak zapříčiňuje i následné problémy plynoucí z dechové nedostatečnosti. Odblokování nežádoucího napětí spočívá „v přesměrování“ energie z místa napětí do oblastí, kde naopak aktivita chybí. Nalezením správných opor v těle se prohloubí dech na bránici, uvolní hrtan, krční a artikulační svaly. Volně tvořený hlas podpořený precizní dikcí nalezne tak přirozené znění v odpovídajících rezonancích. Toto „elastické plynutí v harmonii“ posiluje tělesnou a duševní kondici.

Nápravná cvičení¹

Náprava pohybového a pociťového stereotypu spočívá v „přeprogramování chybných informací“ centrální nervové soustavy. Jde o dlouhodobý proces, kdy mozek sám řeší problém na základě oživení „zapomenutých“, od narození však v těle zakódovaných postupů. Z tohoto pohledu je třeba chápat níže uváděná cvičení. Jejich záměrem je vytvořit situaci, při níž jedinec se zvyšující se citlivostí k vnímání svého těla objevuje „neefektivnější“ postup. Chybu tedy nepřecvičujeme, ale změnou podmínek stavíme náš organismus do pozice „řešitele problému“. Podstata nápravy tak spočívá v sebuvědomování, sebeprožívání - tedy sebeučení (nekonáme nic co by nám bylo nepřijemné).

Cílem cvičení je:

1. Prožít a uvědomit si místo přepětí.
2. Uvolnit nežádoucí tenze a probudit psychickou a tělesnou aktivitu.
3. Vytvořit podmínky pro nastolení klidného, prohloubeného dechu.
4. Rehabilitovat unavený hlas.

Poznámky k provádění cvičení:

- V průběhu cvičení s plným vědomím sledujeme změny, které nastávají jak v oblasti svalů, tak i v naší psychice.
- Veškerá *uvolňovací a protahovací* cvičení budeme vždy provádět s *výdechem*, případně výdech ozvučíme hlasem znějícím v libovolné, pro nás pohodlné hlasové poloze.
- Naučíme se dané místo pociťově lokalizovat a v paměti uložit prožitý pocit (napětí - volnosti - koordinace). Budeme tak připraveni v běžném životě zaregistrovat „varovný“ signál (tj. nepříjemný pocit přepětí), či naopak plně prožívat pocit uvolnění a vnitřní souhry. Jednotlivá cvičení vedou *k pociťovému vědomí a zároveň mají i relaxační a zdravotní účinek*.

Cvičení k navození celotělového uvolnění

Cíl: Odstranění únavy, zmírnění stresu, odblokování hlasového přepětí, navození radostné lehkosti.

- V postoji mírně rozkročmo měkkými poskoky nebo pohupy v kolenou „vyklepeme“ z těla všechna napětí. Ruce při tom volně až od ramen ledabyle bez jakéhokoli záměru komíhají kolem těla, hlava balancuje na všechny strany, kolena pokrčená, bederní oblast bez napětí, čelist volně odpadá, jazyk leží pasivně v ústech, okraje jeho široké špičky se dotýkají spodního rtu, kořen jazyka „jakoby se rozpustil“. S výdechem se rozezní hlas v libovolné poloze na *jeee, jaaa*. Zvuk je „vyklepáván“ až od bránice, s vnitřním úsměvem mu nasloucháme, záměrně nic netvoříme.
- Obdobně pak poskakujeme nejprve na jedné a pak na druhé noze a vždy stejnou ruku „od ramene zahodíme“, tj. uvolníme. Vydechujeme na dlouhou tichou slabiku *huuu, hooo*. Ústa se našpulí jako při polibku (pískání nebo představě cucání palce), dolní čelist uvolněná (horní a dolní zuby od sebe rovnoměrně vzdáleny). Uvnitř dutiny ústní

¹ Cvičení jsou inspirována poznatky, které autorka získala na interaktivních seminářích Škola pro odhalení hlasu paní Werbeck (lektor: Baldo Mikulić, Christian Boele). Pro uplatnění prvků z vývojové kineziologie se zdrojem informací staly práce J. Čumpeřlíka a L. Koverdýnského - viz literatura.

cítíme velký prostor (představa okaríny). Nasloucháme, kudy všude zvuk prochází. Zní od dolní části trupu až po temeno, někdo ho cítí rezonovat výrazněji v zádech, jiný na prsou, v čelních dutinách, na temeni, v zátylku - vše je správně, pokud do těchto míst „dospěl“ tón sám, bez našeho úsilí. Jestliže místo na těle nerezonuje, přiložme na něj dlaně. Po chvíli poskakování se prostor pod naší dlaní „sám“ rozezná. Zkusme dlaně rukou položit na dvě různá místa a vnímat propojenost znějících prostorů.

Po cvičení se cítíme být lehčí, starosti ztrácejí svou naléhavost, v těle se rozprostře klid spojený s prohloubeným dýcháním.

Je třeba zdůraznit, že teprve s měkkým rozeznáním hlasivek může nastat celotělové a psychické uvolnění!

Cvičení k navození podmínek pro vznik prohloubeného dechu a dechové opory

Cíl: Vědomé napřímení těla. Chybné držení těla je výrazem ochablosti a současně nefunkčního přepětí. Omezuje dech a často sebou přináší bolest a únavu.

a) Držení těla na základě „odtlačení“ chodidel a temene hlavy.

- Chodidla: Držení těla „stavíme“ od chodidel. Při nácviku vleže nám druhá osoba přiloží prsty na tři body chodidla: na břicho pod palcem, pod malíkem a pod patu. V uvedených třech bodech chodidlo odtlačujeme. Sledujeme klidný dech, který se dostaví po chvíli výdrže v pozici.

Temeno hlavy: Druhým pólem „opory“ vzpřímeného postoje je temeno hlavy. Vleže zachováme odtlačování chodidel a přidáme úmysl dostat se hlavou k předmětu umístěnému za ní (ve stoje odtlačujeme knihu nebo dlaně přiloženou na temeno hlavy). Po „zpracování“ této pozice centrální nervovou soustavou se dostaví svalová vyváženost, dech se ustálí, pocítíme jeho prohloubení na bránici. Představa odtlačení v chodidlech a v temeni hlavy spustí program pro napřímení páteře, posiluje posturální a dechovou funkci bránice.

- Nedaří-li se pocítit odtlačení chodidel prožít ve stoje, sedneme si na polovinu židle – nohu přes nohu. Kolmo opřená noha se pokusí zmíněnými třemi body chodidlo „odtlačit“ od země – tělo se napřímí. Nohy vyměníme. Následně opřeme obě nohy. Záměr „odtlačit“ chodidla dá tělu impuls k napřímení. Pozor: Toto cvičení slouží pouze pro uvědomění si opory v chodidle a zpevněného podbřišku, který provází napřímení. Máte-li problém s bederní páteří, cvik vynechtejte!
- Sedíme na kraji židle, nohy rozkročmo, mírně vpřed, chodidla se bříškem pod palcem, malíkem a v bodě pod patou „odtlačují“ od podložky. Ruce volně spuštěné. S myšlenkou, že chodidla zasuneme k židliče, se tělo napřímí, dech prohloubí. Aktivita chodidel způsobí, že se kolena mírně předsunou, čímž se kyčle a pánev dostávají do polohy napřimující tělo, kostrč se prodlouží směrem k sedátku, dech se prohloubí.

b) Aktivita pánevního dna, svalů podbřišku.

- Představa, že „zastavujeme koně“. Stojíme v předkročení, kolena pokrčená, pánev podsazená. Prodloužená kostrč aktivně směřuje k podsazení, kost stydká vpřed, nohy jsou zapřené do země. Zatáhneme „za opratě“ a vydechujeme na znělé *prrrr*. Pohyb rukou

směřuje k podbřišku, jehož svaly se s výdechem zpevní, kostrč se ještě více podsadí. Povolním „oprati“ dojde k uvolnění svalů, pánev se vrátí do výchozí pozice.

- Přiložíme palce rukou na pupík, prsty směřují k podbřišku. Energicky a zněle vyslovíme *Tjumm - B* (též *Bamm - B*, *Samm - B*, *Rumm - B* atp.). Při *Tjumm* směřuje podbřišek dovnitř, s energickým *B* se uvolní čelist a s ní i břišní svaly – břicho se vrací zpět do výchozí pozice. Při uvolnění dojde k bezděčnému nádechu, který vystačí na zazpívání příštího *Tjumm - B*. Mezi cviky se tak již záměrně nedoddechujeme! Výslovnost znělého *B* probouzí vnitřní energii, aktivizuje celý organismus.
- Ve dvojici se postavíme bokem proti sobě jako když „přetahujeme lano“, vnější hranou chodidla vykročené nohy se vzájemně o sebe zapřeme. Začneme se přetahovat a při tom vydechujeme s uvolněnou čelistí na *trrrrrr*. Ramena jsou volná, lokty mírně vytočené (zapojí se záda), kostrč se při přetahování podsune. Síla vychází z chodidel, která se odtlačují od země a ze zpevněného podbřišku – nikoli z ramen!
- Stoj rozkročmo, dlaní jedné ruky kloužeme dolů po vnější straně nohy a při tom vydechujeme přišpulenými ústy na *fuuuu*. V úrovni mírného úklonu chvíli spočíneme a vnímáme pravidelný dech (spontánně směřuje do břicha). Po chvíli s výdechem na *fuuuu* prohloubíme úkon. Sledujeme dech. Ve chvíli, kdy je pravidelný a klidný, velmi výrazně vyslovíme *hoP*. Odpočíváme a stále v úklonu sledujeme svůj dech. Jakmile získá klidnou a pravidelnou frekvenci (organismus „nabere sílu“), můžeme znovu zaktivizovat bránci náročnějším zdvojeným *hoP- hoP*. Cítíme, jak se celé tělo, díky zvýšené aktivitě bránci (důsledek *h* a energicky vysloveného *P*), osvěžilo. Pozvolna se vrátíme do výchozí vzpřímené polohy. Než budeme to samé provádět na opačnou stranu, krouživými pohyby uvolníme bederní páteř.
- Cvičení Dinnn - D: Rozkročíme se. Na Dinnn do „misek“ obou dlaní „nabereme“ vodu. Je těžká, dlaně zvedáme k podbřišku (zapojení pánevního dna). Vnější strany zahnutých prstů rukou se v místě podbřišku setkají. Zpevnění pánevního dna podpoříme představou, že močová trubice stoupá vzhůru, ve směru prstů. Při doznívání nnn jazyk netlačí do zubů – vzniká by tlak v kořeni jazyka a sevřeném hrtanu! Naopak cvičíme představu, že jazyk, který má tvar misky, okrajem své široké špičky něco na patře za zuby „uchopuje“. Tato pozice jazyka otvírá hrdlo a cestu pro volně znějící tón. S vyslovením D se špička jazyka od patra oddálí, jako padající kapka, současně „odpadne“ i čelist. Pánevní dno a svaly v podbřišku se povolí. Dinnn - D vždy opakujeme dvakrát na stejném tónu a pak po půltónech transponujeme nahoru a dolů. Postup do hlubokých poloh má silný meditační účinek!

U výše prováděných cvičení si plně uvědomíme úzkou spojitost mezi aktivitou artikulačních orgánů (špičky jazyka, rtů) a pocitem hluboké opory v těle. Ta zpětně dává hlasu a výslovnosti svobodu. Cvičení harmonizují organismus a posilují celkovou tělesnou a duševní kondici.

Cvičení k navození volnosti ramen a zátylku jako vědomého pocitu

Cíl: Odblokování napětí, která vznikají následkem přemíry povinností, stresu, chybného držení těla (zejména hlavy). Cvičení pomáhají odstranit nejčastější příčnu hlasových poruch - napětí v ramenou a v zátylku.

- Ramena zvedneme k uším a bezvládně pak necháme spadnout dolů. Vnímáme jejich volnost.

- Postupně otáčíme měkkým krouživým pohybem nejprve jedním, pak druhým ramenem a po celou dobu jednoho kroužku vydechujeme na *brummm*. Oči se usmívají, zvuk „vrní“ v obličejové části (zejména u kořene nosu a v čele). Aby nedošlo k tlaku dechu v hrtanu, „olízneme“ širokou špičkou jazyka směrem od zubů k patru (pozice „úchopu“ jazyka).
- Ty samé pohyby ramen na *ring* (*ng* dlouze přeznívá). Kroužíme pomalu, aby se mohlo dostavit vědomé uvolnění. Vnímáme zvnitřnění zvuku a jeho příjemné vibrace v oblasti nosohltanu a měkkého patra. Široká špička jazyka leží volně vpředu na spodních zubech.
- Následně opět pružně vyslovíme *ring* (*ng* dlouze přeznívá) kroužíme oběma rameny a na závěr doznívajícího *ng* protáhneme špičky prstů k podlaze – ramena povolí dolů, hlava se osvobodí, jako by chtěla vzlétnout. „Prodlouží se“ vzhůru, může volně balancovat ze strany na stranu. Cítíme, jako by se naše postava vzpřímila a při tom uzemnila.
- Pozvolna ukláníme hlavu do strany. Vydechujeme na zvukomalebné slabiky *bimmm-bommm* nebo *bimmm-bammm*. Ramena jsou uvolněná, ruce v klidu visí podél těla. Zvuk více rození dutiny obličje a hrtan se uvolní, pokud vsuneme mezi přední řezáky rty (čelisti se oddálí).
- Pod bradu dáme malý balónek (nebo si ho vytvoříme ze sepjatých prstů) a pokusíme se předklonit hlavu (podíváme se na špičky bot). Pocítíme protažení šijových svalů. Přidáme ještě pocit vnitřního zívnutí. „Tajně“ - jako když nemůžeme ve společnosti zívnout naplno. Prozívnutím podpoříme protažení šíje, ale i svalstva v oblasti nosohltanu a měkkého patra.
- Nejrychleji uvolníme ramena a šíji v předklonu, kdy celou vrchní část trupu od pasu bezvládně vyvěšme, kolena jsou mírně pokrčená. Ramena a hlava visí, jako by z vlasů a konečků prstů kapala voda. Cítíme prodloužení v oblasti pasu a zátylku. Kýváme trupem, ruce volně od ramen komíhají ze strany na stranu, vydechujeme na *hoouu- hoouu* (nevysouváme bradu!). Pozvolna se obratel po obratli rovnáme, hlava a ramena zůstávají pasivní, jakoby zavěšené na aktivní páteři (z rukou a vlasů stále stéká voda). Hlava se narovná jako posleďní. Může jít až do mírného záklonu a pak se vrátit do vzpřímené polohy. Následně v horizontálním směru zasuneme bradu. Čelisti automaticky udělá pohyb dozadu a dolů, čímž umožní, aby se zátylek uvolněně „protáhnul“ a hlava dokončila vzpřímení.

Cvičení pro odstranění napětí v kořeni jazyka², předsunuté brady a neuvolněné čelisti.

Cíle: Odstranění napětí v kořeni jazyka (vzniká následkem dlouhodobého stresu, trémy, úzkosti). Odstranění předsunu brady (návyk předsouvat bradu souvisí s usilovností např. něco druhým naléhavě sdělovat, či snahou získat si autoritu „útočnou“ bradou atp.). Odstranění předsunu hlavy (je výrazem chybného držení těla, chybných pracovních návyků např. při práci s počítačem, při komunikaci s druhými atp.).

2 Při trémě nebo ve stavu rozčlenění se hlas pozmění. Příčinou je napětí v dechu a zejména pak v kořeni jazyka, kam si právě negativní emoce rády „sedají“. Z vnějšího pohledu svalové přepětí kořene jazyka není vidět. O to je však záladnější, protože navozuje zúžení, které se pak lavinovitě šíří do celé svalové oblasti v okolí hrtanu. Nedokážeme-li uvolnit přepětí v kořeni jazyka a závěsných hrtanových svalů, situace se zhoršuje, protože zvuk, který vydáváme zvyšuje pocit naší bezmoci a posiluje úzkost, jež rozvíjí postupně celé tělo. Ztrácíme jistotu. Veškerou energii pak musíme věnovat k zakrytí této slabosti, nutíme se k sebeovládání, místo, abychom myšlenky a úsilí věnovali původnímu záměru, tj. něco sdělit. Že tento stav jedince velmi vyčerpává je zřejmé. Cítí se pak unaven a často i sklíčen.

a) Uvolnění napětí v kořeni jazyka a sevřeného hrdla.

Svalové skupiny podílející se na pohybu čelistních kloubů, brady, zátylku a kořene jazyka jsou spolu vzájemně spřezány. Stres usazený v *kořeni jazyka* (tuhý jazyk stažený dozadu) způsobí, že se nežádoucí napětí paprskovitě šíří: do ramen, zátylku, krčních svalů. Napětí v kořeni jazyka ovlivní polohu a volnost hrtanu, který je přes jazylku s kořenem jazyka úzce spojen.

- Při velkém vnitřním napětí či trémě svazující hrdlo, několikrát polkne a pak opakovaně pozvolna vyslovujeme *goou, haoou, louka, loudá* atp. S dvojhláskou *ooou* se napětí kolem hrtanu ještě více uvolní pokud „spustíme“ sternum. Dech se prohloubí, nalezneme vnitřní klid.
- Napětí v kořeni zatahuje jazyk dozadu. Pokud cíleně procvičíme jeho jednotlivé části, „síla“, tj. aktivita jazyka se přenese na potřebná místa. Cvičení: 1. Uvolňovací cvičení pro kořen jazyka: teplé měkce vydechnuté *cha-mmm, cha-nnn, cha-lll, cha-jjj*, dále slova s dvojhláskou *ou - goou, ga-ga-ga* (široká špička volně leží vpředu na spodních zubech). 2. Zaktivizování střední části jazyka pomocí hlásky *K* artikulované na tvrdém patře (*bre-Ke-Ke, Ki-Ki-ri-Kí, Káva, KaKao, Ku-Ku*). 3. Posílení aktivity špičky jazyka pohotovou výslovností konsonant tvořených vpředu, tj. za zuby na patře: *d, t, n, l*, nebo s oporou o spodní řezáky: *j, z*. Konsonanty je třeba vyslovovat s pružnou lehkostí, bez tlaku.
- Vědomí špičky jazyka probudíme tím, že jí budeme posouvat mezi zuby a mírně do ní kousat. Naučíme-li se cítit tíhu ve špičce jazyka – osvobodíme jeho kořen od napětí. Navíc „těžká“ špička jazyka navodí správné uvolnění dolní čelisti – mírně dozadu a dolů.
- Protahování a pohyblivost jazyka: špičkou „počítáme“ zuby z vnější a vnitřní strany a při tom pobrukuje *mmmm*. Aktivitu špičky jazyka podpoří cvičení *chljjjji*, při němž špička jazyka s výslovností *Ji* odtlačí ukazovák přiložený z vnějšíku na tvář, nad vrchní a spodní ret atp.. Po náročném protažení svalů jazyka musí ihned následovat jejich uvolnění pomocí *chalalam* cvičení.
- *Chalalam* uvolní jazyk (od kořene - *cha* až k široké špičce - *lalam*). Vokál *a* zajistí oddálení stoliček a uvolnění hrdla. Provedení cviku: Postavte se, jako bychom na lyžích sjížděli z mírného kopečka. Zapření chodidla „do přeskáčů“ (kolena pokrčená) se energicky odpícháme hůlkami a pak bez sebemenšího úsilí „sjíždíme dolů“. S aktivitou rukou (odpíchnutí hůlkami) vydechneme tiché *chalalammm* nebo *chelelemmm* a s uvolněním necháme doznívat *mmm* – ramena jsou povolena, ruce spuštěné (jako by z prstů odkapávala tající voda). Měkčnost se šíří od kořene jazyka, jehož uvolnění spustila slabika *cha*. Následující *la* pak posouvá jazyk vpřed, *mmm* měkce doznívá v hlavě, harmonizuje naši mysl. Uvědomme si, jak volnost jazyka (od kořene ke špičce) osvobozuje od napětí celé tělo, ale i psychiku. Opětným „zvednutím hůlek připravených k dalšímu odpichu“ se bezděčně dostaví prohloubené nádechy. S následným pohybem rukou dolů (náznak odpíchnutí hůlek) se celý dechový cyklus opakuje. Vše je třeba provádět uvolněně, avšak rytmicky. Vnímáme, jak aktivitu prováděnou nezbytným funkčním napětím vystřídá fáze úplného uvolnění.

b) Uvolnění zátylku a odstranění předsunu brady.

Chybná poloha předsunuté hlavy³ a vysunutá brada vyvolávají napětí v zátylku, omezují volnost hrtanu a vytvářejí napětí v kořeni jazyka. Vzduch nemůže vstoupit do spodních částí plic a volně proudit.

- Předsun brady umocníme na maximum a vzápětí horizontálním pohybem bradu zasuneme (představa, že couváme hlavou, aby nám do úst nevlétla obtěžující moucha). Pohyb několikrát opakujeme.
- V další fázi vysuneme bradu vpřed, oči se podívají stranou a hlava s předsunutou bradou je následuje. Návrat zpět s pohledem vpřed bradu v horizontálním pohybu zasuneme. Opět předsun a otočení hlavy na druhou stranu, návrat s pohledem vpřed a bradu zasunout.
- S uvolněným zátylkem zakloníme hlavu. Pak ji narovnáme a bradu horizontálně zasuneme - čelist automaticky povolí. Spodní a horní stoličky jsou od sebe vzdálené. Pozor: bradu „netaháme“ dolů, jen pasivně sledujeme její přirozený pohyb dozadu a dolů. Širokou špičku jazyka položíme volně na spodní ret. Vydechujeme na tiché, pohodlné *je-je-je*. Jazyk zcela uvolněn. „Těžká“ špička jazyka s každou slabikou uvolňuje spodní čelist.
- Měkký pohyb pantů, a tedy dolní čelisti, sledujeme vnitřním pocitem. Zprostředkuje nám ho vnější dotek. Na čelistní klouby si přiložíme ukazovák a prostředník. Dlaně jsou k tvářím lehce přitisknuté. S pomalým otvíráním úst vnímáme směr pohybu uvolňující se čelisti (klesá nejprve měkce dozadu a vzápětí volně dolů). Pod bríšku prstů sledujeme práci čelistních kloubů. Po celou dobu musí zůstat ploché. Pokud se vytvoří na čelistním kloubu boule, otvíráme ústa špatně - čelist „jde“ do nežádoucího „předkusu“. Cvičíme nejprve v mírném záklonu hlavy, následně plynule hlavu napřímujeme.
- Přes dlaň přiloženou na zátylek vnímáme jak pohyb čelisti dozadu a mírně dolů uvolnil svaly zátylku a jak se hlava od zátylku napřímila vzhůru (jako bychom v temeni hlavy „vyrostli o centimetr“). Navodí se reflex zívání.
- Stejného výsledku lze docílit „utajovaným“ zíváním, při němž se uvolní kořen jazyka a vyklene měkké patro (špička jazyka směřuje na patro za zuby), čelist se uvolní přirozeně dozadu a dolů. V zátylku vnímáme pocit „opory“ vzpřímeného držení hlavy.
- Zátylkem se opřeme do šály, jejíž konce uchopíme vpředu. Cítíme „oporu“ i prodloužení hlavy vzhůru - čelist couvne dozadu a povolí dolů. V této pozici mluvíme, zpíváme.

Cvičení k volnění v bederní oblasti a solar plexu

Cíl: Odstranění napětí v oblasti bederní páteře a solar plexu, k němuž dochází v důsledku chybného držení těla, neschopnosti se uvolnit (stále ve střehu), při dlouhodobém stresu atp.

- Sedíme pohodlně na kraji židle, kolena od sebe, chodidla se odtlačují od podlahy. Pánvi pohybuje jako bychom jeli na koni - pohyb se odehrává jen v oblasti pasu, nezakláname se. Při pohybu beder vzad vydechujeme *fuuuu*. Na konci výdechu vyslovme zřetelně *tha* - břišní svaly se zcela uvolní. Uvolníme čelist a širokou špičku jazyka položíme na spodní ret. S narovnááním vycházejícím z bederní páteře se automaticky dostaví prohloubený nádech ústy. Opakujeme maximálně 5x.

³ Emotivní mluvení s přesunutou hlavou bývá nejčastější příčinou profesní hlasové únavy, která se často rozvine v hlasovou poruchu u pedagogů či řečníků. Obdobně se do stejné pozice dostávají malé děti, které se domáhají pozornosti stojící matky. Zakloněná hlava, napětí v zátylku a vzhůru vysunutá brada způsobí, že se hrtan dítěte dostává do nepřírozené polohy a hlas tvořený tlakem brzy ochraptí - tzv. dětská hyperkinetická chraptivost. S malými dětmi by měl dospělý mluvit v úrovni jejich očí.

- Svaly mezi spodními žebry (solar plexus) reagují na stres sevřením. Lékem je smích. Postavme se mírně rozkročmo, pokrčené ruce nastavme do „svícnu“ (spodní žebra se oddálí). Několikrát opakovaně lehce pokašleme, hekeme, pak hekáme nahlas a s emocí. Po chvíli se rozesmějeme (možná rozpláčeme). Smyslem je odbrzdit „volnoběh“ bránice, uvolnit emoci, která svírá útroby. Pohyblivá bránice umožní výdech a otevře cestu k plnohodnotnému nádechu. S každým následujícím výdechem se zbavujeme nežádoucí úzkosti. Je dobré nacvičit si tuto pružnost a „prodýchnutí“ solární oblasti ve chvílích klidu. Osvojení této dechové techniky nám může pomoci ubránit se negativním psychickým manipulacím z venku, „rozdýchat“ situaci ještě dříve, než si z ní vytvoříme „neřešitelný“ problém.
- Ochranu soukromí si prožijeme též zpevněním postoje oporou v chodidlech a gestem ruky spojeném s rozhodným „*PRRRR dál už ne!!!!*“

Speciální zdravotní a terapeutická cvičení.

Prohloubený dech spolu s představou příjemného naladění přesměrují naše psychické i tělesné nastavení - odstraní úzkost (povolí sevření v oblasti solar plexus), navodí vnitřní klid.

- Vleže na zádech zcela vydechneme (fúúúú). Vychutnáme si celotělové uvolnění. Následně otevřeme ústa - uvolněná čelist povolí svaly v oblasti břicha a pánve, kam spontánně „přijde“ hluboký dech. Otevření úst následně provází pocit tichého, radostného obdivu: „jé vánoční stromeček“. Pozitivní mysl koncentrovaná na konkrétní předmět spontánně navodí propojení hlubokého bráničního dechu s hrudním. Představa aktivizuje celou páteř od kostrče až temeni. „Probudila“ mezižeberní nádechové svaly, které uvolní cestu pro plnohodnotný nádech. Volný zátylek s uvolněnou čelistí navodí vyklenutí měkkého patra. S pocitem „ten je krásný“ vydechneme na lehké brumendo (hm měkce zazní u kořene nosu). Toto oddechnutí je velmi krátký, měkký dotek, po němž ihned následuje spontánní výdech na fúúúúú. V klidové fázi po úplném výdechu vnitřní představou zkontrolujeme, zda v těle nepřetrává napětí (sledujeme zejména oblast šíje a ramen). Další nádech začínáme otevřením úst. Celý dechový cyklus opakujeme maximálně 3x. Cvičení je cenné i pro zpěváky - prohloubený dech a vyklenuté měkké patro vedou hlas k hlavovému znění.

Podpora elasticity průdušnice při dechových obtížích. Uvolnění kořene jazyka a otevření hrdla.

- Měkce bez jakéhokoli úsilí vyslovíme *chlja* a plynule v legátu tj. bez nádechu pokračujeme hlasem o půltón výš (široká špička jazyka ležící na rtu se s výdechem ještě více vysune vpřed). Po úplném výdechu přijde automaticky hluboký nádech. Ten může probíhat nosem (špička jazyka se dotýká patra za řezáky) nebo ústy (s nádechem se ústa nezavírají a ani jazyk nemění svou polohu - zůstává rozložen širokou špičkou na spodním rtu). V obojím případě se kořen jazyka a s ním hrdlo s prohloubeným nádechem uvolní. Následný výdech na dva legátem svázané tóny (*Chlja-a*), provázené vysunutím jazyka „pročistí“ průdušky. Cvičení navozuje elasticitu průdušnice, snižuje pocit jejího zúžení (projev astmatu). Astmatici provádějí nácvik pružnosti dechového aparátu v době klidu a zpočátku jen v mírné intenzitě pohybů.
- Cvičení *Chlja-a* spojíme s pohybem pánve (viz výše - jízda na koni). Záběr do bránice se umocní, nastane plně propojení bederní části se zněním tónu vpředu na patře za

vrchními zuby (představa zakousnutí do jabka). Při hlasové výchově cvičení *chlja-a* (na melodii 1-2,3-4,5-4,3-2,1) lidově řečeno „otvírá krk“ a posadí *a* „dopředu“.

Rehabilitační cvičení pro „posazení“ hlasu do rezonance na základě volného dechového proudu.

- Zvuk *vrrrrrúúúú* (ústa se postupně dostanou do přišpulení) a napodobení hrdličky *cukrrrrúúúú* probouzí volný plynulý výdech a přední hlavové rezonance aniž bychom namáhali hlasivky. Cvičí se v tiché dynamice, nejlépe vleže na zádech s mírně pokrčenými koleny. Předsunuté našpulené rty (s pocitem, jako při pískání) a plynulý výdech na *vrrrúúúú*, *krrrrrúú* uvolňují kořen jazyka a závěsné svalstvo hrtanu (*rrrr*). Dlouhé *ú* rozkmitá blanité okraje hlasivek, a tím odstraňuje návyk nežádoucího přepětí plynoucího z přemíry tlaku dechu.
- Při hlasové únavě cvičíme zpočátku několikrát opakované krátké retné, *BR* – při pružném *BR* břicho poskočí. Jakmile se tón „zachytí v rezonanci“ znějící výdech prodloužíme. Následně znějící *mmm* rozvineme v melodický pohyb směrem nahoru a dolů. Na *BRmmm* plynule navážeme znělou mluvou např. *BRmmm - mam, nemám, nedám, vám nedám, já vám nedám* atp.. Vhodná jsou slova se souhláskami *m, n, d, v, j* – konsonanty vyslovujeme aktivně vpředu. Znělá dikce aktivizuje dech a upevňuje vyváženou souhru mezi hlasivkami a dechem.
- Vydechujeme na *prrrr, frrrr, brrrr* čelist je při tom volná, mírně klesá dozadu a dolů. S výdechem na *rrrr* se kmitající špička jazyka zvedá k patru vpředu a tím uvolňuje kořen jazyk a následně i hlas, který měkce rozeznívá přední část obličeje (obdobný účinek vyvolá i *retné rrrr*, při němž kmitají měkké, mírně předsunuté rty). Cvičení na *rrr* posilují dech a zároveň rozeznívají hlas v přední rezonanci, tzv. masce. Tím se vytvářejí podmínky pro obnovu souhry dechu s hlasivkami (odstraní se technický problém hlasové únavy - ztráta dechové opory a znění hlasu v rezonanci).

Všechna výše uváděná cvičení, jsou-li vědomě prováděná, vedou k posílení duševní, tělesné a hlasové kondice. Pedagog by se neměl zcela rozdat, musí mu zůstat dostatek energie a času k práci na sobě.

Literatura:

- ČUMPELÍK, J. Dechová cvičení a jejich vliv na posturální funkci. Diplomová práce. Praha: Karlova univerzita, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 1999.
- ČUMPELÍK, J. Zkoumání vztahu mezi držním těla a dechovými pohyby. Disertační práce. Praha: Karlova univerzita, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 2006.
- ČUMPELÍK, J., VÉLE, F., VEVEKOVÁ, M., STRNAD, P., KROBOT, A. Vztah mezi dechovými pohyby a držním těla. Rehabilitace a fyzikální lékařství, 2006, roč. 13, č. 2, s. 62-70.
- KOVERDYNSKÝ, L. Vliv držení těla na pěvecký projev. Disertační práce. Praha: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, 2012.
- VÉLE, F. Kineziologie pro klinickou praxi. 1.vyd. Praha: Grada Publishing 1997. 271 s. ISBN 80-7169-256-5.
- TICHÁ, A. Učíme děti zpívat. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-562-2.
- Interaktivní seminář: Škola pro odhalení hlasu - lektor: Baldo Mikulić, Christian Boele (metoda Werbeck)

Zborový spev v školskej praxi na Slovensku

Prof. PaedDr. MILAN PAZÚRIK, CSc.

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry, Banská Bystrica
Slovenská republika

Anotácia: Zborový spev na základných školách je súčasťou vzdelávacieho procesu, ktorému je venovaná aj dnes malá pozornosť. V podmienkach zmien súčasného života, sa hospodárske a finančné problémy školy dostávajú do úpadku. V uplynulých desiatich rokoch boli zrušené štyri desiatky školských detských speváckych zborov, čo iste zanechalo svoje stopy i v hudobnej výchove detí a vo vnímaní a získavaní etických a estetických hodnôt. Základnú príčinu vidíme v nízkej motivácii a stimulácii učiteľov i žiakov. Zborový spev v školách má mimoriadny význam pre rozvoj osobnosti dieťaťa. A tu je široké pole pôsobnosti pre zanietnených a motivovaných učiteľov, najmä ich láska k hudbe, spevu a deťom, ktoré môžu pomôcť prekonávať súčasné problémy.

Kľúčové slová: spev, dieťa, detský spevácky zbor, škola, školský zbor, učiteľ, dirigent, zážitok, osobnosť, význam spevu.

Abstract: The choral singing at primary schools is a part of educational process, to which insufficient attention is paid today. In the age of changes in politics, economic and financial problems of contemporary school, schools start to decline. In last ten years four hundred of school children's choirs were cancelled, what surely left its traces in music education and in children's perception and understanding of ethic and aesthetic values. We see the main reason for this in low motivation and stimulation of teachers and of students. There is a broad field for the enthusiasm of teachers, chiefly their love to music and children which can help overcome the aforementioned problems.

Key words: singing, child, children's choir, school, church school, teacher, conductor, experience, personality.

*„Ak sa v ľudoch stráca cit, obyčajne narastá cynizmus.
V živote nám treba citu ako chleba, vzduchu a slnka“¹*

V súčasnosti sa u nás kladie čoraz väčší dôraz na hromadenie materiálnych hodnôt, prípadne na technický pokrok. Na druhej strane stále viac pociťujeme nedostatok citového vzťahu medzi ľuďmi, zabúda sa na pozitívny vplyv duchovnej kultúry na spoločnosť. O Slováckoch sa donedávna hovorilo, že patria medzi najspevavejšie národy na svete. Žiaľ, dnes to už sotva platí. Ukazuje sa, že príliš mnoho detí v školskom veku nepozná slovenské ľudové piesne, ktoré sú svedectvom našej kultúry a po stáročia sa tradovali najmä ústnou tradíciou.

Základnému školstvu by mohlo patriť jedno z popredných miest v štruktúre vzdelávajúcich inštitúcií podporujúcich zborový spev na Slovensku. Žiaľ v súčasnosti je počet ale aj kvalita detských zborov pracujúcich pri niektorej zo slovenských základných škôl pomerne nízka. Hoci mu Národné osvetové centrum vytvára nadpriemerné pod-

1 Ivan, Ján: Ako pracujem s detským zborom; Krajský pedagogický ústav, Bratislava 1968.

mienky na prežitie formou prehliadok, súťaží, workshopov, zborových dielní, nestačí to.

Hudba (zborový spev) rozvíja predstavivosť, pamäť, fantáziu, sluch, hlasové ústrojenstvo, ako aj celkovú poznávaciu a intelektuálnu stránku ľudskej osobnosti. Stelesňuje jej mravné ideály a morálne hodnoty. Hudba je prostriedkom, ktorý posilňuje bojaschopnosť vojakov v bojoch, športovcov v zápasoch, zasahuje do významných politicko-spoločenských situácií, posilňuje náboženské a vlastenecké čítenie, pomáha prežiť a vyrovnáť sa s kritickými obdobiami človeka, so žiaľom a depresiami, vie mu vrátiť mu vnútorný pokoj, čím uvoľňuje jeho tvorivé sily. Hudbu využíva aj lekárska veda, ktorá poukazuje na jej terapeutické účinky. Pôsobí však aj ako preventívna ochrana ľudskej psychiky. Fyziologické účinky hudby na zmyslové orgány a celkovú oblasť psychiky sú veľmi silné. „...*hudba dokáže otriasť celým telom. Zvláštnej sily docieľuje výrazný hudobný rytmus, ktorý podnecuje motorické centrá, vyvoláva pohybové reakcie a núti k tanečným pohybom, ktoré sa môžu stupňovať až k rytmickému pohybovému opojeniu.*“² Zborový spev v mnohých oblastiach dáva predpoklady na umocnenie tohto vplyvu.

Aký je hlavný význam detského zborového spevu pre školskú prax a pre život v škole?

Je prirodzené, že práca v zborovom telese rozvíja **vzťah ku kolektívu** a priateľstvo s ostatnými deťmi, prispieva k utváraniu nových vzťahov. **Zážitky** pri práci so zborom pozitívne **ovplyvňujú citovú a mravnú výchovu** detí. Tie môžu v takomto kolektíve príjemne stráviť veľa voľného času, čo sa v dnešnej dobe ukazuje ako čoraz potrebnejšie.

Nácvik repertoáru býva často zdĺhavý a náročný, po jeho zvládnutí však prináša uspokojenie z dobre vykonanej práce. Týmto sa pestujú charakterové kvality detí, akými sú zmysel pre osobnú zodpovednosť, sústredenosť, vytrvalosť a disciplína.

Kvalitný spevácky zbor pri svojej činnosti spravidla máva časté príležitosti na rôzne spoločenské akcie, podujatia, ktoré sa vyskytnú pri zájazdoch, vystúpeniach a sústreďeniach. Dieťa spoznáva nové mestá a často i cudzie krajiny a ľudí v nich žijúcich.

Ďalším faktorom je **súťaživosť**. **Konfrontácia** medzi viacerými vokálnymi telesami a úspechy či už na súťažiach alebo koncertných vystúpeniach **motivujú** a zvyšujú chuť do práce, podporujú záujem o danú činnosť. Známa je aj spojitosť spevu s rozvojom a **osvojovaním si cudzích jazykov**. V repertoári mnohých detských speváckych zborov možno nájsť skladby zahraničných autorov. Na koncertoch sa dokonca môžeme stretnúť so súborom, ktorého prvoradou úlohou nie je pestovanie zborového spevu, ale výučba cudzieho jazyka prostredníctvom spevu.³ Spolu s pobytnými týždňami zborov v zahraničí sa utvárajú priaznivé podmienky pre osvojovanie si viacerých cudzích jazykov.

Aktivita detí v speváckom zbere má však aj veľmi významnú úlohu pri rozvoji ich **celkovej hudobnosti**. Dá sa povedať, že je najúčinnnejším prostriedkom rozvíjania hudobnosti a získavania záujmu o hudbu. V súčasnosti je jednou z mála foriem, ako priviesť deti ku spevu, citovému prežitiu a estetickému zážitku

V speváckom zbere sa dieťa dostane do kolektívu, kde sa spievanie ľudových a umeleckých piesní skladateľov vážnej hudby považuje za „normálne“. Toto podnecuje k **záujmu o pravé estetické hodnoty**, o kultúrne dedičstvo našich predkov. Dieťa sa môže tvorivo

2 Sedlák, František: Hudební vývoj dítěte; Supraphon, Praha 1974.

3 Spevácky súbor Ostravskej univerzity *Adash* je originálnym prostriedkom na výučbu hebrejčiny.

rozvíjať len vtedy, ak je jeho hudobné vedomie obohacované novými hudobnými podnetmi a zážitkami, poznaním náročnejších a zložitejších skladieb. Na to v speváckom zbere má priestor. Aktívne sa zúčastňuje na vytváraní **nových umeleckých zážitkov**, čo je pre pochopenie náročných hudobných obsahov veľmi dôležité. Mimoriadne účinne sa tým **rozvíja hudobné čítanie a myslenie**. Návčik skladieb kladie veľmi veľké nároky na prebúdzanie **melodického aj harmonického hudobného sluchu**, zvyšuje potrebu a **citlivosť k intonačnej čistote a rytmickej presnosti**. Vybudované tonálne čítanie umožňuje orientáciu detí v tónine, a tým aj **chápanie tonálnych vzťahov**. Dôležité je aj získanie správnej speváckej techniky, čo má vplyv nie len na pekné spievanie, ale vôbec na správne a šetrné **narábanie s dychom i hlasom** aj pri rozprávaní. Zvládnutie viachlasných skladieb vyžaduje rozvinuté analyticko-syntetické vnímanie hudby. Spevák nezameriava svoju pozornosť len na svoj spevácky part, ale dáva ho do kontextu s ostatnými hlasmi, porovnáva a zároveň kontroluje správnosť spievania. Takýto spôsob vnímania je pre deti veľmi náročný avšak zároveň nevyhnutný pre zborového speváka, ale aj pre poslucháča, ktorý by chcel plne vnímať a pochopiť akúkoľvek skladbu viachlasnej hudby. Interpretácia zborových skladieb na vystúpeniach sa prevažne uskutočňuje spamäti, čo má priaznivý vplyv na **rozvoj hudobnej pamäti**, a tým znovu aj na celkovú schopnosť vnímania hudby. Na takýchto vystúpeniach má navyše dieťa často možnosť vypočúť si umelecké výkony iných hudobných telies alebo jednotlivcov, čím si jedinečne obohacuje množstvo svojich hudobných zážitkov. Všetky tieto vplyvy majú výrazne **pozitívny dopad na celkový hudobný rast a rozvoj detí**.⁴

Na rôznych vedeckých seminároch, konferenciách i sympóziách sa problematika školského zborového spevu dostáva do programu rokovania a mnohí pracovníci v oblasti kultúry, školstva sa zaoberali a zaoberajú týmto problémom.

V r. 1996 na konferencii *Ako ďalej v Hudobnej výchove* predniesol Milan Pazúrik príspevok *Problematika zborového spevu na základných školách*, v r. 2007 Ivan Mráz analyzoval detský zborový spev na základných školách vo svojej dizertačnej práci, a pod. V publikácii NOC v Bratislave s názvom *Zborový spev v koncepcii pôsobenia NOC v rokoch 1993 – 2007*, vydaná v roku 2007 bolo prezentovaných k problematike detského zborového spevu niekoľko príspevkov o práci s detskými speváckymi zbormi: M. Štangová: *Zborový spev v škole*, M. Skalová: *Význam práce s detským zborom na jednom príklade*, L. Nechalová: *Vedia slovenské deti ešte spievať?* a pod. Dostatočnú osvetu pre detský zborový spev vykonáva nestorka slovenského zborového spevu Eva Zacharová, ale aj Elena Šárayová-Kováčová, Alfonz Poliak najmä metodickými príspevkami v časopis *Múzy v škole*. Nesmieme vynechať osobnosť **doc. PhDr. Tibora Sedlického, CSc.**, ktorý detskému zborovému spevu venoval na stránkach periodík i publikáciách množstvo odborných, metodických, analytických i podnetných príspevkov v zmysle rozvoja najmä školských speváckych telies.

Už v r. 1996 na Konferencii *Ako ďalej v Hudobnej výchove* v Banskej Bystrici som vo svojom príspevku, *Problematika zborového spevu na základných školách*, uviedol na str. 110 nasledovné: „(...) *Ak sledujeme aktivitu detských školských speváckych zborov v posledných štyroch rokoch (od roku 1990), konštatujeme výrazný úpadok. Na posledných regionálnych i celoslovenských podujatiach objavujeme pomerne zredukovaný počet detských zborov, čo*

4 Mráz, Ivan: Spracované podľa diz. práce. Obhajoba v roku 2007 na PF Katolíckej univerzity v Ružomberku.

je dané diferencovanou kvalitou zborov, nie najlepšimi podmienkami na školách pre výraznejšiu činnosť a existenciu detských zborových telies, nežáujem o prácu tohto druhu i z radov učiteľov hudobnej výchovy a v neposlednom rade i zánikom existujúcich školských kolektívov. V roku 1992 bolo zaregistrovaných na Slovensku 160 školských speváckych zborov". Dnes je reálny stav ďaleko nižší i vďaka nezájmu detí, učiteľov i riaditeľov škôl, rodičov. Na lepšie časy sa blýska skôr na cirkevných školách. Ale najväčším fenoménom problému sú financie, ale i ďalšie atribúty. **Čo prekleenie nové prekážky, ktoré sú odrazom doby nového milénia?** Len láska k deťom, hudbe a radostnejšiemu životu naplneného citom a vnútorným zážitkom. Takéto príklady osobnej zainteresovanosti a entuziazmu v našej praxi, aj keď minimálne, však máme. Vzorom sú napríklad detské zbory Viery Džoganovej v Sobranciach, Michalovciach, Jany Dobrockej v Rimavskej Sobote, Márie Mišunovej v Nitre, Kataríny Príbojovej a Evy Laukovej v Banskej Bystrici, Zuzany Borisovej v Brezne, Ol'ge Budínskej v Brezničke a mnohých ďalších osobností detského zborového spevu na východnom, strednom a západnom Slovensku.

Mal by vzniknúť **Národný program podpory zborového spevu** ako metóda rozvoja kultúrnej vzdelanosti, rozvoja emocionality a ochrany detí a mládeže pred negatívnymi vplyvmi. K tejto problematike by sme radi venovali priestor a čas aj na našej II. vedeckej doktorandskej konferencii a zároveň v rámci XI. medzinárodného sympózia *Canstus choralis Slovaca 2014* v Banskej Bystrici v priestoroch Univerzity Mateja Bela, kde Vás všetkých už teraz srdečne pozývam.

Literatúra:

- IVAN, Ján. 1968. *Ako pracuje s detským zborom*. Krajský pedagogický ústav, Bratislava 1968.
- PAZÚRIK, Milan. 1995. Problematika zborového spevu na základnej škole. In *Ako ďalej v Hv*. Zborník z rovnomennej konferencie. Vydala Fakulta humanitných vied UMB v Banskej Bystrici v r. 1995, vo vydavateľstve TRIAN. Str. 108-114. Vedecký redaktor doc. Eva Michalová. ISBN 80-85162-74-1.
- PAZÚRIK, Milan. 2002. Súčasný stav zborového spevu na Slovensku. In: *Zborník z 26. ročníka konferencie Janáčkiana*. 2002. Postavení hudby v rámci súčasných kultúrnych aktivít, Ostravská univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta, Ostrava, Česká republika 2002, str. 203 - 206, ISBN 80-7042-216-5.
- MRÁZ, Ivan. 2007. *Zborový spev v základných školách*. Dizertačná práca KH PF Katolíckej univerzity v Ružomberku, obhajoba v r. 2007. Autor príspevku bol školiteľom a vedúcim práce menovaného v rámci OK DHU 1.1.10
- SEDLÁK, F. 1974. *Hudobní vývoj dítěte*. Supraphon, Praha 1974.
- Zborový spev v koncepcii Národného osvetového centra v Bratislave* v rokoch 1993 2007. Vydalo NOC Bratislava v r. 2007. ISBN 978-807121-286-7
- Múzy v škole* - časopis pre hudobnú, výtvarnú, etickú a estetickú výchovu. Vydáva Katedra hudobnej kultúry PF UMB v Banskej Bystrici.
- Národná osveta* - časopis pre osvetovú činnosť, rozvoj miestnej kultúry a záujmovej tvorivosti

Aspekty vokálnej interpretácie v tvorbe Mikuláša Schneidra-Trnavského vo vybraných piesňach

Mgr. ZUZANA UHRÍKOVÁ

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry
Slovenská republika

Anotácia: Príspevok analyzuje a systematizuje vokálne interpretačné znaky obsiahnuté v tvorbe slovenského skladateľa Mikuláša Schneidra-Trnavského na vybraných príkladoch piesní *Keby som bol vtáčkom* a *Die gebeugte Rose*. Samotné výrazové a významové znaky sú potrebné pre kultivovanie vokálneho prejavu.

Kľúčové slová: interpret, Mikuláš Schneider-Trnavský, pieseň, spev.

Abstract: An article describes analysis and systematize signs of vocal interpretation ways, what are typical for Slovak composer Mikulas Schneider-Trnavsky at chosen song examples *Keby som bol vtáčkom* and *Die gebeugte Rose*. Expression and meaning signs are needed for cultivation of vocal interpretation.

Key words: artist, Mikuláš Schneider-Trnavský, song, singing.

Slovenský skladateľ Mikuláš Schneider-Trnavský má v národnej hudbe nezapodnuteľné miesto. Ako jeden z mála zanechal po sebe dedičstvo hodné obdivu – pieseň.

Pieseň slovenského ľudu, biedy, krásy, lásky i zármutku. K hlbšiemu nahliadnutiu do tvorby z pohľadu interpretácie sa preniesieme cez dve piesne spomínaného veľikána a porovnáme ich charakter i postavenie v edukačnej činnosti. Pieseň *Keby som bol vtáčkom*, ktorá je zaradená do osnov pre základné školy a väčšine neznáma, interpretačne náročnejšiu skladbu *Die gebeugte Rose*.

Keby som bol vtáčkom

Vokálna skladba *Keby som bol vtáčkom* sa uvádza na základnej škole už v učebnici 4. ročníka. Je veľmi dôležité ako ju učiteľ žiakom v tomto mladom veku obsahovo vysvetlí či prednesie. Sám Schneider-Trnavský vo svojich spomienkach hovorí: „*Za najväčšiu chybu pokladám to, že mnohí učitelia hudby nie sú na svoju prácu dostatočne pripravení. Mám na mysli tak obsah toho, čo sa žiakom predkladá, ako aj spôsob, akým sa im hudba približuje.*“ (Schneider-Trnavský, 1981, s. 126).

Pieseň s názvom *Keby som bol vtáčkom* pochádza z vokálneho cyklu *Zo srdca*. Slová, ktoré Mikuláš Schneider-Trnavský zhudobnil v tejto celej zbierke, sú z pera Ferka Urbánka. 15 pôvodných piesní vyšlo vo februári v roku 1920 a boli dedikované Dr. Aloisovi Kolískovi (Bugalová, 2001). Spomínaná skladba je v našej krajine taká známa, že ju doslova môžeme považovať za zľudovenú pieseň. „*Napísať pieseň, ktorá zľudovie, nie je teda prejav umeleckej nezrelosti, ale práve naopak, je to veľký umelecký čin, lebo skladateľovi treba sa v ňom vyrovnáť práve tak s umeleckosťou ako s tou najväčšou vyjadrovanou jednoduchosťou.*“ (Burlas, 1957, s. 401).

Realistický výklad textu piesne nám priblíži clivotné pocity zo štúdií z ďalekého Parí-

ža. Pani Mária Breveníková, ako jedna zo žijúcich žiačok Mikuláša Schneidra-Trnavského, vo svojich spomienkach hovorí o vzniku skladby *Keby som bol vtáčkom*, nasledujúco: „Spoločne s Milanom Rastislavom Štefánikom, a tiež s inými mladými študentmi zo Slovenska a z Čiech, bol pán profesor na štúdiách v Paríži. Vždy večer si išli posedieť do kaviarne, aby sa mohli po svojom v materinskej reči porozprávať. Raz sa tak dobre rozprávali, spomínali a Štefánik začal vykladať: „Keby som bol vtáčkom...“, vyslovil to len tak chlapčensky ako študent. Schneider hneď chytil ceruzku, ale nemal papier. No v Paríži v kaviarni mali také stoly, ktoré mali bielu mramorovú dosku. Tak ho napadlo, že si nakreslí na dosku partitúru, zložil hneď na to pieseň a začali sa ju všetci učiť spievať. On ju však stále dopĺňal a opravoval. Všetci strávili príjemný večer až do neskorých ranných hodín. Schneider si potom uvedomil, že napísanú skladbu si nemôže vziať domov, preto zaplatili čašníkov, aby mu stôl pekne odložil a na druhý deň ráno si to osobne prišiel z toho stola pieseň prepísať. Potom dosku stola mohli umyť. Pravdepodobne takto sa zrodila pieseň *Keby som bol vtáčkom*, ktorú Trnavský mohol potom používať vo svojej vokálnej tvorbe.“ (Rauchová, 2013). Spomienka, predstava syna na svoju matku, na svoj domov, túžba stať sa „vtáčkom“ a vrátiť sa do rodnej krajiny. Skladateľ spomínaný žiaľ podporil chromatickými postupmi v klavírnom parte.

(Keby som bol vtáčkom, takt č. 10 – 14)

ten. ten.
ja dnes, po - zrieť sa čo ro - bi, vrát mi, Bo - že, vrát mi, vrát mi, vrát mi

mf

Pieseň je v tónine F dur, v tempe moderato. Pre speváka je daný voľný prednes.

Text piesne:

*Keby som bol vtáčkom, letel by som za les,
pozrieť sa čo robí, pozrieť sa čo robí
mamička moja dnes,
pozrieť sa čo robí, pozrieť sa čo robí
mamička moja dnes.*

*Košiel'ku mi šije, na mňa si spomína:
Vrát mi, Bože, vrát' mi, vrát' mi, Bože, vrát' mi,
toho môjho syna,
vrát' mi, Bože, vrát' mi, vrát' mi, Bože, vrát' mi
toho môjho syna.*

(Schneider-Trnavský, 2001, s. 82)

Die gebeugte Rose (Sklonená ruža)

Pieseň *Die gebeugte Rose* je zachovaná v rukopise už z vienedského obdobia a skomponovaná bola vo Viedni v roku 1902. Skladateľ ju dedikoval Anne Salamonovej. Existuje vo viacerých verziách, ktoré sa odlišujú iba v klavírnom spracovaní. Tú najprepracovanejšiu verziu z neskoršieho obdobia venoval Anne Korínskej¹ (Bugalová, 2001). Podobne ako v iných Schneidrových piesňach, aj v tejto cítiť v klavírnom sprievode prvky Franza Schuberta. Tlačou vychádza prvý raz len v súbornej zbierke Edity Bugalovej.

Pieseň *Sklonená ruža* je písaná na text nemeckého autora Fr. Zusnera. Vo verzii, akú uvádza spomínaná zbierka, je text piesne nemecký, ale so slovenským prekladom, ktorého autor je žiaľ neznámy.

Nemecký text

*Sie hate ihm so viel zu sagen,
die Rose, jungst dem Schmetterling,
wie herbes Leid sie schon ertragen,
seit er an ander'n Blüten hing,
seit er an ander'n Blüten hing.*

*Sie hate ihm so viel zu sagen
wie tief gebeugt und
schmerzens wund,
doch mied sie duldend alle Klagen,
doch mied sie duldend alle Klagen,
und gab sie blos in Tränen kund.*

Slovenský text

Ruža by chcela všetko vyriečiť
o svojom bóli motýľovi,
čo musí v trpkom žiali uniesť,
on že na iných kvetoch ľpí,
on že na iných kvetoch ľpí.

Ruža by chcela všetko vyriečiť
tak v žiali
hlávkou sklonila,
a ťažko trpký smútok znáša,
a ťažko trpký smútok znáša,
len slzu v plači zronila.

(Schneider-Trnavský, 1959, s. 155-159)

Autor uvádza v piesni tempo vivo, rýchle tempo, ktoré vytvára určité opozitum voči významovému obsahu piesne. Naznačené rýchle triolové metrum v klavírnom sprievode akoby vytvára určitú „vzburu ruže“, ktorá bezhlavo verila svojmu „motýľovi“. Chromatické či stupnicové behy vystihujú nepokoj ruže, ktorej tisíce myšlienok čakajú už len na to, kedy budú vypovedané.

Každú pieseň, nielen Schneidra-Trnavského, interpret musí svojim poslucháčom priblížiť tak, aby ju poslucháč mohol z jeho vokálnej interpretácie pochopiť. Keď sa zamyslíme nad slovami *Sklonenej ruže*, môžeme konštatovať, že básnický text nehovorí len o smutnej ruži, ktorá čaká na všimnutie motýľa. Cez metaforické prostriedky ružu vnímame ako sklamanú krásnu ženu, ktorej prelietavý „motýľ“, muž, veľmi ubližuje. On na iných kvetoch „ľpí“, t.j. on za inými ženami chodí. Chce mu povedať o svojom žiali a sklamaní, no len trpkou bolesťou znáša a slzy roní. Introvertne-subjektívne smutnú báseň o nešťastnej láske Trnavský kompozične výstižne zhudobnil.

Je povšimnutia hodné sledovať súladnú líniu textu a hudobného sprievodu. Práve podstatnú myšlienku „on že na iných kvetoch ľpí“, ktorá evokuje zradu, bolesť, podvod,

1 Anna Korínska – operná speváčka, sopranistka, hlasová pedagogička a zakladateľka slovenskej vokálnej školy. Zomrela 2. mája 1979.

sklamanie, Schneider-Trnavský opakuje s významom zdôraznenia, výčitky. Aj po hudobnej stránke druhýkrát sa tento verš nachádza vo výraznejšej stúpajúcej melódii a v dynamickejšom klavírnom sprievode. V príklade uvádzame na porovnanie hudobnú i významovú odlišnosť pri už spomínanej myšlienke.

(Die gebeugte Rose, takt č. 13 – 20)

seit er an an - der'n Blü - ten hing,
on ze na i - ných kve - toch lpi.

seit er an an - dern Blü - ten hing,
on ze na i - ných kve - toch lpi.

Pieseň *Sklonená ruža* postupuje motívmi textu, ale i kompozičnými frázami k vrcholu gradácie, k vrcholu „vypovedania“. Keďže pieseň je prekomponovaná, melódia druhej slohy prináša nové hudobné prvky. Melódia postupne po terciách stúpa až k vrcholnému tónu g^2 , pri ktorom autor prvýkrát použije v piesni dynamicke označenie forte. Toto najväčšie gradačné miesto podporí Schneider textom „a ťažko trpký smútok znáša“. Práve táto myšlienka tvorí hlavnú tému, po textovej i interpretačnej stránke, ktorá speváka musí sprevádzať celou skladbou. Trpký žiaľ, bolesť nad nešťastnou láskou a jej vyrovnanie.

(Die gebeugte Rose, takt č. 28 – 29)

doch mied sie
a taž - - - ko

Postupne sa autor dostáva k poslednej výpovedi, kde použije rovnakú melódiu, ktorú použil v stúpavých intervaloch ako v prvej ukážke. Interpretovi pomáha úmyselné ritenu-to na vyjadrenie bolestného zmierenia sa „ruže“, ženy. Neostáva jej nič iné ako „slzu v plači zroniť“.

(Die gebeugte Rose, takt č. 41 – 42)

Celá skladba pôsobí tóninovo labilne, rýchly klavírny part evokuje pocit zmätenosti, neustálenosti. Ambitus piesne je v rozsahu od *fis*¹ po *g*². Dokonalá kompozícia klavírnej a melodickej linky vyčarí u publika nádherné zvukové majstrovstvo.

Záver

Piesne Mikuláša Schneidra-Trnavského tvoria vo vokálnej literatúre „abecedu pre speváka“, t.j. základ hlasovej vyspelosti. Ich všestranné využitie (základné školy, základné umelecké školy, konzervatóriá, odborné školy) dokazuje nevyčísliteľnú hodnotu vo vokálnej pedagogike. Mikuláš Schneider-Trnavský si zaslúži vyjadriť obrovskú vďaku, pretože svet mu ponúkal lepší život a podmienky v zahraničí, no predsa sa rozhodol ostať na našom malom Slovensku a vytrhnúť ho z kultúrnej biedy. Svojimi piesňami odovzdal slovenskému národu bohatstvo, klenot, ktorý by si mal každý Slovák patrične vážiť.

Literatúra:

- BUGALOVÁ, Edita. 2001. *Mikuláš Schneider-Trnavský. Piesňová tvorba*. Bratislava: Hudobné centrum. 179 s. ISBN 80-88884-29-2.
- BURLAS, Ladislav. 1957. Myšlienky o vývine národnej hudby. In *Slovenská hudba*, 1957, roč. 1, č. 2, s. 54 - 61.
- SCHNEIDER-TRNAVSKÝ, Mikuláš. 1959. *Úsmevy a slzy. (Spomienky trnavského rodáka)*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry. 183 s.
- RAUCHOVÁ, Diana. 2013. *Mikuláš Schneider-Trnavský. Výber duchovnej, komornej, piesňovej hudobnej tvorby májového skladateľského jubilanta*. [online]. [cit. 2013.10.17.]
Dostupné na internete: <http://www.lumen.sk/live-detail.php?id=36&m=5&r=2013>

Když děti zpívají s radostí...

PhDr. JIŘINA JIŘIČKOVÁ, Ph.D.

ZUŠ Mladá Boleslav

Česká republika

Anotace: Když děti zpívají s radostí, tak jim září oči. Když děti zpívají s radostí, jsou se svými kamarády. Když děti zpívají s radostí, cítí se být úspěšné... Autorka příspěvku založila a řídí školní dětský pěvecký sbor. Příspěvek je sebereflexí její pedagogické práce s dětmi. Zachycuje subjektivní obraz dnešních dětí a zároveň přináší praktické rady pro studenty a začínající učitele hudební výchovy, jak vést děti s trpělivostí a láskou k radosti ze zpěvu.

Klíčová slova: pěvecké činnosti, školní pěvecký sbor, děti mladšího školního věku, zpěv pro radost.

Abstract: When children are singing for joy, their eyes shine. When children are singing for joy, they are often with their friends. When children are singing for joy, they feel to be successful. The author of the article has established and manages a school children's choir. Therefore, this paper is a self-reflection of her educational work with children. It captures a subjective view of today's children and also provides practical advice for students and young music teachers to lead children with patience and love for the joy of singing.

Key words: vocal activities, school choir, children of early school-age, singing for joy.

Když děti zpívají s radostí, tak jim září oči. Patrně každý z nás někdy nejen poslouchal, ale také pozoroval děti při zpěvu. Radostně zpívající děti si pobrukují či propěvují ve chvíli, kdy se cítí bezpečně, kdy je jim hezky. Mohou zpívat pro sebe, nebo společně s dalšími dětmi kupříkladu ve školním kolektivu. Jedním z cílů nás hudebních pedagogů je, aby děti zpívaly rády a s vnitřním zaujetím. A přirozeně také, aby stejně jako ke zpěvu přistupovaly s obdobným entusiasmem i k dalším múzickým aktivitám v hodinách hudební výchovy. Ve své pedagogické praxi již několik let vedu dětský školní pěvecký sbor¹. Ve

1 Dětský pěvecký sbor Jiříčky čítá v současné době přes sedmdesát dětí ve věku od 7 do 17 let. Zpěváci jsou rozděleni do přípravného a hlavního sboru. Kritériem pro rozdělení dětí je věková hranice: v přípravném sboru zpívají děti mladšího školního věku, v hlavním sboru pak děti starší. Sbor působí na základní umělecké škole a jsou do něj přijímány všechny děti, které mají chuť zpívat. Není výjimkou, že se do sboru hlásí i hudebně nerozepsané děti, které o to víc zpívat chtějí, či děti, jež ve sboru mají kamaráda či kamarádku. Mladší i starší děti se scházejí jednou týdně na zkoušku sboru, která trvá dvě vyučovací hodiny, starší zpěváci pak mají ještě jednu vyučovací hodinu týdně, kterou využíváme k dělené zkoušce po hlasech. Na podzim děti pravidelně absolvují jednodenní soustředění o víkendů ve škole. Protože sbor působí při škole, která leží na okraji sídliště, a většina zpěváků tak bydlí v panelákovém bytě a na víkendy s rodiči odjíždí ven z města, je třeba zařídít to tak, aby soustředění byla dostatečně lákavá. Soustředění mladších dětí se jmenuje bábovkové - to proto, že maminky na nedělní odpoledne napečou bábovky a jiné sladké odměny, a ty pak společně o přestávce mezi zpíváním jíme. Děti se již dlouho dopředu těší na to, jak si budou vzájemně vyměňovat dobroty svých maminek, a jak si zkrátka to své soustředění osladí. Starší Jiříčky mají své tradiční pizzové soustředění, kde se společně podělí o objednanou pizzu. Na jaře děti absolvují soustředění třídní, během kterého sbor kromě náviku písní pravidelně zve nějakého hosta, například hlasovou pedagožku, muzikoterapeutu, herce, country skupinu. Týdenní letní hudební tábor, který absolvuje většina členů sboru, vychází z dnes již osvědčeného modelu kombinujícího hudební práci s prázdninovými dobrodružstvími. Dopoledne děti zpívají, a to nejen písně ze sborového repertoáru, ale seznamují se také s písněmi k táborevému ohni, hrají hudebně pohybové hry a jsou vybízeny k vlastní instrumentální činnosti na nástroje, které si s sebou dovezly z domova. Odpoledne pak vedení dětí přebírají zkušení skautští vedoucí, kteří pro děti připravují táborevé hry

svém příspěvku, který omezím na práci s dětmi mladšího školního věku², bych se proto ráda věnovala pozitivním aspektům radostného zpívání ve škole. Pokud tento text vycházející z bezprostřední hudebně pedagogické praxe povzbudí studenty či začínající učitele hudební výchovy, bude jeho cíl splněn.

Pedagogicko-psychologické aspekty dětí mladšího školního věku

K tomu, aby děti ve škole zpívaly radostně, je nezbytně nutné, aby je učitel, který děti ke zpěvu a ve zpěvu vede, učil s láskou a nadšením. Stejně důležité však je, aby své žáky také dobře znal. Měl by si být vědom vývojových charakteristik dětí mladšího školního věku a zohledňovat je ve svém nápaditějším a motivujícím přístupu k dětem.

Pojďme se podívat na vývojové charakteristiky dětí mladšího školního věku ze čtyř základních pohledů: z hlediska uspokojování potřeb, překonávání konfliktů a krizí, kognitivního vývoje a vývoje morálního. Na pomoc si vezmeme psychology Sigmunda Freuda, Erika Eriksona, Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga.

Sigmund Freud charakterizuje věk mezi 6 roky a pubertou jako období latentní fáze. Latentní charakter je psychoanalytický termín označující vyřešení Oidipovského (resp. Elektrína) komplexu identifikací s rodičem stejného pohlaví. To, že se na sexuálním poli „nic neděje“, však neznamená, že vývoj malého člověka v tu chvíli ustrnul – ba právě naopak! Je to doba, kterou vyjadřuje klidná reaktivita, snaha o zdatnost a výkonnost v oblasti poznávání, dodržování sociálních a etických norem a snaha navazovat dobré sociální vztahy (zejména s vrstevníky).

Také Erik Homburger Erikson považuje období mezi 6. a 12. rokem života za jakousi dobu latence, kdy má dítě čas a prostor získávat vztah k práci a ke spolupráci s ostatními. Dítě něco tvoří, přijímá neosobní principy, nepohybuje se už tolik ve světě představ a hry, ale věnuje se více úkolům a rozvíjení dovedností. Je však ohroženo pocitem nedostatečnosti a méněcennosti, zoufá si někdy nad svou kapacitou, může se pokládat za odsouzené k prostřednosti. Proto je nesmírně důležité, aby pedagog dovedl odhadnout schopnost a dovednost dítěte ke zralému úkolovému zaměření.

Podle Jeana Piageta dítě mezi 7. rokem života a pubertou vykazuje změny ve svém uvažování: lépe klasifikuje, lépe si uvědomuje příčinnost. Mizí egocentrismus. Dítě lépe uvažuje o tom, jak prožívají a přemýšlejí ostatní lidé. V tomto období dosud konkrétního myšlení se teprve pomalu rozvíjí schopnost abstrakce.

Z hlediska morálního vývoje rozlišuje Lawrence Kohlberg školní věk na mladší a starší fázi, kde tu mladší, tedy pro nás relevantní, označuje jako období konvenční morálky. Tento vývojový stupeň charakterizuje konformita, souhra mezi lidmi - dobré je to, co se

plně napětí, překvapení a především pohybu. Někdy je během školního roku třeba se sejit ještě v jiném termínu. I takové situace již ale mají svou zavedenou formu: v takových chvílích se starší děti těší na oblíbené spacákové soustředění, zatímco ty mladší mají vitamínové soustředění. Pravidlem ve sborovém životě během školního roku je slavnostní koncert v době adventní, který je určen rodičům a širší veřejnosti, a vystoupení na jarním regionálním festivalu dětských pěveckých sborů. Během roku k těmto aktivitám přistupují vyzádaná vystoupení sboru, výlety s dětmi za zpěvem do jiného města a tak dále. Děti zpívají písně lidové i umělé, písně české i cizojazyčné, a capella i s doprovodem klavíru, ale také školního smyčcového orchestru, flétnového souboru, bigbandu. Dětský pěvecký sbor, působící v Mladé Boleslavi, se za dobu své existence podílel i na výchovných koncertech pro děti předškolního i mladšího školního věku, nastudoval a provedl tři hry na dětskou operu, jednu hudební pohádku a dětský muzikál.

2 Pojem mladší školní věk je v tomto textu chápán jako časové období od šesti (resp. sedmi) let věku dítěte do jeho jedenácti let. Toto období pokrývá pět tříd prvního stupně základní školy.

očekává, je důležité být dobrým člověkem podle obvyklých společenských měřítek. Teprve pak může nastoupit sociální souhra - dobré je plnění povinností, se kterými člověk souhlasil, zákony a pravidla se mají dodržovat s výjimkou naprostých krajností, kdy dochází ke konfliktu s jinou normou.

Podle toho, jak si děti poradí s výše zmíněnými životními úkoly, obstojí (či neobstojí) i v dalších obdobích svého života, projdou dospíváním, stanou se dospělými. Pedagog je zde jedním z těch, kteří do tohoto vývoje významně zasahují: vyžaduje sociální a etické normy, vytváří prostředí pro navazování sociálních vztahů, pomáhá rozvíjet dovednosti, směřuje dítě k úkolům a očekáváním, pro které je již zralé - a postupně a poznenáhla celý ten soubor hodnot nechává dítě zvnitřnit a předávat dál. A skutečně - děti, které jsou například v pěveckém sboru již delší dobu, se stávají nositeli jeho hodnot a předávají je nově příchozím. Vzájemně se posilují. Stávají se těmi, kdo spoluvzdělávají, spolupodporují, spoluvytvářejí, spoluzažívají. Výsledkem je vzájemné obohacování a především zdravý vývoj pudový, kognitivní i morální.

Přátelství utvořená v raném školním věku a dále rozvíjená jsou často popisována jako blízká sourozeneckým vztahům. A kdo z nás by se nerozpomněl na našeho pana učitele, naši paní učitelku v první nebo druhé třídě základní školy - mnohem lépe než na tolik jiných učitelů z let pozdějších!

Pokud se týká hudebního vývoje dětí, i ten v základních obrysech kopíruje výše popsaný kognitivní vývoj. Při vstupu do školy je však úroveň hudebních schopností a dovedností dětí a jejich dosavadních zkušeností s hudbou velmi rozdílná. Děti přicházející do školy pocházejí z různého prostředí, přinášejí si s sebou hudební zkušenosti ze své rodiny, některé pak z mateřské školy či dalších hudebních kroužků pro předškolní děti. Jedno mají děti společné, a to živý zájem o vše, co souvisí s reprodukcí a produkcí hudby. Stejně jako i v jiných oblastech poznávání, i zde děti touží po nových poznatcích. Čile se zajímají o jim dosud neznámé skutečnosti, děti velmi lákají hudební nástroje. Děti mají potřebu s něčím manipulovat, a tak i hra na hudební nástroj jim umožňuje sytit tuto potřebu. Ve školním prostředí jsou velmi oblíbeny Orffovy nástroje, a v období mladšího školního věku také počíná docházet na výuku většina hráčů na klasické hudební nástroje. Přirozeně jim v tom napomáhá fakt, že děti rozumí grafickým symbolům, jakými jsou i noty, a učí se s nimi pracovat. Obrysové vnímání hudební struktury tak postupně přechází v analytické, bezděčná paměť přechází v úmyslnou. Zlepšují se hudebně sluchové schopnosti dětí, postupně se rozvíjí a zpřesňuje jejich rytmické, harmonické a tonální citění a zpřesňuje se koordinace pohybů dětí s hudbou. V období od první do páté třídy je pro děti typická živá představivost a fantazie, která však s přibývajícím věkem ustupuje do pozadí.

Hudební vyučování, a tedy i zpívání v hodinách hudební výchovy či výuce školního sborového zpěvu dětí mladšího školního věku, by mělo přirozeně vycházet z osvědčených pedagogických zásad. Totiž výuka by měla děti zaujmout, být pro ně pestrá, poutavá, měla by odpovídat jejich dosavadním zkušenostem, úrovni stupně jejich hudebních schopností a dovedností. Děti mladšího školního věku potřebují, aby vyučování bylo názorné, aby se v něm činnosti opakovaly. Pro děti je přirozené, že se vyjadřují pohyby, a v tomto věku se jim stále ještě líbí hravé aktivity. Učitel je, zejména v počátcích školní docházky, pro děti velkou autoritou, vzorem, ke kterému vzhlížejí a který se snaží napodobovat.

Radost v praxi

V hodinách hudební výchovy či sborového zpěvu dětí mladšího školního věku je třeba střídát hudební činnosti metody a formy práce s dětmi. Nejenom proto, abychom upoutali jejich pozornost a zaujali je, ale zkrátka proto, že již stupeň vývoje dětí, ať už z hlediska hudebního, rozumového či citového, takovými postup vyžaduje. Teprve pak může být hudební výuka opravdu efektivní. Při nácviku písní či při zpěvu již osvojených písní děti chvíli při zpěvu sedí, jindy stojí po kruhu, mění svá místa, vyskočí a seřadí se do dvou řad. Část písně může zazpívat menší nebo větší skupinka dětí, dvojice či jednotlivec. Děti imitují zpěv učitele, svých kamarádů, intonují podle předlohy v podobě not či jiného grafického zápisu, nebo třeba podle obrázku doprovázejícího danou píseň. Zpěv písní je možné doplnit rytmickými etudami vycházejícími z rytmického členění nacvičované písně. Děti mohou hrát na židle, předměty v učebně, na tělo, hrají se zavřenýma očima, dvojice proti sobě a tak dále. S dětmi mladšího školního věku přirozeně v souvislosti se zpěvem písní uplatňujeme hudebně pohybové aktivity. Jimi děti vyjadřují své myšlenky, pocity a nálady, a to v rozmanitých souvislostech, hudebních i mimohudebních. V hodinách se podle okolností uplatňuje elementární hudebně pohybová improvizace, která děti uvolní, motivuje před nácvikem nové písně, je pro děti odměnou. Děti mají samozřejmě velmi rády hru na tělo, která jim jednak napomáhá při nácviku skladby, stejně jako může být přirozenou součástí provedení dané písně. V hodinách lze v souvislosti se zpěvem dále využít například hru na Orffovy hudební nástroje a zobcové flétny, starší děti se pak podle stupně osvojených nástrojových dovedností uplatňují při doprovodu písní na další hudební nástroje, jako například na housle.

Abyste děti dobře interpretovaly píseň, zpívaly ji s radostí, a tedy s vnitřním prožitkem, je zapotřebí, aby děti tomu, co zpívají, rozuměly. Proto je velmi důležité vybrat píseň a činnosti s ní spojené, které svým obsahem a hudební řečí odpovídají dosavadním zkušenostem dětí, stejně jako výše zmíněnému stupni jejich schopností a dovedností. S dětmi si o tom, co vlastně zpíváme, povídáme. Bavíme se o tom, jak to zpíváme, a jaké by to bylo, kdybychom to zazpívali jinak. Děti se učí elementárním způsobem rozumět hudební řeči, v hudebních činnostech si postupně osvojují potřebné hudební poznatky. Na této cestě potřebují být v prostředí a kolektivu, kde na ně nikdo neútočí, nikdo se s nimi nehádá či nesoutěží, být tam, kde možná na chvíli mohou zapomenout na tlak k výkonu, neshody, rozchod rodičů... Ne vždy jsou děti při vyučování dobře naladěné. Někdy jsou unavené, někdo dostal špatnou známku ve škole, venku prší a je zataženo. Toto je situace z všedního dne ve škole: Děti z předešlé hodiny pozapomněly píseň, se kterou se minule seznámily. Nepamatují si text, rytmické zvláštnosti skladby, vybrané děti, které mají konkrétní píseň doprovázet na Orffovy nástroje, právě chybějí, a ve skupině se přihlásí čtyři zpěváčci, kteří písničku ještě ani neslyšeli, protože byli posledně nemocní. Na dveře kdosi klepe a někdo z dětí prosí, zda by mohl odejít na toaletu... Učitelé, který měl doposud jasnou představu, co by chtěl danou zkoušku s dětmi zvládnout, tak nezbyvá nic jiného, než přeskočit či pozměnit zamýšlené aktivity a nabídnout takové, které umožní, aby se děti uvolnily. Může si například s dětmi zazpívat písničku jen tak pro radost, ne tu, kterou je třeba docvičit na plánované vystoupení. S dětmi si zahraje nějakou oblíbenou hudebně pohybovou hru, nebo zbystří jinak unavenou mysl dětí oblíbenými dechovými cvičeními. Děti se také mohou pohodlně opřít do svých židlí a učitel sám jim může pro radost zazpívat nějakou písničku.

Pak se všichni opětovně vrátí k důkladnému procvičení původní písně, a to všemožnými způsoby tak, aby děti zapojily co nejvíce smyslů. Děti se tak vystřídají v různých uskupeních při zpěvu částí písně, písničku například doplní drobnými pohyby rukou, které jim pomohou pochopit nástup melodie na lehkou dobu, vyzkouší si, jak by píseň zazpíval třeba medvěd či kanárek, a poté ji ještě zazpívají vážně či naopak vesele.

Ríká se, že žijeme v uspěchané době. Nabídka zájmových kroužků dětí je nepřeherná a rodiče často podléhají iluzi, že když dítě navštěvuje co nejvíce kroužků, je tím o něj jednak postaráno v době, kdy oni sami jsou v práci, a navíc, že takto se nejlépe rozvíjí. Děti často nemají čas na kvalitní odpočinek a cítí se být unavené. V řadě volnočasových aktivit jde navíc o individuální úspěch. Ve chvílích společného zpěvu dětí, ať už v hodinách hudební výchovy nebo v hodinách sborového zpěvu, naopak mají děti možnost pocítit, jaké to je naslouchat ostatním, jak je hezké a zároveň důležité přát si, aby to také kamarádovi hezky znělo a zpívalo, protože vlastně jedině pak to hezky zní dohromady nám všem. Je na učiteli, aby děti povzbuzoval v hudebních činnostech s písní tak, aby všechny děti mohly zakusit pocit úspěchu. Pak budou sebestětější a budou se těšit na další vyučovací hodinu.

Během své pedagogické praxe jsem měla možnost si potvrdit, jak důležité jsou pro děti rituály a pravidla. Stejně jako je ve výuce opakováno učivo, děti mají rády, pokud se jim opakují určité činnosti, situace. Při zpěvu je to stejný hudební pozdrav, v mém školním sboru například zpěv písně pro zpěváka, který právě slaví své narozeniny, společná vánoční hodina, kdy se děti obdarovávají drobnostmi nebo zpěvem písní, posezení u zmrzliny na konci školního roku. Moje další zkušenost je, že je pro děti důležité také pravidelné oblékání jednotných triček či jiného sborového oblečení při společných setkáních, vystoupeních sboru a jiných mimořádných příležitostech. Děti cítí, že mají něco společného, cítí se být na to hrdé a nezřídka samy aktivně vyhledávají příležitosti, kdy mají možnost sborové oblečení použít. V našem sborovém prostředí bych ráda vyzdvihla to, že děti jsou nenásilně vedeny k tomu, aby se dělily s ostatními například o přinesené dobroty, dárečky, aby byly vnímavé k tomu, s kým do sboru chodí, vedle koho na zkoušce sedí, aby děti chodily do sboru nejenom za zpěvem, ale také do kolektivu dětí, kde se cítí dobře, kde děti mají podobné zájmy a kde se nemusí bát při zkouškách individuálně projevit jak pěvecky, tak ve svých postojích, názorech, přáních, a to jak ve vztahu k ostatním dětem, tak i k paní učitelce. Prakticky to funguje tak, že děti nezřídka přicházejí na sbor dříve, aby si mohly spolu popovídat, aby sdělily paní učitelce novinky ze školy z minulého týdne, není výjimkou, že se starší děti přijdou podívat se na hodinu mladších dětí, která předchází jejich zkoušce. Děti povětšinou přicházejí do hodin s radostným očekáváním na tváři, nezřídka si již na chodbě prozpěvují sborové písničky, vyptávají se, co se ten den bude zpívat.

Abyste děti zpívaly s radostí, je nesmírně důležité, aby sám učitel byl plný entusiasmů z toho, že si s dětmi může zazpívat, stejně jako z toho, co hezkého s dětmi zpívá. Vhodným způsobem děti ke zpěvu motivuje a dokáže dětem vysvětlit, jak hezké je umět používat svůj hlas a děti také v průběhu zpívání povzbuzuje. Pro děti je velmi důležité, když před nimi ve školním prostředí stojí učitel, který jim skutečně naslouchá. Poslouchá nejen, jak zpívají, ale také, co by rády zpívaly, a pokud je to možné, jejich přání zařadí do repertoáru. Stejně jako děti napodobují ve svých projevech ať už bezděčně nebo záměrně svého učitele, tak také učitel při zpěvu nastavuje dětem zrcadlo jejich vyjadřování. A tak přirozeně platí, že když děti zpívají radostně, je to radost i pro učitele.

Závěr

Hans Günther Bastian³ prohlásil, že zkouška sboru je jako sauna pro duši. Inspirováni Bastianem bychom mohli říct, že takovou saunou pro dětskou duši může být dobře vedená zkouška školního sboru dětí mladšího školního věku, stejně jako obecně hudební výchova na základní škole, kde skupinový zpěv tvoří důležitou součást výuky. Sborový zpěv umožňuje dětem se uvolnit, pomáhá odstranit psychické napětí dětí, pokud nějaké mají, je prevencí před nudou a posílí děti ve společenské oblasti. Svým zpěvem mohou děti na chvíli uniknout uspěchané době, stále se zvyšujícím požadavkům ve škole, i svým malým trápením, kterým jen ony rozumějí. Při společném radostném zpívání dětí, ve kterém nejde o soutěžení a prvenství, se uprostřed stejně smýšlejících dětí učí vyjadřovat své pocity prostřednictvím svého hlasu a získávají nové kamarády. Přejme si proto, aby na našich školách zpívalo co nejvíce dětí s radostí a vnitřním zaujetím.

Literatura:

- OERTER, R., MONTADA, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 3. Aufl. Weinsheim : PsychologieVerlagsUnion, 1995. ISBN 3-621-27244-5.
- SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy: na I. stupni základní školy*. 2. upr. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- SEDLÁK, F.: *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. 1. vyd. Comenium musicum 20. Praha : Editio Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-073-9.

3 Německý hudební pedagog (1944-2011), zakladatel Institutu pro výzkum nadání a podporu hudebního talentu

Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí

Mgr. MILENA KMENTOVÁ

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy

Česká republika

Anotace: Příspěvek v úvodu stručně popisuje zdroje poruch řeči a komunikace předškolních dětí v běžných třídách MŠ. Osvětluje teoretická východiska kultivace řeči hudebními činnostmi. Uvádí příklady hudebních činností realizovatelných v početné třídě MŠ, které promyšleně integrují cíle v oblasti hudebního i řečového rozvoje dětí. V závěru jsou shrnuty informace o probíhající experimentální výuce.

Klíčová slova: předškolní dítě, témbrový sluch, fonematický sluch, múzické faktory řeči, hudební činnosti.

Abstract: The paper describes speech and communication disorders of preschool children in regular classes of nursery schools briefly. It explains theoretical foundation of a cultivation of speech with musical activities. It presents thought-out examples of activities feasible in large classes of nursery schools, which integrate goals in areas of musical and speech progress of children. At the end, information on experimental lessons in progress is summarized.

Key words: preschool child, phonematic hearing, musical factors of speech, musical activities.

Řeč předškolních dětí je v různé míře předmětem zájmu rodičů, pediatrů, logopedů, speciálních i běžných MŠ. Běžné mateřské školy působí v oblasti logopedické prevence a opravdu existuje řada důvodů, proč tuto oblast nezanedbávat. I v běžné mateřské škole se setkáváme s dětmi, které:

- mají mírně opožděný vývoj řeči,
- nepřesně artikulují různé hlásky,
- projevují se u nich mírné poruchy plynulosti a tempa řeči,
- mají nedostatečnou slovní zásobu,
- jsou zakřiknuté,
- dlouhodobě chraptí nebo huhňají,
- mají odlišný mateřský jazyk,
- pocházejí z vícejazyčného prostředí,
- mají kombinace různého počtu výše uvedených potíží.

Mateřská škola je prostředím, ve kterém se při vyváženém školním vzdělávacím programu hudební činnosti a logopedická prevence přirozeně stýkají. Na základě několikaleťtých zkušeností z mateřské školy vytvářím a ověřuji spektrum činností v co možná nejširším průniku těchto dvou oblastí.

Hudba a řeč mají společné znaky – společné výrazové prostředky: melodii, tempo, rytmus, přízvuk. Všechny hudební činnosti tedy různou měrou ovlivňují i řeč dětí. Fyziologickým základem ovlivňování percepce i reprodukce hudby a řeči je témbrový sluch, tedy sluch pro barvu tónu, jímž v hudbě rozlišíme např. tóny klarinetu od příčné flétny. Fonematický sluch, jímž rozlišíme např. š od ž, je považován za funkci témbrového sluchu. Sluch pro výšku tónu zase výrazně souvisí s vnímáním melodie – intonace řeči.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v duchu integrativní pedagogiky inspirativně začleňuje všechny druhy hudebních činností do vzdělávacích nabídek ve všech vzdělávacích oblastech (včetně oblasti Jazyk a řeč). Ačkoli tento dokument nepoužívá pojem logopedická prevence, řadí na první místo vzdělávací nabídky v oblasti Dítě a jeho psychika – *Jazyk a řeč artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti*, čímž oblast logopedické prevence z velké části postihuje a zároveň zdůrazňuje její závažnost. Hluboké propojení hudebních a jazykových činností má tedy oporu v závazných kurikulárních dokumentech. Skupinově realizovatelné činnosti propojující hudební a řečovou oblast jsou tedy optimální součástí vzdělávací nabídky. Jsou prostředkem rozvoje hudebních i jazykových dovedností, prostředkem kultivace celkového projevu dětí i prožitku souhry a respektování pravidel ve skupině.

V hudební oblasti směřují tyto činnosti k

- pozitivnímu aktivnímu prožitku ve spojení s hudební činností,
- navození a upevnění zpěvního hlasu a dalších žádoucích pěveckých návyků,
- zpřesňování intonace jednoduchých melodických útvarů ve vhodném tónovém prostoru,
- zpřesňování rytmické složky pohybových a instrumentálních projevů dětí.

V jazykové oblasti umožňují tyto činnosti

- budovat pasivní a aktivní slovní zásobu,
- podporovat správnou artikulaci, slovní přízvuk a melodii řeči v češtině,
- získávat některé předčtenářské dovednosti, jemně stimulovat analyticko-syntetické uchopení jazyka.

Záměrem propojení těchto činností je

- urychlení zapojení hudebně nerozvinutých dětí a „nezpěváků“ i dětí-cizinců do hudebních her,
- aktivizace všech center mozku, podílejících se na koordinaci všech složek činnosti,
- prodloužení doby koncentrace na činnost.

Klíčové aspekty přípravy a realizace činností

Aby byly oboustranně využity výhody, které spojení hudebních a řečových činností nabízí, dodržují při jejich sestavování následující metodiku.

Základem vokálních činností jsou jednoduché opakované **melodie**, (v malém rozsahu, nejčastěji $a^1 - d^1$, s převahou klesavých melodií) ve spojení se zásobou slov a slovních spojení cíleně vybraných k osvojení některého lingvistického jevu (např. protiklady přídavných jmen).

Pro zachování **pulzace a metra**, které dodává celé hře plynulost, jsou slova a slovní spojení pro některé činnosti strukturovány do skupin podle počtu slabik (např. dvojice antonym přídavných jmen: tříslabičné slovo k dvouslabičnému – veselý x smutný, kyselý x sladký).

Zvolená melodie i metrum podporují hudebním **akcentem** zároveň i správný přízvuk slovní.

Záměrně se pracuje **s pauzami** – poskytují delší časový interval pro výbavné myšlenkové procesy při budování aktivní slovní zásoby a podporují prosociální komunikační návyky. Pausu vyplníme jednoduchou hrou na tělo a děti si pak „neskáčí“ do řeči, resp. do zpěvu.

Pomalejší **tempo** v rámci hry vytváří příznivé podmínky pro koordinovanou činnost

všech výkonových složek podílejících se na artikulaci i pro upevnění pěveckých návyků.

K **doprovodu** činnosti je často používána altová zvonkohra (přednostně před klavírem), což umožňuje oboustranně oční kontakt i sledování artikulace, hra na zvonkohru je vizuálně výraznější než hra na klavír. Děti jsou záhy samy schopné správný úhoz napodobit při vlastní hře. Přiměřené, snadno organizovatelné **polybové a instrumentální aktivity** mohou v některých případech umocnit efektivitu celé činnosti.

V dosavadní praxi používám různé hudební činnosti v následujících jazykových oblastech: dechová, rezonanční a artikulací cvičení, řada českých samohlásek (v slabikách i na konci slova), tvary množného čísla podstatných jmen, zdvojnásobení podstatných jmen, protiklady přídavných jmen a příslovcí, shoda rodu přídavných a podstatných jmen, řadové číslovky, předložky (význam předložek a přízvuk na předložce), počet slabik ve slově, hláska na začátku a konci slova.

Vytvořená experimentální metodika v současné době čítá 25 činností. Zde vybírám tři příklady:

1. Tematická rytmizovaná artikulací a rezonanční rozcvička

Cílem aktivity je zlepšení motoriky mluvidel, rozezvučení všech rezonančních rejstříků, rozvoj citění pulsace a rytmu a zapojení dětí s atypickým vývojem řeči do činnosti. Celá činnost má formu ronda – opakujících se refrénů a variací.

kočka
Od zví - řá - tka ke zví - řá - tku. Mia - u, mia - u, mia - u, mia - u.

velký pes
Od zví - řá - tka ke zví - řá - tku. haf-haf, haf-haf, haf-haf, haf-haf.

kráva
Od... Bú, bú, bú, bú.

slepice
ko - ko - ko - ko - dák, ko - ko - ko - ko - dák.

kohout
ki - ki - ri - ki, ki - ki - ri - ki, ki - ki - ri - ki, ki - ki - ri - ki.

had
sss, sss, sss, sss.

Prostředkem je následující soubor citoslovcí a zvuků, které ilustrují téma *zvířata*. Základem činnosti je kvalitní řečový a melodicky bohatý projev učitelky, ke kterému se děti nápodobou přidávají.

Děti se imitací naučí refrén: *Od zvířátka ke zvířátku* – rytmická deklamace spojená s pochodem na místě, na každou slabiku jeden krok. Učitelka pak vkládá mezi refrény rytmizované zvuky zvířat, děti se přidávají, doprovázejí zvuky vhodným pohybem. Počet taktů se zvuky zvířat je shodný s délkou refrénu nebo dvojnásobný (s repeticí) podle reakcí dětí – učitelka pozoruje při aktivitě zejména děti s opožděným vývojem řeči nebo s OMJ. Pochodem v refrénu a rytmickými pohyby během variací udržujeme během aktivity stejné tempo a metrum. Umístění not v notové osnově v tomto zápisu pouze ilustruje polohu mluvního hlasu, zvuků nebo jejich průběh – nevyžaduje přesnou intonaci tónů.

2. Zdrobněliny podstatných jmen ženského rodu

Zdrobněliny ženského rodu se tvoří poměrně pravidelně. Sluchová pozornost a artikulace se zaměří na změnu C – Č, na příponu K, změnu koncovky.

Učitelka na neutrální slabiku předzpívá ostinatní melodii s komplementárním rytmem, nejprve v 6/8 taktu, pauzu vyplňujeme tichým tleskáním. Pak zpívá základní tvar podstatného jména, děti doplňují zdrobnělinu nebo se přidávají k učitelce. Pokud činnost nedělá dětem větší obtíž, zopakujeme seznam slovních spojení ještě v 2/4 taktu - „zrychlíme“, zkrátíme pauzu na rozmyšlenou, pauzu není nutné vyplňovat, mírným pohybem spíše doprovodíme pulzaci.



krabice	krabička
hadice	hadička
dlaždice	dlaždička
poklice	poklička
palice	palička
sklenice	sklenička
konvice	konvička
lavice	lavička...

3. Švy s chlapeckými jmény

Dojde-li při slovním spojení k setkání dvou stejných hlásek na konci prvního a začátku druhého slova, nazýváme tento jev u souhlásek šev, u samohlásek ráz. Správná výslovnost češtiny vyžaduje vyslovení obou těchto hlásek. Tohoto jevu využijeme u dětí na konci

předškolního období k dalšímu rozvoji fonemického sluchu, kdy dítě začíná analyzovat krajní hlásky ve slově.

Děti opakují každý takt. Dbáme na pečlivou výslovnost obou hlásek. Třídobé metrum poskytuje více času na výraznou výslovnost poslední hlásky prvního slova. Každé slovo zpíváme na jiném tónu.

I - van ne - ji, Mar - tin ne - spi,
Du - šan ne - lže, Pe - pik kou - ká...

I - van ne - ji, Mar - tin ne - spi, Du - šan ne - lže, Pe - pik kou - ká,
Ma - rek kří - či, Mi - rek kre - sí, Lu - děk kou - še, Bo - řek ko - pe,

Vítek klouže
Patrik kníká
Hynek kulhá
Zdeněk klečí
Ludvík kašle...

Organizace výzkumu

Projekt *Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí* získal podporu GAUK (č. 934213). V minulém školním roce proběhly tři semináře pro učitelky MŠ, ZŠ a logopedky. V tomto školním roce se do experimentální fáze projektu zapojilo 28 učitelek z 20 institucí (mateřské školy, základní umělecké školy, přípravné ročníky základních škol) a 140 dětí. Proběhly pretesty hudebních a řečových schopností dětí v experimentálních i kontrolních skupinách, učitelky vedou záznamy o použití metodiky, v průběhu školního roku budou podrobněji pozorovat zapojení dětí s atypickým vývojem řeči do hudebních činností.

Po ukončení experimentu a vyhodnocení získaných dat bude připravena metodická publikace pro využití v praxi.

Věřím, že se tak naplní cíl mé disertační práce - zaplnit interdisciplinární prostor mezi hudební pedagogikou a logopedií na teoretické i ryze praktické úrovni.

Literatura:

HÁLA, Bohuslav a Miloš SOVÁK. *Hlas - řeč - sluch: základy fonetiky a logopedie*. Vyd. 4., přeprac. a dopl., v SPN vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

KODEJŠKA, Miloš a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 87 s. ISBN 80-7066-035-x.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, ISBN 80-87000-00-5.

TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 148 s. ISBN 80-7178-916-x.

Projekt Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí získal podporu GAUK (č. 934213).

Hudobný folklór v škole a médiách východného Slovenska

PaedDr. JOZEF HRUŠOVSKÝ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Inštitút hudobného a výtvarného umenia,
Katedra hudby, Slovenská republika

Anotácia: Obsah príspevku je zameraný na prieskum súčasného stavu udržiavania slovenskej tradičnej kultúry v školskom i mimoškolskom prostredí v podobe hudobnofolklorých aktivít v oblasti záujmovo-umeleckej činnosti a informácie o mediálnej propagácii, šírení a kvalite folklornej hudby, ktorú aktuálne ponúkajú masmédiá a hudobné vydavateľstvá v oblasti východného Slovenska.

Kľúčové slová: Folklorná hudba, hudobné vydavateľstvá na východnom Slovensku, hudobný folklór, mimoškolská záujmovo-umelecká činnosť, slovenská tradičná hudobná kultúra.

Abstract: The content of this paper is focused on the exploration of the current state of maintenance of Slovak traditional culture in school and non-school settings in the form of folklor activities of interest, artistic activities and information on media advertising, distribution and quality of folk music, which currently offer the mass media and music publishers in Eastern Slovakia.

Key words: Folk music, music publishers in eastern Slovakia, musical folklore, art-school special-interest activities, Slovak traditional music culture.

Súčasná doba 21. storočia je charakteristická neustálymi zmenami v spoločnosti, objavujú sa nové technológie, ktoré výrazne menia a formujú spôsob života človeka do nových podob. Masmediálne prostriedky, ako rádio, televízia, osobné počítače, mobilné telefóny a najmä internet, sa intenzívne podieľajú na diametrálne odlišnom chápaní reálneho sveta, než tomu bolo v nedávnej minulosti. Taktiež duchovné potreby a možnosti kultúrneho vyžitia pod tlakom ekonomickej a sociálnej situácie, pri naplňovaní náročného pracovného režimu a ďalších rodinných starostí a povinností ľudí, sa dostávajú do úzadia.

Prejavy tradičnej hudobnej kultúry najmä v podobe slovenskej ľudovej piesne boli vždy akýmsi zrkadlom duchovných potrieb niekdajšieho jednoduchého človeka v dedinskej spoločnosti a neodmysliteľných sprievodcom rôznych vážnych, menej vážnych i zábavných spoločenských udalostí. Ľudová pieseň bola viac-menej vždy príjemným spoločníkom v rôznych situáciách i v intímnych chvíľach. Doposiaľ tento náš artefakt spolu s ľudovou hudbou, tancom a materiálmi kultúrnymi hodnotami tvorí duchovné bohatstvo, ktoré si zaslúži podstatne vyššiu dávku našej úcty a pozornosti. A vôbec, slovenskej tradičnej kultúre, ktorá dosahuje európsky, ba v mnohých prípadoch svetový kvalitatívny rozmer, by mali štátne orgány otvoriť oveľa širšie pole pôsobnosti k zviditeľňovaniu našej vlasti minimálne na európskom teritóriu. Veď tak imponujúce hudobno-folklorne prejavy, aké je ešte možno vidieť na Slovensku, nám môžu mnohé kultúry závidieť.

Na Slovensku v súčasnej ekonomicke neprajnej dobe nenápadne silnejú tendencie a tlaky cudzích investorov, prinášajúcich so sebou okrem kapitálu i svoje zvyky, kultúrne vplyvy, cudzorodé našej národnej tradícii. Ak by sme sa zamerali napr. na súčasné bežné

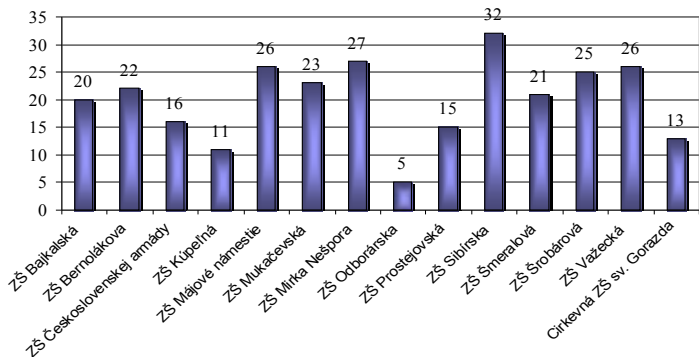
používanie nášho štátneho jazyka, našu ľubozvučnú slovenčinu, každý trochu pozornejši Slovák s dobrým jazykovým povedomím si všimne obrovské množstvo amerikanizmov a rôznych anglických výrazov, ktoré denno-denne zaznievajú v našich médiách. Deti v školách sa už nečudujú po slovensky: Jéj, aké pekné, ale wow, to je cool. To, že dennodenná produkcia našich najfrekventovanejšie sledovaných médií, ako je rozhlas a televízia, no najmä súkromné hudobné kanály sú presiaknuté cudzorodou, najmä anglicky spievanou hudbou, sa stalo akousi samozrejmosťou a drvivú väčšinu Slovákov to ani veľmi netrápi. S hudobno-folklornými prejavmi sa stretávajú iba sporadicky, niektorí úplnou náhodou, napr. na rodinných spoločenských stretnutiach – na svadbách, iní sem - tam navštívia nejakú dedinskú folklórnu slávnosť, alebo z úzadia sledujú vystúpenie nejakého ľudového súboru na mestskom jarmoku a podobne. Z päťmiliónového národa je veľmi málo takých, ktorí ľudovú pieseň a hudbu zámerne vyhľadávajú a pravidelne navštevujú folklórne podujatia s cieľom esteticky sa vyžiť, nadýchať sa čarovnej arómy folklórnych festivalov, alebo sa interpretačne podieľať na jej šírení a udržiavaní v širšom spoločenskom povedomí.

Je preto veľmi dôležité, aby sa naša tradičná kultúra nedostala úplne do úzadia. Mnohí si tento kritický a nepriaznivý stav aj uvedomujeme. Aj súčasná pozícia učiteľov hudobnej výchovy je v dnešnej dobe nepriaznivá a deje sa to v súvislosti s tým, že možnosti priameho kontaktu s hudobným folklórom v škole sa veľmi zúžili. Na základné školstvo bol do 8. a 9. ročníka (ISCED 2) zavedený predmet *Výchova umením*, ktorého obsahom už nie je špecificky zamerané hudobné umenie, ale ide o akýsi hybrid hudobnej, výtvarnej, estetickej a pohybovej výchovy, slovesného umenia, divadla a filmu. Učiteľ tohto predmetu by teda mal byť odborníkom vo všetkých uvedených oblastiach umenia, čo je logicky nemysliteľné. Informácie o tradičnej kultúre tvoria iba malé percento obsahu tematických plánov a kontakt s hudobným folklórom je de facto v priamej edukácii žiakov nemožný.

Jednou z možností stretávania sa žiakov ZŠ s hudobno-folklornými prejavmi je mimoškolská činnosť vo forme folklórne zameraných školských krúžkov, či detských folklórnych telies, ktorých je však pri školských inštitúciách všeobecne pramálo.

Z aktuálneho prieskumu prešovských základných škôl sme analyzovali možnosti detí aktívne sa zapojiť do mimoškolských aktivít v rámci rôznorodých školských krúžkov, medzi nimi i detských folklórnych telies. Zistené skutočnosti sú uvedené v nasledujúcej tabuľke:

Obrázok 1 Počet záujmových krúžkov na základných školách v Prešove



Z uvedených prešovských škôl sa plnohodnotne činnosti v detských folklórnych súboroch venujú iba v štyroch:

- ZŠ Bernolákova – Detský folklórny súbor Ďatelinka;
- Cirkevná základná škola sv. Gorazda – Detský folklórny súbor Čipečka;
- ZŠ Májové Námestie – Detský folklórny súbor Snežienka;
- ZŠ Važecká – Detský folklórny súbor Vážka.

Zaujímavosťou je výuka folklórneho tanca na základnej škole Sibírskej a krúžok ľudového tanca v školskom klube detí pri základnej škole Prostějovskej. Spevácke folklórne krúžky nájdeme pri základnej škole Prostějovskej a základnej škole Mukačevskej.

Sumár všetkých škôl, venujúcich sa folklórnym činnostiam v rámci mimoškolskej činnosti žiakov tvorí číslo 8 zo všetkých 14-tich základných škôl. Moje hodnotenie a konštatovanie daného stavu ako folkloristu - málo uspokojivé.

Pôsobím už dostatočné množstvo rokov na akademickej univerzitnej pôde, kde sa poslucháči pripravujú na svoje budúce učiteľské povolanie a mám úplne relevantné informácie o transfere folkloristických aktivít na akademickú pôdu Prešovskej univerzity v Prešove. Ak sa nám podarí z počtu niekoľko tisíc študentov Prešova oslovit' folklórnymi aktivitami a pritiahnúť do nášho vysokoškolského folklórneho súboru Torysa aspoň dve desiatky študentov ročne, už to možno v ostatných piatich rokoch považovať za úspech. Naše skúsenosti sú také, že v priemere traja z desiatich v skupine, študujúcich napr. odbor Hudobné umenie na FF sa venujú počas štúdia folklórnym aktivitám. Niekedy je to viac, inokedy ešte menej. Takže ten priemer je dosť nízky. Efekt tejto činnosti je však značný, pretože absolventi Prešovskej univerzity, ktorí boli počas štúdia členmi prešovského vysokoškolského folklórneho súboru Torysa, sa zvyčajne venujú hudobno-folklórnym aktivitám i v následnej školskej a mimoškolskej učiteľskej praxi.

Oveľa širšie možnosti šírenia slovenskej ľudovej piesne a hudby však majú naše slovenské médiá. Urobil som teda prieskum hudobno-vydavateľskej činnosti, ktorej produktmi boli dostupné nosiče folklórnej hudby na východnom Slovensku za obdobie rokov 2008 až 2012. Výsledok bol nasledovný:

V roku 2008 bolo v regiónoch Košického a Prešovského kraja východného Slovenska oficiálne vydaných minimálne 11 CD nosičov v podaní folklórnych skupín (FSk Zamutovčan, FSk Záborský zo Župčian, FSk Kračunovčan, FSk Kečera z Jakubian), ľudových spevákov (Ťaskovci, SS Pacerki z Budkoviec, Sestry Uhlárové, Písne mého srdce 3, Katarína Rosinová) a ľudových hudieb (LH Flisok, Pieniny)

V roku 2009 to bolo ďalších 11 vydaných CD nosičov (LH Vranovčan, Lívia Vansačová, FSk Rovina a Rovinka, Rusnacka maňira – LH. Železiar, Natália Sikorjaková, FSk z Hertníka, FSk Okružle, S. a N. Kačmárové, Oj, zabava- LH O. Kandráča, Češľakova perša, Raslavičce – Štefan Žolták). Bolo vydané i jedno DVD *Ľudové zvykoslovie na Slovensku*, ako učebná pomôcka pre ZŠ, ktorej autorkou je Jana Hudáková, KHu IHVU FF PU.

Zároveň som urobil prieskum vydaných nosičov hudby zábavnej, ktorej ťažiskom je ľudová pieseň a hudba, ale jej základným hudobno-interpretáčnym prostriedkom sú najmä elektronické hudobné nástroje populárnej hudby – svadbovej či „baterkovej“, ako sa v žargóne bežne táto hudba medzi folkloristami nazýva. Za obdobie rokov 2008/2009 bolo vydaných 12 titulov CD nosičov so zábavnou hudbou, tvorenou hudobnými aranžmánmi ľudových piesní – najmä šarišských a rusínskych. Vtedy a i teraz chcem pripomenúť, že

napriek mojim veľkým počiatočným výhradám voči tomuto žánru je možné skonštatovať, že v súčasnom spôsobe života na Slovensku má aj táto hudba svoje klady. Najdôležitejším z nich je to, že takáto hudba je mnohokrát jediným sprostredkovateľom ľudových piesní mladej generácii, najmä v odľahlejších lokalitách, kde sa stáva jediným zdrojom živej hudobnej produkcie. Mládež si na ňu zvykla ako samozrejmu súčasť svadieb, veselíc a ďalších podujatí. Pozitívum tohto druhu zábavnej hudby je najmä v šírení ľudových piesní medzi mladými ľuďmi dedinských sociét. Ich veľkým negatívom však je sporná umelecká kvalita.

V rokoch 2010 až 2011 som zasa urobil ďalší prieskum nosičov s folklórnou a zábavnou hudbou na východnom Slovensku. Z titulov folklórnej hudby bolo vydaných 15 nosičov (FSk Bartošovčan z Bartošoviec, Monika Kandráčová - O.Kandráč: Sinu muj, FSk Šačanka zo Šace, SS Lelija z Medzilaboriec, Mnika Kandráčová - Dze sí sošničko rosla, Monika a Ondrej Kandráčovci - Najkrajšie Koledy, Anna Poráčová - Zašpivajme sobi, FSk Minčol z Kyjova, SS Sosna zo Zbojného, ŽSS Živena z Moldavy n/Bodvou, CD Ľepujdem valalem... FSk Raslavičan s LH Stana Baláža, CD Šarišan, CD ZUŠ M. Moyzesa PO, M. Mačoškova..., CD nosič Dedičstvo so SS Javorina z Torysiek, Ťaskovci 3 z obce Čakľov, pri Vranove nad Topľou.

Z produkcie zábavnej hudby na motívy ľudových piesní bolo nahraných až 21 CD nosičov. Hudobné skupiny rôznych názvov, ako Carmen, Loxel, Prospekt, Rolland, Atlantic, Medium, Soul, Signal, Domino, Profit, Premium atd. si dávali aj rôzne vtipné i menej vtipné názvy svojich nosičov, niektoré vkusné, iné nie. Je treba však skonštatovať, že tento žáner je stále u obyvateľstva obľúbený, o čom svedčí počet vydaných nosičov.

Po prieskume informácií z internetových portálov bolo možné skonštatovať, že za obdobie následný jeden rok od r. 2011 do r. 2012 z titulov zábavnej hudby na motívy ľudových nápevov v regiónoch východného Slovenska bolo vydaných najmenej 9 nosičov.

Tu by som sa trochu pozastavil a poukázal na ich spornú hudobnú i umeleckú kvalitu. (ukážky): - umelý sekvenčne vyrábaný rytmus z automatických bicích nástrojov,

- presadzovanie novodobých hudobných štýlov (Disco, Pop, latinsko-amerických rytmov a pod., ktoré pôsobia na poslucháča umelo a gýčovo),
- prevláda nevkus autorov pri výbere syntézovaných (umelých) zvukov hudobných nástrojov. (ukážky)

Z titulov folklórnej hudby za toto obdobie (2011 - 2012) bolo vydaných v oblasti východného Slovenska 9 nosičov. Z nich možno pozitívne hodnotiť všetky, ale predsa len je citeľná ich hudobná kvalita, ktorá i v tejto kategórii oddeľuje skupinu tých menej kvalitných a tých lepších (ukážky).

Svoj prieskum hudobného trhu som zamerlal i na východoslovenské verejné médiá, ako je rozhlas a televízia. Je známe, že práve 20. storočie bolo storočím enormného šírenia a zdokonaľovania technických prostriedkov a nových technológií, ktoré spolu s rozhlasom a televíziou postupne tlačenie knihy a periodiká posúvali do úzadia, čím umožnili ešte rýchlejšie a kompaktnejšie šírenie informácií. Informačným fenoménom ostatného obdobia nového milénia sa stal internet, ktorý predchádzajúcim formám masmédií konkuruje svojou rýchlosťou, kvalitou, množstvom informácií aj dostupnosťou.

Okrem rozhlasu, ktorý je v súčasnosti súčasťou verejnoprávnej mediálnej inštitúcie Slovenský rozhlas a televízia na Slovensku vysiela ďalších 27 súkromných rozhlasových staníc multiregionálneho, regionálneho a lokálneho pôsobenia. Propagácii a šíreniu hudobného folklóru sa však dominantne nevenuje ani jedna z nich. Avšak v štruktúre rozhla-

sového vysielania sú zaradené i relácie s tematikou folklórnej hudby, prevažne však ide o hitparády, súťažné programy a relácie na želanie.

Súčasnému spravodajstvu z regiónov Slovenska sa venuje Rádio Regina, ktoré vysielajú zo štúdií v Bratislave, Banskej Bystrici a Košiciach. Folklórna hudba sa tu však vysielala veľmi sporadicky a náhodilo.

Vysielaniu pre národnostné menšiny na Slovensku (poľskú, českú, nemeckú, rómsku, rusínsku a ukrajinskú) sa venuje rádio Patria, redakcia národnostno-etnického vysielania so sídlom v Košiciach. Obsahom relácií, ako sú *Rádionoviny* (ukrajinské a rusínske), *Hudobné pozdravy*, *Dedina hrá, spieva, dumu dumá*, sú i hudobné vstupy, venované autentickému folklóru. V programe rádia Regina je zaradená i jediná relácia, obsahovo venovaná folklórnej hudbe pod názvom *Zahrajte mi túto*.

Slovenská televízia je ďalším masmediálnym fenoménom, ktorý do vysielania zaraďuje rôzne formáty. Jej Košické štúdio na východnom Slovensku vzniklo v r.1952. Typickým príkladom zmiešaného televízneho žánru, obsahujúceho publicistické a spravodajské reportáže s informačnými rozhovormi, pozvánkami na podujatia, medailónmi osobností a rôznymi súťažami je *Regionálny denník*. Folklórna hudba v ňom spravidla nezaznieva, pokiaľ nejde o prenosy národne chápaných folklórnych festivalov najmä z Východnej (Detvy, Myjavských folklórnych slávností) a reportáže či správy z folklórnych podujatí.

Je však potešiteľné, že košické televízne štúdio sa ako jediné venuje tvorbe relácie s hudobno-folklórnou tematikou prostredníctvom relácie s názvom *Kapura*. Je to jediná folklórna relácia vo vysielaní celej verejnoprávnej inštitúcie Rozhlasu a televízie Slovenska. Tu dostávajú priestor pre vlastnú prezentáciu rôzne folklórne súbory a skupiny, čím sa košické štúdio v značnej miere podieľa na ďalšom rozvoji, udržiavaní a propagovaní slovenského folklóru. Priestor tu má i rubrika výuky ľudových tancov, ktoré ozrejmuje divákovi diferencie v tanečných prvkoch jednotlivých folklórnych regiónov Slovenska s ťažiskom na východoslovenských tanečných prejavoch a štýloch.

Zásadná zmena nastala v roku 2007, kedy začala svoje vysielanie internetová stanica *Janko Hraško*. Uvedený projekt vyplní priestor absentujúci na poli folklórneho diania, prezentuje ľudové umenie a kultúru v rozličných formách, vyplývajúcich z možnosti rozširujúcej sa internetovej siete. Ponúka najmä nonstop folklórnu hudbu, tematicky nadväzujúce videoklipy, články, interaktívne rádio, rôzne súťaže, články o folklóre, katalóg slovenského folklóru, kde sú uvedené profily folklórnych a speváckych skupín, súborov, ľudových hudieb, sólistov, inštrumentalistov i ľudových výrobcov. Portál prináša i folklórnu inzerciu, informácie o osobnostiach slovenského folklóru, folklórnych podujatiach, knihách a publikáciách zameraných na ľudovú kultúru, hudobných a iných nosičoch a samozrejme informácie o folklórnych tradíciách na Slovensku.

Novinkou na internete je slovenský portál www.folklorista.sk, ako verejný náučno-informačný online internetový portál, s dennou aktualizáciou o obrazoch a podobách života slovenského ľudu, jeho kultúre, tvorbe, zvykoch, tradíciách a ich súčasných uchovávateľoch s cieľom informovať verejnosť a záujemcov o dianie vo folklóre prostredníctvom folklórneho rádia, televízie a rôznych príspevkov. Začal fungovať v roku 2012.

Zaujímavú činnosť pri záchrane a propagácii tradičnej kultúry vyvíja občianske združenie záujemcov o ľudovú kultúru, ktoré si dalo názov *Klub Milovníkov Autentického Folklóru (KMAF)*. Spočiatku pôsobil ako spoločenstvo nadšencov, ktorí sa zaujímajú nielen o in-

terpretáciu folklóru a prácu v súbore, ale ich záujem sa systematicky odborne koncentruje na výskum starých archívnych materiálov a návratu k pôvodným prameňom. Ich cieľom je medializácia autentického materiálu širokej verejnosti v jeho jednoduchosti a kráse tak, ako ho interpretovali naši predkovia – spravidla bez štylizračných zásahov. KMAF neustále vytvára a rozširuje zaujímavý archív, ktorého obsahom sú impozantné nahrávky hudobného folklóru z rôznych zberateľských zdrojov. Snahou jeho nadšencov je nielen konzervovanie a digitalizácia starých hudobných nahrávok, ale i ich naštudovanie, interpretácia a nahrávka vo vernej zvukovej podobe s minimálnymi hudobnými úpravami materiálu, napr. opravou disonančných akordov (ukážky).

Ludová pieseň a hudba v autentickej podobe sa už s určitou nenávratne vytráca. Zásadne sa totiž zmenil spôsob života človeka, ktorý už vyžaduje iné normy, súvisiace s modernizáciou doby – a je absolútne jedno, či je to na dedine, alebo v meste. Značné množstvo nových informácií dennodenne „otvára oči“ i tým najstarším obyvateľom slovenského vidieka a preto vnímajú svoje okolie už z určitého nadhľadu, nie ako kedysi – z prísneho dodržiavania tradícií svojich predkov. Preto sa nemožno čudovať, keď sa menia i duchovné potreby človeka, obmedzujú a okliešťujú sa mnohé zvyky, ako napr. vianočné rituály, súvisiace napr. s povinnou zostavou potravín na vianočnom stole, koledovanie po susedoch, príbuzných, a pod.

Tradičná kultúra sa podľa väčšiny názorov odbornej folkloristickej verejnosti ešte dá udržať a šíriť i v súčasnej dobe. Je však nutná oveľa výraznejšia podpora zo strany štátnych a samosprávnych orgánov, ktoré by mali zvýšiť záujem o našu tradičnú kultúrnu históriu, pretože v mnohých prípadoch iba predstierajú, že sú ich dominantným ochrancom. Oveľa väčší priestor propagácie folklóru však zatiaľ „drieme“ v prostredí našich škôl a masmediálnom prostredí, kde krásu slovenského folklórneho bohatstva propagujú zväčša iba zanietenci, mnohokrát v svojej činnosti osamotení a nie celkom pochopení kompetentnými inštitúciami. Treba veriť, že súčasná ekonomická kríza čo najskôr pomíne a priestor na aktivizáciu prejavov slovenskej tradičnej kultúry nadobudne rozmery, ktoré si skutočne zaslúži.

Informačné zdroje:

vlastný výskum

<http://www.jankohrasko.sk/>

www.folklorista.sk

www.videorohal.com

Uvoľňovacie, dychové a artikulačné cvičenia aplikované vo výučbe spevu

Mgr. VIKTORIA NAGYOVÁ

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Katedra hudby
Slovenská republika

Anotácia: Autorka sa v príspevku zameriava na možnosti zefektívnenia výučby spevu, vyplývajúce z jej vlastnej pedagogickej praxe. Pred technickými speváckymi cvičeniami aplikuje na hodinách spevu uvoľňovacie, dychové a artikulačné cvičenia. Pomocou nich sa snaží predchádzať spevu v kŕči a v napätí. Práve tieto dva faktory sú najčastejšími nežiaducimi sprievodnými javmi objavujúcimi sa na hodinách spevu. V predkladanom príspevku autorka ponúka konkrétne cvičenia, ako aj postupy ich aplikácie v hudobno-pedagogickej praxi.

Kľúčové slová: uvoľňovacie cvičenia, dychové cvičenia, artikulačné cvičenia.

Abstract: In this contribution, the authoress focuses on the possibility of streamlining the teaching of singing, which stems from her own teaching practice. On singing lessons, before the technical singing exercises she applies release, articulation and breathing exercises. Using them, the authoress is trying to avoid singing in spasm and tension. Just these two factors are the most common adverse accompanying phenomena emerging on singing lessons. In the present paper the author offers specific exercises as well as procedures for their application in music and teaching practice.

Key words: release exercises, breathing exercises, articulation exercises.

1. Uvoľňovacie cvičenia

Napätie a stres spôsobujú problémy nielen s koncentráciou, ale aj s voľným dýchaním a v neposlednom rade s chuťou k spievaniu. Keďže študenti prichádzajú často na hodiny spevu po celodennom návale informácií, na to, aby sme dosiahli efektívnu hodinu, potrebujeme študentovu myseľ a telo uvoľniť.

Najprirodzenejšie uvoľňovacie cvičenie je tzv. „*ranné natahovanie sa*“. Pri tomto cvičení si študent navodí pocit, akoby práve vstal z postele a potrebuje si natiahnuť celé telo. V nohách má pocit istoty, ruky smerujú hore a snažia sa akoby dotknúť stropu. Po napätí, ktoré vzniká v tele, je potrebný kontrast, pocit uvoľnenia. Ten docielime tým, že študent uvoľňuje ruky a vydychuje vzduch s hlasným vydýchnutím podporeným slabikou „hu“. Toto cvičenie opakujeme trikrát.

Cvičenie „*ranné natahovanie sa*“ môžeme kombinovať s cvičením „*rolovanie*“. Študent stojí s mierne rozkročenými nohami, v ktorých má pocit istoty, telo je vystreté. Je dobré, ak mu počas tohto cvičenia robíme inštruktáž, napríklad: „*Zatvorte oči a skúste sa dostať myslou ku každej časti vášho tela, aby ste mohli urobiť analýzu pocitov, ktoré budú prechádzať vaším telom. Uvoľnite si hlavu a nechajte ju voľne klesať smerom k zemi. Postupne uvoľňujte ramená a rolujte chrbát smerom nadol, stavec za stavcom do predklonu. Mierne preneste váhu na prednú časť vášho tela, aby ste mohli vychutnať pocit voľnosti.*“ Keď sa študent dostane do predklonu, inštruktor by mal študenta nechať v tejto polohe približne 5 sekúnd

a pokračovať: „Začnite postupne rolovať chrbát v smere zdola nahor. Krok po kroku. Nechajte všetkému voľný priebeh, cvičenie robte v tempe, ktoré vám momentálne vyhovuje. Majte stále zatvorené oči. Postupne sa dostávame do pôvodnej polohy tela, oči nechajte stále zatvorené a premyslite si, v ktorej časti tela ste cítili napätie, kde ste cítili voľnosť, kde sa objavila bolesť, kde vám bolo najpríjemnejšie a naopak, v ktorej polohe ste sa cítili najnepríjemnejšie. V prípade, že ste pociťovali aj iné pocity, analyzujte si ich.“ Analýze pocitov by sme mali venovať pozornosť. Na základe analýzy študentových pocitov môžeme pokračovať v cvičeniach.

Počas niekoľkoročnej skúsenosti s využívaním uvoľňovacích cvičení sme sa stretli s množstvom študentov a z ich analýzy vlastných pocitov vyberáme niekoľko poznatkov. Mnohé dievčatá vo veku od 13 rokov sa sťažovali na pocit obmedzenia v oblasti lýtok a zadnej časti stehien pri predklone. Boli to najmä dievčatá, ktoré často nosili topánky na vysokých opätkoch. Podľa uznávanej tanečnej pedagogičky Doc. Mgr. art. Eleny Zahoráckovej ide o problém, ktorý vzniká častým nosením vysokých opätokov u dievčat, v dôsledku čoho dochádza k skracovaniu šliach na nohách.¹ Na pocit obmedzenia v oblasti lýtok sa sťažovali aj muži, ktorí sa v minulosti venovali nejakému športu. V ich prípade išlo o stiahnuté šlachy. Niektorí študenti pociťovali v predklone bolesť, napätie nad bruchom. Väčšina z nich mala zablokovanú chrbticu, a tá im spôsobovala nepríjemné napätie. Častým problémom študentov bola neschopnosť uvoľniť hlavu a ramená. Títo študenti mali problém zvládať stresové situácie, a tak všetok stres hromadili v pleciach – medzi ramenami a v krčnej chrbtici. K uvoľneniu hlavy a ramien u týchto študentov došlo až vtedy, keď sme sa ich hlavy jemne dotkli a mechanicky, ale veľmi jemne im dopomohli k uvoľneniu. V prípade, že študent nosí okuliare, najlepším riešením pri uvoľňovacích cvičeniach je dať okuliare dolu. Okuliare na očiach napr. v predklone im neumožňujú dostatočné uvoľnenie hlavy.

O príjemných pocitoch študenti hovorili v polohe: predklon a „rolovanie nahor“. Išlo o pocity voľnosti a beztiaže. Jeden zo študentov sa vyjadril, že pri rolovaní mal pocit, akoby mu z tela vyšiel duch von a pozeral sa na svoje telo z vonkajšej strany. Je prirodzené, že keď človek prežíva akékoľvek napätie alebo stres, má problém sa uvoľniť, preto je potrebné dopomôcť študentom týmito a podobnými cvičeniami k vytvoreniu pocitu voľnosti. O to ľahšie a s väčšou radosťou sa im darí dosahovať vytýčené ciele pri výučbe spevu, a napokon aj pri zvládaní stresujúcich situácií.²

Ďalšou variáciou uvoľňovacieho cvičenia je „strom“. Študent stojí pevne na zemi, nohy mierne rozkročí, od pásu nahor sa vystiera, rukami nad hlavou vytvorí veľké písmeno V, akoby sa chcel natiahnúť. Začína prenášanie váhy z jednej strany na druhú. Toto prenášanie sa deje v nohách, kolená sa zohýbajú a ruky sa pohybujú z jednej strany na druhú a spredu mierne dozadu. Študentovi pomôže predstava stromu vo vetre. Po trojnásobnom zopakovaní cvičenia telo dostaneme do stavu napätia, kde nohy sú pevné, ruky natihnuté k stropu v tvare písmena V ako na začiatku, ale po malej chvíli telo a prsty na rukách uvoľňujeme spolu s predstavou, že zo stromu padajú listy. Súčasne prisúvame nohy bližšie k sebe, prsty rozcvičujeme uvoľňovaním od malíčka po palec a s hlavou klesajú prsty i ruky dole, smerom k zemi. Je dôležité, aby sme na konci cvičenia klesali do podrepu s hlavou uvoľnenou mierne dopredu. Cvičenie nie je potrebné opakovať viackrát.

1 Podľa osobných konzultácií s autorkou.

2 Nagyová, V. 2010. *Vokálne techniky v hudobnom divadle: diplomová práca*. Nitra, UKF, s. 48.

Nadväzne na cvičenie strom robíme cvičenie „*kvet*“. Keďže sme ostali v podrepe, prsty na rukách necháme voľne položené na zemi, hlavu uvoľňujeme v smere nadol a dvíhame sa cez vystieranie nôh smerom nahor. Chrbát „*rolujeme*“ stavec za stavcom, posledné vystierame pleciami a hlavu. Všetky pohyby vykonávame veľmi pomaly a všímame si, kde pociťujeme napätie, kde voľnosť, kde bolesť, resp. iné pocity. Je dôležité, aby sme pri tomto cvičení mali zatvorené oči. Zmenou tlaku pri prechode zdola nahor sa môže objaviť pocit točenia hlavy. Pri všetkých cvičeniach je potrebná odborná inštrukcia pedagóga, aby študent presne vedel, ako ktoré cvičenie vykonávať. Študentovi treba pomôcť dosiahnuť požadovaný stav uvoľnenia pomocou navodenia predstáv, neskôr si študenti na základe slov vytvárajú vlastné asociácie.

Oblúbeným uvoľňovacím cvičením študentov je aj „*handrová bábika*“. Študenti stoja v postoji mierne rozkročenom, na začiatku sú vystretí. Pri navodzovaní pocitov uvoľnenosti slovami, že si majú predstavovať seba ako handrové bábiky, sa im postupne začnú podlamovať kolená a váha ich tela sa prenáša z jednej strany na druhú. Po uvoľnení trikrát na pravú a trikrát na ľavú stranu im privodíme pocit, že handrová bábika má na hlave vo vlasoch šnúрку, za ktorú keď potiahneme, bábika sa vyrovná. Toto cvičenie slúži aj ako pomôcka pre nácvik správneho speváckeho postoja, pri ktorom sme vystretí, ako keby nás niekto ťahal za vlasy dohora.

Pri vytváraní cvičení pre študentov by sme mali vychádzať najmä z toho, čo je pre nich prirodzené, resp. k čomu majú blízko. Tak vzniklo aj cvičenie „*rapperský ťah*“, pri ktorom študenti stoja s mierne rozkročenými nohami a vystretí. Krúživými pohybmi ramien a rúk trikrát vpred a trikrát vzad si navodzujú pocit voľnosti v ramenách a v krčnej chrbtici. Dôležitý je najmä prechod spredu dozadu, kde sa uvoľňuje celá zadná časť chrbta. U mnohých študentov sa objavili zvuky, akoby praskanie kostí. Tieto zvuky sú v poriadku a cvičenie okrem iného napomáha k prirodzenému narovnaniu sa.

Vo výučbe ukončujeme uvoľňovacie cvičenia uvoľňovaním rúk. Ruky dvíhame nad hlavu a v zápästí ich uvoľňujeme krúživými pohybmi. Po zopakovaní trikrát ruky predpažíme a krúživými pohybmi v zápästí uvoľňujeme. Potom ruky pripažíme a krúživými pohybmi v zápästí ich uvoľňujeme.

Uvoľňovacie cvičenia robíme so študentmi podľa potreby a podľa uváženia. Ak bol študent chorý alebo dlhšiu dobu nespieval, venujeme im viac času. Môžeme ich obmieňať a vytvárať nové. Z vlastných skúseností vieme, že uvoľňovacie cvičenia sú mimoriadne účinné pri zefektívňovaní výučby spevu. Ako sme už spomínali, majú dobrý vplyv nielen na uvoľnenie tela, ale aj mysle študentov, zvyšujú koncentráciu a chuť spievať. Uvoľňovacie cvičenia sú aj súčasťou javiskového pohybu a možno sa s nimi stretnúť aj na rôznych tanečných kurzoch, napríklad pri orientálnych tancoch, hip-hop a dokonca aj pri klasickom tanci-balete. Z uvoľňovacích cvičení vychádza aj správny spevácky postoj. Ten by sa mal nacvičovať od začiatku štúdia.

2. Dychové cvičenia

Dýchanie vnímame ako jeden zo základných fyziologických procesov. Zo života vieme, že keď je človek nervózny alebo v strese, dýcha plytko a rýchlejšie. To platí aj v prípade zvýšenej fyzickej aktivity. V pociťovaní pokoja dýcha voľne, hlboko a pomalšie. Lívia Kalmárová charakterizuje tieto typy dýchania:

1. horné, kľúčne, klavikulárne
2. hrudné – torakálne, rebrové – kostálne
3. brušné – abdominálne, bránicové – diaphragmatické
4. zmiešané – kostoabdominálne, kombinované, rebrovo – bránicové³

Pri začiatkoch spievania sa u niektorých študentov stretávame s kľúčnym dýchaním. Je to spôsobené nesprávnym chápaním dýchania. Študenti majú predstavu, že ak ich má byť počuť pri spievaní, majú sa nadýchnuť čo najviac, a tým pri nádychu zdvíhajú plecía a dýchajú kľúčne - „plytko.“ Najvýhodnejším spôsobom dýchania je kombinovaný typ, je považovaný za najúspornejší. Pomocou kombinovaného dýchania dosahujeme jeden zo základných cieľov správnej techniky spievania – z mála dychu veľa zvuku.

Nácvik správneho dýchania si vyžaduje výber vhodných cvičení. Tieto cvičenia by sa mali aplikovať pred každým spievaním bez rozdielu ročníka. Vo vyšších ročníkoch stačí aplikácia jedného dychového cvičenia v rámci hodiny spevu. Pri výskume hodín spevu sme v našej diplomovej práci dospeli k názoru, že dychové cvičenia môžu zefektívniť a zjednotiť výučbu spevu na školách.⁴

Medzi elementárne cvičenia nácviku správneho dýchania zaraďujeme vydychovanie vzduchu na písmeno „s“. Študent stojí vystretý a hlboko sa nadýchne do spodnej časti pľúc. Tým nastáva vykľutenie brušnej dutiny smerom vpred, spodná časť rebier sa rozširuje do strán. Študent začína vydychovať písmeno „s“. Pri vydychovaní je nevyhnutné, aby pracoval s bránicou-diaphragmou. Študentom pomáha predstava stavu, keď si nevedia zapnúť nohavice - vtiahnutie „brucha“. Toto vťahovanie by malo byť postupné a treba dať pozor aby pri ňom „brucho“ nestvrdlo. To docielime, ak bránicu mierne uvoľníme, nesmie to trvať dlho. Keďže bránica nemá nervové ukončenie, musíme ju ovládať vedome. Pri vydychovaní by sme mali dbať na správne hospodárenie s dychom. Zbytočne nevydychovať písmeno „s“ s veľkým množstvom dychu. Tento typ cvičenia môžeme obmieňať aj s písmenom „š“. V porovnaní s písmenom „s“ je pri písmene „š“ potrebná väčšia koncentrácia dychu.

Pedagóg by mal dať pozor, aby sa plecía študentov pri nádychu nedvíhali. Dýchanie by malo byť voľné. Pri nácviku dýchania treba dávať pozor aj na to, aby študent zbytočne veľa krát za sebou nepredýchaval. Mohlo by to spôsobiť pocit nevoľnosti a vedie to k holotropnému dýchaniu. V prípade, že pedagóg situáciu nezvládne, odporúčame mať pre študenta pripravenú stoličku a vodu na pitie. Keď sme dodržali základné požiadavky správneho dýchania, pri dychových cvičeniach na písmeno „s“ vydržia niektorí študenti priemerne 24 až 27 sekúnd bez nádychu. Samozrejme treba brať do úvahy individuálne možnosti študentov. Pri písmene „š“ vydržia študenti priemerne okolo 12 až 15 sekúnd. Opäť treba prihliadať na individuálne možnosti každého študenta.

Jedným z ovplyvňujúcich faktorov dychovej výdrže, ktorý sme si všimli pri dychových cvičeniach, bol stav po najedení. Študenti, ktorí mali hodinu tesne po obede, dokázali hospodáriť s dychom horšie a ich výkony boli podpriemerné. Pri cvičení na písmeno „s“ to bolo 9 až 13 sekúnd bez nádychu a pri písmene „š“ to bolo 7 až 11 sekúnd bez nádychu. Ďalším ovplyvňujúcim faktorom dychových cvičení u študentiek bola znížená schopnosť práce s bránicou pri menštruácii. V tomto prípade je na pedagógovi, ako sa rozhodne postupovať.

3 Kalmárová, L. 1993. *Hlasová výchova*. Prešov, PF PU, s. 8.

4 Nagyová, V. 2010. *Vokálne techniky v hudobnom divadle: diplomová práca*. Nitra, UKF, s. 50.

vať. Medzi negatívne faktory zaraďujeme aj fajčenie cigariet a užívanie omamných látok u študentov. Pedagóg musí počítať s tým, že v prípade, že má študenta fajčiara, pri nácviku dýchania sa po krátkej chvíli začne dusiť a sťažovať sa na pocit nevoľnosti. Pri študentoch užívajúcich omamné látky sa okrem problému koncentrácie často objavujú základné dychové problémy, napríklad neschopnosť správneho nádychu, neschopnosť hospodárenia s dychom.

Dychovú výdrž si možno rozširovať správnymi dychovými cvičeniami. Niektorí študenti zaznamenali zväčšenie dychovej výdrže už po niekoľkých hodinách spevu, nielen pri dychových cvičeniach, ale aj pri iných činnostiach (plávanie, beh, atď.). Študentom pri dychových cvičeniach pomáhajú rôzne predstavy, napríklad na vykľutí brušnej dutiny používame prirovnanie, že máme v „bruchu“ balón, ktorý ideme nafúknuť. Alebo predstava záchranného kolesa, ktoré sa nám nafúkne na „bruchu“. Pre prácu s bránicou pomáha napríklad prirovnanie, že ideme do balóna pichnúť ihlu, tak ním musíme pohnúť aby sa tá ihla nedotkla balóna, alebo predstava, že bránica je ako medúza plávajúca vo vode.

Pri práci s menšími deťmi môžeme zvoliť dychové cvičenia s predstavami, vychádzajúcimi z detského sveta. Najväčší úspech u detí má cvičenie napodobňujúce dýchanie psov. Deti vdychujú a vydychujú vzduch s otvorenými ústami v zrýchlenom tempe a prirodzeným spôsobom pracujú s bránicou. Toto cvičenie môžeme aj obmieňať so štekaním psov. Pri štekaní deti tiež prirodzene pracujú s bránicou. Odporúčame deti upozorniť na všímanie si pohybov v „bruchu“ - v brušnej dutine.

Pri dychových cvičeniach sme sa venovali každému študentovi individuálne, každému sme radili, čo má robiť pre dosiahnutie požadovaného cieľa. Keď študentom vysvetlíme, prečo robíme dané cviky, majú väčšiu dôveru k pedagógovi. Nemali by sme zabúdať aj na to, že všetky cviky, ktoré robíme, by sme mali aplikovať v praxi, to znamená, že prácu s bránicou nemôžeme aplikovať iba pri dychových cvičeniach, ale aj pri interpretácii piesní a árií.

Dychové cvičenia môžeme obmieňať, môžeme si vytvárať nové. Pri mapovaní literatúry zaoberajúcej sa správnym dýchaním, respektíve dychovými cvičeniami sme našli väčšiu časť ovplyvnenú školskou kultúrou, napríklad jogou. Dychové cvičenia sa netýkajú len odboru spev. Uplatňujú sa pri herectve, tanci a samozrejme aj pri hre na dychové nástroje. Môžeme povedať, že osvojenie si a následné aplikovanie správnych dychových návykov pri spievaní je základom pre správne spievanie.

3. Artikulačné cvičenia

Správna výslovnosť je podľa našich výskumov nedostatkom mnohých študentov. Ide o aspekt negatívne ovplyvnený rodinným prostredím, rečovými zvláštnosťami jednotlivých regiónov, ale aj slangovou terminológiou žiakov v pubertálnom veku. Správnej výslovnosti sa na školách nevenuje dostatočná pozornosť. V prvom rade je to chyba pedagógov na základných školách, že pri odpovediach neopravujú žiakov a nevedú ich tak k správnej výslovnosti. Pri výchove hlasových profesionálov by sme sa tejto zložke mali zodpovedne venovať. U detí mladšieho školského veku by sme v určitých prípadoch mali spolupracovať s logopédmi. Výrazné zlepšenie artikulácie sme u žiakov zaznamenali pri využívaní jednoduchých cvičení počas každej vyučovacej hodiny.

Najjednoduchším cvičením je preháňanie artikulácie pri vyslovovaní samohlások

„a-e-i-o-u“. Pre dosiahnutie požadovaného výsledku pomôžu žiakom pomocné prirovnania. Navodenie pocitu zívania alebo zahryznutia do veľkého jablka poslúži ako pomôcka vyslovenia veľkého „Á“. Hneď z písmena „Á“ prechádzame plynule do písmena „É“, z neho je plynulý prechod do písmena „Í“, pri písmene „Í“ pomáha predstava veľkého širokého úsmevu. Pri písmene „Ó“ pomáha predstava elipsy v ústach, alebo predstava začudovania sa a pri písmene „Ú“ pomôže predstava zavíjania psov. U detí v mladšom školskom veku je vhodné každé prirovnanie vyskúšať najprv osobitne a potom nacvičené kúsky spojiť do cvičenia. Mladšie deti nemajú dostatočné skúsenosti s prirovnaniami, o to môže byť spolupráca ťažšia.

Cvičenie sme so študentmi opakovali trikrát. Najskôr sme sa zamerali na usmerňovanie navodzovaním pocitov vhodných na dosiahnutie požadovaných výsledkov. Druhé opakovanie bolo zamerané na preháňanie artikulácie, kde bol dôraz kladený na uvedomovanie si namáhaných tvárových svalov. Pri prvých dvoch opakovaní žiaci vyslovovali samohlásky oddelene. Pri treťom opakovaní sme dôraz kládli na spájanie samohlások, akoby boli pospájané oblúčikom. Dôležité je, aby študenti nezabúdali na dodržiavanie všetkých požiadaviek.

Študenti by mali pri dôkladnej výslovnosti cítiť namáhané svalstvo na tvári. Medzi najobľúbenejšie cvičenia na uvoľnenie svalstva tváre patrí cvičenie hra na motorku. Študenti si uvoľnia pery a pri výdychu vzduchu sa bude ozývať zvuk imitácie motorky. Je to veľmi efektné cvičenie a obľubujú ho najmä deti mladšieho školského veku. U starších žiakov odporúčame cvičenia, pri ktorých si budú mechanicky masírovať končekmi prstov lícne kosti a bradu. Zo začiatku sme mali obavy, ako uvoľňovacie cvičenie - motorku budeme precvičovať so žiakmi pubertálneho veku. No nevyskytli sa žiadne komplikácie.

Medzi ďalšie artikuláčnne cvičenia zaraďujeme cvičenie na správnu výslovnosť na slovnom spojení „bra-bla, bre-ble, bri-bli, bro-blo, bru-blu“. Toto cvičenie varírujeme aj na písmenách „cra-cla, čra-čla“, a pod. Veľa študentov robilo zásadnú chybu v tom, že pri výslovnosti nedokázali udržať jedno tempo (utekali dopredu) a tým sa neozvalo vypovedanie celého slovného spojenia. Nastalo „zhltnutie“ posledných písmen. U mladších detí sme zaznamenali výslovnosť, ktorá znela v cvičení na „bra-bla“ ako „bra-ba“. V tomto cvičení sme dávali dôraz na vyslovenie písmena „r“ a „l“.

Pri nacvičovaní správnej artikulácie môžeme použiť aj rôzne jazykolamy. Tie sú obľúbené u študentov všetkých vekových skupín. S deťmi mladšieho školského veku môžeme správnu výslovnosť nacvičovať aj pomocou riekaniek. So staršími študentmi môžeme nacvičovať artikuláciu aj na humorne ladených slovných spojeniach typu „havžl-havžl, triptrop-triptrop, kuca-paca-maca-vraca“.

Jedným z problémov pri speve, ktorý do istej miery ovplyvňuje aj samotnú artikuláciu, je nedostatočné otváranie úst študentov pri spievaní. V začiatkoch sme to vnímali ako problém študentov pubertálneho veku, no neskôr sme tento problém zaznamenali aj u starších študentov. Riešenie sme hľadali v prirovnaniach, napríklad „otvárajte ústa akoby ste mali zapichnuté špáradlo jedným koncom v jazyku a druhým v podnebí.“ Ďalším prirovnaním je napríklad otváranie úst „akoby sme chceli zahryznúť do veľkého jablka“. Prirovnania ako „otvárajme ústa akoby sme boli u zubárky“ a pod. sme považovali za nevhodné, pretože si pri nich študenti navodzujú nepríjemné pocity, a tie nie sú žiaduce pre dosiahnutie vytýčeného cieľa. Medzi efektné prirovnanie patrí aj „otvárajme ústa, akoby

sme práve vstali a chce sa nám zívajúť.“ Zaujímavosťou pri tomto cvičení bolo, že niektorí študenti začali naozaj zívajúť. Hlavne pri prvých hodinách spevu. Musíme počítať s tým, že na otváranie úst pri spievaní musíme študentov upozorňovať aj počas spievania piesní a árií. Najmä začínajúci speváci potrebujú čas na osvojenie si tohto návyku.

Medzi artikulačné cvičenie, ktoré možno chápať aj ako spevácke, patrí spievanie na jednom tóne „mi-me-ma-mo-mu-mo-ma-me-mi“. Zo začiatku je vhodné napísať žiakom toto cvičenie na papier, aby ho mali pred sebou a aby si uvedomovali, že od zaspievania „mu“ sa vrátíme akoby zrkadlovo naspäť na začiatok. Študenti si najprv pomaly povedia napísané spojenie a postupne ho hovoria rýchlejšie a rýchlejšie. Je dôležité zvládnuť rýchlosť a zároveň dokonale vysloviť napísané spojenie. Keď to študenti zvládnu, môžeme prejsť k zaspievaniu tohto cvičenia. Začíname od tónu malé h po pol tónoch smerom nahor a od tónu a¹ sa vrátíme po pol tónoch smerom nadol po tón malé a.

Všetky tieto cvičenia si môžu pedagógovia podľa vlastného uváženia upraviť, prispôbiť. Nie sú to cvičenia využívané len pri speve, respektíve v rámci hodiny spevu, ale tieto cvičenia využívajú herci, moderátori a sú vhodné pre všetkých, ktorí potrebujú správnu artikuláciu pri výkone svojej profesie, súvisiacej s verbálnym vyjadrovaním sa na verejnosti a pod.

Literatúra:

KALMÁROVÁ, L. 1993. *Hlasová výchova*. Prešov: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1993. 84 s. ISBN 80-7097-257-2.

NAGYOVÁ, V. 2010. *Vokálne techniky v hudobnom divadle: diplomová práca*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta.

Hodina spevu a jej špecifiká

MgA. EMÍLIA SADLOŇOVÁ, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra hudby
Slovenská republika

Anotácia: Spevácke školy determinované hudobnou kultúrou a jazykom príslušného národa neboli izolované len v jednom teritóriu, ale pozitívne ovplyvňovali spevácku výchovu v krajinách Európy. Pozitívne ovplyvnili i výučbu spevu na Slovensku. Autorka poukazuje na fakt, že v procese výučby spevu mala a má individuálna hodina pevné miesto. Špecifikuje a charakterizuje individuálne hodiny, ktoré sa využívajú v procese výučby spevu, a to podľa príslušného stupňa edukácie a podľa veku.

Kľúčové slová: hudobné školstvo, individuálna hodina spevu, individuálna výučba, psychosomatická jednota, študent.

Abstract: Singing schools determined by the music culture and language of the respective nation were not isolated only in one territory, but they positively influenced singing education of majority of European countries. The author points to the fact that in the process of education of singing the individual lesson had its firm position. She also specifies the single lessons used in the teaching process in Slovak music education system with specific focus onto the degree of education and the age of a singer.

Key words: music education schools, individual singing lesson, individual lessons, psychosomatic unity, student.

Úvod

Výučba spevu má svoje špecifiká, lebo ako každá ľudská činnosť, tak aj osvojovanie správnych hlasových zručností si vyžaduje systematický prístup. Tvorenie tónu si vyžaduje vzhľadom k neustále sa meniacim interpretačným zámerom permanentný tvorivý prístup. Každé nasadenie tónu je „znovunachádzaním“ súhry v jednotlivých zložkách tvorby hlasu. Zautomatizovanie procesu a osvojenie si speváckych schopností je vo svojej podstate výrazom pohotovosti tejto súhry.

Individuálna výučba

Úspešné rozvíjanie hlasových dispozícií je spojené s hľadaním, objavovaním a opätovným nachádzaním harmonického súladu všetkých psychofyziologických zložiek speváckej osobnosti. Problematika hlasovej výchovy spočíva v celostnom uplatňovaní hlasovej funkcie, vo vzájomnom prepojení fyziologických zložiek zúčastňujúcich sa na tvorbe hlasu v závislosti na psychike speváka. Rozvoj speváckych dispozícií spočíva v postupnom prispôbovaní organizmu stále náročnejším úlohám.

K hlasovej výchove je potrebné pristupovať ako k študijnej disciplíne, ktorá komplexným rozvíjaním hlasových a psychosomatických predpokladov navodzuje a udržuje harmóniu duševných a telesných funkčných napätí. Veľkú úlohu v tomto procese hrá automatickosť a zotrvačnosť speváckeho aparátu. Pri spievaní je dôležité navodiť stav, ktorý býva označovaný ako stav eutonickkej uvoľnenej aktivity, pri ktorej sa dosahuje najväčšia

voľnosť a zároveň určitá úroveň napätia. Zdravé eutonické napätie sa nastaví samo na základe konkrétnej predstavy. Neprimerané napätie sa prejavuje ako ochabnutosť a predimenzované napätie ako kŕčovitosť. Nastolením rovnováhy medzi napätím a uvoľnením dosiahneme pravé uvoľnenie, preto je potrebné študenta naučiť citlivo diferencovať napätie v rôznych častiach tela. Optimálna miera uvoľnenia a aktivity v činnosti jednotlivých zložiek zúčastňujúcich sa na tvorbe hlasu sa nedá prikázať. K prirodzenému nastaveniu dochádza predstavou a pocitom, pričom sa predpokladá plná zaangažovanosť študenta pri hlasovej produkcii. Cielenu motiváciou prebudené predstavy mobilizujú vysoký stupeň pozornosti. Tá so sebou prináša vysokú schopnosť zapojenia svalov.

S rozvojom sluchovej a pociťovej pozornosti úzko súvisí sebakontrola vlastného hlasového prejavu. Podstata kontrolného pocitu spočíva v uvedomovaní si svalových a rezonančných pocitov, sprevádzajúcich tvorenie tónu. K optimálnemu tvoreniu hlasu študent dospeje prostredníctvom sluchových, zrakových, rezonančných a svalových zážitkov, ktoré sa vo výslednom komplexnom celku pociťuje ako príjemný pocit. Pri školení hlasu platí, že opakovaním sa schopnosti automatizujú ako návyk. Časté opakovanie podnetov má pri osvojení si speváckych schopností dôležitú úlohu, ktorú umocňuje talent speváka. Ten sa prejavuje zvýšenou pociťovou a sluchovou citlivosťou, ako i mierou zainteresovanosti a rýchlosťou reakcie. Študent spevu reguluje tvorenie hlasu prostredníctvom pocitov, ktoré sú spojené s postupne uvedomejšími reakciami. Učí sa pri tom rozdeľovať pozornosť, t.j. sústrediť sa na nacvičovanie schopností a zároveň držať pod kontrolou osvojené návyky. Zapojenie kontroly nesmie narušiť prirodzenú súhru činiteľov zúčastňujúcich sa na tvorbe hlasu. Vo svojom výsledku pestovanie kontrolného pocitu smeruje k vypestovaniu elasticity a k prežívaniu komplexnosti pocitu.

Pri speve je zapojená do činnosti celá študentova osobnosť. Každá časť tela odráža emotívny stav mysle a platí to i naopak. V tomto zložitom komplexe môžu nastať psychické i fyzické bloky. Majú mnoho foriem. Medzi najčastejšie príčiny narušujúce psychosomatickú vyváženosť hlasového aparátu patria nesprávne funkčné stereotypy, vysoká aktivita študenta, nesprávne držanie tela, nevhodné pedagogické pôsobenie. Výsledkom bloku je vždy napätie v niektorej zo zložiek zúčastňujúcej sa na tvorbe hlasu, ktoré môže postupne zablokovať celé telo. Pre udržanie celostnosti speváckeho mechanizmu je potrebné vyvážené rozvíjať všetky zložky, ktoré sa podieľajú na tvorbe hlasu. Učiteľ spevu musí túto skutočnosť zohľadňovať pri voľbe motivačných stimulov a vyučovacích metód.

Spev ako hlavný odbor sa nachádza na všetkých stupňoch umeleckého školstva v Slovenskej republike. Cieľom hlasového školenia v študijnom odbore Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov v programe Učiteľstvo hudobného umenia na pedagogických fakultách je vytvorenie zvukovo kvalitného znelého hlasu v rozsahu najmenej dvoch oktáv, s dynamickou škálou, pohyblivosťou a správnou artikuláciou. Základným predpokladom štúdia je kvalitný, zdravý a vývojaschopný hlas, hudobný talent, pamäťové a vôľové schopnosti i psychická dispozícia. Obsahom štúdia spevu je práca na dychovej a hlasovej technike na základe technických cvičení, aplikovaná na hudobnú literatúru a jej prednes. Hudobná literatúra zahŕňa vokálne skladby všetkých štýlových období.

Vyučovanie spevu je tiež procesom výchovným a uplatňovanie didaktických zásad je pri výchove speváka nevyhnutnosťou. V procese výučby spevu uplatňujeme zásadu indi-

viduálneho prístupu k študentovi, zásadu uvedomelosti a aktivity, zásadu primeranosti, zásadu názornosti, zásadu trvácnosti, zásadu systematickosti, zásadu spájania teórie s praxou a zásadu vedeckosti. Každá z uvedených didaktických zásad vyjadruje základnú a všeobecnú požiadavku.

Individuálna hodina spevu

V procese školenia hlasu absolvuje študent spevu kolektívnu, skupinovú i individuálnu formu vyučovania. Individuálna výučba je spojená s hlavným odborom štúdia. Študent spevu v rámci individuálnej výučby absolvuje i hru na klavíri a spev notového zápisu bez prípravy.

Problematika individuálnej vyučovacej hodiny spevu je veľmi rozvetvená a z praxe vieme, že neexistujú dve vyučovacie hodiny, ktoré by vyzerali rovnako. Jadro individuálnej vyučovacej hodiny tvorí jeden z typov individuálnej hodiny.

Diagnostická hodina

Budúci adept spevu konzultuje svoje rozhodnutie stať sa hlasovým profesionálom s učiteľom spevu. Učiteľ posudzuje jeho hlasovú disponovanosť na základe jeho vokálnej prezentácie. Vstupná diagnostika obsahuje i diagnostiku celkového zdravotného stavu adepta štúdia spevu. Diagnostiku zdravotného stavu hlasového aparátu uskutočňuje učiteľ spevu v procese štúdia prakticky na každej hodine. Rozvoj hlasových dispozícií je nevyhnutne spojený so zdravotne disponovaným študentom.

Cvičná hodina

Všestrannosť hlasového výcviku vyžaduje, aby sme študenta naučili aj správne cvičiť. Na tento účel je potrebné venovať niekoľko vyučovacích hodín. Dobrý učiteľ nezabúda, že trepezlivosť pri pedagogickej práci patrí k jeho najvyšším devízam.

Technická hodina

Upevňovanie správnych návykov sa uskutočňuje prostredníctvom dychových a hlasových cvičení. Učiteľ spevu na technickej hodine zohľadňuje vek študenta, psychickú disponovanosť a stupeň jeho technickej vyspelosti. Každé obdobie školenia hlasu je spojené s konkrétnym technickým radom cvičení, ktoré tvoria obsah technickej hodiny.

Hodina začiatočnej technickej analýzy

Pri výbere piesňového materiálu sa pedagóg riadi technickým stupňom vyspelosti a vekom študenta. Pokiaľ študent nemá vypestované elementárne návyky technickej analýzy, je potrebné ich systematicky na hodinách tohto typu učiť.

Hodina pokročilého prednesového nácviku

Pri štúdiu vokálnej literatúry po zvládnutí základného zápisu nasleduje práca na hudobnom výraze. Pri riešení jednotlivých zložiek hudobného výrazu využívame didaktické zásady primeranosti, trvácnosti, systematickosti.

Hodina korepetície

Predvedenie skladby – piesne alebo árie, je neodmysliteľne spojené s klavírnou spoluprácou. Hodiny korepetície majú svoje špecifiká. Priebeh týchto hodín závisí od úrovne zvládnutia hudobného materiálu spevákom, jeho skúsenosťami so spevom s nástrojom.

Korepetítor je veľmi dôležitou osobnosťou pri dotvorení celkového umeleckého obsahu diela.

Hodina ako príprava na skúšku

Hodina ako príprava na skúšku je zameraná na zvládnutie problémov skúškového repertoáru. V prípade študentov ide o prednes technických cvičení, piesňovej a opernej literatúry. Skúšobný materiál je súčasťou repertoáru, ktorý študent študuje počas semestra. K pedagogickému majstrovstvu učiteľa patrí schopnosť vybrať hudobný materiál na skúšku v dostatočnom časovom predstihu, čím sa odbúra časový stres, ktorý by mohol ovplyvniť kvalitu výkonu študenta na skúške.

Hodina pred verejným vystúpením

Hodina pred vystúpením je špecifická. Mala by kopírovať situáciu v deň koncertu. Z hygienického hľadiska je dôležité viesť študenta ku koncentrácii na výkon. Generálka na koncert by mala byť obsahom hodiny tohto typu. K častým chybám začiatočníkov patrí viacnásobné opakovanie koncertného repertoáru v presvedčení, že týmto spôsobom dosiahnu kvalitnejší výkon na koncerte. Efekt je opačný. Výsledkom je únava hlasového aparátu a zníženie koncentrácie.

Hodina v deň koncertu

Deň koncertu je dôležitým dňom v živote študenta. Celá energia a koncentrácia je smerovaná k výkonu na pódiu. Práca so študentom v tento deň prebieha podľa jeho požiadaviek a potrieb. I vyspelí študenti, ktorí majú dostatočnú hlasovú kondíciu, absolvujú v rámci hodiny spevu rozospievanie.

Hodina po verejnom vystúpení

Na vyučovacej hodine tohto typu analyzujeme koncertný výkon. Ideálne je urobiť z koncertu video záznam. Ten slúži nielen ako záznam koncertu, ale v procese vývoja študenta poslúži ako hodnotný študijný materiál. Hlasová hygiena po verejnom vystúpení je založená na hlasovom pokoji.

Hodina po prerušenom štúdiu

Prerušenie štúdia je vždy vážnym nastrbením hlasového školenia. K prerušeniu štúdia dochádza z mnohých príčin (choroba, materská dovolenka). Nástup do študijného procesu je nevyhnutne spojený s konzultáciou u foniatra. Základ hodiny po prerušenom štúdiu tvorí hlasová diagnostika.

Hodina s nepredvídaným problémom

V procese hlasového školenia nie je možné predvídať všetky okolnosti, ktoré sa môžu v jeho priebehu vyskytnúť. Školiteľ musí byť veľmi pohotový. Pomerne často sa stáva, že sa na hodine vyskytne problém, ktorý učiteľ spevu nepredvídal. Pedagóg musí veľmi rýchlo vyhodnotiť situáciu. V prípade výskytu závažného technického problému odporúčame presunúť jeho riešenie na technickú hodinu a dodržať plánovaný typ hodiny.

Hodina s osobitným zameraním

Do tejto kategórie zaradzujeme prípravu študenta na súťaže národného a medzinárodného charakteru. Repertoár, ktorý určujú propozície súťaže, vysoko prekračuje rámec obsahových vyučovacích štandardov. Počet hodín s osobitným zameraním je závislý od

propozícií súťaže (počet kôl, množstvo skladieb v jednotlivých kolách, technická náročnosť a štýlová rôznorodosť repertoáru).

Záver

Rozvoj speváckych dispozícií spočíva v postupnom prispôbovaní organizmu stále náročnejším úlohám. K školeniu hlasu je potrebné pristupovať ako k študijnej disciplíne, ktorá komplexným rozvíjaním hlasových a psychosomatických predpokladov navodzuje a udržuje harmóniu duševných a telesných funkčných napätí. Na ich podklade vzniká pre každého jedinca optimálny funkčný stereotyp. V procese školenia hlasu je dôležitý individuálny prístup ku každému študentovi. Je to dlhoročný proces ktorého cieľom je, aby sa celý organizmus stal čo najdokonalejším koordinovaným nástrojom, schopným plnohodnotnej zvukovej sebarealizácie.

Literatúra:

- BALCÁROVÁ, B. 2004. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovský spolok Súzvuk. 331 s. ISBN 80-89188-00-1.
- FROSTOVÁ, J. 2010. *Péče o hlasovú kondíciu učiteľů*. Brno: Masarykova univerzita. 198 s. ISBN 978-80210-5355-7.
- HOLAS, M. 1999. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Praha: AMU Hudební fakulta. 84 s. ISBN 80-902-638-0-1.
- MARTIENSSEN-LOHMANN, F. 1989. *Vedomé zpívání: Základy studia zpěvu*. Praha: SNP. 94 s.
- VYDROVÁ, J. 2009. *Rady ke zpívání, aneb, Co může zpěvákům poradit odborný lékař*. Praha: Práh. 159 s. ISBN 978-80-7252-252-1.

Nonartificiálna hudba v speváckej výchove na Slovensku

Mgr. IVETA ŠTRBÁK PANDIOVÁ, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby

Slovenská republika

Anotácia: Príspevok poukazuje na súčasné miesto nonartificiálnej hudby vo vokálnej edukácii na Slovensku. Taktiež na možnosti dovozdelávania pedagógov v tomto smere a na súčasné trendy vo vokálnej edukácii.

Kľúčové slová: edukácia, vokálna edukácia, hlasová výchova, nonartificiálna hudba.

Abstract: The paper deals with the position of present-day non-artificial music in vocal education in the Slovak Republic. At the same time, it deals with the possibilities of further education of pedagogues in this field and with contemporary trends in vocal education.

Key words: education, vocal education, singing and vocal lessons, non-artificial music.

Vokálna pedagogika v oblasti nonartificiálneho spevu na Slovensku nie je dostatočne a jednotne spracovaná. Rôzne pohľady na tvorbu tónu ako aj technické cvičenia vyplývajú z rozličných, viac či menej dostupných informačných zdrojov alebo z vlastných speváckych skúseností pedagógov.

Na tomto mieste je nevyhnutné spomenúť zásadné rozdiely, v ktorých sa rozlišuje vyučovanie klasického a nonartificiálneho spevu. Spoločné majú predovšetkým vytvorenie svalových návykov pri zvládaní dychovej techniky, „posadenie“ tónu v predných hlavových rezonančných priestoroch, rozoznenie hlavových a hrudných rezonančných priestorov, základy artikulácie a tvorenie dynamiky tónu. Naopak rozdielne sú rozsahové pravidlá hlasu, pomer mixácie rezonancií, krytie tónu, práca so slovom, práca s množstvom dychu vypusteným z dychovej rezervy, zdobenie tónu¹. Napriek predchádzajúcim skúsenostiam a vhodnej kvalifikácii by hlasový pedagóg mal vedieť, že viac než v ktorejkoľvek staršej vokálnej metodike je potrebné v prvom rade viesť k podpore a zachovaniu individuálnej farby hlasu (nájsť si svoj vlastný hlas). Cvičenia a hlasové „tréninky“ by mali byť zamerané na: spevnenie hrudného „transparentného“ vokálneho prejavu, spojenie vokálneho prejavu s pohybom tela, spojenie hrudného „chest voice“ s hlavovým „head voice“ registrom, zámerné uvoľnenie rovných tónov v závislosti od daného vokálneho štýlu (jazz, muzikál, šanzón, pop-rock...), pestovanie vokálnej improvizácie v závislosti od daného vokálneho štýlu (jazz, muzikál, šanzón, pop-rock...), prácu s mikrofónom, rôznymi zvukovými technikami, ktoré sú dôležitým faktorom „*nielen z hľadiska orientácie v priestore, ale poskytuje aj prenos informácií či už v podobe prirodzených zvukov, hovoreného slova alebo hudby.*“²

Naším príspevkom však nesledujeme hlbšiu analýzu technických, interpretačných, resp. metodických odlišností klasického a nonartificiálneho spevu. V prvom rade chceme

1 Kubátová, Helena: Herci zpívají. Praha: Supraphon, 1989. 16 s.

2 Brezina, Pavel: *Východiská formovania osobnosti zvukového režiséra*. In: Sapere Aude 2011: evropské a české vzdělávání. Recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí, Hradec Králové, 21. - 23. března 2011. - Hradec Králové: Magnanimitas, 2011. ISBN 978-80-904877-2-7, s. 168.

poukázať na miesto nonartificiálneho spevu v školskom vzdelávacom systéme na Slovensku v súčasnosti a na možnosti dovzdelávania pedagógov v tomto smere.

Pokiaľ ide o hudobnú výchovu na základných školách, ktorá v istej miere zahŕňa i elementárnu hlasovú výchovu, nedá sa s istotou konštatovať, že spĺňa funkčné kritériá formovania hudobného vkusu mládeže. Hudobné ukážky a piesne z oblasti nonartificiálnej hudby sa sústreďujú predovšetkým v učebniciach pre 9. ročník, pričom sa napr. vývoju džezu venuje približne šesť vyučovacích hodín. Učitelia majú k dispozícii metodickú príručku, ktorá im ponúka stručne a prehľadne spracovaný vývoj tohto žánru. Tým, že v súčasnosti žijeme v globálnej a náhle sa meniacej spoločnosti ovládanej médiami, formujúci sa hudobný vkus dnešnej mládeže pri týchto podmienkach sa stáva aj pri najväčšej snahe vyučujúceho pedagóga neovládateľným. Motivácia je pritom nespochybniteľne účelnou hnacou silou k dosiahnutiu želaných vokálno-technických výsledkov. „*Od motivácie závisí, akým smerom človek vyvíja činnosť, k akému výsledku chce dospieť a akú energiu musí vynaložiť na dosiahnutie cieľa.*“³

V učebných osnovách, ktoré vydalo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pre Hlasovú výchovu a Spev pre základné umelecké školy sa v repertoári pre prvý stupeň základného štúdia, eliminujú žánrovo-štylové okruhy nonartificiálnej hudby. Tie sa objavujú až na druhom stupni základného štúdia, kde sa odporúča nadviazať na úroveň výsledkov žiakových schopností a zručností získaných na prvom stupni a v prípade jeho inklinácie k tanečnej a populárnej piesni mu poskytnúť priestor a odbornú prípravu, aby mohol poznávať a interpretovať rozličné štýly.⁴

Najväčší deficit však vnímame na stredných a vysokých školách hudobného zamerania, ktoré sú jedinou stálou platformou pre výchovu hudobníkov a spevákov, budúcich pedagógov. Pedagógovia so znalosťami a skúsenosťami z klasického, operného spevu sú na základných umeleckých školách konfrontovaní s odlišnými požiadavkami na výučbu spevu a je nutné, aby vytvárali svoje individuálne „know-how“ k výchove mladých jaz-zových, muzikálových, či popových spevákov. Strela som sa aj s názorom zastávajúcím jednu, nemeniacu sa metodu a techniku, ktorá je platná všeobecne pre klasický, aj nonartificiálny spev. Skutočnosť je taká, že ide o diametrálne odlišnú tvorbu tónu, dýchanie, hlasový ideál a prejav.

Istú platformu v našom kontexte v oblasti stredného a vysokého školstva začínajú zaisťovať konzervatóriá a vysoké školy (PF UKF v Nitre) v rámci hereckých odborov a Hudobná a umelecká akadémia Jána Albrechta v Banskej Štiavnici. Taktiež chvályhodnú základňu tvoria niektoré centrá voľného času, ktoré v rámci svojich aktivít ponúkajú spevacke kurzy (workshopy, dielne) zamerané na nonartificiálny spev.

Musíme však konštatovať, že mnohí hlasoví pedagógovia základných umeleckých škôl študovali v čase, keď hudobná pedagogika, ako aj hudobná veda v oblasti nonartificiálnej hudby tvorila isté vákuum, ba bola posunutá na perifériu záujmu. V snahe zmapovať situáciu medzi vokálnymi pedagógmi základných umeleckých škôl sme uskutočnili prieskum pomocou dotazníka s názvom *Nonartificiálny spev na základných umeleckých školách na*

3 Ľahún Mendelová, Antónia: *Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ*. Antónia Ľahún Mendelová: Kremnica, 2010. ISBN 978-80-970429-8-1.

4 Kolesárová, Anna: *Učebné osnovy pre hlasovú výchovu, spev*. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 14.8.1995 pod číslom 729-15 ako učebné osnovy pre základné umelecké školy. Bratislava: MŠRS, 1995, ISBN: 80-7098-073-7, s. 19.

Slovensku. Oslovili sme 50 hlasových pedagógov základných umeleckých škôl na Slovensku s platnou mailovou adresou. Vrátilo sa nám 36 dotazníkov, z toho nám odpovedalo 88,89 % žien a 11,11 % mužov vo veku v priemere 41 rokov. Zaujímalo nás, či pedagógovia navštevovali kurzy, workshopy atď. zamerané na „neklasický spev“ – muzikál, jazz, pop-rock, koľko majú žiakov v triede, z toho koľko má repertoár z nonartificiálnej hudby, či pri tom kooperujú s korepetítorom, alebo využívajú hudobné podklady, a či by mali záujem o akreditované inovačné vzdelávanie zamerané na nonartificiálny spev (či už muzikál, jazz, alebo pop-rock).

Záver z prieskumu

Z celkového počtu až 80,56 % respondentov nenavštevovalo žiadne kurzy, workshopy zamerané na „neklasický spev“. 19,44 % sa s „neoperným spevom“ stretlo v rámci vyučovania na hudobno-dramatickom oddelení príslušného konzervatória, na workshopoch usporiadaných v Mojmirovciach, Košiciach a Prahe. Bližšie informácie o týchto kurzoch a usporiadateľoch neuviedli. Skúmaní hlasoví pedagógovia mali v triede v priemere 15,6 žiakov, z čoho malo 68 % žiakov repertoár z oblasti nonartificiálnej hudby.

Číselné ukazovatele (97,22 %) nám potvrdzujú vysoký záujem hlasových pedagógov o dozvedzanie, resp. akreditované inovačné vzdelávanie v oblasti nonartificiálneho spevu.

Na základe mimoriadne rastúceho záujmu o nonartificiálnu hudbu na Slovensku zaznamenávame stav, kedy sú tradičné metodiky ako aj odborná spôsobilosť učiteľov i pedagógov v tejto oblasti nepostačujúce. Na Slovensku výrazne absentejú odborné zázemie zamerané hlavne na jej interpretáciu a metodiku vyučovania. Chýbajú nám taktiež interpretáčn a špecializačné kurzy pre učiteľov a pedagógov, ktorí by sa mohli a mali vzdelávať, zdokonaľovať a kvalifikovať aj v tomto smere.

Literatúra:

- BREZINA, Pavol: *Východiská formovania osobnosti zvukového režiséra*. In: Sapere Aude 2011: evropské a české vzdelávaní. Recenzovaný zborník príspevků vědecké konference s mezinárodní účastí, Hradec Králové, 21. - 23. března 2011. - Hradec Králové : Magnanimitas, 2011. ISBN 978-80-904877-2-7, s. 168.
- KOLEŠÁROVÁ, Anna: *Učebné osnovy pre hlasovú výchovu, spev*. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 14.8. 1995 pod číslom 729-15 ako učebné osnovy pre základné umelecké školy. Bratislava: MŠRS, 1995, ISBN: 80-7098-073-7.
- MEDŇANSKÁ, Irena: *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešovská Univerzita v Prešove. Prešov, 2010, ISBN 978-80-969808-6-4.
- VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ, Jarmila: *Pěvecká příprava učitelů hudební výchovy*. Praha: SPN, 1976, s. 5.
- HOPPE, Oliver: *Pop-rockový spev*. Bratislava: Oliver Hoppe, 2008, ISBN 978-80-969952-5-7, 106 s.
- ŤAHÚN MENDELOVÁ, Antónia: *Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ*. Antónia Ťahún Mendelová: Kremnica, 2010. ISBN 978-80-970429-8-1.

Pedagog czy artysta? Absolwent kierunku Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej jako wychowawca dojrzałego odbiorcy muzyki

Mgr. KATARZYNA FERET

Centrum pracy pozaszkolnej, Rzeszów

Polská republika

Adnotacja: Głównym celem przedstawionej studie jest ocena zdolności pedagogiczno - artystycznych absolwenta kierunku Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej na Uniwersytetach i Akademiach Pedagogicznych w Polsce. Analiza ta wiązała się z oceną studenta, kierunku oraz przyszłości zawodowej absolwenta. Poprzez odniesienie się do programu nauczania kierunku Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej możliwe było stworzenie sylwetki absolwenta - nauczyciela muzyki. Do zagłębienia tematu przyczyniły się rozważania teoretyczne, przeprowadzenie ankiety wśród studentów i absolwentów omawianego kierunku na Uniwersytecie Rzeszowskim, jak również analiza demograficzna i socjologiczna na przestrzeni dekady.

Słowa kluczowe: artysta, edukacja, muzyka, nauczanie, nauczyciel, pedagog, program.

Abstract: To evaluate pedagogic and artistic competencies of graduates of Art Education as the Field of Music Art Programme at universities and pedagogically oriented academies in Poland is the major aim of the study. The analysis relates to the graduate's profile, to the future direction of his/her professional orientation. With reference to the above mentioned Arts Teacher Training Programme, it was possible to create a graduate's profile - a profile of a music teacher. The researched topic includes theoretical aspects, complemented by questionnaires distributed among students and graduates of the discussed study programme at the University of Rzeszow, as well as demographic and sociological analysis over one decade.

Key words: artist, education, music, teaching, teacher, educator, programme.

Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki muzycznej jest bardzo specyficznym kierunkiem studiów. Prowadzą go Akademie Muzyczne, jak również Akademie Pedagogiczne i Uniwersytety. Dlaczego specyficznym? Ponieważ kształcenie odbywa się dwutorowo. Absolwent tego kierunku musi być nie tylko wykwalifikowanym muzykiem ale także do-

skonałym pedagogiem. Począwszy od pracy z małymi dziećmi w przedszkolach, poprzez wszystkie szkolne etapy edukacyjne aż do zajęć z osobami dorosłymi w domach kultury czy zespołach muzycznych. W nauczaniu muzyki każdy uczeń powinien być traktowany indywidualnie, z należytą uwagą, a wymagania powinny zostać dostosowane do jego umiejętności.

W mojej pracy przedstawione zostały wszystkie aspekty kształcenia kadry nauczycielskiej przedmiotu muzyka na Akademiach Pedagogicznych i Uniwersytetach w Polsce. Począwszy od sylwetki kandydata na studia, poprzez proces kształcenia, a także rynek pracy. Publikacja została podzielona na cztery rozdziały:

- 1 Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej
- 2 Pedagog czy Artysta
- 3 Kształcenie kadry muzycznej w Polsce na przykładzie wybranych ośrodków naukowych
- 4 Metodologia badań własnych

W każdym z rozdziałów opisano zmiany zachodzące w cyklu kształcenia studentów na kierunku Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej, działalności uczelni wyższych, a tym samym dostosowania kształcenia do zmian programowych w polskich szkołach.

„Dobór do zawodu nauczyciela powinien być określany przez charakter i warunki działania pedagogicznego w sferze intelektualnej – poznawczej, emocjonalnej i działaniowej – praktycznej.”¹ W dzisiejszych czasach ogromną siłą są media, które kreują świat idealny, kolorowy, pełen szczęścia i pieniędzy. Dzięki takiemu postrzeganiu świata, młodzi ludzie wchodzący w dorosłe życie chcą żyć tak jak im mówi świat: w blichtrze, sławie i z pełnymi kieszeniami. Programy typu talent show sprawiają, że młodzi, zdolni ludzie marzą aby chociaż na chwilę stanąć na scenie, często zapominając, że każdy sukces trzeba okupić ciężką pracą. Dlatego też w dzisiejszym, zlaicyzowanym społeczeństwie mamy do czynienia z problemem doboru kandydatów na studia, którzy nie tylko muszą się odznaczać wybitnymi zdolnościami muzycznymi. Według Renaty Gozdeckiej (w *Bliżej Muzyki Bliżej Człowieka*, 2002, str. 167) ... „Efektywność kształcenia nauczycieli w znacznej mierze zależy od sposobu ich rekrutacji do zawodu. Nie wydaje się słuszne, aby podstawą do przyjęcia na studia wyższe był egzamin pozbawiony kryteriów przewidujących, czy zgłaszający się kandydaci okażą się dobrymi nauczycielami.”

Zasadniczym zadaniem kadry uniwersyteckiej jest weryfikacja umiejętności, nie tylko tych artystycznych, ale przede wszystkim predyspozycji pedagogicznych. Jest to niezwykle istotne, ponieważ kształcenie nauczycieli jest odpowiedzialnym zadaniem. Wraz ze wzrostem obywateli z wyższym wykształceniem wzrastają wymagania wobec pracownika. Osoba podejmująca studia na kierunku Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej musi być wszechstronna. Jej umiejętności muzyczne muszą być na tyle dobre, aby swobodnie zajmować się kształceniem i wychowaniem. Problemem polskiego modelu wychowania muzycznego, oprócz przygotowania nauczyciela jest niedoskonałość programu nauczania w szkołach i mała liczba godzin przedmiotu „muzyka”. Przedmiot „edukacja muzyczna” w nauczaniu początkowym jest prowadzony przez nauczycieli wychowania zintegrowanego, a przedszkolna „rytmika” jest spychana w przestrzeń zajęć

1 BANACH Czesław, 1993: *Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli*, [w] *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: str. 294.

dotatkowych. W ciągu trzech lat – II etapu edukacyjnego i jednego roku III etapu edukacyjnego, nauczyciel muzyki musi przekazać uczniowi rozległą wiedzę muzyczną.

System oświaty obowiązujący w Polsce według wieku ucznia:

- 3 – 5/6 – przedszkole, w tym obowiązkowa „zerówka”
- 6/7 – 10 – szkoła podstawowa; klasy 1 – 3 nauczanie zintegrowane
- 10 – 12 – szkoła podstawowa; klasy 4 – 6
- 13 – 15 – gimnazjum; klasy 1 – 3
- 16 – 19/20 – szkoła ponadgimnazjalna
- 19/20 – 26 – szkoła wyższa

Rodzaj zajęć:		Edukacja muzyczna	Muzyka
Wymiar godzin	I etap edukacyjny (klasy I - III)	95 godzin (95 : 32=2,97=3)	-
	II etap edukacyjny (klasy IV - VI)	-	95 godzin (95 : 32=2,97=3)
	III etap edukacyjny (gimnazjum klasy I - III)	-	30 godzin (32:30=1,07=1)

Tabela nr 1 - Liczba godzin z przedmiotu „Muzyka”.

Źródło: Ministerstwo Edukacji Narodowej - program nauczania

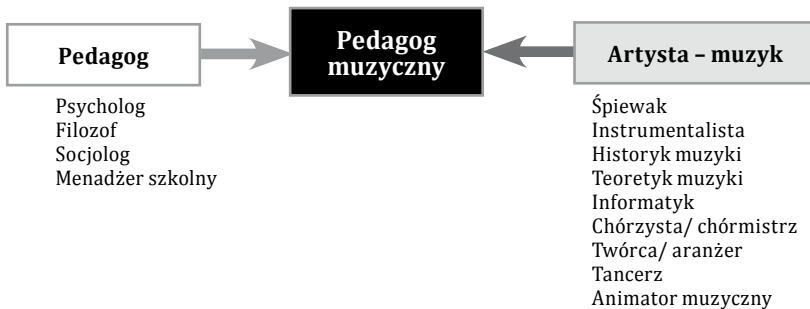
Pedagodzy i psychologzy zgodnie twierdzą że muzyka ma ogromny wpływ na rozwój dziecka i jego wychowanie. Psychologia muzyki jest odrębną dziedziną psychologiczną co świadczy o ogromnym znaczeniu muzyki w funkcjonowaniu człowieka.

W swym przedmiocie psychologia muzyczna lokuje problemy takie jak: istota, struktura, rozwój zdolności muzycznych, oraz muzykalności. Działania muzyczne wywołują efekty twórcze, a także inne efekty emocjonalne i manualne. Muzyka nie pozostawia człowieka w stosunku obojętnym wobec niej. Zawsze wywołuje jakieś emocje. Głośna, szybka muzyka pobudza, podczas gdy łagodna, wolna – uspokaja. Wrażliwość na struktury dźwiękowe u każdego człowieka jest odmienna. Jednych ta sama muzyka doprowadza do łez podczas gdy innych do furii.²

Czy więc do odbioru muzyki jest potrzebny nauczyciel? Psycholodzy zgodnie odpowiadają twierdząco. Istnieją trzy grupy specjalistów muzycznych: twórcy, odtwórcy, słuchacze. Twórcy są osobami zajmującymi się komponowaniem, odtwórcy zajmują się odtwarzaniem materiału wypracowanego przez twórcę, zaś słuchacze oceniają pracę twórców i odtwórców. Każdy z nich jest artystą – zajmuje się muzyką zawodowo. Niekoniecznie musi posiadać wykształcenie muzyczne, ale jest zobowiązany do posiadania określonych zdolności muzycznych.³ I tu właśnie jest miejsce dla nauczyciela muzyki, który należy do każdej z tych grup. Jest twórcą, odtwórcą jak i słuchaczem i to on ma za zadanie wychować dojrzałego widza. Odbiorcę muzyki, który będzie kierował się profesjonalną oceną produktu muzycznego.

2 SLOBODA John: 2002, Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, ISBN 83-87759-79-1, str. 1-12.

3 WIERSZYŹŁOWSKI Jan: 1979, Psychologia muzyki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, ISBN 83-01-00753-2

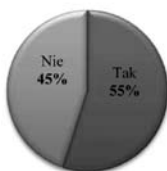


Obrazek nr 1 - schemat „Pedagog muzyczny” - kompetencje nauczyciela muzyki
 Źródło: wykład Pani Profesor Ireny Medňanskiej z przedmiotu „Pedagogika muzyczna”

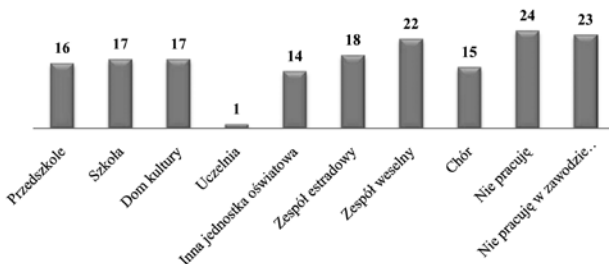
Aby ułatwić start młodemu nauczycielowi, w uniwersytecki program kształcenia nauczycieli muzyki wprowadzane są zmiany. Począwszy od roku akademickiego 2012/2013 weszły w życie nowe przepisy, które nie mówią już o standardach nauczania, ale o efektach nauczania. Dzięki takiej nowelizacji uczelnie mają więcej swobody w układaniu programów nauczania. Jednak czy kierunek o 50 – letniej tradycji pozostanie w swojej niezmiennionej formie? Wydaje się, że uczelnie dostosowując się do rynku pracy mogą zagubić pedagogicznego ducha kierunku Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej.

Z ankiety przeprowadzonej wśród studentów i absolwentów Instytutu Muzyki Uniwersytetu Rzeszowskiego jasno wynika, że ciężko jest znaleźć pracę jako nauczyciel albo instruktor. Kwestionariusz wypełniło 103 ankietowanych w tym 42% absolwentów. Na pytania dotyczące pracy, otrzymano następujące wyniki:

Czy pracujesz w zawodzie?



Moim miejscem pracy jest:



Wyniki te są dowodem na coraz gorszą sytuację demograficzną w Polsce. W ciągu dekady – od roku szkolnego 2001/2002 do roku szkolnego 2011/2012, w Województwie Podkarpackim zamknięto 116 szkół podstawowych, a liczba uczniów I i II etapu edukacyjnego spadła aż o 30%. Sytuacja szkół gimnazjalnych jest kuriozalna, ponieważ przy ogromnym spadku uczniów – 33 201 powstało 103 gimnazja:

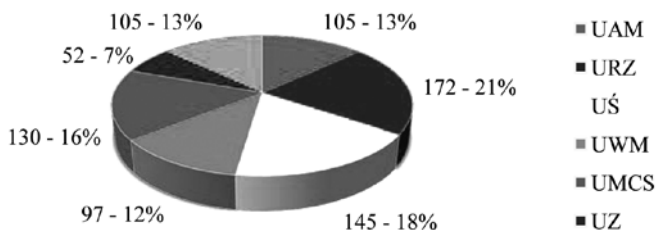
Rok szkolny	Szkoła podstawowa		Gimnazjum	
	Liczba szkół	Liczba uczniów	Liczba szkół	Liczba uczniów
2001/2002	1 239	194 100	464	107 700
2011/2012	1 123	128 636	567	74 499

Tabela nr 2 - Województwo Podkarpackie - statystyka szkolna.

Źródło: Raporty Kuratorium Oświaty w Rzeszowie, Roczniki Statystyczne wydawane przez Główny Urząd Statystyczny.

Podczas gdy liczba uczniów zmniejsza się, rośnie liczba studentów:

Obrazek nr 2 - liczba studentów kierunku Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej na Uniwersytetach w Polsce



Źródło: Informatory Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej - rok 2013

W czasie toku studiów każda uczelnia ma swój program nauczania. Jeszcze w roku akademickim 2010/2011 zbudowany był on na standardach nauczania narzuconych poprzez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W roku akademickim 2012/2013 uczelnie uzyskały większą swobodę planowania swoich siatek godzin, ponieważ zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku wprowadzono opis efektów nauczania dla poszczególnych kierunków akademickich, w tym dla kierunku Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej. Dzięki temu uczelnie dostosowały swoje programy nauczania do zdolności i zainteresowań studenta, kierunku naukowego, a także wymagań rynku pracy. Tym samym kandydat na studia ma możliwość wyboru pomiędzy ciekawymi specjalnościami, jak również bogatą ofertą przedmiotów fakultatywnych.

przedmiot	STUDIA DRUGIEGO STOPNIA - MAGISTERSKIE											
	SEMESTR:											
	I			II			III			IV		
	liczba godzin		ECTS	liczba godzin		ECTS	liczba godzin		ECTS	liczba godzin		ECTS
wykład	ćw.	wykład		ćw.	Wykład		ćw.	Wykład		ćw.		
Dyrygowanie z czytaniem partytur		15	2		15	2						
Formy wokalne - instrumentalne					15	1		15	2			
Improwizacja fortepianowa i akompaniament		15	2		15	2						
Kontrapunkt								30	3			
Metodyk nauczania muzyki w szkołach ponadpodstawowych		30	2		30	2						
Propedeutyka kompozycji								15	3		15	3
Psychologia muzyki	15	15	2									
Współczesne kierunki i prądy w pedagogice				15		1						

Tabela nr 2 - fragment programu nauczania studiów magisterskich na Uniwersytecie Rzeszowskim
 Źródło: <http://imu.uz.zgora.pl/edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuki-muzycznej/program-studiow-i-punkty-ects/>

Radość, którą daje nauczycielowi kształcenie młodego pokolenia wiąże się z satysfakcją i spełnieniem zawodowym. Nauczanie powinno być dla pedagoga – muzyka istotnym punktem życia, ponieważ oprócz życia szkolnego może być również chórmiistrzem czy instruktorem muzyki. Zadowolenie z przekazywanej wiedzy, zdobywane nagrody i wdzięczność ucznia oraz jego rodziców wpływa mobilizująco na pracę i zdobywanie nowych doświadczeń. Nauczyciel muzyki powinien spełniać się również na gruncie społecznym – w domach kultury, domach ludowych, parafiach czy kapelach i zespołach. Tworzenie czegoś z niczego – na gruncie amatorskim napawa nauczyciela dumą i satysfakcją. Odczucia te są jednoznaczne ze spełnieniem zawodowym i czerpaniem z tego radości⁴

4 SZUBERTOWSKA Elżbieta, *Uczeń – Nauczyciel muzyki jako dydaktyki i społecznik*. [w] red. UCHYŁA – ZROSKI Jadwiga: 2010, *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce. Tom 3*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ISBN 978-83-226-1939-1, ISSN 0208-6336.

Bibliografia:

- BANACH Czesław, 1993: *Kształcenie, doksztacanie i doskonalenie nauczycieli*, [w] *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa
- SLOBODA John: 2002, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, ISBN 83-87759-79-1
- SZUBERTOWSKA Elżbieta, *Uczeń - Nauczyciel muzyki jako dydaktyk i społecznik*. [w] red. UCHYŁA - ZROSKI Jadwiga: 2010, *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce. Tom 3*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ISBN 978-83-226-1939-1, ISSN 0208-6336.
- WIERSZYŁOWSKI Jan: 1979, *Psychologia muzyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, ISBN 83-01-00753-2

Výuka varhanní improvizace na ZUŠ

Mgr. PETR SOBOTKA

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Česká republika

Anotace: Varhanní improvizace byla v dřívějších dobách neodmyslitelnou součástí varhanní hry, na kterou byl kladen často i větší důraz než na interpretaci. V současné době u nás neexistuje na úrovni ZUŠ žádný metodický postup pro tento obor, což má za následek jeho nedostatečné rozvíjení. Pro vlastní improvizaci, která čerpá poznatky z řady disciplín, a to především hudební teorie, psychologie a didaktiky, je důležitá také motivace a pedagogická zručnost v tomto oboru. Referát má za cíl poukázat na současný stav výuky varhanní improvizace na ZUŠ a na její souvislosti s výukou jiných klávesových nástrojů. Improvizace je zde chápána jako forma osobitého hudebního projevu, jenž vychází nejen z přirozených dispozic žáka, ale především ze systematického studia této disciplíny.

Klíčová slova: improvizace, metodika, varhany, výuka, ZUŠ.

Abstract: In former days the keyboard improvisation was considered inseparable part of keyboard education on which was often put bigger emphasis than on the interpretation itself. In contemporary age there does not exist a methodic technique for this branch of study what has its consequences in its insufficient development. For the improvisation which draws upon the experience of scientific disciplines music theory, psychology and didacticism, the motivation and pedagogic skills are equally important in this field. The aim of the paper is to depict the contemporary education of keyboard improvisation at music schools and their relation to education of the other keyboard music instruments. The improvisation is understood here as the form of specific music performance which needs natural talent of pupils and chiefly from the systematic study of the discipline.

Key words: improvisation, method, keyboard, education, music school.

1. Úvod

Improvizace byla již na počátku hudby samé a řadí se tak k nejstarším uměleckým projevům člověka. Stala se hudební řečí všech kultur a zastávala důležitou roli při různých příležitostech. Předcházela notovému písmu a během staletí byla součástí hudebního projevu. V době baroka se improvizací umění stalo jakýmsi měřítkem hudebního nadání, zkušeností a pohotovosti hráče. S technickým rozvojem hudebních nástrojů, studia literatury nástroje a nároků kladených na virtuozitu umělců připadla improvizaci ve vážné hudbě vedlejší role. Své postavení si ale uchovala v různých hudebních proudech, do kterých také modifikovala. V současnosti se improvizace opět těší svému návratu do oblasti vážné hudby, ale bývá na ni pohlíženo jako na řeč několika nadaných jedinců. Je tedy našim úkolem snažit se tento fenomén uchopit a nabídnout všem, kdo o něj projeví zájem.

2. Improvizace a varhany v historických souvislostech

Pojem improvizace je běžně užívaným termínem pro jakoukoliv lidskou činnost, kte-

rá je provedena v určitém okamžiku bez předchozí přípravy nebo domluvy. Improvizaci náleží výsostné postavení v široké sféře umění a zároveň je častým inspiračním zdrojem významných hudebních děl. Podstatná část těchto děl vznikala původně z improvizaci činnosti autorů, kteří je později zapisovali a vytvářeli tak nové skladby.

Z historického pohledu je rovněž důležité určit jisté souvislosti mezi klávesovými nástroji. V dřívějších dobách se pod pojmem klavír rozuměla celá skupina klávesových nástrojů (clavichord, cembalo, kladívkový klavír i varhany). Nebylo to ovšem z důvodu nedostatečného zvukového rozlišování těchto nástrojů, ale ze samozřejmého předpokladu, že hráč má dostatek zkušeností k tomu, aby hru přizpůsobil do té míry, jak si to vyžadoval každý konkrétní instrument. Svědčí o tom i množství dochovaných univerzálních skladeb pro klávesové nástroje, jejichž provedení autor neomezil na konkrétní typ nástroje, ale počítal s širším využitím dle potřeby. Je známo, že Carl Phillip Emanuel Bach improvizoval na clavichordu pomalé melodické věty, kde uplatňoval specifické vibrato tohoto nástroje, ale na cembalu nebo kladívkovém klavíru upřednostňoval virtuózní rychlou hru (srov. Sýkora, 1966, s. 36-37). Klávesové nástroje mají tedy v základní rovině i společný improvizaci postup daný převážně generálbasovým využitím těchto nástrojů v minulosti.

Vlastní varhanní hra byla od svého prvopočátku vždy úzce spojena s improvizací, na kterou byl kladen i větší důraz než na varhanní interpretaci. Praktické využití improvizaci umění spočívalo především v liturgické praxi a jeho významem bylo vyplnit volný časový prostor při příchodu a odchodu kněze či jiných bohoslužebných úkonech. Varhaník improvizoval různé vstupy, přede hry, dohry a mezihry mezi prováděnou duchovní hudbou. Rovněž musel nejen pohotově reagovat na to, co se děje u oltáře, ale také rozlišovat povahu svých improvizací podle toho, při jaké bohoslužbě hraje a jaká je liturgická doba.

Z liturgické improvizaci praxe dodnes čerpají v západních zemích jako je Německo, Rakousko, Švýcarsko a jiné. Na varhanních kurzech v těchto zemích jsem se přesvědčil, že varhanní improvizace je nezbytnou součástí studia varhanní hry, jehož základu se naučí i průměrní studenti, samozřejmě na rozdílné úrovni dle svého nadání. Je patrné, že správné improvizaci návyky si žáci na hudební univerzity přinášejí z nižších uměleckých škol, ekvivalentů našich ZUŠ či gymnázií s hudebním zaměřením.

3. Problematika výuky varhanní improvizace na ZUŠ

Současné postavení varhanní improvizace v naší zemi je poněkud odlišné od zemí západních, kde nebyla výrazně narušena kontinuita liturgické improvizaci praxe. Uplatnění našich chrámových hudebníků nebylo kladně přijato politickou ideologií minulých dob, a proto se varhanní improvizace stala pouze okrajovým oborem vedle varhanní interpretace. Ačkoli dnešní společnost prošla jistými změnami, na uplatnění chrámových hudebníků se mnoho nezměnilo, podobně jako na výuce varhanní improvizace.

Osnovy pro dřívější LŠU (platné do června 2011), umožňovaly vyučovat varhany a varhanní improvizaci až v druhém stupni vzdělávání po úspěšně ukončeném prvním stupni hry na klavír. Tyto osnovy vůbec nepočítaly s možností liturgické praxe a propagovaly politicko-ideologické myšlenky doby svého vzniku. Byly velmi obecné a didaktický postup plně svěřovaly do rukou pedagoga, o kterém se předpokládalo, že improvizaci ovládá a má opracovanou vlastní metodiku.

Značná část vyučujících však nikdy neprošla systematickým studiem improvizace, kterou by byli schopni dále předávat. Pedagogové, kteří improvizaci neovládají, se jí z pochopitelných důvodů ani nezabývají, a u nadaných improvizátorů, jež se tomuto umění naučili sami, chybí propracovaný metodický postup výuky, takže obvykle žáka nezaujme, což se projeví jeho lhostejností a následně i rezignací učitele.

Pokud se někde objevují určité postupy improvizáční metodiky, zpravidla odkazují na znalosti harmonie a kontrapunktu, čímž se výuka varhanní improvizace odkládá na pozdější věk žáků, kteří sice již disponují určitými znalostmi v oblasti hudební teorie, ale často postrádají jistou přirozenost projevu a spontánnost v improvizáčních pokusech. Zpravidla u nich dochází k jisté strnulosti a ostychu, bezradnosti či dokonce obavám experimentovat, což může vést až k neschopnosti jakékoliv vlastní hudební produkce bez notového záznamu. Téměř vůbec se nepoužívá opačný způsob postupu a tím je poznávání hudební teorie skrze vlastní improvizáční tvořivost. Rovněž se podceňuje skutečnost, že i varhanní improvizaci je nutno soustavně cvičit a rozvíjet, jako každý jiný umělecký obor.

Jistou roli na tomto stavu má také skutečnost, že jedinou u nás používanou učebnicí varhanní improvizace je Vodrážka (1988). Tato učebnice vychází z pedagogické praxe vynikajícího improvizátora, ale obtížností a výše zmíněným rozsahem znalostí harmonie a kontrapunktu odpovídá spíše potřebám konzervatoří než ZUŠ. Česká publikace řešící pojetí varhanní improvizace současně se samým počátkem studia varhan na ZUŠ neexistuje.

Problematika varhanní improvizace zapouští své kořeny od prvopočátků dětské tvořivosti. Dovolím si ji shrnout do třech důležitých vývojových fází podle koncepce studia na našich ZUŠ, ve kterých následně upozorním na často se objevující nedostatky.

V první fázi, podstatně k rozvoji jakékoliv hudební improvizace, je rozvoj elementární hudebnosti dítěte na nejnižším stupni vzdělávání, a to zpravidla v předškolním věku dítěte a v prvních ročnících ZŠ, případně v ročnících PHV na ZUŠ. Zde žák získává praktické zkušenosti s rytmem, zpěvním projevem, pohybem, melodikou, intonací, tonálním citěním a různými jednoduchými nástroji typu Orffova instrumentáře či jiných. Tyto zkušenosti vznikající při spontánním projevu dítěte formují hudební představivost, estetické vnímání i vlastní hudební vyjadřování, což je důležitý základ improvizace pro každý hudební nástroj. V tomto období se dítě nebojí experimentovat.

Ačkoli existuje poměrně široká řada dobrých a osvědčených metodických postupů k rozvíjení všech složek hudební výchovy na elementární úrovni, praxe je vždy rozdílná. Záleží na přístupu a schopnostech konkrétního vyučujícího a na případných personálních možnostech školy.

Ve druhé fázi je zařazen vlastní proces studia hry na klavír, který, ačkoli je od varhan podstatně odlišný, vytváří důležitý předstupeň k varhanní hře. U klavíru se žák učí přenášet své hudební nápady pomocí klávesnice. V podstatě bychom mohli říci, že ona osobitost žákova hudebního vyjadřování zůstává stejná, mění se pouze prostředek vyjadřování - klavír. Vlastní klavírní hra je ale natolik komplikovaný vzdělávací proces, že se z něj samotná tvořivost často vytrácí. Zpravidla jediným způsobem rozvoje improvizáčních dovedností na samém počátku studia klavíru, bývá vyhledání doprovodu známé písně na prodlevách, a to pouze do té doby, než se žák naučí číst notový záznam.

S rozšiřujícími se zkušenostmi dítěte, spojenými s ovládnutím nástroje, ustupuje improvizace technickým požadavkům pedagoga, který v touze po přesnosti a stylovosti hu-

debního projevu žáka, leckdy utne rozvoj jeho improvizčních schopností, nebo jim nevěnuje dostatečný prostor, takže se ze samotné výuky postupně vytratí. K problematice klavírní improvizace máme k dispozici dnes dobře propracované i české publikace.

Třetí a zároveň poslední fází je samotná hra na varhany na ZUŠ, která je, jak už bylo řečeno, koncipována tak, aby navázala na předchozí klavírní zkušenosti žáka. Současné obecné názory pedagogů – varhaníků na našich ZUŠ se shodují na požadavku vyspělosti uchazeče o tento obor na minimální úrovni úspěšně dokončeného třetího ročníku prvního stupně klavírní hry. Jedná se o důležitou změnu umožněnou RVP (v platnosti od školního roku 2012/2013) na rozdíl od doby, kdy varhany bylo možno studovat až ve druhém stupni ZUŠ. Rovněž je možno přizpůsobit rozsah a obsah výuky tak, aby odpovídal potřebám praktických varhaníků doprovázejících liturgii. Studium varhan je dále podmíněno fyziologickými předpoklady žáka, především jeho vzrůstem, jež mu umožňuje obsáhnout hru na manuál a pedál.

Pro varhanní improvizaci z výše uvedeného plyne následující shrnutí. Ve varhanních třídách našich ZUŠ je tedy zatím většina žáků starších, zpravidla absolventů předchozích ročníků klavírní hry, ovšem jejich zkušenosti s improvizací jsou mizivé. Jednotvárný styl výuky založený pouze na interpretaci nerozvíjí improvizální tvořivost žáků. Nezdravé oddělení improvizace od interpretace potlačuje vzájemný kladný vliv obou integrálních složek. Improvizálně experimentující žák si snáze uvědomí formu i výstavbu interpretovaného díla, protože je k tomuto způsobu myšlení veden vlastní tvořivostí.

Ve varhanní improvizaci lze čerpat zkušenosti z bohaté literatury nástroje, z chorálních zpracování, partit, programní hudby, transkripce různých období a stylů, jež mohou být i současně studovaným repertoárem. Podstatnou součástí improvizace je také hra generálbasu, která vytváří analytický přístup k harmonickému povědomí.

4. Závěr

Závěrem svého příspěvku chci zdůraznit, že naším cílem není vychovávat mladé nadané komponisty či improvizátory, ale pouze rozšířit kulturní a estetické povědomí žáků a tím přispět k jejich osobnímu rozvoji. Důležitý tedy není samotný cíl, nýbrž proces, jakým lze tohoto cíle dosáhnout. Pro učitele improvizace je klíčová pozitivní skutečnost, že žák je někde na cestě k tomuto cíli, a i když k němu nedojde podle představ svého pedagoga, není to zbytečná práce.

Literatura:

BLÁHA, Jaroslav. 2002 - dosud. *Hudba a obraz*. In *Hudební výchova*. Praha: PdF UK.

EBEN, P., FISCHER, V., PALEČEK, V. 1973. *Elce pelce kotrmelce*. Praha: Supraphon.

HANSLICK, Eduard. 1973. *O hudebním krásnu*. Praha: Supraphon.

KLAPIL, Pavel. 1975. *Klavírní improvizace jako součást estetické výchovy*. Olomouc. Kandidátská práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

LISSA, Zofia. 1982. *Nové studie z hudební estetiky*. Praha: Supraphon.

- MIŠURCOVÁ, Věra et al. 1971. O smyslu, cílech a prostředcích estetické výchovy dětí v předškolním věku. In *O estetické výchově nejmenších*. Praha: SPN.
- MOŠNEROVÁ, Eva et al. 2012. *ŠVP ZUŠ Jana Štursy*. Nové Město na Moravě: ZUŠ Jana Štursy. Dostupné také z: <http://zus.nmmn.cz/htm/svp.pdf>
- POLEDŇÁK, Ivan. 1998. Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický. In DRÁBEK, V. (ed.). *Poslech hudby*. Praha: PdF UK, s. 10-25. ISBN 80-86039-67-6.
- SÝKORA, Jan, Václav. 1966. *Improvizace včera a dnes*. Praha, Bratislava: Panton.
- VODRÁŽKA, Jaroslav. 1988. *Varhanní improvizace*. Praha: Supraphon.

Příspěvek je součástí projektu Aspekty recepcce hudební mluvy a pojetí improvizace na mimohudební náměty na ZUŠ v rámci SGS na UP v Olomouci (ev. č. PdF_2013_008) pod vedením prof. MgA. Petra Planého z KHV PdF UP, který je garantem příspěvku.

Tréma, sebeúčinnost, sebevědomí a vztah studentů hudby k veřejnému vystupování

MgA. Ena STEVANOVIĆ

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Česká republika

Anotace: Tréma je vážným problémem mnoha hudebníků, který může způsobit závažné poškození výkonu a vyvolat utrpení a stres. Čtyři faktory, které se vzájemně ovlivňují, určují intenzitu působení trémy na výkon: sebevědomí, sebeefektivita při cvičení, úroveň připravenosti a výkonné zkušenosti. Ve vzdělávacím systému tréma je poměrně zanedbaný jev, který se nedostatečně zkoumá a řeší. Proto je cílem této studie prozkoumat vztah mezi trémou, sebeefektivitou a sebevědomím a zjistit rozdíly ve vztahu k veřejnému vystupování u studentů hudebních akademií ze Spojených států amerických, České republiky a Balkánu. Všechny tři skupiny považují nedostatečnou přípravu, nedostatek zkušenosti a nízké sebevědomí za hlavní příčiny trémy, zatímco studenti z Balkánu a České republiky uvedli více negativních zkušeností ve vzdělávacím systému a měli tendenci obviňovat své učitele za vysokou úroveň trémy a nedostatek sebedůvěry.

Klíčová slova: tréma, sebeefektivita, sebevědomí, vztah k veřejnému vystupování

Abstract: Music Performance Anxiety (MPA) is a serious problem among professional musicians that can cause performance impairment and distress. Possible contributing characteristics are low general self-efficacy and low self-esteem. (Sinden, 1999). MPA is a relatively neglected phenomenon in Eastern European literature and is considered to be a personal issue that cannot be researched or influenced by the education system. Therefore, the aim of this study is to investigate the relationship between MPA, self-esteem and self-efficacy and to examine possible differences in attitudes towards performance between American, Czech and Balkan university music students. Findings suggest that low self-esteem and low general self-efficacy are significant predictors of MPA in all three groups. Qualitative analysis shows that all three groups consider insufficient preparation, lack of experience and low self-confidence to be the major causes of MPA, whereas Czech and Balkan students reported more negative experiences in the education system and they tended to blame their teachers for high level of MPA.

Key words: Music performance anxiety, self-esteem, self-efficacy, attitudes toward performance

Tréma přiveřejném vystupování je pro většinu hudebníků dobře známý jev. Umělci jako Leopold Godowski, Maria Callas, Pablo Casals a Vladimír Horowitz museli bojovat s trémou celý svůj život. Výzkumy ukazují, že tréma působí jak na studenty hudby (Wesner, Noyes a Davis, 1990), tak i na adolescenty (Fehm a Schmidt, 2004) a děti (Kenny a Osborne, 2006). Podstata trémy je nejlépe zachycena v těchto dojmavých odpovědích studentů hudebních akademií na otázku o čem přemýšleli během své nejhůřší koncertní zkušenosti.

„Během hraní jsem si řkala...Oh ne, zase tréma. Nemohu hrát...Už je to lepší...Ne, zase špatná

nota...a ještě jedna. Hraju hrozně. Bylo to hrozné vystoupení a dostala jsem špatnou známku. A všechno bylo tak dobře připravené a mohlo se dobře zahrát jen kdybych neměla tu prokletou trému.“ (A.P, Záhřeb)

„Měl jsem špatný den a věděl jsem, že to dopadne špatně. Ruce se mi třásla a v hlavě bylo všechno kromě hudby. Nemohl jsem se soustředit, hrál jsem automaticky. Vůbec nevím jak jsem to dohrál, ale profesor mi to potom řekl jedním slovem-bídně.“ (E.U, New York)

Definice a příčiny trémy

V zahraniční literatuře v oblasti trémy u hudebníků pořád není dohodnut název tohoto syndrómu. Některí autoři používají termín „stage fright“ (strach od pódia) ¹, a druhý „music performance anxiety“ (úzkost při veřejném vystupování)². Termín „tréma“, který se používá v češtině a slovenštině má latinský původ (tremo, tremere - třást se, chvět se) a definuje se jako „zkušenost přetrvávající, znepokojující obavy a/nebo skutečné poškození výkonných dovedností ve veřejném kontextu v míře, která je nepřiměřena individuálním hudebním vlohám, přípravě a úrovni připravenosti.“³

Teorie trémy, které by se spíše měli nazvat hypotézami, protože ani jedna z nich nemá silnou empirickou podporu, pokouší se o její objasnění z různých hledisek. Podle teorie De Nelského, založené na teorii učení, začarovaný kruh trémy začíná v dětství, vysokými nároky rodičů, kteří vyžadují od dítěte vynikající výkon. Výkon se stává podkladem pro sebevědomí, dítě soutěží stále více a jen zřídka bývá oceněno. Kritická porota čím dále tím více poskytuje negativní zpětnou vazbu týkající se výkonu zatímco se perfekcionismus stává primárním cílem vystupování. Hudebník je stále více posedlý možnými negativními výsledky, tréma se zvyšuje a vytváří se začarovaný kruh, který zajišťuje její přetrvání.

Použitím fenomenologické analýzy kvantitativních dat, Montello a kol. objevili osm klíčových činitelů, které se podílí na vzniku a rozvoji trémy u hudebníků:

1. „vnitřní kritik“
2. ambivalentní vztah k nástroji
3. nedostatečná příprava na vystoupení
4. nedostatek oddanosti profesi
5. nerozvinutá vůle a nedostatek koncentrace při vystupování
6. rozpačitost a znepokojení při hraní před publikem
7. nerozvinuté vlastní já
8. ambivalentní vztah k publiku

Wilson rozvinul třídimenzionální model, ve kterém se tři faktory vzájemně ovlivňují a určují úroveň trémy. Jsou to: 1. úroveň úzkosti hudebníka, 2. stupeň připravenosti díla a 3. úroveň situačního stresu (přítomnost, početnost, druh a charakteristiky publika, důležitost vystoupení: konkurs, sólové či komorní vystoupení, zkouška, soutěž atp.)

Nejvíce citované příčiny trémy ve studii Diane Kenny byly sebetlak (88.1%), silné fy-

1 GORDON, S. Mastering the Art of performance: A primer for musicians. USA:Oxford University Press, 2010.

2 KENNY, D.T.: The Psychology of Music Performance Anxiety. Oxford: University Press, 2011.

3 SALMON, P.: A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature. Medical Problems of Performing Artists, volume 5, number 1, 1990, s. 2 – 11.

zické napětí před nebo během vystoupení (77,7%), negativní zkušenost na koncertním pódiu (77,4%), negativní myšlenky a obavy před vystoupením (75,9%), strach z negativního ohodnocení (67,5%), příliš těžký repertoár (61,7%), nedostatečná příprava (62,5%), nedostatek sebedůvěry (51,3%), obavy týkající se spolehlivosti paměti (56,8%).⁴

Sebeúčinnost a sebevědomí jako příčiny trémy

Čtyři faktory, které se vzájemně ovlivňují, určují intenzitu působení trémy na výkon: sebevědomí, sebe-účinnost, perfekcionismus a výkonné zkušenosti. Nízká sebe-účinnost, nízké sebevědomí a dimenze perfekcionismu (obavy ze selhání, pochybnost a nejistota) jsou významnými prediktory trémy u hudebníků.⁵

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo prozkoumat, jestli existuje vztah mezi sebevědomím, sebeefektivitou při cvičení a trémou a jestli vzdělávací systém obecně a učitel hry na nástroj jako jednotlivec může být spoušť trémy.

Výzkumný vzorek se skládá ze studentů hudebních akademií (n=53), 33,7% mužů a 62,3% žen, oborů klavír, housle, viola, zpěv, klarinet, trubka a flétna ve věku od 21 do 33 let. 32,1% respondentů pochází z Čech, 35,8% z Balkánu a 32,1% ze Spojených států amerických, při čem 7,5% mají vystudovanou střední hudební školu, 37,7% jsou bakaláři, 52,8% magistři a 1,9% doktorandi.

V provedení výzkumu byla použita kvantitativní a kvalitativní metoda.

1. Rosenbergova škála sebevědomí (Rosenberg, 1965)
2. Shererova škála sebeefektivit (Sherer et al.1982)
3. Kenny škála trémy u hudebníků (Kenny a Osborne, 2005)
4. Strukturovaný rozhovor, který se skládá z 45 otázek, týkajících se psychologické zranitelnosti studenta, koncertních zkušeností, fyzických a psychologických symptomů trémy a role učitele a struktury vzdělávacího systému na vznik a přetrvání trémy.

V předvýzkumu byla testována reliabilita uvedených škál: Rosenbergova škála sebevědomí (Cronbach Alpha=0,850), Shererova škála sebe-účinnosti (Cronbach Alpha=0,739), Kenny škála trémy u hudebníků (Cronbach Alpha=0,883). Výsledky naznačují statisticky významnou korelaci mezi škálou trémy a sebevědomí (0,652, $p < 0,01$) a také mezi škálou trémy a sebeúčinnosti (0,532, $p < 0,01$)

Jak hudebník přemýšlí, jeho postoje, cíle, názory a posudky ve velké míře určují, jestli bude vnímat vystoupení jako hrozbu nebo jako výzvu. Hudebníci mají tendenci k introvertismu (jejich energie směřuje dovnitř, preferují přebývat v osobním, vnitřním světě subjektivních zkušeností, jsou zdrženliví, orientováni ke kultuře a abstrakci a jejich chování je řízeno subjektivními hodnotami). Profesionální hudebníci mají větší sklon k úzkosti ve srovnání s jinými profesemi. Celkem 45% našich respondentů si myslí, že nejsou dobří v tom, co dělají, 42,3% nejsou spokojeni sami se sebou, 81,1% by si přáli, aby více respektovali sami sebe a 52,8% studentů pochybují o svých schopnostech vystupovat na veřejnosti. Studenti také uvedli, že často vycházejí na podium, ptají se, zda jsou vůbec schopni dobře

4 KENNY, D.T.: The Psychology of Music Performance Anxiety. Oxford: University Press, 2011, s.93.

5 SINDEN, L.M: Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self-efficacy, Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, č. 60(3-A), 1999.

zahrát skladby, které jsou na programu. Nesprávný způsob cvičení je jedna z nejzávažnějších příčin trémy (24,5% studentů se nesnaží začít cvičit skladbu, která jim připadá příliš těžká, 47,2% přestává cvičit, když se objeví těžká místa, 54,7% studentů na koncertě dělá chyby i když předtím hodně cvičili, 37,7% se neumí vypořádat s nečekanými problémy na koncertním pódiu a 22,6% během vystoupení přemýšlí o tom, jestli vůbec zvládnou zahrát do konce).

Analýza výsledků testu trémy ukázala, že si celkem 45,3% studentů pamatuje, že měli trému od začátku svého hudebního vzdělávání, 39,6% studentů před nebo během vystoupení zaplaví pocit paniky, 43,4% před koncertem nikdy nevědí, jestli zahrájou dobře. Myšlenky o hodnocení narušují vystoupení 47,1% studentů, 32,7% se obává negativních reakcí publika a 47,2% před nebo během vystoupení cítí zvýšené svalové napětí. Obavy a nervozita z vystoupení narušují koncentraci 54,7% studentů a 80,8% po koncertě přemýšlí o tom, jestli zahráli dobře.

Studenti z Balkánu a České republiky více pochybují o svých schopnostech vystupovat na veřejnosti a pamatují si, že měli trému již od dětství. Studenti z Balkánu více cítí, že nejsou dobrý v tom, co dělají a čeští studenti se nejvíce obávají negativního hodnocení poroty a učitelů. Výsledky také ukazují, že američtí studenti jsou více sebejistí ve stresových situacích.

Kvalitativní analýza naznačuje, že se studenti nejvíce obávají paměťových výpadků („Museli jsme hrát na violových soutěžích a já jsem byla dobře připravená. Vyšla jsem na pódium a nemohla jsem zahrát skoro nic protože jsem zapoměla“), viditelných fyzických symptomů („Moje koleno se pořád třese a myslím si, že lidé koukají jen na to a nemůžu s tím nic dělat. Vždycky se třese, i když stojím na jedné noze, ta druhá se třese“) a předčasného negativního sebehodnocení („Vždycky přemýšlím o tom co by bylo, kdy by bylo. Představuji si všechno sto kroků dopředu a to narušuje moji koncentraci“).

Studenti z Balkánu a České republiky měli větší tendenci obviňovat vzdělávací systém za nedostatek sebedůvěry a vysokou úroveň trémy. Celkem 50,9% studentů uvedlo, že mají jedno nebo ani jedno vystoupení měsíčně a 45,3% studentů si stěžovalo, že jim fakulta nezařídí ani jeden koncert a že profesori po vystoupení komentují jen to negativní:

„Paní učitelka na ZUŠ se mi snažila všemožným způsobem říct, jakou mám dodržovat rutinu, skoro rigidně, ale více-méně ona způsobovala tu trému tím, že měla příliš velké ambice.“

“Absolutně žádné směrnice. Profesorka na konci vystoupení jen komentovala to negativní.”

Provedený výzkum naznačuje, že sebeefektivita při cvičení a sebedůvěra jsou nepřímo úměrně vztahu s úrovní trémy u hudebníka a že vzdělávací systém obecně a učitel hry na nástroj jako jednotlivci mohou být spoušť trémy a hrají důležitou roli v procesu budování sebedůvěry budoucích výkonných umělců. Ve vzdělávacím systému se tréma považuje za osobní nedostatek, který překáží úspěšné kariéře. Slavný tenor Enrico Caruso však jednou řekl:

„Jasně, že jsem nervózní. Umělec, který se chlubí, že nikdy není nervózní není umělec – je to buď lhář nebo hlupák.“⁶

6 KENNY, D.T.: The Psychology of Music Performance Anxiety. Oxford: University Press, 2011., s.47.

Literatura:

- FEHM, L., SCHMIDT.K.: Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, č. 20, s.98-109.
- GORDON, S. *Mastering the Art of performance: A primer for musicians*. Oxford University Press, 2010.
- KENNY, D.T.: *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford: University Press, 2011.
- KENNY,D., OSBORNE,M.: *Music Performance Anxiety: New insides from young musicians*. *Advances in Cognitive Psychology*, sv.2, č. 2-3, 2006, s.103-112.
- SALMON, P.: *A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature*. *Medical Problems of Performing Artists*, sv.5, č.1, 1990, s. 2 - 11.
- SINDEN, L.M: *Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self-efficacy*, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, č. 60 (3-A), 1999.
- WESNER, R.B., NOYES, R., DAVIS, T.: *The occurrence of performance anxiety among musicians*. *Journal of Affective Disorders*, sv.18, č.3, 1990, s.177 - 185.

Tento příspěvek byl publikován ve slovenském odborném časopisu Múzy v škole, č.1 ročník 2014.

Návrh štandardu pre profesiu korepetítora

Mgr. art. ADAM KAVEC

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby

Slovenská republika

Anotácia: Predkladaný príspevok sa zaoberá pracovnou pozíciou korepetítora, ktorý sa okrem pedagóga tanca významne podieľa na vyučovacom procese na šesťročnom type konzervatória poskytujúceho široké spektrum vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov. Príspevok poukazuje na odlišnosti medzi postavením, kompetenciami a úlohami korepetítora v tanečnej a hudobnej pedagogike. A napokon, na základe dostupných zdrojov a autorovej pedagogickej praxe, dopĺňa štandard korepetítora navrhnutý Metodicko-pedagogickým centrom v Žiline.

Kľúčové slová: profesijná kompetencia, model profesijnej kompetencie, úlohy korepetítora, návrh profesijných štandardov.

Abstract: The submitted contribution deals with the working post of accompanist, which is in addition to dance educator closely involved in the learning process on a six-year type of conservatory providing a wide range of learning areas and subjects. The contribution points out the differences between the status, competencies, and duties of accompanist in dance and music pedagogy. And finally, based on the available resources and the author's teaching experience, supplements the standard of accompanist proposed by Methodological-pedagogical Centre in Žilina.

Key words: professional competence, professional competence model, tasks of accompanist, proposal of professional standards.

Úvod

Šesťročný typ konzervatória má široké spektrum vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov, na ktorých sa okrem pedagóga tanca vo významnej miere spolupodieľa aj korepetítora. Presné kategórie a názvy vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov uvádza v závislosti od študijných odborov Štátny vzdelávací program Konzervatória v SR z roku 2008. Odbor Tanec zahŕňa najširšiu škálu praktických vyučovacích predmetov, na ktorých je nevyhnutná prítomnosť korepetítora. Konkrétne ide o predmety klasický tanec, ľudový tanec, moderný tanec, charakterový tanec, tanec s partnerom, javiskový pohyb a umelecká prax klasického, ľudového a moderného tanca. Hoci význam profesie korepetítora je na šesťročnom type konzervatória nespochybniteľný, doposiaľ pre ňu neexistuje žiaden profesijný štandard. Našou ambíciou je preto, vychádzajúc zo štandardu pre korepetítora na základných umeleckých školách, zohľadniť osobité podmienky výkonu profesie korepetítora na konzervatóriách a navrhnúť pre ňu prototyp profesijného štandardu, ktorý by tiež mohol slúžiť ako nástroj hodnotenia. Zároveň by sme chceli prispieť k vyjasneniu pojmu „kompetencia“, s ktorým sa v štandardoch stretávame a ktorý je vo všeobecnosti rôzne (väčšinou nesprávne) chápaný.

Profesijná kompetencia, model profesijnej kompetencie (nielen) pre korepetítora

Nemecká rada pre výchovu a vzdelávanie vo svojom „Posudku k situácii a úlohe nemeckého vzdelávania dospelých“ z r. 1960 spája humanistickú tradíciu nemeckého vzdelá-

vania dospelých s požiadavkami moderného sveta. Zachováva osvietenskú ideu a zároveň varuje pred jej kognitivistickým zúžením. Známu sa stala predovšetkým nasledujúca definícia pojmu vzdelávania dospelých: „Vzdelávaný v zmysle vzdelávania dospelých je každý, kto sa neustále snaží pochopiť seba samého, spoločnosť a svet a konať v zmysle tohto chápania“ (Siebert, H., 2010, s. 66).

Na rozdiel od Wilhelma von Humboldta nejde len o pripravenosť a schopnosť rozumieť svetu a „vzdelávať sa“, ale predovšetkým tiež o schopnosť v ňom konať a to spoločne s inými, zodpovedne voči sebe samému a svetu. Pojem vzdelanie, pôvodne jednostranne charakterizovaný prostredníctvom individuality a kontemplácie bol tak rozšírený o sociálne a akčné komponenty. Z uvedeného je potom možné v novej terminológii odvodiť „model profesijnej kompetencie“ platný pre profesijný ako aj mimoprofesijný život [nie len korepetítora], ktorý stiera hranice medzi odborným a všeobecným vzdelaním (Münch, J., 2003)

Profesijné kompetencie obsahujú schopnosti, zručnosti, vedomosti a postoje, ktoré umožňujú komplexné odborné a sociálne konanie jednotlivca v oblasti profesijnej práce. Pritom je zahrnutá i využitelnosť na trhu práce, avšak nie ako kritérium odporúčajúce vlohám a rozvoju osobnosti subjektu (Dehnbostel, P., 2008).

Rozvoj kompetencií je aktívny, prevažne zamestnancami (učiteľmi, korepetítormi a inými) utváraný proces vyžadujúci vo veľkej miere reflexívne a sebariadené učenie sa. V ďalšom profesijnom vzdelávaní vedie rozvoj kompetencií k budovaniu komplexnej profesijnej kompetencie, v ktorej sa zlučujú rozličné dimenzie kompetencií.

Münch, J. (2003) tvrdí, že profesijná kompetencia sa zakladá na „*bázických kompetenciách*“, z ktorých každá je síce sama o sebe významná, ale len spoločne a v úzkom vzájomnom prepojení vedú k úplnej schopnosti konať či už v profesijných alebo mimoprofesijných situáciách. Medzi teóriou a praxou panuje pomerná zhoda v delení bázických kompetencií na: odborné, metodické, sociálne a osobné kompetencie. Münch, J. (In Ibid.) ďalej uvádza, že od vydania Golemanovho bestselleru „*Emotional intelligence*“ v r. 1996, získava emocionálna inteligencia oproti kognitívnej inteligencii čoraz väčšími na význame a je považovaná za „*prieťahovú kompetenciu*“ pre uvedené oblasti profesijnej kompetencie, so zvláštnym významom pre sociálnu a osobnú kompetenciu. Emocionálna inteligencia je vnímaná ako schopnosť zaobchádzať s vlastnými a cudzími emóciami. „*Moc emócií*“ sa v sociálnom kontexte stáva významným predpokladom pre humánne a úspešné konanie a tým i „*kvo-cientom úspechu*“.

Z doposiaľ uvedeného vyplýva model profesijnej kompetencie (platný nie len pre korepetítora), ktorého jednotlivé bázické kompetencie definujeme na základe porovnania vybranej odbornej literatúry nasledovne:

- ▶ Odborná kompetencia označuje pripravenosť a schopnosť na základe odborných vedomostí a zručností cieľavedome, primerane, metodicky správne a samostatne riešiť úlohy a problémy ako aj posúdiť výsledok.
- ▶ Metodická kompetencia označuje pripravenosť a schopnosť cieľavedomého, plánovitého postupu pri spracovávaní úloh a problémov, napr. plánovanie jednotlivých pracovných operácií.
- ▶ Sociálna kompetencia označuje pripravenosť a schopnosť vnímať a chápať sociálne vzťahy a záujmy, zodpovedne zaobchádzať a vychádzať s ľuďmi, pracovať v

tíme a kooperatívne riešiť problémy. Patrí sem najmä rozvoj sociálnej zodpovednosti a solidarity.

- ▶ Osobná kompetencia označuje pripravenosť a schopnosť reflektovať vlastný rozvoj a ďalej sa rozvíjať v súlade s individuálnymi a spoločenskými hodnotovými predstavami.
- ▶ Zahŕňa vlastnosti ako samostatnosť, schopnosť prijímať kritiku, sebadôvera, spoľahlivosť, zmysel pre zodpovednosť a povinnosť.¹

Úlohy korepetítora

Na základe doposiaľ uvedeného sa možno oprávnenne domnievať, že disponovanie širokou profesijnou kompetenciou a samozrejme jej rozvoj sú významným prvkom kvalitného napĺňania každodenných úloh korepetítora, z ktorých za najdôležitejšie považujeme tieto:

1. hudobne sprevádzať odborné praktické predmety,
2. poznať charakter jednotlivých cvičení,
3. prostredníctvom technickej a výrazovej interpretácie podporiť umeleckú tvorivosť žiakov a uľahčiť im vnímanie hudby a pohybu ako jedného celku,
4. ovládať tanečnú terminológiu.

Úlohy korepetítora v hudobnej a tanečnej pedagogike sa značne odlišujú. V prvom prípade korepetítor nielenže pomáha inštrumentalistovi, resp. vokalistovi pri štúdiu repertoáru, ale spoločne s ním vždy tvorí kompaktný interpretačný celok. Po výbere repertoáru pedagógom a jeho následnom technickom zvládnutí žiakom, prichádza na rad korepetítor, ktorý aj bez prítomnosti pedagóga pracuje na spoločnej interpretácii skladby. Tu vzniká priestor, v ktorom korepetítor môže žiaka korigovať a usmerňovať v melodickej a harmonickej štruktúre skladby, v agogike, dynamike, tempe a podobne.

V prípade tanečnej pedagogiky zohráva korepetítor len podpornú úlohu, hudobne sprevádza tréning (exercice) a tanečné kombinácie v rámci odborných praktických predmetov. Korepetítor si sám zadovážuje hudobný repertoár (vrátane veľkej baletnej literatúry) a so žiakmi nepracuje nikdy sám, ale vždy v súčinnosti s pedagógom tanca. V rámci odborných praktických predmetov zameraných na tanečnú techniku (klasického, ľudového a moderného tanca) má korepetítor poznať charakter cvikov jednotlivých častí tréningu, podporiť umeleckú tvorivosť žiakov a uľahčiť im (aj emocionálne) vnímanie hudby a pohybu ako celku. Je zrejmé, že takáto podpora by bez primerane zvládnutej technickej a výrazovej interpretácie nebola možná.

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že plnenie širokého spektra úloh kladených na korepetítorov nutne predpokladá kvalitné počiatočné odborné vzdelávanie a prípravu v rámci konkrétneho programu vysokoškolského (terciárneho) vzdelávania. Opak je pravdou, lebo v našich podmienkach, žiaľ, neexistuje žiaden takýto vzdelávací program. Existujú len príbuzné odbory, ktorých obsah študijného plánu zahŕňa o. i. aj hru na klavíri. Následne nemožno hovoriť ani o ďalšom odbornom – profesijnom vzdelávaní korepetítorov, ktoré by bolo zamerané na zvyšovanie, rozširovanie, resp. inováciu ich kvalifikácie získanej skončením odbornej prípravy v školskom systéme. Inak povedané nemožno hovoriť o žiadnom

¹ Porovnaj Dehnbostel 2008; Münch, 2003; Pahl, 2010.

zvyšovaní, prehľbovaní, inovácii, špecializácii, rozširovaní a obnovovaní kvalifikácie korepetítora.

Návrh profesijných štandardov korepetítorov

Navrhaný profesijný štandard pre tanečného korepetítora zahŕňa jednotlivé zložky profesijnej kompetencie, odbornú, metodickú, sociálnu a osobnú kompetenciu. Primárne je určený korepetítorom na základných umeleckých školách. Profesionálny štandard pre korepetítora na konzervatóriách sa bude líšiť predovšetkým v počte odborných praktických predmetov, na ktorých je jeho účasť nevyhnutná. Ako východisko pri jeho koncipovaní nám poslúžil štandard korepetítora vypracovaný Mgr. Irinou Školníkovou, Dis.Art. a Jánom Kovačíkom pre Metodicko-pedagogické centrum v Žiline.

Návrh štandardu sme rozdelili do troch dimenzií „Žiak“, „Podpora edukačného procesu“ a „Korepetítor“. Každá z dimenzií obsahuje kompetencie, ktoré sme formulovali tak, aby priamo vystihovali danú oblasť a boli poplatné praxi. Na návrhu je nevyhnutné naďalej pracovať a dôraz klásť na tanečný a hudobný odbor. Tu je potrebné stanoviť si jednoznačné predpoklady a preukázateľnosť kompetencií; osobitne pre tanečný odbor doplniť prípravu repertoáru pre jednotlivé predmety tanečných techník, kde samozrejme spolupracuje korepetítor s pedagógom hlavného predmetu. Kompetenciu „realizovať edukáciu“ sme nezaradili, pretože tu sa nastoľuje otázka, do akej miery môže korepetítor ovplyvniť edukačný proces v tanečnom a do akej miery v hudobnom odbore. Je potrebné konštatovať, že tieto dva odbory nie je možné zlučovať v rovine „realizovať edukáciu“, lebo korepetítor je osoba, ktorá má obmedzené pole výchovno-vzdelávacej pôsobnosti. Podobne je to aj s kompetenciou „hodnotiť“, ktorú sme vynechali, keďže v hudobnom a tanečnom odbore vedie hlavný predmet pedagóg. Jedine on je oprávnený hodnotiť.

Tabuľka 1 Návrh pre profesijný štandard: Korepetítor

Kategória pedagogického zamestnanca: Korepetítor

Dimenzia: Žiak	
<p>Kompetencia: Rozvíjať hudobnosť žiaka Predpokladom je:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať vhodný výber repertoáru a jeho vplyv na hudobnosť žiaka, ▪ podporiť umeleckú tvorivosť žiakov a uľahčiť im vnímanie hudby a pohybu ako jedného celku. 	
<p>Preukázateľnosť kompetencie:</p>	<p><i>Korepetítor:</i> <i>spolupracuje s učiteľom hlavného predmetu na identifikácii:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>umeleckých vlôh, schopností, nadania a talentu s pomocou odporúčaných a vlastných osvedčených metodologických nástrojov (napr.: metódy na zisťovanie umeleckých predpokladov, úrovni hudobno-tvorivých schopností dieťaťa a žiaka).</i> <p><i>Spolupracuje s učiteľom hlavného predmetu pri interpretácii výsledkov identifikácii a vyvodí závery pre ich využitie vo výchovno-vzdelávacom procese.</i></p>

Dimenzia: Podpora edukačného procesu

Kompetencia: ovládať repertoár hudobne sprevádzaných odborných praktických predmetov

Predpokladom je:

- mať vedomosti a technické zručnosti v interpretácii požadovaného repertoáru.

Preukázateľnosť kompetencie:

Korepetítor:

V spolupráci s učiteľom hlavného predmetu:

- aplikuje teoretické poznatky v závislosti od typu problému a potrieb odborného praktického predmetu.

Kompetencia: Schopnosť paralelnej prípravy na vyučovanie spolu s učiteľom odborného praktického predmetu

Predpokladom je:

- poznať teoretické východiská plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacieho procesu,
- spôsobilosť spolupracovať s učiteľom hlavného predmetu pri plánovaní a projektovaní výchovno-vzdelávacieho procesu,
- spôsobilosť využívať aktivitu a tvorivosť žiakov pri plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu.

Preukázateľnosť kompetencie:

Korepetítor

Spolupracuje s učiteľom hlavného predmetu:

- pri tvorbe školských a mimoškolských dlhodobých projektov,
- na tvorbe projektov vyučovacích jednotiek,
- pri plánovaní mimovyučovacích a mimoškolských aktivít detí a žiakov,
- na zapájaní žiakov do plánovania a organizácii výchovno-vzdelávacích aktivít (napr. tanečných koncertov, predstavení, výstav, projektov a pod.),
- na tvorbe úloh a činností zameraných na ich všeobecný a umelecký rozvoj.

Dimenzia: Korepetítor

Kompetencia: Plánovať a realizovať sebarozvoj

Predpokladom je:

- poznať svoje osobné dispozície a limity, hodnoty, silné a slabé stránky, dokázať ich využiť v interpretačnej (pedagogickej) práci,
- vedieť reflektovať a hodnotiť vlastnú interpretačnú činnosť,
- poznať trendy vývoja spoločnosti a umenia, trendy v oblasti výchovy, vzdelávania a odboru,
- poznať východiská a možnosti profesijného rastu,
- spôsobilosť stanoviť si ciele sebarozvoja profesijných kompetencií.

Preukázateľnosť kompetencie:

Korepetítor:

- *reflektuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich profesijných kompetencií v kontexte profesijného štandardu,*
- *reflektuje a hodnotí vlastnú činnosť korepetítora,*
- *využíva spätnú väzbu od kolegov, žiakov a iných pre svoj ďalší profesijný rast a sebarozvoj,*
- *na základe reflexie a sebareflexie stanovuje stratégiu ďalšieho osobného a profesijného rozvoja,*
- *aktualizuje a rozvíja odborné praktické zručnosti vo svojom umeleckom odbore,*
- *využíva možnosti a rôzne formy celoživotného vzdelávania.*

Kompetencia: Stotožniť sa s rolou korepetítora a školou

Predpokladom je:

- poznať poslanie a ciele profesie korepetítora, poznať a rešpektovať východiská, princípy a prax profesijnej etiky,
- poznať špecifiká a ciele umeleckého odboru v rámci školy,
- vystupovať ako reprezentant profesie a v edukačnom procese,
- poznať sociálnych partnerov a poznať možnosti komunikácie s nimi,
- správať sa v súlade s profesijnou etikou.

Preukázateľnosť kompetencie:

Korepetítor:

Vystupuje ako reprezentant školy:

- *vo vzťahu k kolegom, zákonným zástupcom a ďalším partnerom školy,*
- *vo vzťahu k verejnosti (na koncertoch, umeleckých podujatiach a pod.).*

Spolupracuje s odborníkmi, rodinou, komunitou a ďalšími sociálnymi partnermi školy.

V spolupráci s učiteľom hlavného predmetu podieľa sa na:

- *organizácii, realizácii školských a mimoškolských aktivít (napr., koncerty, Workshopy, umelecké projekty, školské slávnosti a pod.)*

Prezentuje vlastné odborné skúsenosti v procese koncertnej činnosti, v médiách a pozitívne ovplyvňuje kultúru školy.

Zdroj: Vlastný výskum

Záver

Tvorba návrhov profesijných štandardov pre korepetítorov na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania je beh na dlhú trať, ktorý si žiada dlhodobú prípravu a dôsledný prieskum terénu, v ktorom korepetítori pôsobia. Potrebné je aj dôkladné preštudovanie relevantnej legislatívy, v ktorej sú kompetencie korepetítora často stotožňované s kompetenciami učiteľa. Je to nesprávne označenie, veď korepetítor nemá ani len možnosť rovnakého kariérneho rastu ako učiteľ. Našou ambíciou je spolupracovať a podieľať sa na tvorbe takých profesijných štandardov, ktoré by korepetítorom (v interakcii s pedagógom) umožnili lepšie participovať na dosahovaní cieľov edukácie.

Literatúra:

- DEHNBOSTEL, P. 2008. *Berufliche Bildung*. 1. vyd. Berlin : edition sigma, 2008. s. 50. 200 s. ISBN 978-3-89404-562-3.
- MÜNCH, J. 2003. Theorien der beruflichen Bildung. In *Berufs- und Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2003, s. 92. ISBN 3-89676-707-0.
- MÜNCH, J. 2003. Theorien der beruflichen Bildung. In *Berufs- und Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2003, s. 92-93. ISBN 3-89676-707-0.
- PAHL, J. P. 2010. *Fachschule. Praxis und Theorie einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung*. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag, 2010. 715 s. ISBN 978-3-7639-4298-5.
- SIEBERT, H. 2010. Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland - Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In *Handbuch. Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, s. 66. ISBN 978-3-531-17158-6.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM KONZERVATÓRIA V SR. 2008. Oficiálne stránky Štátneho pedagogického ústavu. s. 23-46 [online]. [cit. 2012.11.07.] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/konzervatoria/isced_5_b.pdf>

Hudba a pohyb v díle české hudební pedagožky prof. Evy Jenčkové

Mgr. et Mgr. MILAN MOTL

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy

Česká republika

Anotace: V kontextu koncipování hudebně pohybové výchovy v rámci základní hudební výchovy seznamuje příspěvek s dílem a přínosem české vysokoškolské profesorky Evy Jenčkové v oblasti aktuální problematiky využití hudby a pohybu ve školních podmínkách. Zabývá se jejími teoretickými východisky, didaktickými principy, metodickými postupy, které stanovila, plně zdůvodnila a tím významně obohatila hudební pedagogiku. Pozornost je věnována také jejím praktickým řešením v podobě hudebně pohybových modelových situací, které pro pedagogickou veřejnost publikuje v edici *Hudba v současné škole* a shrnuje v obsáhlé, integrativně pojaté monografii *Hudba a pohyb ve škole* - doposud nejkomplexnějším díle v této oblasti.

Klíčová slova: prof. Eva Jenčková, vysokoškolská hudební pedagogika, didaktika HV, hudebně pohybová výchova, hudba pro děti, kreativní a integrativní postupy v komplexní práci s hudebním dílem, diferencovaný přístup k žákům, zážitkové učení; hudebně pohybová výchova, pohyb v rozvoji hudebnosti, spektrum pohybových prostředků, pohyb s rekvizitami.

Abstract: In the context of designing music and movement education in the elementary music education this contribution introduces the work and contribution of Czech university professor Eva Jenčková to the current issue of the use of music and movement within the school environment. It deals with its theoretical background, didactic principles, methodological procedures that were specified, fully justified and thus significantly enriched the musical pedagogy. Attention is also paid to the practical solution in the form of music and movement model situations that she published for teaching public in the edition of *Music at Contemporary School* and summarized in a comprehensive and integrative monograph *Music and Movement in School* - so far the most comprehensive work in this area.

Key words: prof. Eva Jenčková, music pedagogy at universities, didactics of music education, music and movement education, music for children, creative techniques in the complex work with a piece of music, differential attitude toward pupils, experiential learning, movement in the promotion of melodiousness, spectrum of movement preparation, movement with properties.

Najdou-li hudba a pohyb společnou notu, vzniknou tak nejkrásnější emoce, kterých je schopen pouze člověk.

Mary Wigmanová

Současná hudební pedagogika preferuje **hudební výchovu** (dále jen HV) jako **činnostní předmět**¹. Zdůrazňuje aktivitu a tvořivý vztah k hudbě. Jejím cílem je zprostředkovat dítěti hudební zážitek a vytvářet kladný vztah k hudbě, potřebu účastnit se hudebního života, hudebně se realizovat. Proto je třeba pomoci dětem hudbu pochopit a snažit jim svět hudby co nejvíce přiblížit. To se však neobejde bez znalostí, postojů, osobnostních předpokladů dítěte, ale především rozvoje hudebnosti, základních hudebních schopností, dovedností a návyků. K tomu v hudební výchově slouží soubor interpretačních, percepčních a kreativních hudebních aktivit. Vedle zpěvu a poslechu jsou to dle tzv. Nového pojetí HV z roku 1976 také instrumentální činnosti a hudebně pohybové projevy, které mají umocnit hudební prožitek a vhodně zprostředkovat zejména zpěv.

Význam spojení hudby a pohybu pro rozvoj dětské hudebnosti dokládá dílo a odborná literatura několika hudebních pedagogů. Ve dvacátých a třicátých letech minulého století to byl Emil Jaques-Dalcroze se svou „plastickou improvizací“² a do jisté míry i Orffova metoda Schulwerku, hudebně výchovný systém, ve kterém je rytmicko-pohybové vyjádření stěžejní záležitostí. Obě metody měly u nás mnoho pokračovatelů a příznivců. Legislativně se však **hudebně pohybová výchova** (dále jen HPV) do základní HV dostává až ve zmíněném roce 1976. Proto bylo potřeba zpracovat její metodiku. Chyběli však odborníci, a tak byli zpočátku osloveni zejména taneční pedagogové. To ovšem skýtalo svá úskalí, neboť nezdá se, aby byly návrhy spojení hudby a pohybu pro školní praxi svým zaměřením na uměleckou taneční výchovu, rozsahem a náročností nevýhodné.

Z českých autorek však nelze opomenout práce Jarmily Kröschlové, Boženy Viskupové, Věry Mišurcové, Libuše Kurkové, Evy Kulhánkové a dalších. Nutno však konstatovat, že i literatura zmiňovaných autorek, přinášející nejrůznější formy spojení hudby a pohybu, se týká převážně rytmické hudebně pohybové výchovy (rytmiky) a různých druhů tanečního umění (tance).

Ani v učebnicovém materiálu není problematika hudebně pohybové výchovy v edukačních podmínkách zpracována uspokojivým způsobem. Využití pohybu a tance v konkrétních pedagogických situacích jako nástrojů k ověřování a upevňování získaných hudebních poznatků zde zůstává nedořešené. Učebnicím chybí ucelené metodické pokyny k řešení hudebně pohybových situací. Často se setkáme pouze s dílčími podněty, což je nevyhovující i z hlediska učitelovy přípravy na hodinu. Důsledkem pak může být i to, že pohybové činnosti nejsou do výuky zařazeny vůbec. Některé náměty jsou sice metodicky ucelené a dobře zpracované, sami autoři učebnic je však doporučují zařadit do mimotřídních aktivit.³ Žádoucí integrativní přístup, který by funkčně a progresivně propojoval pohyb s ostatními hudebně výchovnými aktivitami a svým pojetím by především odpovídal škol-

1 Během 60. let koncipováno a ověřováno činnostní pojetí HV – důraz na komplex aktivních hudebních činností. Od r. 1976 ve školách jako tzv. Nové pojetí HV.

2 Žák plasticky, tj. pohyby a gesty vyjadřuje udané rytmy nebo celé hrané melodie.

3 Např. návrhy Božena Viskupové, uvedené v metodických příručkách k učebnicím Fortuny.

ním podmínkám, přineslo výrazněji až dílo české hudební pedagožky prof. Evy Jenčkové.

Eva Jenčková je mezi současnými hudebními pedagogy v oblasti všeobecné hudební výchovy významnou osobností. Zabývá se především **hudební didaktikou**, a to jak na úrovni teoretické, tak i praktické. Vedle více než čtyřicetiletého působení na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové a několikaletého působení na Univerzitě Karlově v Praze již řadu let publikuje hudebně pedagogické stati a modelové hudební situace k různým tématům v časopise *Hudební výchova* a zejména v samostatných hudebně pedagogických publikacích pod souhrnným názvem *Hudba v současné škole*.⁴

Osou jejich vědecko-pedagogických aktivit je **integrativní hudební pedagogika**, zejména optimální integrace múzických aktivit v hudebním vyučování. V rámci své profesní specializace na didaktiku hudební výchovy všech školských stupňů se zaměřuje na propracování metod **diferencovaného vyučování v HV** se zohledněním rozdílných hudebních dispozic žáků. V hudebně pedagogickém díle výrazně preferuje oblast záměrně komponované **současné tvorby pro děti** v kontextu teoretických, interpretačních a hudebně pedagogických hledisek. Výrazně se angažuje také v oblasti dalšího vzdělávání učitelů hudební výchovy, organizování a lektorování akreditovaných hudebních seminářů a tvůrčích dílen v českých zemích i v zahraničí. Těžištěm a velmi propracovanou oblastí jejich hudebně pedagogických publikací je právě **hudebně pohybová výchova**. Tato problematika provází celou její pedagogickou dráhu.

Eva Jenčková stála také u počátků koncepce hudebně pohybové výchovy v základní HV. Složku hudebně pohybovou v našem programu hudební výchovy propracovala v obdivuhodné šíři. V jejím pojetí je pohyb pomocí, přirozenou a efektivní cestou, jak dětské duši přiblížit svět hudby, **pohyb je prostředkem rozvoje hudebnosti**. „*Spojení hudby a pohybu je v hudební výchově šťastnou volbou. Slouží dětem k vyjádření emocí, k vzájemné komunikaci i relaxaci. Hlavně je však pohyb výtečným prostředníkem při poznávání a ověřování hudební řeči*“.⁵ Zejména pro děti mladšího školního věku je pohyb nejhodnějším prostředkem ke kontaktu s hudebním dílem. Prohlubuje citlivost pro hudebně výrazové prostředky a jejich změny, umožňuje poznávání a ověřování hudební struktury, žánrů, funkčních a emocionálních typů hudby, umožňuje vyjádření hudebního zážitku.

Hudební zážitek, **zážitkové učení** je v didaktické koncepci prof. Jenčkové klíčovým a výchozím pedagogickým jevem. Jedná se o tzv. „**triádu Evy Jenčkové: emocionální zážitek - hudební činnost - poznatek**, kterou vyjadřuje funkční pořadí priorit nejen v HPV, ale též v celé HV. Jde o zohlednění aktivního zacházení s hudbou na rozdíl od mnohdy verbálního pojetí předmětu HV. Hudební poznatek je zde přirozeným výsledkem vyvozeným z hudebního projevu žáků. Vyvozené poznatky přinášejí uspokojení a zároveň iniciují další aktivity i společné zážitky. Sama k tomu uvádí: „*Vytvářením paralel mezi řečí hudby a pohybu dochází k přirozenému propojení dětských hudebních poznatků, praktických hudebních činností a zážitků. Zároveň se tím významně podporuje rozvoj hudebně pohybové kreativity*“.⁶

V rámci svého profesního zaměření na HPV prof. Jenčková akcentuje podmínku,

4 Přehled metodických publikací, CD, pomůcky pro HV, včetně kalendáře vzdělávacích akcí viz www.jenckova.cz.

5 Zenkl Luděk: *S kyticí v ruce pro Evu Jenčkovou*. Hudební výchova 17, 2009, č. 1, s. 16.

6 Jenčková Eva: *Hudba a pohyb, 1. díl*. Edice Hudba v současné škole. Hradec Králové: Tandem 1999, 2005, s. 3. ISBN 80-902662-4-X

že pohyb není cílem, ale pouhým prostředkem. Její náměty a pedagogické principy jsou podřízeny hudbě. Všem je absolutně nadřazen hlavní účel, kterým je rozvoj hudebnosti, vztahu dětí k hudbě. „*Veškerý pohybový projev dětí by měl logicky vyplývat z činností pěveckých, poslechových a instrumentálních. Prospět jejich zvládnutí a citovému prožití. Pohyb je prostředkem jejich rozvíjení, nikoliv cílem.*“⁷

Pro funkční a pohotové využití pohybu v základní hudební výchově Jenčková vymezuje spektrum pohybových prostředků, kam řadí **rytmizovanou řeč, senzomotorické hrátky s prsty, rytmickou hru na tělo, různé druhy chůze, pantomimické a taneční prostředky**. Velkým přínos její práce je to, že svá teoretická vymezení a didaktické postupy v oblasti HPV dovádí do konkrétních **praktických modelových situací**, které publikuje ve výše zmiňované **edici *Hudba v současné škole***. Jedná se o soubor 29 hudebně pedagogických publikací s bohatým hudebním repertoárem, který nabízí pedagogům mateřských, základních, i základních uměleckých škol **aktuální a integrativní postupy v komplexní práci s hudebním dílem**.

Syntézou práce v oblasti HPV je však obsáhlá 320-ti stránková **monografie *Hudba a pohyb ve škole*** (2002, 2005). V této knize autorka zohledňuje přínos aktuální odborné literatury, ale především shrnuje své poznatky, náměty a zkušenosti z mnohaleté pedagogické činnosti s HPV dětí školního i předškolního věku, studentů učitelství, ale i učitelů HV, vzdělávajících se v cyklických hudebně pohybových programech zaměřených na efektivní využití dětských pohybových aktivit.⁸ Její přínos tkví zejména v tom, že se jedná o jedinou **integrativně** zaměřenou publikaci, která se zabývá podmínkami optimálního spojení hudby a pohybu v HV na základní škole **komplexně**. Nejde zde jen o samotný pohyb, ale o funkční a nápadité propojení pohybu s dalšími hudebně výchovnými činnostmi, ale také s aktivitami výtvarnými a dramatickými. Jejich prostřednictvím se děti nejen emocionálně obohátí, dobře jim poslouží i jako prostředek umožňující pochopit problematiku hudební teorie, hudebních forem a žánrů či dějin hudby.

Kniha obsahuje přes 120 **modelových příkladů**, které žákům s rozdílnými hudebními dispozicemi umožňují objevovat zákonitosti světa hudby i jiných druhů umění. To vše tvoří nepřeborné množství hudebních námětů - teoreticky propracovaných, ale navíc ověřených v praxi. Kniha je zaměřena na práci učitelů HV s dětmi 1. stupně ZŠ, přesto však může být úspěšně využívána i šířeji na základních i středních školách. To je usnadněno strukturou praktických příkladů, v nichž se počítá se střídáním samostatných dílčích situací a s jejich řazením do vyšších celků, kde etudy nižšího řádu mají motivační, poznávací, upevňovací i kontrolní efekt. Jedná se o progresivní řadu dílčích situací umožňujících účelově strukturovat hudební vyučování. Jenčková volí tento “spirálový” postup nejen v koncepci knihy, ale i při prezentaci jednotlivých hudebně pedagogických situací.

Těžištěm publikace je kapitola zabývající se možnostmi využití hudebně pohybových paralel k citovému a rozumovému seznámení dětí s funkčními a emocionálními typy hudby. Tím zároveň vymezila i širší hudební materiál (učivo) pro hudebně výchovnou práci. Vedle **dětské a lidové písně** či **poslechové skladby** je to **hudební říkadlo, pranostika, hu-**

⁷ Jenčková Eva: *Hudba a pohyb, 1. díl*. Edice Hudba v současné škole. Hradec Králové: Tandem 1999, 2005, s. 3. ISBN 80-902662-4-X

⁸ Všechny vzdělávací akce Evy Jenčkové jsou akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Po absolvování vzdělávacích akcí obdrží účastníci osvědčení v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem.

dební pohádka a klavírními miniatura. Nechybí ani prezentace **děl hudebně dramatických (opera, balet)**.⁹ Jenčková volí skladby k hudebně pedagogickému zpracování citlivě, tak, aby vyhovovaly školní situaci a dětské psychice. Náměty bývají proto velmi často pohádkové (Rusalka, Čert a Káča, Brouk Pytlík) či jinak dětem blízké (Špalíček). Výběr kvalitních písní a nosných textů je pro ni samozřejmostí.

V hudebně pohybových námětech Evy Jenčkové dostávají příležitost také rytmické nástroje a ozvučné předměty. Jsou to klasické nástroje orffovského instrumentáře, ale především speciálně vyrobené zvukově kvalitní **dřevěné nástroje**, jako jsou ozvučná minidřívka, rytmická vejce, zátky, drhlo, řehtačka, píšťalka, káča či kukačka. Využívány jsou i **předměty běžného života**. Jedná se o nejrůznější chrastidla, plastové láhve, kuchyňské předměty, ořechové skořápky, papírové archy, dřevěné tužky či igelitové sáčky. Vedle běžného tělocvičného náčiní jsou velmi originální pomůckou **kostýmové doplňky** a **rekvizity**. Kromě běžně dostupných věcí jako jsou čepice, klobouky, šátky a stuhy, hole, košíky, přírodniny, případně i hračky, je to též prádlová guma či netkaná textilie, které jsou motivační rekvizitou pro pohybové a taneční činnosti dětí předškolního věku i žáků základní školy. Jako zástupné rekvizity otevírají prostor pro dětskou obrazotvornost, spontánnost a emcionalitu. Podporují hudební vnímání a myšlení, zlepšují pohybové schopnosti dětí v koordinaci s hudebními podněty. Velmi příznivě také ovlivňují jejich pohybovou spolupráci ve skupině, odstraňují ostych z individuálního projevu.¹⁰

Závěrečná kapitola shrnuje všechny uvedené přístupy k pohybu ve škole v jeden celek. Na jediném hudebním cyklu, kterým jsou **Obrázky z výstavy M. P. Mussorgského**, Jenčková rozehrává různé možnosti pohybových aktivit v kontextu práce s hudební skladbou. Například charakteristický hudební obrázek *Tanec kuřátek ve skořápkách* nabízí možnost poznání třídílné hudební formy spolu s dominantními prostředky hudební řeči rytmickou hrou na tělo, zato poslech skladby *Bydlo* iniciuje vyjádření atmosféry hudby a dynamického oblouku strojovým pohybem. Hudební charakteristice skladby *Dva Židé* zase odpovídá pohybová charakteristika postav v souladu s hudbou pomocí stínohry. Každá část *Obrázků z výstavy* je zpracována hned několika různými způsoby, aby mohla být použita na všech stupních a typech škol. Kromě toho za pozornost stojí i půvabné dětské obrázky, které vznikly jako sdělení dětských prožitků hudebně pohybových situací na základních školách.¹¹

Závěrem lze konstatovat, že moderně koncipovaná hudební výchova s pohybovou reakcí na hudbu počítá. Jsem přesvědčen, že i díky práci prof. Evy Jenčkové má hudebně pohybová výchova v současné hudební výchově všech školských stupňů klíčový význam.

9 Problematiku využití opery a baletu v HV Jenčková již dříve zpracovala také v učebnici *Hudba pro děti* (autorský kolektiv Herden, Kolář, Jenčková, 1992).

10 Všechny tyto pomůcky a ozvučné předměty mohou být vedle zajímavé a smysluplné inovace také vítanou relaxační příležitostí.

11 ŠIMÁKOVÁ, J. *Recenze publikace Hudba a pohyb ve škole. e- Pedagogium 11/2003* [online]. 2003-09-23 [cit. 2014-10-23]. <http://epedagog.upol.cz/eped2.2003/recenze01.htm>

Literatura:

- DOČEKALOVÁ, E. *Osobnost Evy Jenčkové a její přínos pro hudebně pedagogickou teorii a praxi*. Diplomová práce, 2013. 112 s.
- GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha: Editio Supraphon, 1990. 282 s. ISBN 80-7058-131-X.
- HERDEN, J., JENČKOVÁ, E., KOLÁŘ, J. *Hudba pro děti*. Praha: 1992, 194 s. ISBN 80-7066-522-X.
- JENČKOVÁ, E. *Hudba a pohyb, 1. díl*. Edice Hudba v současné škole. Hradec Králové: Tandem 1999, 2005, 56 s. ISBN 80-902662-4-X.
- JENČKOVÁ, E. *Hudba a pohyb ve škole*. 2. vyd. Hradec Králové: Tandem, 2005, 320 s. ISBN 80-903115-7-1.
- MOTL, M. Hudební dílna jako progresivní forma současného vzdělávání pedagogických pracovníků - didaktické postupy české pedagožky prof. Evy Jenčkové. In: *Teória a prax hudobnej edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2013.
- MOTL, M. *Tanec ve výuce hudební výchovy na základní škole se zaměřením na výrazový tanec*. Diplomová práce, 2004. 87 s.
- SZAKALLOVÁ, K.: K historickému vývoji rytmické a hudebně pohybové výchovy (2). *Hudební výchova*, 4, 1998, č. 2, s. 28
- ŠIMÁKOVÁ, J. *Recenze publikace Hudba a pohyb ve škole*. e- Pedagogium II/2003 [online]. 2003-09-23 [cit. 2014-10-23]. <http://epedagog.upol.cz/eped2.2003/recenze01.htm>
- ZENKL, L.: S kyticí v ruce pro Evu Jenčkovou. *Hudební výchova* 17, 2009, č. 1, s. 15-16.

Hudobno-pohybové činnosti pri prechode na 2. stupeň základnej školy

PaedDr. EVA KRÁLOVÁ, Ph.D.

Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne, Fakulta zdravotníctva, Katedra klinických, teoretických a špeciálnych disciplín, Slovenská republika...

Anotácia: V príspevku sa zaoberáme integráciou hudobno-pohybových aktivít do edukačného procesu u žiakov mladšieho školského veku po prechode na 2. stupeň základnej školy. Vychádzame z prepojenia hudby, tanca a pohybu, ako prostriedku k zvládaniu špecifických problémov tranzitívneho obdobia, na celkové posilnenie myslenia detí, výchovu ich vôle, charakteru, motoriky a fantázie. Na záver uvádzame príklad hudobno-pohybovej integrácie určenej pre žiakov 5. ročníka základnej školy vo vyučovacom predmete anglický jazyk.

Kľúčové slová: hudobno-pohybové činnosti, tranzitívne obdobie, zdravý životný štýl, zvuk a pohyb.

Abstract: The paper deals with the integration of music and movement activities in education process with pupils after the transition to middle school. Music, dance and movement are considered to be the means of overall fortification of children's thinking, nurturing of their will, character, motor skills, and imagination. Thus we also consider it means to cope with specific problems of transitive period. We close the paper with the example of music and movement integration for 5th graders at elementary school in the subject English Language.

Key words: music and movement activities, transitive period, healthy lifestyle, sound and movement.

Tranzitívne obdobie – preadolescent – hudba a pohyb

Téma školského tranzitívneho obdobia nie je na Slovensku neznáma, lebo pribúdajú deti so špecifickými problémami, ktoré toto obdobie prináša a v škole nie je vždy jednoduché im poskytnúť odbornú starostlivosť. Prechod na 2. stupeň základnej školy (ďalej ZŠ) prináša pre dieťa niekoľko príznačných zmien: zmenu školskej klímy, vo veľkosti triedy (pribúdajú noví spolužiaci), vzťahy medzi vrstovníkmi, pribúdajú nové predmety, každý predmet učí iný učiteľ, v organizácii vzdelávania, očakáva sa od nich striktnejšie dodržiavanie školského poriadku a zrelší prístup k plneniu školských povinností, pribúda viac príkazov a zákazov. Toto obdobie komplikujú aj normatívne zmeny ako nástup puberty, sociálny a emocionálny rozvoj, u preadolescentov nárast potreby vzťahov medzi vrstovníkmi a rozvoj vyšších kognitívnych zručností.

Dieťa v období preadolescencie by už malo byť na školu čiastočne adaptované. Napriek rozvíjajúcim sa kognitívnym schopnostiam nedokáže ešte naplno odolávať emocionálnym tlakom a je ľahko ovplyvniteľné ľuďmi, ktorí pre neho majú osobný význam. V tomto období sa u dieťaťa diferencujú city a vznikajú nové, ako napr. cit krivdy a urážky, tréma, závisť a škodoradosť, cit solidarity. Vyššie city sa zdokonaľujú, jedinci sú zdržanlivejší, obmedzujú sa u nich vonkajšie prejavy citov a uvedomelosť, lepšie sa ovládajú a vedome kontrolujú svoje vonkajšie prejavy. Zároveň dokážu byť solidárni a pomáhať si (Vágnerová, 2005).

Aj keď toto obdobie nepatrí medzi najbúrlivejšie, dochádza aj v ňom k dôležitým zmenám a môžu vzniknúť problémy pri ich podcenení. Začiatok preadolescencie s radom nových biologických, sociálnych zmien a tlakov môže priniesť neurotické problémy, ktorých terapia spočíva v obmedzovaní negatívnych vplyvov prostredia a v posilňovaní vnútornej odolnosti. Preťaženosť detí sa môže prejavovať funkčnými problémami ako napr. poruchy sústredenosti, spánku, pamäti, pozornosti, pocity skleslosti, či psychosomatickými problémami ako napr. žalúdočné bolesti (Stránská a Poledňová, 2006).

Napätie, ktoré vyplýva z týchto rôznorodých zmien je u niektorých žiakov príčinou zhoršenia prospechu, zníženia motivácie, môže priniesť znepokojenie a obavy, ktoré povedú k agresivite, únave, či stiahnutiu sa do seba. Toto zvyčajne naruší schopnosť žiakov učiť sa, vzťahy a plnenie si povinností (Akos et al., 2005; Fabian a Dunlop, 2007). Emocionálna stabilita, pozitívne názory a schopnosť efektívnej komunikácie sa považujú za nevyhnutný základ pre učenie sa (*Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*, 2000), lebo šťastné a bezpečne sa cítiace deti sa budú schopné naplno zúčastňovať a zapájať do vzdelávacích výziev a vyrovnávať sa so zmenami. Úspešní žiaci majú rozvinutú sociálnu kompetenciu, odolnosť a stabilitu, ktoré im pomôžu „čítať“ učiteľa, porozumieť chodu školy a zvládať nové situácie (Goleman, 1997).

Prepojenie „hudby, tanca a pohybu“ je človeku vrodené, a preto mu je prirodzené najmä na elementárnej úrovni, najmä spojenia dobre využiteľné so školopovinnými deťmi v ZŠ, t.j. tie, ktoré nie sú primárne vzdelávané v hudobnej či tanečnej oblasti. Integrácia tanca či hudobno-pohybových aktivít do edukačného procesu môže priaznivo vplývať na myslenie detí, lebo na jednotlivé kroky a hudbu sa musia sústrediť. Pri „tanci“ – pohybe na hudbu je totiž dôležité vnímať nielen vykonávané pohyby, ale aj „hudobnú reč“. Kombinácia „hudby, tanca a pohybu“ môže byť vhodným prostriedkom na posilnenie pamäti detí, ale aj celkové ovplyvnenie ich myslenia. Deti, ktoré sa hýbu, sú celkovo spokojnejšie a šťastnejšie ako tie, ktoré sa nehýbu a sedia napr. za počítačom. Keď deti v tanci, pohybe nájdu zmysel, môžu ho zobrať ako súčasť svojho životného štýlu, aktívne hobby či relax. U detí, ktoré sa pravidelne venujú hudobno-pohybovým aktivitám, môže tanec vplývať na výchovu ich vôle, charakteru, rozvoj motoriky a pohybu, myslenia a fantázie. Nejde tu len o fyzickú aktivitu, lebo tanec rozvíja aj komunikáciu a socializáciu jedinca. Keďže prebieha väčšinou v skupine, môže byť formou sebavyjadrenia, t.j. na povrch vyplávajú aj emócie.

Škola a hudobno-pohybové činnosti v nej

Škola by nemala byť len miestom podávania výkonu v podobe známok, mala by deťom poskytnúť aj dostatok radosti a zážitkov na regeneráciu. Hudba môže prispieť k fyzickému a psychickému uvoľneniu detí od školských povinností a kognitívnej záťaže, ale aj prebúdzajúci emocionálne cítenie. Zdravie možno chápať ako optimálny stav telesnej, duševnej a sociálnej pohody, pričom ho tvoria mnohé aspekty. K dosiahnutiu tejto pohody je však deti potrebné viesť a vychovávať. Hudobno-pohybovú a telesnú výchovu na školách môžeme preto chápať aj ako prevenciu.

Pohyb s hudbou deti priťahuje, preto sa tu dá predpokladať jeho silný motivačný efekt k pravidelnému uskutočňovaniu. Jeho význam v edukačnom procese sa dá zhrnúť nasled-

dujúcim spôsobom: pohybová aktivita prehlbuje psychické procesy ako napr. hudobnú pamäť, myslenie a vnímanie; strieda sa pri nej duševná a fyzická práca, dá sa povedať, že prispieva k regenerácii psychiky jedinca; rozvíja hudobné schopnosti žiakov; a v neposlednom rade podnecuje emocionálny zážitok jedinca (Baranová, 2002).

Hudba, spev a pohyb výrazne pôsobia na citový rozvoj dieťaťa. Podľa Viskupovej (1996) najmä detské piesne, ktoré sú žiakom známe od predškolského veku, v nich dokážu podnietiť chuť pohybovo sa vyjadriť. Keďže každá pieseň má iný charakter, môžeme deti formovať po stránke pohybovej, citovej, ale aj morálnej. Pri vzájomnom rozvíjaní telesných a duševných schopností môžu deti zažiť spokojnosť a radosť v príjemnej atmosfére hudobno-pohybových hier a činností. Hudobno-pohybové činnosti preto majú právo byť zaradené do edukačného procesu ako cesta k skvalitneniu života a zdravia detí v škole.

Na hudbu sa je možné pohybovo vyjadriť rozlične v závislosti od pocitov, myšlienok, túžob či zážitkov, ktoré v interpretoch vyvolá. Neodmysliteľnou súčasťou tohto procesu je sila kvalitnej, esteticky hodnotnej hudobnej ukážky, ktorá vplýva na tanec, hudobný pohyb prostredníctvom zložiek hudobnej reči (rytmu, harmónie, melódie, dynamiky), pričom svojou emocionálnou silou priamo podnecuje adekvátne hudobno-pohybové vyjadrenie, vplýva na finálnu podobu hudobno-pohybovej kompozície a spoluvytvára ju. Aby jedinca dokázal kultivovane tlmočiť svoj vlastný pohyb do tanca, potrebuje ovládať isté pohybové zručnosti.

Učiteľ má možnosť vybrať si z experimentálne overených inovačných programov určených na zavedenie do edukačnej praxe, čo predpokladá tímovú spoluprácu. V neposlednom rade základom *Štátneho vzdelávacieho programu 2. stupňa základnej školy v Slovenskej republike* (2011) je interdisciplinárny prístup pri osvojovaní spôsobilostí a zručností žiakov. Celkový spôsob pohybovej výchovy, ktorý je založený na spojení hudby a pohybu, prináša veľké možnosti pre rozvoj detskej osobnosti. Dôležitým a základným predpokladom v oblasti hudobno-pohybovej činnosti je klásť dôraz na kultivovaný pohyb. Podľa Miklánkovej (2007) to platí to aj naopak, prostredníctvom pohybu s hudbou, ktorý vzbudzuje emócie u detí a podnecuje ich k individuálnym prejavom, je možné kultivovať ich pohyb. Tu sa dostávame k rozvoju hudobno-pohybovej tvorivosti. Vyjadrenie základných hudobno-pohybových vzťahov predpokladá využitie pohybových prvkov ako napr. hra na telo, chôdza, beh, poskoky, skoky a ich vzájomné kombinovanie. Zapájanie celého tela do prežívania hudobného diela rozvíja nielen fantáziu dieťaťa a jeho predstavivosť, ale súčasne mu umožňuje seberealizáciu po pohybovej i hudobnej stránke.

Hudobno-pohybové činnosti majú v edukačnom procese mnohonásobný význam. Podľa Baranovej (2002) pohyb dokáže zaktivizovať širokú vzorku a dokáže postupne u každého jedinca rozvíjať individuálnym spôsobom aj menej rozvinuté hudobné schopnosti. Výskumy Bartíka, (2005), Dostálovej a Sigmunda (2000), Miklánkovej (2007) a ďalších informujú o rozvoji pohybových schopností detí prostredníctvom pohybu s hudbou. Pohyb má však byť realizovaný prirodzene, účelne, v čase a priestore, ktorý je na to vhodný. U žiakov ZŠ je v škole vhodné plynule nadviazať na posilnenie prirodzených predpokladov detí, ich hravosti, spontánnosti, celostného vnímania okolitého sveta, pričom hudba má pre nich byť hrou a zdrojom experimentovania. Ak sú deti správne motivované, potom ich je takýmto spôsobom možné všestranne zapojiť do edukačného procesu.

Obsah hudobno-pohybových aktivít upresňuje druhá upravená verzia dokumentu *Prí-*

loha *ISCED 2 Hudobná výchova* (2010, s. 5) ako „reagovanie na hudbu a stvárňovanie hudby pomocou pohybu, tanca, gesta, improvizáciu a pantomimické vyjadrenie.“ Do ich obsahu sú ďalej zaradené pohybové reakcie na tvarové, tempové, dynamické a harmonické zmeny počas znenia hudby, používanie taktovacích gest, pohybové vyjadrenie nálady a hudobného výrazu piesne, rôzne tanečné kroky a vlastné pohybové kreácie. Žiak by mal získať nasledujúce zručnosti: rytmizovať, taktovať, reagovať na znejúcu hudbu v zhode s charakterom piesne, či skladby. Mal by dokázať pohybovo vyjadriť jednoduché choreografie tancov a predviesť jednoduché pohybové stvárnenie hudby.

Integrácia hudobno-pohybových činností do edukačného procesu môže prispieť k motivácii žiakov učiť sa, ale môže z učenia aj urobiť zaujímavú potrebu. Všetci žiaci, aj tí s horšími vzdelávacími výsledkami, môžu takto dosiahnuť predpokladané výsledky aspoň na úrovni svojho „individuálneho minima“, pričom prepojenosť poznatkov vedie k ich trvalejšiemu osvojeniu a využitiu pre život. Netreba zabúdať, že žiakov formuje nielen vzdelávací obsah toho ktorého predmetu, ale aj celková klíma v triede. Pod integráciou tu rozumieme takú formu vyučovania, ktorá napomáha procesu učenia sa.

Tiež je tu dôležitá **osobnosť učiteľa** a jeho skúsenosť s hudobno-pohybovými aktivitami. Mal by si správne stanoviť didaktické ciele, vybrať a načasovať vhodný postup a materiál. To môže prispieť k zvýšeniu motivácie žiakov, obohateniu edukačného procesu o prvok zábavy; k atmosfére pohody a radosti; a napokon k vytvoreniu pozitívneho vzťahu žiaka s predmetom, upevneniu témy vyučovacej hodiny, napomôcť k memorovaniu faktov a zvýšiť abstraktné porozumenie učivu.

Z hudobno-pohybových činností môže byť v edukačnom procese výborne využitá najmä **pohybová rytmizácia**, t.j. rytmické prejavy žiaka pohybom rúk a nôh (tlieskanie, klopkanie, plieskanie, dupanie, chôdza atď.); **tanečná aktivita**, keď žiak pohybovo improvizuje na hudbu alebo jednoducho napodobňuje ľudové a moderné tance; a tiež aj **pohybová dramtizácia**, t.j. pohybový prejav, reakcia na obsah hudobného diela (Baranová, 2002).

Príklad integrácie hudobno-pohybových činností do vyučovania

Hudobno-pohybové aktivity je možné integrovať do rôznych vyučovacích predmetov. Ja som si zvolila integráciu do predmetu Anglický jazyk, ktorý som vyštudovala a vyučujem.

Téma vyučovacej hodiny: Movement – Pohyb (5. ročník 2. stupňa ZŠ)

Vzdelávacie ciele: Hlavný vzdelávací cieľ je naučiť sa používať slovnú zásobu spojenú s pohybom, zvýšiť jej porozumenie a plynulosť v používaní. Ako prostriedok využívame pieseň **Row, row, row your boat**, lebo spoločný spev a pohyb je aj u piatakov považovaný za príjemnú aktivitu a pomôže každému cítiť sa súčasťou skupiny. Vedľajším edukačným cieľom je na základe diskusie a výkladu učiteľa vytvoriť si vlastný hudobno-pohybový návrh.

Pomôcky: ručný bubon; perkusijné hudobné nástroje (kastanety, chrastidlá vlastnej výroby); CD prehrávač; klavír; esteticky hodnotná tanečná hudba, ktorá je žiakom blízka.

Pravidlá (3 minúty): Pri náviku a realizácii pohybových kreácií a návrhov je dôležité stanoviť si pravidlá. Pravidlo najskôr odznie, t.j. priestor okolo seba nezužuj; nikoho sa nedotýkaj, ani stien, len ak si o to požiadaný/á. Keď hudba nehraje, zostaneš stáť a nehybeš

sa. Pravidlo, ktoré odznie, si žiaci precvičia. Po zaznení hudby a rytmu žiaci „cválajú, poskakujú, či utekajú“ po učebni, ale keď neznejú, nikto sa nehýbe.

Skúsenosť - pochopenie (10 minút): Spoločne si zaspievame pieseň *Row, row, row your boat*. Vysvetlíme si pohyb (angl. *movement*) na slovnej zásobe z tejto piesne: *Čo znamená „row“? Áno, „veslovať“.* Je veslovanie jednoduché? Alebo si vyžaduje veľa sily? Pokúste sa veslovať vo vzduchu. Dokážete veslovať vysoko hore, aj hlbšie, nižšie? A čo znamená slovo „gently“ (ľahko a nežne)? Kto vie ľahko veslovať? Kto vie „s ľahkosťou“ bežať, krútiť sa, či váľať sa?

Preskúmanie - prebádanie možností pohybu po prúde (12 minút): Prúd (*stream*) znázorňia žiaci pohybom po učebni, triede, pričom si sami určia ako sa „ich“ člnok, alebo rieka bude pohybovať. Pohybom môžu žiaci znázorniť rútenie sa člnu ponad skaly, plávanie pod vodou, rúti sa popri zvrhenej vode. Tiež sa môžu identifikovať s vodou, ktorá má na svojom chrbte čln, pričom môžu znázorniť vírenie vody, alebo situáciu čo sa deje s hladinou, keď sa čln zasekne v blate, na dne, alebo keď člnok prechádza vodopádom. Učiteľ by mal so žiakmi prediskutovať možnosti a nabádať ich k tvorivosti, je mnoho spôsobov, ako sa dá po prúde pohybovať. Každý žiak by mal preskúmať niekoľko možností skúmania prúdu.

Čo znamená slovo „*merrily*“ (veselo, radostne)? Znamená to mať z nejakej činnosti radosť. Keď zaznie slovo tretíkrát, znázorníte v „štronze“ zamrznutí (bez pohybu) siluetu, ktorá vyjadruje radosť, šťastie. Keď opäť zaznie hudba, vyštartujte z tohto „štronza“ a začnite sa pohybovať po triede. Štronzo je veľmi stará hra, ktorá pochádza z hereckého prostredia. Môže sa zahráť v skupinke, kde jeden člen zadá „štronzo“, na čo všetci hráči v akejkoľvek akcii „ustrnú z pohybu“, t.j. zostanú nehybne stáť, až do odvolania slovom „portamento“. Zrušiť ho môže len ten, kto ho vyslovil.

Vytvor – predved', interpretuj (10 minút): Učiteľ môže so žiakmi diskutovať po čom túžia, o čom si myslia, že by bolo fajn pre ich „budúcnosť“. Nech sa pokúsia tú túžbu znázorniť pohybom za znenia hudby. Učiteľ im môže predviesť svoj vlastný sen, pričom ich upozorní, aby tanec mal úvod, dej a záver, podľa ktorých môžu ostatní uhádnuť o čom sen je.

Spoločný rozbor (3 minúty): Dokázali ste pochopiť, čítať, čo nám chcú spolužiaci povedať o svojich snoch, túžbach podľa pohybu ich tiel? Keď zostali v „štronze“, dokázali ste „prečítať“ z výrazu ich zamrznutej polohy tela, čo nám chcú povedať? Tancovali ste už predtým na pieseň „*Row, row, row your boat*“? Vedeli by ste túto pieseň využiť aj na niečo iné ako na tanec? Pri akej príležitosti by ste ju použili?

Záver

Hudobno-pohybové činnosti je možné v rukách skúseného učiteľa efektívne využívať v edukačnom procese. Ich integrácia do školského priestoru je dôležitá, lebo u detí mladšieho a stredného školského veku môžu rozvíjať nielen ich motoriku a pohyb, myslenie a fantáziu, ale môžu vplývať aj na výchovu ich vôle a charakteru. V prostredí školy prispievajú hudobno-pohybové činnosti k fyzickému a psychickému uvoľneniu detí od kognitívnej záťaže a prebúdzajú u nich emocionálne cítenie. K dosiahnutiu optimálneho stavu telesnej, duševnej a sociálnej pohody treba žiakov vychovávať a viesť.

Literatúra:

- AKOS, P., QUEEN, J. A. a LINEBERRY, C. 2005. *Promoting a successful transition to middle school*. Eye on Education. New York: Larchmont. 2005, pp. 1-16. ISBN 1-930556-98-5.
- BARANOVÁ, E. 2002. *Pohybové činnosti v hudobno-výchovnom procese a ich vplyv na rozvoj hudobnosti žiakov*. Banská Bystrica: PF UMB. 82 s. ISBN 80-8055-720-9.
- BARTÍK, P. 2005. *Zdravotná telesná výchova*. Banská Bystrica: UMB.
- DOSTÁLOVÁ, I., & SIGMUND, M. 2000. Posouzení svalových funkcí dětí základních olomouckých škol. In J. Riegerová (Ed.): *Sborník IV. celostátní konference v oboru funkční antropologie a zdravotní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 36 - 40.
- FABIAN, H. a DUNLOP, A. W. 2007. Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, *Strong foundations: early childhood care and education*. [Online]. 2007. [cit. 2009-05-03]. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf>
- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Columbus. ISBN 80-8592-848-5.
- MIKLÁNKOVÁ, L. 2007. *Hudba jako prostředek motivace a iniciace žáka v tělesné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého. 43 s. ISBN 978-80-244-1691-5.
- STRÁNSKÁ, Z. a POLEDŇOVÁ, I. 2006. Problémy sociální adaptace žáků základních škol. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM]. Plzeň: ZČU v Plzni, s. 23 - 30. ISBN 80-7043-483-X.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- VISKUPOVÁ, B. 1996. *Hudebně pohybové hry*. Praha: ÚŠ ČOS. 51 s.

Dokumenty:

- Štátny vzdelávací program 2. stupňa základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 - nižšie sekundárne vzdelávanie. Bratislava: ŠPÚ. Pracovný materiál. 34 strán. 2011 [cit. 2013-08-22]. Dostupné na http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf
- Príloha ISCED 2 Hudobná výchova (Vzdelávacia oblasť umenie a kultúra). Bratislava. ŠPÚ. [Online]. 2010. [cit. 2013-08-27]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/hudobna_vychova_isced2.pdf
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA): *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: QCA. [Online]. 2000. [cit. 2008-10-28]. Dostupné na internete: http://www.smartteachers.co.uk/upload/documents_32.pdf

Supertrieda - fenomén tvorivej hudobnej edukácie na Slovensku

Mgr. MARTINA FILKOROVÁ

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry, Banská Bystrica
Slovenská republika

Anotácia: Projekt Supertrieda vznikol v roku 2005 pre podnet potreby podpory umeleckej stránky výučby a podpory hudobnej výchovy na základných a stredných školách. Vznikla potreba zvýšiť úroveň talentov a zvýšiť dopyt po kultúre ako takej. Projekt Supertrieda nemá ambíciu vychovávať zo žiakov hercov, spevákov a umelcov, ale chce vychovať diváka - konzumenta, ktorý bude vyhľadávať a podporovať kultúru na Slovensku. Projekt Supertrieda má svoje heslo „Všetky deti sú naše“, to znamená, že do projektu sa zapájajú všetky deti bez rozdielu. Supertrieda je celoslovenská súťaž, ktorá je organizovaná formou postupových kôl - školské, krajské a celoslovenské kolo (víťaz na celoslovenskom kole postupuje do medzinárodnej súťaže). Návčik prebieha v jednotlivých triedach základnej a strednej školy. Hlavnou podmienkou pre splnenie možnosti zúčastniť sa súťaže je zapojenie každého žiaka v súťažnej triede.

Kľúčové slová: hudobná výchova, Supertrieda, súťaž, projekt, hudobná tvorivosť.

Abstract: Project Superclass was originated in 2005 on the suggestion of the need to establish grant for artistic teaching and music education at elementary and secondary schools. There was a need to increase the level of talents and the need of culture itself. The project Superclass does not have the ambition to make artists, singers out of pupils, but it seeks to educate the audience - consumer, who will search and support culture in Slovakia. The project Superclass has its motto “All children are ours”, which means that every single child can take part in the project. Superclass is Slovak contest with competition rounds - school, regional and Slovak (the winner goes to the international contest). The rehearsal is realized in elementary and secondary classes. The main requirement to take part in the contest is to include every pupil of competing class.

Key words: music education, Superclass, competition, project, music creativity.

Na podklade údajov získaných z dostupných štatistík bolo zistené, že na Slovensku sú cca 4% detí, ktoré sú nadané v hudobnom smere. Môžeme si teda položiť otázku: „Čo s ostatnými 96 %-ami detí, ktoré do vienka tzv. talent na hudbu jednoducho nedostali?“

Projekt Supertrieda, ktorý je novým fenoménom tvorivej hudobnej edukácie na Slovensku, učiteľom a žiakom umožňuje úplne nový pohľad na výučbu výchovných i umelecko-výchovných predmetov na základnej a strednej škole a napomáha tiež zvýšiť záujem žiakov o hudobnú výchovu (rozvíjať spev, tanec, atď.).

Podnetom pre vznik projektu Supertrieda, ktorý vznikol v roku 2005 bola potreba podpory umeleckej stránky výučby hudobnej výchovy na základných a stredných školách. Uvedený projekt nemá za cieľ vychovávať zo žiakov hercov, spevákov, ale jeho cieľom je vychovať zo žiaka diváka - konzumenta, ktorý bude vyhľadávať a podporovať kultúru na Slovensku. Heslom a cieľom projektu Supertrieda je „*Všetky deti sú naše*“, tzn. do projektu sú zapojené všetky deti z triedy bez rozdielu, či žiak talent má, alebo ním obdarený nie je.

A práve to je dôležitý sociálny prvok projektu, keďže žiaci dokážu spolupracovať pri dosiahnutí spoločného cieľa bez rozdielu sympatií. Pre žiakov je daný projekt silnou motiváciou na dosiahnutie úspechu v oblasti spevu, hudby, tanca a pri uplatnení ich vlastných tvorivých nápadov. Vytvára im možnosť prezentovať sa na verejnosti a pred odbornou porotou uviesť ich vlastnú tvorbu a nápad.

Cieľ projektu:

- ▶ *zvyšovať kultúrnosť detí, učiť ich cítiť, myslieť, tvoriť a tešiť sa zo života;*
- ▶ *všetkým deťom na Slovensku dať šancu objaviť seba samého, svoju šikovnosť, svoj talent;*
- ▶ *skvalitňovať vzťahy v detskom kolektíve, motivovať deti k vzájomnej tolerancii, empatii, spolupráci a schopnosti si pomáhať, projekt je psychológmi spracovaný ako prevencia voči šikanovaniu;*
- ▶ *zvyšovať kredit umeleckej výchovy na školách, skvalitniť výučbu predmetov – výtvarná, hudobná, telesná, etická výchova, slovenský jazyk a obohatiť ich o prácu s multimédiami;*
- ▶ *podporovať a rozvíjať kreativitu a osobnostný vývoj detí, ich schopnosti a prezentačné zručnosti.*

Supertrieda je celoslovenská súťaž, ktorá je organizovaná formou postupových kôl – školské, krajské a celoslovenské (víťaz na celoslovenskom kole postupuje do medzinárodnej súťaže). Z časového hľadiska je projekt Supertrieda dlhodobým projektom. Nácvik prebieha v jednotlivých triedach základnej a strednej školy. Žiaci sa môžu stretávať aj v rámci svojho osobného voľna a tak ho cielene a efektívne vyplniť. Pri rozhovoroch so žiakmi a učiteľmi sa nám potvrdilo, že žiaci s tým nemajú problém. Dokonca sami navrhnu učiteľovi, aby sa stretli za daným účelom po vyučovaní. Realizácia projektu však najčastejšie prebieha na hodinách hudobnej výchovy a v rámci voliteľného predmetu tvorivá dramatika. Postupným približovaním zverejnenia súťažného diela na súťaži pred porotou sa nácviky zintenzívňujú aj v rámci iných predmetov (výtvarná výchova, etická výchova, slovenský jazyk). Jedinou a najdôležitejšou podmienkou súťaže je však aby bol zapojený každý žiak zo súťažnej triedy. To znamená, že každý žiak z triedy by mal prispieť svojim nápadom do realizácie, čo má vplyv na pozitívne zlepšenie sociálnych vzťahov v triede a predchádza sa tým tiež vzniku negatívnych javov v sociálnej skupine. Žiaci si v projekte vytvoria svoj vlastný svet, v ktorom rozvíjajú hudobné kompetencie (tvorba vlastných piesní, sociálno-komunikačné kompetencie), smerujú k iniciatívnosti, spoločne riešia problém na danú tému súťaže. Projekt Supertrieda sa postupne stal vzorovým projektom pre Európsku úniu a nazýva sa: „*Good practice model of European educational network*“ v *európskom programe „Socrates/Comenius*“.

Dôležitým stmelujúcim prvkom triedneho kolektívu, ktorý sa rozhodne zapojiť do súťaže vyššie uvedeného typu je práve učiteľ. Učiteľ je akýmsi sprievodcom a navigátorom pri vytváraní projektu. Pri rozhovore s deťmi na otázku „prečo sa zapojili do projektu“, deti odpovedali, že hlavným dôvodom ich záujmu o projekt bol/a učiteľ/ka. Učiteľ je ten, kto iniciuje samostatnú prácu detí a dáva jej následne spoločný rámec. Preto on sám sa musí najskôr zorientovať a vyznať v problematike. Jeho úlohou je následne pripraviť veľa

pomôcok a podkladov, dohodnúť stretnutia a spoluprácu s ďalšími učiteľmi a projekt konzultovať aj so špecialistami v danom odbore. Pre učiteľov, ktorí sa do projektu zapoja je tu možnosť aj teoreticky sa vzdelávať na odborných tvorivých dielňach, ktoré organizujú organizátori projektu. Z vlastnej skúsenosti môžeme potvrdiť význam tohto druhu vzdelávania pre učiteľov, ktoré vplýva na rozvoj schopností i zručností učiteľa potrebných pre realizáciu projektu.

V projekte Supertrieda sú zahrnuté všetky požiadavky na odpoveď ako má vyzerat' hudobná výchova na základnej a strednej škole. To znamená, že zahŕňa v sebe aj **spev** – aby mali deti aj zo spevu estetický zážitok. V tomto smere je veľmi dôležitý vyššie spomínaný učiteľ, ktorý dokáže podporiť a viesť žiakov k rozvoju hlasových možností žiaka, a to motivovať k odbúraniu zábran hlasového prejavu pred spolužiakmi aj tzv. „brumčákov“. Druhou požiadavkou je **rozvoj hudobných schopností**. Práve projekt Supertrieda sa zameriava na rozvoj hudobnej predstavivosti, čím dochádza tiež k rozvíjaniu improvizácie, rytmu, intonácie. Žiaci si sami vytvárajú texty piesní a ich harmonizáciu. Treťou požiadavkou je dať deťom **radosť zo spevu a hudby** tak, aby sa na hodiny hudobnej výchovy tešili. Projekt Supertrieda ešte pridáva jednu činnosť, na ktorú sa žiaci môžu tešiť, a to je pohyb – tanec. Poslednou požiadavkou je **vychovávať diváka – konzumenta**. Je to poslaním súťaže, aby sme ako učelia pomocou projektu dokázali žiakov usmerniť a viesť ich k potrebe vyhľadávať hudbu a hudobné podujatia. Cieľom je nielen vychovať diváka, ktorý bude vyhľadávať hudobné podujatia, ale vychovať tiež diváka, ktorý sa bude vedieť aj úmerne správať na takomto druhu podujatia a dokonca pôjde ostatným príkladom.

Projekt Supertrieda je zameraný na rozvoj tvorivosti žiakov. Žiaci majú jedinečnú možnosť prezentovať svoje súťažné predstavenie pred odbornou porotou a verejnosťou. Žiakom sa zadá téma, ktorá je každý školský rok iná. Pre tento školský rok, t. j. rok 2013/2014 je zadaná téma „**Musíme si pomáhať; Človek objaviteľ**“. Žiaci si vytvoria vlastný príbeh, ktorý môže byť sprevádzaný ich vlastnými piesňami a vlastnými kulisami a kostýmami. Hudobná tvorivosť v hudobnej edukácii je bez nejakých obmedzení a hraníc. Žiaci veľmi radi prinášajú svoje vlastné prvky do vyučovacieho procesu a tým môžeme sledovať aj ďalší rozmer, že žiak, ktorý prinesie niečo nové získa od ostatných žiakov uznanie a pochvalu. To je podľa nás prvok smerujúci k pozitívne ladenému prostrediu pre rozvoj a podporu tvorivosti ako takej. Projekt Supertrieda presadzuje kolektív a jeho združovanie. Môžeme povedať, že pozitívne ovplyvňuje aj sociálnu klímu v triede, o čom svedčia aj jednotlivé výpovede žiakov, ktorí sa do súťaže zapojili. Žiaci nezávisle od seba tvrdili ako sa dobre spoznali, objavili vo svojich spolužiakoch talent (hudobný - žiak hral na nástroj, spev, literárny - žiak napísal scenár), dobrých kamarátov a hlavne dobrý kolektív, ktorý sa chce zúčastniť súťaže aj v ďalších rokoch.

V našej dizertačnej práci sa zaoberáme projektom Supertrieda a jeho významom ako zapojenie sa do projektu, zvýšenie záujmu o hudobnú výchovu na základnej a strednej škole u žiakov. Ďalším problémom, ktorým sa zaoberáme je prínos projektu pre učiteľov a žiakov, ktorí sa do súťaže zapojili. Chceme si zodpovedať otázky prečo sa trieda zapojila do projektu, čo im súťaž priniesla, ako realizovali nácvik, kto a ako ich podporil a ako vidia projekt v budúcnosti. Počas dvoch rokov sme sa zúčastnili na krajských a celoslovenských kolách. Mali sme možnosť osobne sa rozprávať so žiakmi, ktorí sa zapojili do projektu a požiadať učiteľov o vyplnenie dotazníka, ktorý je pre nás smerodajný a odpovede sú veľkým prínosom.

V školskom roku 2012/2013 bola daná téma **“Moja obec, mesto, dedina”**. V krajských kolách (Banská Bystrica, Martin, Nitra) som bola prizvaná do poroty, takže som mala možnosť vidieť každé jedno súťažné vystúpenie. Podľa nášho názoru každá trieda, ktorá sa zúčastnila krajského kola, bola pre nás víťazom. Žiaci boli odhodlaní, snažili sa, čo najlepšie odprezentovať svoje vystúpenie a na chodbách znelo plno hudby a spevu. Učitelia boli hrdí na svojich žiakov, pretože oni sami najlepšie vedeli, čo ich žiaci za ten krátky čas – jeden školský rok dokázali. Potvrdili nám to v jednotlivých odpovediach, že žiaci veľakrát prekonalí samých seba, len aby udržali kolektív a mohli nacvičovať ďalej.

V predvýskume, ktorý sme uskutočnili na krajských súťažných kolách v školskom roku 2012/2013 sme sa zamerali na jednotlivé body poslania súťaže, ktoré sú stanovené v organizačnom poriadku súťaže v umeleckej tvorbe žiakov základných a stredných škôl, „Supertrieda“, ktorý bol schválený 24.9.2009 a registrovaný pod číslom CD-2009-33819/34528-1:911. V článku 1 organizačného poriadku sú v jednotlivých bodoch popísané poslania súťaže. Cieľom predvýskumu bolo *skúmať efektivitu súťaže projektu Supertrieda v hudobnej edukácii na základnej škole*.

Na základe stanoveného výskumného problému a overenia smerovania výskumu (predvýskum) sme použili dotazník pre učiteľov, ktorý obsahoval 14 otvorených otázok. Dotazník hodnotíme ako prínos pre našu dizertačnú prácu. Učitelia sa v jednotlivých otázkach väčšinou zhodovali, čo je zaujímavý jav a teda môžeme tvrdiť, že projekt Supertrieda je efektívnym nástrojom ako v žiakoch prebudit' záujem o hudobnú výchovu na základnej a strednej škole. Slúži na zlepšenie sociálnych vzťahov v triede, vytvára pevné väzby medzi žiakmi a učí ich komunikovať medzi sebou, počúvať, prijímať názor toho druhého, ale zároveň ich učí vedieť sa presadiť. Projekt Supertrieda prináša učiteľom jedinečnú možnosť ako zapojiť celý kolektív triedy do jedného celku. Najčastejším problémom v školách býva, že využíva tzv. talentované deti a ostatné ostávajú v pozadí. Projekt musí zapojiť všetkých bez rozdielu. Prínosom pre hudobnú výchovu je projekt v rozvoji hudobných kompetencií. Žiaci sa sami chceli vzdelávať a učiť hrať na hudobných nástrojoch, ktoré škola poskytovala. Témou moja obec, dedina žiaci sami vyhľadávali starodávne ľudové piesne, ktoré sú charakteristické pre ich región a učili sa ich spievať. Učitelia potvrdili, že žiaci sa tešia na hodiny hudobnej výchovy, keď vedia, že môžu sami tvoriť scenár, texty, hudbu k textom, kulisy, kostýmy. Motivovali tým aj ostatných žiakov z iných tried, ktorí sa tiež chceli zapojiť do projektu. V žiakoch, ktorí boli zapojení do tvorby sa prejavila pozitívna zmena, pretože boli hrdí nato, že sú do projektu zapojení a všetci môžu vidieť ich výsledok za taký krátky čas ako je jeden školský rok.

Z vlastnej skúsenosti môžeme potvrdiť, že projekt Supertrieda je silným motivačným prvkom pre žiakov a učiteľov. Podporuje zlepšenie ich vzájomnej komunikácie, pozitívne ovplyvňuje správanie žiaka a pôsobí na rozvoj hudobných kompetencií. Tým, že v sebe prepájajú využitie vedomostí z rôznych predmetov nielen hudobnej výchovy, môžeme konštatovať, že rozvíja celostne osobnosť žiaka bez rozdielu, či žiak talent má, alebo nemá. Žiaci sa na nácviky projektu tešia a je pre nich prínosom v objavovaní svojich schopností a zručností. V učiteľovi prehĺbuje vzťah k deťom a motivuje ho k pozitívnemu výsledku, ktorý je viditeľný za krátku dobu pôsobenia. Projekt Supertrieda je zábavnou formou, ktorej cieľom nie je vyhrať, ale zúčastniť sa a prispieť „svojim vlastným kúskom“. Víťazi sú teda všetci, ktorí sa do súťaže zapojili.

Literatúra:

- DOBROTOVÁ, A., MICHÁLKOVÁ, D. 1997. *Didaktika hudobnej výchovy*. Banská Bystrica: TRIAN s.r.o. 1997, 64 s. ISBN 80-8055-077-8.
- FELIX, B. 2003. *Hudobno-dramatické činnosti na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum 2003, 64 s. ISBN 80-8041-451-3
- FELIX, B. 1996. *Druhá múza detského hudobného divadla*. Bratislava: Národné osvetové centrum 1996, 120 s. ISBN 80-7121-101-X.
- FRIDMAN, L., 2003. *Možnosti hudobnej a estetickéj výchovy pri realizácii cieľov multikultúrnej výchovy*. Banská Bystrica: UMB FHV 2003, 118 s. ISBN 80-8055-877-9.
- GAVORA, P., 1999. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK Bratislava 1999, 236 s. ISBN 80-223-1342-4.
- JURČOVÁ, M., 2000. *Tvorivá osobnosť a jej sociálna kompetencia*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV 2000, 88 s.
- PORTMANNOVÁ, R. 2004. *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál s.r.o. 2004, 119 s. ISBN 80-7178-876-7.
- SZOBIOVÁ, E. 2004. *Tvorivosť od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul 2004, 371 s. ISBN 80-88982-72-3.
- VALENTA, J.1998. *Metódy a techniky dramatickéj výchovy*. Praha: Grada 2008, 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

Pozitívna stimulácia žiakov s hyperaktivitou /ADHD/ prostredníctvom hudobno-pohybových a tanečných techník muzikoterapie

PaedDr. KLAUDIA KOŠALOVÁ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Slovenská republika

Anotácia: V príspevku autorka venuje pozornosť využitiu hudobno-terapeutických aktivít so zameraním na pohybové a tanečné techniky muzikoterapie. Poukazuje na ich význam a aplikáciu v podmienkach edukácie u hyperaktívnych žiakov s ADHD. Vyzdvihuje tieto progresívne možnosti intervencie pri podpore a pozitívnom ovplyvňovaní ich somatického, psychického a sociálneho vývinu, pri slobodnom prežívaní a využívaní pohybu tela v priestore, čo predpokladá vyústenie v pozitívnu stimuláciu a v celkové posilnenie ich zdravia.

Kľúčové slová: hyperaktívny žiak, hudobno-terapeutické aktivity, pohybovo-tanečné techniky, pozitívna stimulácia, posilnenie zdravia.

Abstract: The paper is focused on utilisation of music activities directed at kinetic and dance techniques of music therapy. The authoress emphasises their importance and application in the education of hyperactive pupils with the ADHD. These progressive possibilities of intervention are being emphasised because of their supporting and positive influence on pupils' somatic, mental and social development, on their own experience of how to move in the space, which leads to a positive stimulation and overall enhancement of their health.

Key words: hyperactive pupil, music therapy activities, kinetic and dance techniques, positive stimulation, enhancement of health.

Školské prostredie zásadne mení celkový spôsob života žiakov. Prebieha rozvoj poznávacích procesov, menia sa postoje k spoločnosti, k ľuďom, k rôznym životným situáciám a javom. V tomto prostredí pomerne často a nápadne na seba upozornia svojim správaním žiaci, u ktorých sa objavuje porucha ohrozujúca a obmedzujúca ich zdravý a harmonický vývin. Jej prejavom sú organické poškodenia mozgu, difúzne poruchy, funkčné odchýlky centrálnej nervovej sústavy, ktoré môžu viesť k rôznorodým prejavom v psychickej, pohybovej a vegetatívnej oblasti. Jedná sa o poruchu pozornosti spojenú s hyperaktivitou a už aj v našich podmienkach sa udomácnil (na základe DSM-IV) pojem *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*. Podľa MKCH-10 je definovaná ako vývinová porucha aktivity, pozornosti a hyperkinetická porucha správania. Klinický obraz v obidvoch prístupoch je charakterizovaný základnými symptómami: hyperaktivita, impulzivita a znížená pozornosť (Žolnová, 2012).

Ako sa prejavuje **žiak s hyperaktivitou?**

- je nesústredený,
- v pozornosti je ľahko rozptýlitel'ný,
- má problémy s počúvaním a plnením príkazov,
- v osobných veciach má neporiadok,
- často nedokáže ukončiť zadané úlohy,

- má ťažkosti so samostatnou prácou,
- je v neustálej pohybovej aktivite, ale väčšinou telesne neobratný,
- nadmerne hovorí a vyrušuje,
- má výkyvy nálady, nízku sebaúctu, sociálnu nezrelosť,
- je neistý v koordinácii jemnej a hrubej motoriky.

Hyperaktívni žiaci väčšinou nedokážu ticho sedieť, počúvať, sledovať, čakať, poslúchať, pri hre prehrávať a nevedia sa niekedy ani zapojiť do hry. Neuvedomujú si medze alebo hroziace nebezpečenstvo. Napriek veľkej fantázii, tvorivosti a nevyčerpatelným nápadom sú väčšinou veľmi nešťastní, lebo ich záujmy a schopnosti nezapadajú do rámca školy. Narážajú na nedôveru, nepochopenie a odmietnutie. Vzniknuté vnútorné napätie je potrebné vhodným spôsobom tmiť, regulovať, uvoľniť, pretože neprimeraným pôsobením môže dôjsť k zvýšenému výchovnému tlaku, ba dokonca k trestaniu a k odmietaniu, čo môže viesť u nich k vzniku druhotných porúch v správaní. Hyperaktivita u žiakov s ADHD sama o sebe nezanikne. Čím skôr sa stanoví diagnóza, tým rýchlejšie je možné uskutočniť patričné opatrenia a poskytnúť tak vhodnú a účinnú intervenciu na ustálenie, resp. zmierenie tejto poruchy. Títo žiaci potrebujú také pracovné prostredie, v ktorom by sa cítili bezpečne. Musia mať pocit, že majú blízko seba niekoho, kto sa o nestará, kto im rozumie, na koho sa môžu spoľahnúť.

Učiteľ v tomto zložitom procese by nemal ostávať iba v pozícii examinátora vlastných vedomostí, ktorý následne vyžaduje od žiakov reprodukciu naučených poznatkov. Dôležité je, aby vytváral také motivujúce prostredie, ktoré umožní rozvíjať ich kreativitu, potrebnú pre zdravý a plnohodnotný život (Dzurilla, 2013). Keďže hyperaktívni žiaci sa vyznačujú mimoriadnou telesnou aktivitou, v ich nadmernej fyzickej energii je možné nájsť pozitívny prínos a ich pohyblivosť správnym smerom rozvíjať a kultivovať. Dôležité je, aby žiaci pociťovali z pohybu radosť, aby v pohybe nachádzali potešenie, záľubu, aby ich pohybové činnosti boli bezpečné a zároveň zabezpečovali im fyzickú, psychickú a sociálnu podporu a spokojnosť. Zbytočnými, nekoordinovanými a nesprávnymi pohybovými návykmi vzrastá psychická záťaž, vytráca sa tempo a rytmus činností, znižuje sa pracovná výkonnosť.

Najlepším predpokladom rozvoja kultivovaných pohybov hyperaktívnych žiakov je spojenie ich pohybových činností s hudbou. Znejúca hudba dokáže vhodne motivovať, povzbudiť a zabezpečiť zlepšenie nielen pohybovej výkonnosti, ale aj zlepšenie celkovej úrovne pohybových schopností.

Liečivé účinky hudby na ľudský organizmus sú dnes už dokázané a dobre známe. **Muzikoterapia** ako špecifická kreatívna terapia cielene využíva hudbu za účelom zlepšenia, stabilizovania alebo znovuoobnovenia zdravia. Táto svojbytná terapia môže cielene zasahovať do oblastí fyziologického, psychoterapeutického a edukačného ovplyvňovania osobnosti jedinca. Keďže znejúca hudba vytvára špecifické prostredie, je schopná zabezpečiť ponorenie sa do vedomia, prepájať vedomé obsahy, vymieňať informácie, čím sa môže *podieľať na terapeutickej zmene*. Ide o stav, ktorý kladie dôraz na prežívanie, skúsenosť a na vzťah. (Pejřimovská, Zeleiová, 2011).

Spájanie hudby s pohybom predstavuje dôležitú oblasť muzikoterapie pri ovplyvňovaní mnohých druhov psychických, somatických, sociálnych či zmyslových porúch. J. Chodorowova (1991), tanečno-pohybová terapeutka na otázku, odkiaľ pochádza pohyb

odpovedá, že svoj pôvod má vo vnútornom impulze, ktorý má povahu vnemu. Tento impulz vedie von do priestoru, takže pohyb sa stáva viditeľným vo fyzickej akcii. To, že je dovolené, aby došlo k tejto fyzickej akcii je aktívna imaginácia. Takto je možné dostať do pohybu svoje sny, predstavy, fantáziu. V súvislosti s pohybovou imagináciou spomínaná terapeutka charakterizuje pohyb ako bezprostredný a prirodzený spôsob vyjadrenia pocitov, len je potrebné naučiť sa počúvať reč tela – poddať sa prežívaným pocitom a obrazom. Ide o živé spojenie medzi pamäťou a pohybujúcim sa telom. Vzťah medzi telom – predstavivosťou - emóciami vytvára kreatívny a zároveň ozdravný proces. Zámerom je poskytnúť bezpečný priestor, v ktorom je možné bez pocitu ohrozenia vysporiadať sa s problémami, ťažkosťami (Chodorowová, 1991). Na podobných princípoch stavia svoje teórie a prax aj H. Payneová (1999), priekopníčka **tanečnej a pohybovej terapie** vo Veľkej Británii. Svoju pozornosť obracia na rozvíjanie kreatívneho pohybu a tanca ako dôležitého výrazového a komunikačného prostriedku. Pohyb a emócie sú navzájom neoddeliteľne prepojené. Pohyb môže byť emocionálne motivovaný a na druhej strane intenzita emócií evokuje pohyb (Payneová, 1999).

Podľa K. Čížkovej (2005) hyperaktivita u žiakov predstavuje určitý únik od tela a jeho pocitov. Postoj ich tela - zdvihnuté ramená vytvárajú dojem, ako keby chceli „uletieť“, dojem nedostatku kontaktu so zemou. Svoje pocity predvádzajú impulzívne v nevyrovnaných pohyboch, rýchlo s emocionálnymi výbuchmi. Napríklad pri napätí a zlosti sa prejavujú zovretím rúk v pästi, mávaním rúk, dupotáním zrýchleným dychom (Čížková, 2005).

Využitím **kreatívneho tanca a pohybu** pri vhodne zvolenej hudbe v skupinovom procese u hyperaktívnych žiakov môže dôjsť k pozitívnej zmene vtedy, ak pracujeme súčasne s emóciami, hudbou a pohybom. Rytmická dominancia hudby pri pohybe a expresívnom tanci môže nastoliť pri hyperaktívnych chaotických pohyboch určitú pravidelnosť a poriadok. Opakovaním pravidelných pohybových úkonov môžu títo žiaci získať potrebnú vnútornú kontrolu, ktorá im pomôže ľahšie zvládať sebarealizáciu, sebaopoznanie, vlastné pohybové hranice.

E. Wilke (1991) tvrdí: „*tanečná terapia umožňuje výraz pocitov, rytmické vyjadrenie bytia, abreakciu pohybového napätia a uvoľnenie motorických a tvorivých impulzov. V tanci sa dá prežiť uspokojenie, vyjadriť subjektívna skúsenosť, odreagovať afekty a znovunastoliť vnútornú rovnováhu*“ (In: Szabová, 1996, s. 60). Jednotlivé emócie môžu u žiakov s hyperaktivitou charakterizovať špecifické fyzické prejavy. Aktívne pohybové, tanečné a receptívne techniky muzikoterapie žiakom s hyperaktivitou veľmi pomáhajú nielen vo výcviku oneskorených funkcií, ale tiež aj tvorivé zážitky, ktoré pri aktivitách vzniknú, pomáhajú zmierňovať psychomotorický nepokoj, disharmóniu, rozvíjať svalovú a neuropsychickú aktivitu, povzbudzovať a posilňovať pohybovú koordináciu, eliminovať pocit neúspešnosti a neschopnosti a zároveň posilňovať zlyhávajúce sebavedomie.

V pedagogickom prostredí je dôležité začať s pohybovou prípravou, t.j. pokynmi k správnejmu držaniu tela v pokoji a v pohybe. Každý pohyb musí byť veku žiakov primerane motivovaný a realizovaný tak, aby sa pohybovali prirodzene a účelne. **Harmonický pohyb** skutočne posilňuje telesne aj duševne, a tým rozvíja celú ich osobnosť. Dôležité je využívať hravosť a fantáziu v rôznych tanečných a pohybových hrách, rozvíjať tvorivosť zapojením celého tela do prežívania hudby a umožňovať pohybovú a hudobnú sebarealizáciu.

Je samozrejme, že v muzikoterapii pohyb a tanec sa viaže na hudobný prejav. Ide o vzájomnú interakciu medzi dieťaťom a hudobno-vyjadrovacími prvkami: melódiou, rytmom, dynamikou, tempom.

Z. Mátejová (1991) považuje v muzikoterapii pohyb z hľadiska zamerania za:

- a) spôsob pohybového uvoľnenia pri hudbe so splyvaním telesného a hudobného rytmu,
- b) hudobno-pohybové hry a cvičenia.

Prostredníctvom prvého spôsobu sa postupne pestuje uvedomené a citlivé vnímanie hudobného rytmu prežívaného v pohybe a takisto sa pestuje schopnosť telesne a duševne sa podriaďiť tomuto rytmu hudby a úplne s ním splynúť. Výber hudby pri tomto spôsobe pohybovej aktivity je závislý na niektorých jej špecifických znakoch. Rytmus má byť pravidelný, výrazný a sugestívny, realizovaný v pomalých tempách. V záverečnej fáze pohybového uvoľnenia a splyvania s rytmom hudby sa osvedčila aplikácia relaxačne pôsobiacich dychovéch cvičení na umocnenie a hlbšie precítenie stavov uvoľnenosti celého organizmu. Východiskom pri realizácii hudobno-pohybových hier a cvičení je presne vymedzený a určený terapeuticko-výchovný cieľ, v závislosti od ktorého je potrebné voliť realizačné prostriedky. Spomínané hry a cvičenia disponujú vysokou hladinou dynamiky a majú pevne stanovené pravidlá. Sú zdrojom komunikácie nových príjemných dojmov a zážitkov, výrazne podnecujú koncentráciu pozornosti, koordinujú motorickú stránku prejavu. Pri ich aplikácii sa úspešne využívajú niektoré ľahko ovládateľné hudobné nástroje, ako aj rôzne iné pomôcky. Výrazným prínosom spomínaných hier je stimulácia, komunikácia a interakcia v skupine. „*Sú prostriedkom kultivácie pohybov prejavu v oblasti jemnej a hrubej motoriky, ale predovšetkým predstavujú špecifický spôsob postupného prekonávania zábran, neistoty a strachu pri riešení záťažových životných situácií* (Mátejová, 1991, s. 67 - 69).

Pohyb v hudbe je vizualizačným prvkom vyjadrenia emócií, obsahu hudby i priestorovým (vizuálnym) stvárnením choreografie tanca, čím môže pretlmočiť aj posolstvo diela a jeho estetickú krásu. V školskej hudobnej edukácii by bolo vhodné snažiť sa o pretlmočenie obsahu a emócií v základných elementoch tanca, či pohybov na hudbu. V tejto súvislosti je zrejmé, že praktické pohybové muzičovanie dokáže uvoľniť stres, aktivizovať žiaka, koncentrovať ho pre konkrétnu úlohu. Tanec a hudobno-pohybové aktivity ako vizuálno-priestorové umenie zintenzívnia jeho vnímanie hudby, motivujú ho k záujmu o hudbu, od-búravajú postupne zábrany prejavu sa v kolektíve (Hudáková, 2013).

Diagnostika a terapia detských porúch je veľmi zložitý proces. Úspešná terapia vyžaduje kombináciu mnohých metód, ktoré sa aplikujú po celý vývin dieťaťa i dospievajúceho.

Dôležité je, aby žiaci v školskom prostredí pociťovali z hudby, pohybu a tanca radosť, potešenie, záľubu, aby ich pohybové činnosti boli bezpečné a zároveň zabezpečovali im fyzickú, psychickú a sociálnu podporu a spokojnosť.

Literatúra:

ČÍŽKOVÁ, K. *Tanečné-pohybová terapie*. Praha: TRITON, 2005. ISBN 80-7254- 547-7.

DZURILLA, M. Implementácia multimediálneho hudobno-edukačného program v praxi primárnej edukácie. Prešov: dizertačná práca, 2013.

- HUDÁKOVÁ, J. *Pohyb ako vizualizačný a aktivizačný prostriedok hudobnej edukácie*. Príspevok v zborníku vedeckých prác. Trenčín: Fakulta zdravotníctva, Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne, 2013. ISBN 978-80 8075-580-5.
- CHODOROWOVA, J. *Taneční terapie a hlubinná psychologie imaginace v pohybu*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-554-X.
- LOWEN, A. *Bioenergetika. Terapie duše pomocí práce s tělem*. Praha: PORTÁL, 2002. ISBN 80-7178-649-7.
- MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00315-4.
- PAYNEOVÁ, H. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-213-0.
- PEJŘIMOVSKÁ, J. - ZELEIOVÁ, J. *Dimenzie muzikoterapie*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2011. ISBN 978-80-8082-331-3
- SZABOVÁ, M. *Náčrt psychomotorickej terapie*. Bratislava: PdFUK Bratislava, 1996. ISBN 80-88868-03-3.
- ŽOLNOVÁ, J. *Komplexná rehabilitácia žiakov s hyperkinetickou poruchou v základnej škole*. In: *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-555-0664-7.

Hudobno-dramatický projekt študentov hudobného umenia ako inšpirácia pre prácu učiteľa hudobnej výchovy na základnej škole

PaedDr. JANA HUDÁKOVÁ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Inštitút hudobného a výtvarného umenia,
Katedra hudby, Slovenská republika

Abstrakt: Príspevok poukazuje na klesajúcu tendenciu hudobno-pohybových aktivít na hodinách hudobnej výchovy na 2. stupni základnej školy. Jedným z dôvodov je aj proces zmien, ktorými žiaci prechádzajú v období puberty. Vonkajšie prejavy (napr. zhoršenie motoriky) i vnútorné zmeny (hanblivosť, úzkosť, snaha pozorovať sa a pod.) sú často brzdy spontánneho pohybového prejavu. Prostredníctvom hudobno-dramatického projektu možno získať inšpiráciu a odvahy k pohybovým reakciám na hudbu.

Kľúčové slová: hudobno-dramatický projekt, hudobno-pohybové aktivity, hudobná výchova.

Abstract: The paper is focused on the downward music and movement skills and activities for music lesson for 2nd stage of primary school. One reason is the process of changes that students go through during puberty. External manifestation (e. g. impairment of motor activity) and internal changes (shyness, sheepishness, effort to observe themselves etc.) often brake spontaneous locomotory expression. Music and drama project can gain inspiration and courage to physical reactions on music.

Key words: musical art student's project, activities for music, music education.

Hudobno-dramatické projekty realizované študentmi Katedry hudby Inštitútu hudobného a výtvarného umenia Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity sa stávajú pre aktérov kvalitatívne prehlbujúcim poznáním vo svete hudobnej tvorivosti.

V predchádzajúcom príspevku *Muzeálna pedagogika v hudobnej výchove - nové dimenzie* z Konferencie českých a slovenských doktorandov „Teorie a praxe hudební výchovy II“ z roku 2011¹ sme sa venovali procesu tvorby projektu počnúc námetom, tvorbou scenára až po stvárňovanie deja. Interpretácia hudobných diel – či už vokálna, inštrumentálna alebo hudobno-pohybová dáva priestor pre formovanie „kolektívneho ducha“. Ide tu o vytváranie nových **komunikačných možností** v rámci skupiny (cez dej, alebo hudobnú interpretáciu), hľadanie riešení cez rôzne **imaginácie, emočné nasadenie** pri stvárnení rolí a vytvorenie siete kvalitatívne iných **sociálnych vzťahov** ako doposiaľ. Prax ukazuje, že mnoho „utiahnutých“ jedincov práve v tomto druhu umenia vynikne, príp. sú ľudsky neuveriteľne spoľahliví a nápomocní a to mení pohľad celej skupiny na človeka. Vznikajú nové väzby. Samotná hudba v sebe nesie potenciál emócií a prežívania, čím vytvára stmelujúci prvok. Nielen komunikácia medzi postavami deja, ale aj komunikácia s „hľadiskom“ dáva priestor pre zvyšovanie zdravého sebavedomia, zbavenie sa neistoty a trémy.

V príspevku zameriame na aktivizovanie **hudobno-pohybových aktivít** v hudobno-dramatických (ďalej len HD) projektoch. Budúci učiteľ hudobnej výchovy by mal viesť

1 Hudáková, J. 2011. *Muzeálna pedagogika v hudobnej výchove - nové dimenzie*. In: *Teorie a praxe hudební výchovy II*. Praha, s. 137-143.

preukázať kvalitné vokálne, inštrumentálne, pohybové zručnosti, no mal by mať aj „*tvorivý dar režiséra*“²: pre každého žiaka nájsť činnosť – jedni budú speváci, iní hudobníci, či tanečníci, postupne im vymieňať a prehlbovať roly. K režisérскеj činnosti učiteľa patrí aj vytvorenie scénára spolu so žiakmi (nie vždy) a tvorivá príprava nácviku. Väčšina žiakov i študentov inklinuje k vokálnym a inštrumentálnym činnostiam. Hudobno-pohybové značne zaostávajú. Práve forma HD projektov je priestorom pre kreativitu a flexibilitu učiteľa i žiaka, ktorou možno inovovať vzdelávanie a upriamiť pozornosť na znovuoživenie hudobno-pohybových aktivít na hodinách hudobnej výchovy na 2. stupni základnej školy. Proces zmien, ktorými žiaci prechádzajú v období puberty, vonkajšie prejavy (napr. zhoršenie motoriky) i vnútorné zmeny (hanblivosť, snaha pozorovať sa apod.) sú často brzdu spontánneho pohybového prejavu.

Podľa Mužíka a Krejčího je pohyb je základným výrazovým prostriedkom človeka, je jazykom jeho pocitov, súvisí s náladami, je prvotnou formou prastarej ľudskej komunikácie.³ Hudobno-pohybový prejav žiakov na 1. stupni ZŠ je zväčša prostriedkom vyjadrenia detskej emotionality. Spontánnymi reakciami detí na hudbu sú často pohyby tela, hojdanie nohou, bezprostredná mimika a gestika. Podľa Blahutkovej a Jonásovej⁴ sa vplyvom hudobno-pohybovej výchovy formuje: správne držanie tela, rozvoj funkcií vnútorných orgánov, nervovo-svalová koordinácia – pomocou rytmicko-pohybových cvičení – vytvorené zložité pohybové návyky sa cvikom stávajú pružnejšími a obratnejšími, estetická výchova, rozvíjanie citu pre rytmus a s ním zároveň vnímanie melódie, dynamiky, formové členenia hudobných celkov v nadväznosti na počúvanie a cítenie hudby, spätne skvalitňované pohybové zručnosti rozvíjajú motorickú úroveň a zároveň plnia i edukačné ciele.

Absentujúca hudobno-pohybová činnosť u žiakov 2. stupňa základnej školy (aj študentov učiteľských fakúlt), ktorí nenadväzujú na žiadne doterajšie hudobno-pohybové aktivity sa ťažšie prebúdzajú. Vede ich najprv cestou **improvizácie**. Žiaci často pociťujú radosť z experimentovania s príbehmi, hlasom, tónmi, zvukmi a vedome hľadajú jedinečnosť a kvalitu stvárnenia. Cvičenie: Vyjadri spevom 5 emócií (postupne): strach, hnev, smútok, radosť a lásku. Vyjadri to hrou na hudobnom nástroji. Vyjadri tancom, pohybom. Naučíme sa pohybom vyjadrovať pocit, prejdeme na mimiku, príp. gestiku, na reč tela, postoj (napr. socha vyjadrujúca hnev, radosť...).

Na prelomenie bariéry možno použiť i **expresívny pohyb v rytme hudby**. „*Ide o spontánne pohybové reakcie vyvolané sugestívnym vnímaním a prežívaním znejúcej hudby. Pri vhodne zvolenej hudbe expresívny pohyb zahŕňa postojové, gestické a iné pohybové reakcie celého tela, ktoré udávajú u jednotlivca špecifiká emočných stavov a zároveň sú výrazom zvláštnych osobnostných rysov a sklonov. [...] Žiak pri pohybovej expresii v rytme hudby vyjadruje emócie, emocionálne vzťahy, môže vyjadrovať informácie o svojej osobnosti, temperamente, poruche. Predstavuje istú formu komunikácie, ktorá sa môže v závere spojiť s verbálnou komunikáciou.*“⁵

Postupne rozvíjame rytmicko-pohybové činnosti, klasické tanečné prvky, kroky, tan-

2 Viskupová, B. 1989. *Hudobné-pohybová výchova a zpev*. Praha, s. 8.

3 Cit. podľa Blahutková, M. - Jonášová, D. 2009. *Využití hudebně pohybové výchovy v rytmické gymnastice*. Brno.

4 Blahutková, M. - Jonášová, D. 2009, c. d.

5 Košalová, K. 2013. Posilnenie zdravia žiakov s hyperkinetickou poruchou prostredníctvom pohybových aktivít v školskom prostredí. In: *Pohybová aktivita, šport a zdravý životný štýl*. Trenčín, s. 113.

ce, kreatívny tanec, príp. scénický tanec. Hudobné zručnosti vyžadujú vytvorenie špecifických **kognitívno-motorických mechanizmov** a sú výsledkom dlhodobého pôsobenia vonkajších a vnútorných tlakov na jedinca. Preto je dôležité včleňovať hudobno-pohybové aktivity do hudobnej edukácie už od útleho detstva a pestovať k nim návyky. Samotný pohyb rozvíja **svet fantázie, predstavivosť a emócie**. Prostriedkami hudby a pohybu, možno vyjadriť i rozličné príbehy a rozprávky. HD projekt je „jedným z najprirodzenejších a zároveň už osvedčených prostriedkov priameho kontaktu s hudbou, sledujúc skvalitňovanie a rozvíjanie hudobných schopností detí.“⁶

Každoročná realizácia HD projektov študentmi FF PU sa končí spätnou väzbou. Pomocou dotazníkov sledujeme záujem žiakov a inšpiráciu učiteľov-divákov k hudobno-dramatickým tvorivým činnostiam. Z výsledkov prieskumov (zodpovedalo 310 respondentov, uvádzame pozitívne odpovede nad 85%) od roku 2006 vyplýva, že žiaci by sa veľmi radi zúčastňovali aj aktívne na HD projektoch, veľmi rýchlo si osvoja ponúknuté vedomosti, chcú si zahrať hlavné postavy a najradšej by zvolili takúto „živú“ formu hudobnej výchovy. Učitelia - diváci zasa prichádzajú s mnohými námetmi „čo si asi skúsia so žiakmi“. Výsledky poukazujú na pozitívnu emocionálnu odozvu.

Čo získa žiak od učiteľa hudobnej výchovy s nadobudnutými skúsenosťami z tvorby a realizácie hudobno-dramatických projektov a uplatnenia hudobno-pohybovej výchovy? Odpovieme si citátom B. Viskupovej: „Učiteľ využíva všetky zložky hudby k rozvíjaniu žiakovej hudobnosti tanečným prejavom na základe citovom a intelektuálnom. Nie je to len telovýchovná činnosť, kde väčšinou hudba hrá rolu podradnú ako sprievod, ale jedná sa o činnosť estetickú v plnom súznení hudby a pohybu, kedy pohyb vyrastá z hudby.“⁷

Avšak nejde len o zložku tanečnú. V širšom zmysle učiteľ zároveň nadobúda prostredníctvom tvorivej dramatiky minimálne päť kľúčových kompetencií: a to kompetencie na celoživotné učenie sa, sociálne komunikačné kompetencie, kompetencie riešiť problémy, personálne kompetencie a kompetencie vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry.

Realizácia HD projektov poskytuje priame, zážitkové učenie typu „byť pri tom tu a teraz“ v navodenej fikcii. Hudobno-tvorivá dramatika je výchovný systém, ktorý sa zameriava na rozvoj osobnosti ako celku. Osobnosť-subjekt sa tu musí prejavíť prirodzene nielen ako inštrumentalista, či spevák, ale i tanečník, herec, mím, niektorý ako scenárista a pod. v navodených situáciách. Preto tento edukačný systém disponuje stratégiami komplexného, holistického učenia sa, výučba prebieha prostredníctvom zážitku, rešpektujúc konštruktivistický prístup a pozitívne naladenú socio-emočnú klímu.

6 Kaščáková, L. 2011. Rozvoj hudobnosti detí predškolského veku v podmienkach školskej a rodinnej výchovy. *Teorie a praxe hudební výchovy II*. Praha, s. 91.

7 Viskupová, B. 1989, c. d., s. 8.

Literatúra:

- BLAHUTKOVÁ, M. - JONÁŠOVÁ, D. 2009. *Využití hudebně pohybové výchovy v rytmické gymnastice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4838-6.
- HUDÁKOVÁ, J. 2011. Muzeálna pedagogika v hudobnej výchove - nové dimenzie. In: *Teorie a praxe hudební výchovy II*. Sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání. Praha: UK. ISBN 978-80-7290-519-5, s. 137-143.
- KAŠČÁKOVÁ, L.: Rozvoj hudobnosti detí predškolského veku v podmienkach školskej a rodinnej výchovy. In: *Teorie a praxe hudební výchovy II*. Sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání. Praha: UK. ISBN 978-80-7290-519-5, s. 91.
- KOŁODZIEJSKI, M.. 2009. Wprowadzenie w problematyke tworczości codzienna w perspektywie praktyki edukacyjnej. In: *Tworzość „codziennej“ w praktyce edukacyjnej*. Płock. ISBN 978-83-61601-36-4, s. 5-17.
- KOPČÁKOVÁ, S. 2009. Recepčia hudby u vysokoškolákov a jej projekcia do iných druhov umenia v procese pedagogickej interpretácie hudby. In *Kultúra - Umenie - Vzdelávanie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-8083-755-6, s. 1-14.
- KOPČÁKOVÁ, S. - DYTRTOVÁ, K. 2011. Interpretácia hudobného a výtvarného diela. Prešov: FF PU, 2011. 179 s. ISBN 978-80-555-0397-4.
- KOŠALOVÁ, K. 2013. Posilnenie zdravia žiakov s hyperkinetickou poruchou prostredníctvom pohybových aktivít v školskom prostredí. In: *Pohybová aktivita, šport a zdravý životný štýl*. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Trenčín. ISBN: 978-80-8075-580-5, s. 113.
- ROHÁČOVÁ, T. - ZAHATŇANSKÁ, M. 2011. Vzťah pedagóg - študent a niektoré aspekty pedagogickej komunikácie na vysokej škole. In: *K otázke podôb komunikácie v humanitnom vzdelaní na technických vysokých školách*. Zborník recenzovaných vedeckých prác s medzinárodnou účasťou. Košice: Vyd. TUKE v Košiciach, Prešov. ISBN 978-80-553-0715-2, s. 135-139
- VISKUPOVÁ, B. 1989. *Hudebně-pohybová výchova a zpěv*. Praha: SPN,1989, ISBN 80-04-19284-X, s. 8.

Libuše Kurková – fenomén české pedagogiky v oblasti hudebně pohybové výchovy a hudba Petra Ebena v jejích publikacích

MgA. JINDRA NEČASOVÁ

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Česká republika

Anotace: V příspěvku se autorka věnuje vztahu hudby a pohybu u předškolních dětí. Zobecnění základních pohybových technik v hudebně pohybové výchově s krátkými rozbory konkrétních hudebních příloh publikací Libuše Kurkové: „V trávě“, „Vánoční knížka“, „Hrajeme si na obrázky“ a „Hudebně pohybová výchova šestiletých a osmiletých dětí“, kde hudbu zkomponoval jeden z nejvýznamnějších a nejhranějších českých skladatelů přelomu 20. a 21. století Petr Eben. Hypotéza a zdůraznění pedagogického i uměleckého přínosu Libuše Kurkové příspěvek uzavírá.

Klíčová slova: český skladatel, hudba a pohyb, hudebně pohybové hry, pedagogický přínos, umělecký přínos, základní pohybové techniky.

Abstract: In this paper, the author discussed the relationship of music and movement in preschool children. Generalisation of the basic movement techniques in music education movement with short analysis of specific musical attachments publications Libuse Kurkova: “The grass”, “Christmas Book”, “Playing to Pictures” and “Music and movement education for six-year and eight-year children”, where the music was composed by Petr Eben, one of the most important Czech composers and played turn of the 20 and 21 century. Hypothesis and emphasize the educational and artistic benefits Libuse Kurkova post concludes.

Key words: Czech composer, music and movement, music and movement games, educational benefits, artistic contribution, basic movement techniques

Hudba a pohyb dítěte předškolního věku

Mezi první estetické podněty, které dítě provázejí od narození, bezesporu patří hudebně pohybové hry. Dítě se směje, když mu matka zpívá a kolébá ho. Dítě radostně tleská, když slyší rytmickou hudbu apod. S přibývajícím věkem pak pohyb a hudba začínají tvořit nedílnou součást jeho základních estetických aktivit. Danou zkušenost si, jak je známo z vývojové psychologie, zpracovává svým osobitým způsobem. Dětská psychika přetváří hudebně pohybové vjemy na základě předchozích zkušeností, dále dle síly imaginace a fantazie. Jedním z podstatných znaků přetváření skutečnosti je podle Marty Kremličkové (1989) **symboličnost** (znakovost) a **prezentismus** (zpřítomnění).

Symboličnost se projevuje jednak v pohybu, který používá některé všeobecně známé znaky např. skok žabky, let motýla, klapot čápa, postupný růst květin apod. Dále v charakteristice postav – např. princezna, šašek, král podle Libuše Kurkové (1989). Do této oblasti patří také využití témbrou jednotlivých hudebních nástrojů, které mohou symbolizovat určité všeobecně známé jevy např. kapky deště (triangl), klapot koňských podkov (dřívka – claves) a mnohé další. K dokonalejšímu pohybovému provedení slouží i některé další pomůcky např. oblíbené šátky (vláčný pohyb). **Prezentismus** představuje v podstatě

ten dětský projev, kdy se dítě plně vžije do určité situace a kterou začne prožívat doslova „tady a teď“. V práci s nejmenšími dětmi se v hudebně pohybové výchově často spojuje elementární taneční pohyb s jednoduchým rytmickým modelem. Rytmus může být vyjádřen hned několika způsoby. Používáme mluvenou rytmizovanou řeč (tzv. rytmickou deklamací), pro kterou se často využívá lidových i umělých říkadel. Tento rytmus se převádí do dětského tleskání, dupání, chůze, poskoků. Učíme děti vyjádřit rytmus, metrum (přízvukné a nepřízvukné doby), takt (dvoudobý, třídobý). Důležité jsou reakce na změnu tempa, např. podle L. Kurkové (1989) „motání klubíček“. Další taneční pohyby jako chůze, běh, poskoky a poskočný krok je možný dle klavírní improvizace nebo s rytmickým doprovodem orffovských nástrojů. Dítě může zároveň cvičit i sluch. Hrou učíme rozlišovat výšku tónu (vysoko – nízko), (stoupající a klesající melodie) apod. Dynamiku, barvu a délku tónu (legato, staccato) lze pohybově vyjádřit vázaným krokem a krátkými skůčky. Je také možné procvičovat citlivost pro hudební formy a cit pro frázi. Při pohybové průpravě je nutné posilovat všechny svalové partie (trup, krk a hlavu, paže, nohy). Začít nacvičovat nový pohyb z nižších poloh do vyšších je pravidlo č. 1. K tomu odpovídající hudební doprovod a spojení pohybu s určitou konkrétní představou vede děti k zaujetí i pro náročnější pohyb. K využití prostoru používáme základní prvky pohybu, což představuje chůze (v různém tempu, dynamice, v podřepu apod.), dále běh (podle hudby i s vycitěním konce fráze), poskoky a taneční kroky (cval, galop, polka, valčík, mazurka apod.). Velmi zábavné pro děti předškolního věku je „*hra na tělo*“. Dnes všeobecně známá součást hudebně pohybové výchovy, která dává dětem prostor pro vlastní tvořivost dle návodu učitele. Používají se zde známé činnosti jako: tukaní, tleskání, dupání, luskání, vytřepání paže, kývání atd. K reakci na změnu dynamiky se využívají např. tzv. vlnky (malé vlnky, silný vítr – velké vlny). V hudebně pohybové výchově předškolních dětí je dáván velký prostor pro improvizaci. Z vlastní zkušenosti vím, jak právě improvizace otevírá bránu dětské duše. Stává se velmi často, že teprve v té části hodiny, kdy dítě má „úplnou volnost“, se plně tvůrčím způsobem projeví. Děti pak mají improvizaci velmi rády a samy začnou vymýšlet nová témata.

Libuše Kurková (*1936) – fenomén české pedagogiky v oblasti hudebně pohybové výchovy.

Vychází z Orffova Schulwerku, z odkazu Fröbela a Dalcroze a byla ovlivněna českou tanečnicí, choreografkou a pedagožkou Jarmilou Jeřábkovou. Po studiích oboru dějiny hudby na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy studovala jeden rok na Orffově institutu v Salcburku spolu s Pavlem Jurkovičem. Oslnila již svojí první publikací nazvanou „*V trávě*“ (1963), kterou vydává spolu s jedním z nejvýznamnějších a nejhranějších českých skladatelů přelomu 20. a 21. století Petrem Ebenem. Tato spolupráce přinesla záhy další ovoce. V roce 1966 vznikla „*Vánoční knížka*“, v roce 1973 publikace „*Hrajeme si na obrázky*“ a v roce 1975 kniha „*Hudebně pohybová výchova šestiletých a osmiletých dětí*“. Publikace „*V trávě*“, s ilustracemi Olgy Fejkové, obsahuje 15 dětských tanečních her spadajících do oblasti umělé tvorby pro děti. Jsou zde zhudebněny texty Františka Hrubína a Jana Čarka. Každá část tvoří malou písňovou formu v sazbě pro zpěv a klavír, přičemž v klavírním partu je vždy melodie písňě ještě dublovaná v pravé ruce klavíru. Je to z důvodu snazšího nácviku a podpoření zpěvného partu. Petr Eben se zde tak částečně vzdal možnosti vytvo-

ření samostatného zvukového obrazu, ale ne tak docela. Již v druhé písni „Potůček“, zkomponované v D dur tónině, skladatel použil v doprovodu levé ruky klavíru celkem výraznou šestnáctinovou figuru, která velmi dobře hudebně vystihuje pohyb „bublání potůčku“. Další skladbička „Taneček“ rytmicky výrazně podtrhuje taneční charakter. Velmi zajímavá a pro děti atraktivní je píseň „Co je, co je“, kde autor nápaditě střídá zpěváka sólistu a skupinu dětí. V části zvané „Kutálení“ autor záměrně používá sestupných stupnicových chodů, skladbička harmonicky osciluje mezi C dur a a moll a attacca navazuje s dalším dílem nazvaným „Honička“. Na slova Jana Čarka „Na rybníčku“ Eben vytvořil půvabnou skladbičku. Čtyřtaktová introdukce, s arpeggiem na první době, bohatě pedalizovaná a impresionisticky laděná, přechází do malé dvoudílné formy. Část nazvaná „Běhám, běhám“, v třiosminovém taktu, velmi dobře slouží k nácvičku poskočného kroku. Tleskání na první a třetí dobu Libuše Kurková procvičuje v části nazvané „Do deseti“, zkomponované v B dur tónině. Velmi efektní je klavírní sazba v části zvané „Klubko“. Skladatel zde hojně používá glissand v pravé ruce. Zpěvní part vychází z textu, deklamuje jej a není příliš svébytný a osobitý, což ale nevádí, protože celkově skladbička velmi dobře vystihuje záměr Libuše Kurkové a její pohybové hry. Ve spojení s choreografií tedy plní svoji funkci dokonale. Skutečnou písni se zajímavě vyklenoutou melodickou linkou je část nazvaná „Vlny a vlnky“ a „Pampeliška“, která celou publikaci uzavírá.

Nyní obraťme pozornost k další publikaci „*Hrajeme si na obrázky*“ zmiňované autorské dvojice Kurková-Eben (s ilustracemi Olgy Fejkové). Tvoří ji osm kratičkových skladbiček pro klavír v rozsahu 4-10 taktů a po formální tektonické stránce tvořících pouhou jednu periodu. Skladatel zde není vázán na text a není ani vázán na striktní dublování melodie se zpěvním partem. To se projevuje v bohatší harmonii, klavírní part je obohacen o hustší akordickou sazbu v pravé i levé ruce (Pejsek), rozložené čtyřhlasé akordy (Tulipán, Slunečnice), časté chromatické postupy (Kočička), bohatě strukturovaný rytmus (Hádrový panáček), použití glissand, dvaatřicetinových běhů a skupinek (Žabka). „*Hudebně pohybová výchova šestiletých a osmiletých dětí*“ od autorů Libuše Kurkové a Petra Ebena (SPN 1975) je svým výběrem látky na vysokém stupni úrovně jak po stránce metodického zpracování, tak po stránce čistě umělecké. Publikaci tvoří čtyři části. V první jsou uvedena pohybová cvičení a etudy zaměřené na rozvíjení základních tanečních vyjadřovacích schopností dětí. Hudba zde pomáhá tanečnímu pohybu a naopak prostřednictvím tanečního pohybu poznávají děti základní principy hudební řeči (rytmus, tempo, dynamiku, melodiku, barvu).
mkBudeme se zabývat touto částí, ke které se přímo váže i hudební příloha od Petra Ebena s názvem *Rozdíl a protiklady – dětské pohybové etudy*. Tvoří ji jedenáct skladeb pro klavír sólo, komponovaných v malých formách. „Zima“ je název první z nich. Jedná se o pohybovou průpravu na procvičení střídání chůze a běhu. Chůzi Eben vyjádřil pomocí kvintových kroků čtvrtových délek a běh pomocí osminových not a s návratem dílu a' v malé třídílné formě. „Malování“ s podtitulem *do písku a po obloze* dává tušit, že půjde o vyjádření pohybu do výšky a nízkého pohybu k zemi. Po hudební stránce zde lze vystopovat celkem pět kontrastních hudebních změn. V části „U rybníka“ (pomalu a rychle) skladatel vystřídá hudební téma s arpeggiem ve $\frac{3}{4}$ taktu s hudebním tématem vytvořeným po rytmické stránce z osminových notových hodnot celkem sedmkrát. Čtvrtá část nazvaná „Bubeníček a bubeník“ (silně – slabě) staví proti sobě hlavu tématu c – f – b – gis v p proti akordické sazbě ve f, která využívá kromě zahuštěných akordů také kvartové. Ná-

sledující pátá část nazvaná „Procházka“ v Es dur tónině slouží k procvičení chůze – poskoku – běhu. Dle temp a charakteru jednotlivých deseti až jedenácti taktových, tektonicky nepravidelných částí, lze jednoduše vystopovat záměr autora prokombinovat tyto změny takto: chůze (10 taktů) Poco moderato, poskok (9 taktů) Poco piú mosso, návrat k rychlejší chůzi (10 taktů) a běh L'istesso tempo v osminových a šestnáctinových hodnotách. Šestá část „Tulipán“ se zabývá melodickým i pohybovým stoupáním a klesáním. V rámci C dur tóniny zde autor použil celou řadu alterací, které jsou soustředěny do prostředního dílu b. Velice zajímavá je část sedm „Tři muzikanti“, kde autor stylizuje v klavírní sazbě buben, píšťalu a loutnu a v pohybovém ztvárnění se střídá zrychlování a zpomalování. Jednotlivé charakteristiky uvedených nástrojů jsou hudebně ztvárněny v klavírním partu takto: buben obě ruce v basovém klíči, kvintové ostinato, píšťala pak ve dvoučárkované oktávě s melodickými ozdobami a loutna akordy v arpeggiích. Celý díl je výrazně „Orffovský“ tj. taková malá Carmina Burana pro šesti až osmileté děti. Díl osm „Vláčky“ je hudebně založen na osminovém ostinatu, které v různých dynamikách prochází celou skladbou od p – f – p. Chůze, běh a poskok se střídají v „Honbě za motýlem“. „Hra s balónky“ střídá dvoudobý a třídobý takt a je tektonicky dvoudílná. Poslední jedenáctá skladbička „Veselá a smutná písnička“ střídá dur, moll a dur v rozsahu malé třídílné formy. Po kompoziční stránce tvoří ucelenou instruktivní klavírní skladbičku schopnou samostatných provedení. Již zmiňovanou publikaci „**Vánoční knížka**“ od Petra Ebena tvoří čtyři samostatné díly (Vánoční knížky). První, třetí a čtvrtý díl je pouze hudba Petra Ebena, druhá knížka s názvem „Čtyři zimní obrázky“ pro sólový klavír s choreografií Libuše Kurkové, verši Ericha Sojky a ilustracemi Olgy Fejkové tvoří cyklus čtyř minibaletů s krásnými názvy: „Píšťalíčka, píšťalka a píšťala“, „Koledníci“, „Pohádka o deštivé zemi“ a „Vánoční řetěz“. Jedná se o rozsáhlejší skladby volných kombinovaných forem, které se striktně drží choreografického scénáře a hudebně poměrně věrně dokreslují jednotlivé příběhy. Velmi krásná a pro děti poutavá je část nazvaná „Koledníci“, kde Eben cituje některé koledy. S osobitým přístupem k jejich stylizaci vykresluje krásný vánoční příběh dětských koledníků.

Závěr: Umělecká spolupráce autorů Libuše Kurkové a Petra Ebena vnesla do české hudebně pohybové výchovy celou řadu nových umělecky zajímavých témat a není divu, že paní Libuše Kurková byla za svou práci oceněna v roce 2003 **Cenou Ministerstva kultury České republiky za dětské umělecké aktivity**.

Hypotéza: *Vazba mezi hudbou a pohybem vytváří v podstatě vyšší kvalitu pohybového projevu.*

Literatura:

EBEN, P., KURKOVÁ, L. *V trávě*. Praha: Orbis, 1963, ISBN 11-098-63

EBEN, P. *Vánoční knížka*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1966, ISBN 02-304-66

KURKOVÁ, L., EBEN, P., FEJKOVÁ, O. *Hrajeme si na obrázky*. Praha: Panton, 1973, ISBN 35-165-73.

KURKOVÁ, L., EBEN, P. *Hudebně pohybová výchova šestiletých až osmiletých dětí*. Praha: SPN, 1979, Vydání 2., ISBN 14-536-79.

KURKOVÁ, L. *Hudebně pohybové hry v mateřské škole*. Praha: SPN, 1989.

FILIPOVÁ, H. *Hudebně pohybová výchova na pozadí Orffova Schulwerku, Libuše Kurková a její přínos hudebně pohybové výchově*. Pedagogická fakulta UK, Praha 2009, diplomová práce, 80 stran.

Taniec ludowy na Kociewiu w edukacji regionalnej oraz procesie rewitalizacji kultury etnicznej w środowisku dziecięcym i młodzieżowym

Bc. KAROLINA ANDRASZEWICZ

Pomorska Akademia Pedagogiczna, Słupsk

Polska republika

Adnotacja: Taniec - jedna z najstarszych form doskonalących umysł, ciało i emocje płynące z wydobycia esencji istnienia ruchu względem muzyki. Dbając o terminologię i wiedzę na temat tańca chciałam przybliżyć proces rewitalizacji kultury etnicznej i edukacji regionalnej, którą realizujemy w większym, bądź mniejszym stopniu w środowisku młodzieżowym. Pokróćce opowiem w jaki sposób należy wprowadzać folklor w odniesieniu do przedmiotu muzyka. Uczestnicy uczą się sposobu oddychania, gwary, poznają swoją historię poprzez taniec, muzykę i śpiew. Zaprezentuję krótkie fragmenty filmów z prób zespołu „Pieśni i Tańca” i opowiem o charakterystycznym stroju, obrzędach i tańcach z regionu Kociewskiego.

Słowa kluczowe: taniec ludowy, obrzędy, strój ludowy, edukacja regionalna, edukacja regionalna na lekcji muzyki, gwara.

Abstract: Dance - one of the oldest ways to perfect mind, body and emotions flowing from the essence of harmony between music and motion. In this thesis I would like to approach the process of revitalization of ethnic culture and regional education with youth environment. I will recount ways in which folklore can be implemented in a music lesson. The participants practice breathing, use local dialect and learn history through dance, music and singing. I will also present short fragments of films taken from local “Zespół Pieśni i Tańca” rehearsals and tell something about traditional outfit and dances used in Kociewie region.

Key words: folk dance, rites, national costumes, regional education, regional education on music lessons, local dialect.

Taniec jedna z najstarszych for doskonalących umysł, ciało i emocje płynące z wydobycia esencji istnienia ruchu względem muzyki. Uważam, że lekcje muzyki oprócz śpiewu, teorii czy gry na instrumentach powinny zawierać wiedzę na temat regionu oraz tańca. Dziś, gdziekolwiek kultywowany taniec regionalny, jest jedynie namiastką jego pierwotnego kształtu i wyrazu. Na przykładzie regionu, z którego ja pochodzę chciałaby, przybliżyć Państwu czym jest edukacja regionalna i jak treści regionalne są wprowadzane na lekcje muzyki w Szkołach Podstawowych.

Kociewie to młody region etniczny, który wyróżnia się charakterystyczną strukturą językową. Położony jest w środkowej części Pomorza Gdańskiego na zachód od Wisły. Od północnego zachodu graniczy z Kaszubami, od zachodu i południowego zachodu z obszarem Borów Tucholskich. Od południowego wschodu naturalną granicę Kociewia stanowi kolano rzeki Wisły na wysokości Świecia. Kociewiaci dumni są z bogatej fauny i flory, która ich otacza, przepięknych jezior oraz lasów. Sama nazwa „Kociewie” w dokumentach pojawia się po raz pierwszy na początku XIX wieku - dokładnie w roku 1809,

a oznacza jak podają źródła¹ :

- kociołki – zagłębia
- kucza - chata
- kóńcewicz (kasz.) – obszar na końcu
- Gociewie – ziemia Gotów

Ten wspaniały region pomorski ze swoją własną, indywidualną kulturą (materialną i duchową), dialektem, pręźnie działa w odbudowaniu poczucia przynależności w sercach uczniów szkół i nie tylko. Jak mówił na ten temat ks. dr Bernard Sychta w „Weselu Kociewskim” (1959,s.72):

Dzie Wierzyca, Wda

Przy żrebnym fal śpiewie

Niesó woda w dal

Tam nasze Kociewie.

Jak wiadomo, każdy region ma swoją historię, obrzędy, zwyczaje, jednak w tradycyjnej kulturze ludowej istniało wyraźne rozgraniczenie pomiędzy obrzędami dorocznymi - związanymi z porami roku, oraz obrzędami rodzinnymi - związanymi z tokiem ludzkiego życia, krótko mówiąc od narodzin aż do śmierci.

Jednymi z najbarwniejszych i najbardziej kultywowanych obrzędów rodzinnych na terenie Kociewia są zwyczaje weselne. Obejmują one nie tylko sam dzień ślubu i zabawy, ale też kompleks zwyczajów przygotowawczych, w których udział biorą oprócz państwa młodych i ich rodziców, także członkowie dalszej rodziny oraz sąsiedzi. Mają one na celu zintegrowanie nowo poznanych rodzin. Zawarcie związku małżeńskiego oraz jego usankcjonowanie społeczne, które podzielone jest na szereg odrębnych aktów, do których zaliczamy między innymi: zaręczyny, przygotowanie do wesela, wieczór przedślubny, akt zawarcia związku małżeńskiego, ucztę weselną, wykup, oczepiny, Maszki, poprawiny. Zwyczaje weselne tracą coraz bardziej swój obrzędowy charakter na rzecz zabawy, która jest okazją do spotkań szerszej rodziny i uzupełnieniem życia towarzyskiego. Co najważniejsze podczas wesela czy i innych imprez okolicznościowych przede wszystkim tańczono. W tym miejscu chciałabym Państwu zaprezentować fragment filmu.

Edukacja regionalna, która mieści się w intelektualnym dorobku ludzkości jako uporządkowana wiedza na temat Małej Ojczyzny, staje się poddaną konkretnym wymaganiom treściowym i metodologicznym. Całość wiąże się w szeroki zakres tematyczny edukacji regionalnej, rozciągający się od nauk humanistycznych do matematyczno- przyrodniczych, które zarazem spełniają normy i zadania jakie są ukierunkowane wąskim zainteresowaniem na Małą Ojczyznę.

Edukacja regionalna jako nauka historyczno-opisowa jest wyjaśnieniem konkretnych zjawisk oraz procesów zachodzących w określonym miejscu i czasie. Jednak jako nauka humanistyczna staje się encyklopedią wiedzy na temat historii i kultury regionu. Jako nauka społeczna odnajduje się w relacjach i zjawiskach między ludzkich w tym społecznych. Wszelkie logiczne i przyrodnicze zjawiska przyporządkowane konkretnej nauce zawierającą w sobie wiedzę humanistyczną, społeczną, czy nawet matematyczną, dzięki czemu mamy szansę powrotu do źródeł.

¹ Józef Golicki, *Co o Kociewiu wiedzieć warto*, w: *Kultura Ludowa Kociewia*, Kociewski Kantor Edytorski, Tczew 1992, s. 8 - 9

W edukacji regionalnej rolą wychowania staje się kształtowanie umiejętności korzystania z dzieł sztuki wszelkiego pokroju, oraz zwrócenie uwagi na treść ich przekazu. Młody odbiorca wymaga od świata nowości, które są trudne w zrozumieniu przeżywania dóbr dawnych. Aby zainteresować i dostarczać przeżyć intelektualnych związanych z wiedzą i doświadczeniem teraźniejszym należy zaszczyć w młodzieży elementy współczesności z perspektywą przeszłości. W efekcie daje to obraz i tym samym odpowiedź na pytanie „po co uczyć?”, „po co wychowywać?”.

Niewątpliwie edukacja regionalna i jej ponadczasowa wartość pełni w procesie kształcenia dwie podstawowe funkcje:

- a) Źródłowe - są to przede wszystkim dorobki człowieka, zarówno materialne jak i duchowe.
- b) Pomocnicze - są to wszystkie funkcje obrazujące poznanie przeszłości.²

Obecnie treści na temat dziedzictwa kulturowego w regionie realizowane są zgodnie z istniejącym programem nauczania, w klasach artystycznych, bądź humanistycznych gdzie nauczyciele coraz częściej tworzą własne programy autorskie z uwzględnieniem tychże treści.³ Wszystko jest uzależnione od efektywności realizowanych działań poprzez włączanie treści, form, metod pracy, do programów edukacyjnych, telewizyjnych, w których emitowane są treści regionalne z konkursów, przeglądów czy innych imprez kulturalnych. Misją pedagogów staje się opracowanie programu wychowawczego, którego realizacja przez wszystkich nauczycieli, stanie się zadaniem wykonalnym.

Materiał wychowawczy zawarty w kulturze ludowej może spełniać wiele celów szczegółowych:

- wychowanie ideowe, etyczne i estetyczne,
- pogłębienie i poszerzenie wiedzy,
- rozwijanie zainteresowań naukowych,
- rozbudzenie potrzeb czynnego uczestnictwa w kulturze.

Dzięki temu uczeń ma szansę osiągnąć:

1. Umiejętność powiązania elementów tradycji rodzinnych z tradycjami regionu,
2. Dostrzeganie wartości płynących z wpływu na poszczególnych ludzi,
3. Świadome i twórcze uczestnictwo w życiu, zachowaniu i pomnażaniu dziedzictwa kulturowego,
4. Prezentowanie własnego regionu oraz zachęcanie do kultywowania obyczajów ludowych,
5. Wybrane umiejętności regionalne, ze szczególnym uwzględnieniem śpiewu, tańca i gry na instrumentach regionalnych.⁴

Inną metodą rozpowszechniania kultury folkloru kociewskiego jest wpisanie owych treści do edukacji szkolnej. Okazuje się, że powiązanie treści ogólnych - przedmiotowych

² Tamże

³ *Dziedzictwo kulturowe w regionie, w: Uczba na Kociewiu - wskazówki do edukacji regionalnej, podręcznik dla nauczycieli*, red. Irena Brucka, Kociewskie Towarzystwo Oświatowe w Tczewie, s. 12 - 13.

⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa ścieżki edukacyjnej Edukacja regionalna- dziedzictwo kulturowe w regionie dla szkoły podstawowej i gimnazjum, w: O edukacji regionalnej- dziedzictwie kulturowym w regionie*, Warszawa sierpień 2000, s. 30 - 31.

z regionalnymi jest możliwe i daje dobre efekty. Uczniowie z chęcią przyswajają treści dotyczące ich „małej ojczyzny”, samodzielnie gromadzą informacje na tematy, które są dla nich interesujące.

Każda lekcja muzyki, powinna być źródłem satysfakcji zarówno dla nauczyciela jak i ucznia. Wszelkie działania artystyczne uwrażliwiają, oraz kształtują poczucie estetyki. Zajęcia te pomagają w nauce tolerancji wobec innych, odmiennych osób, poprzez zaangażowanie artystyczne każdego z osobna. Prawidłowo skonstruowana lekcja muzyki powinna zawierać co najmniej trzy z pięciu wymienionym poniżej form aktywności uczniów:

1. śpiew i naukę piosenki;
2. ruch przy muzyce;
3. świadome i aktywne słuchanie muzyki (percepcja);
4. grę na instrumentach;
5. twórczość muzyczna.⁵

Ja skupiłam się na tańcu, którego jest zbyt mało na lekcjach muzyki. Chciałabym zaprezentować Państwu, kolejny fragment filmu, tym razem z próby zespołu „pieśni i tańca ze Starogardu Gdańskiego”.

Jak państwo zauważyli taniec wyzwala w uczestnikach pozytywne emocje. Stwarza okazje do nauki poprzez zabawę, uśmiech. Oczywiście widać było w tancerzach pełne zaangażowanie. Podsumowując nauczyciel regionalista – nie tylko kształci, naucza, wychowuje. On jako mędrzec przekazuje najcenniejszą myśl jaką jest : „kultywowanie tego co utracone i odkrycie tego co nie zostało jeszcze odnalezione”.

Literatúra:

- BRUCKA, I. (red.). Dziedzictwo kulturowe w regionie, w: *Uczba na Kociewiu - wskazówki do edukacji regionalnej, podręcznik dla nauczycieli*. Kociewskie Towarzystwo Oświatowe w Tczewie, s. 12 - 13.
- GOLICKI, J. 1992. *Co o Kociewiu wiedzieć warto*, w: *Kultura Ludowa Kociewia*, Kociewski Kantor Edytorski, Tczew 1992 , s. 8 - 9.
- GROMEK, M, KILBACH, G. 2006. *Podręcznik dla nauczycieli muzyki w szkole podstawowej cz.1*, NOWA ERA, Warszawa, 2006.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2000. *Podstawa programowa ścieżki edukacyjnej Edukacja regionalna-dziedzictwo kulturowe w regionie dla szkoły podstawowej i gimnazjum*, w: *O edukacji regionalnej-dziedzictwie kulturowym w regionie*, Warszawa sierpień 2000, s. 30 - 31.

5 M. Gromek, G. Kilbach, *Podręcznik dla nauczycieli muzyki w szkole podstawowej cz.1*, NOWA ERA, Warszawa, 2006.

POSLECH HUDBY VE ŠKOLE V INTEGRACI S DALŠÍMI HUDEBNÍMI ČINNOSTMI

Príbeh ako motivačný činiteľ pri počúvaní hudby na základnej škole

prof. Mgr. BELO FELIX, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry
Slovenská republika

Anotácia: Mimohudobné predstavy a ich využitie v percepčných činnostiach. Fiktívne príbehy a ich motivačná potencia. Stretnutie W. A. Mozarta a J. Haydna vo Viedni. J. Haydn a jeho Symfónia G-dur „Surprise“.

Kľúčové slová: aktívna percepcia, príbeh v hudbe, fiktívne príbehy v hudobnej edukácii, J. Haydn, W. A. Mozart, Symfónia G-dur (Surprise)

Abstract: Music and imaginations and their use in music perceptive activities. Fictive stories and their motivational capacity. Mozart and Haydn - their meetings in Vienna. J. Haydn and his Symphony G major „Surprise“.

Key words: active perception, fictive stories in music education, W. A. Mozart, J. Haydn, Symphony No. 94 (Surprise)

Príbeh v hudbe – hudba v príbehu

Spájanie príbehu s hudbou je stále predmetom diskusií. Mnohí hudobníci takéto presahy odmietajú argumentujúc, že hudba je príliš abstraktná na to, aby sme ju vykladali slovami. Kde končia slová, začína hudba. Leonard Bernstein v jednom zo svojich koncertov pre mladých ľudí (časť Čo znamená hudba?, 1957) hovorí, že hudba nie sú príbehy, ale iba tóny, intervaly, akordy... Paradoxne toto tvrdenie sám vyvracia, keď vymyslí perfektný príbeh na hudbu R. Straussa o oslobodení trestanca priateľom na motorke. V skutočnosti ide o časť symfonickej básne Don Quijote a, samozrejme, o úplne iný príbeh. Bernstein tak nechtiac dokázal, že hudba môže vyjadriť toľko príbehov, koľko má poslucháčov. Môže – ale nemusí. Pritom fakt, či ide o príbeh skutočný, autentický alebo fiktívny, nie je relevantný. Príkladom mediálne najznámejším je „história“ vzniku Mozartovho Requiem, ktorú si vraj objednal tajomný neznámy. Táto tvrdošijne sa udržiavaná fikcia však spopularizovala toto geniálne dielo oveľa viac, ako by to urobil aj ten najfundovanejší muzikologický rozbor. Ak ostaneme pri W. A. Mozartovi, potom ďalšou mystifikáciou je jeho vzťah k A. Salierimu – okrem zvýšenia záujmu o hudbu génia bol výsledkom vznik umeleckých diel: Puškinovej drámy Mozart a Salieri (1830), ktorá inšpirovala Rímskeho-Korsakova

k napísaniu rovnomennej opery; hry P. Schaffera Amadeus, ktorá sa stala podkladom slávneho Formanovho filmu, alebo slovenského filmu režiséra A. Lettricha Zabudnite na Mozarta. Úplnou fikciou je aj scenár filmu V tieni Beethovena, vykresľuje nám však intímny svet génia v čase, keď komponoval svoju IX. symfóniu, možno pravdivejšie, ako by to urobili autentické dokumenty. Aj názov jednej z jeho sonát – Sonáta mesačného svitu – je mystifikáciou, ale všetci to akceptujeme; pritom tisíce nadšencov nemá ani poňatia o tom, že v skutočnosti ide o dielo s oveľa prozaickejším názvom: Sonata quasi una fantasia...

Ak sme sa rozhodli túto metódu využívať aj v hudobnej edukácii (v učebniciach hudobnej výchovy), urobili sme z presvedčenia, že fiktívne príbehy o živote skladateľov, vzniku ich skladieb majú veľkú motivačnú potenciú. Deti sa prostredníctvom nich dostávajú do času i priestoru skladateľov a ich diel, učia sa chápať súvislosti, majú možnosť aktívne participovať na skladbách, ktoré dovtedy iba počúvali. Príklady takéhoto prístupu poskytujú učebnice i metodiky hudobnej výchovy:

- s deviatakmi sa prostredníctvom fiktívnej korešpondencie medzi George Gershwinom a jeho priateľom, dirigentom W. Damroschom presunieme do Paríža 20. rokov 20. storočia, zdieľame duch mesta, ktoré bolo v tom čase hlavným mestom svetovej kultúry, skúmame, čo dal Paríž svetu a čo svet Parížu (Langsteinová, Felix, Kopinová : 1998);
- s ôsmakmi dotvárame príbeh balady Žltá ľalia, hľadáme jeho hudobné vyjadrenie, skúmame možnosti tonality a modality (Langsteinová, Felix : 1998);
- so siedmakmi sa ocitáme na fiktívnej horehronskej diskotéke, aby sme vyskúšali, ako sa môže pieseň preobliekať a ktorý štýl jej svedčí najviac (Langsteinová, Felix : 2013);
- šiestaci sa stávajú svedkami toho, ako mohol vzniknúť nápad úderu na tympany v pomalejšej časti Haydnovej symfónie (Langsteinová, Felix : 2011);

Významným inšpiračným zdrojom takéhoto prístupu k sprostredkovaniu hudby deťom bola pre nás osobnosť prof. Jaroslava Herdena – jeho publikácie, ale najmä účasť a aktívna participácia na jeho tvorivých dielňach, či už na konferenciách alebo na nezabudnuteľnej každoročnej Letní škole hudobní výchovy v Rychnově nad Kněžnou.

Prekvapenie o symfónii Prekvapenie (Surprise)

Uvedieme teraz príklad fiktívneho príbehu o vzniku jednej z londýnskych symfónii Jozefa Haydna, ktorá dostala poradové číslo 94. Používame názov *Surprise*, ktorý sa udomácnil v Anglicku a ktorý lepšie vyhovuje Haydnovmu zámeru prekvapiť, šokovať dobové publikum. Názov *Symfónia s úderom na tympany*, ktorý sa používa u nás i v nemecky hovoriacich krajinách, totiž prezrádza pointu autorovho nápadu.

Takže, prenesme sa spolu do Rakúsko-Uhorskej monarchie na sklonku 18. storočia:

Rakúsko-Uhorská monarchia na sklonku 18. storočia. Na panstve šľachtického rodu Eszterházyovcov umiera v r. 1790 knieža Nikolaus (Mikuláš), zanietený mecenáš umenia. Jeho následníci sa rozhodnú opustiť zámok a presťahovať sa do Viedne, bližšie k cisárovi. To však znamená rozpustenie orchestra a pre jeho dirigenta Jozefa Haydna odchod do dôchodku – vzhľadom na to, že mal 58 rokov, bol to z dnešného pohľadu predčasný dôchodok. Treba však priznať, že výška jeho dôchodku bola nadštandardná – 1000 zlatých ročne!

Osirelo krásne divadlo, rozsiahly park, zmĺkli sály reprezentačného paláca, kde sa často a na vysokej umeleckej úrovni muzicírovalo. Aj Haydn odišiel do Viedne. Mal tam svoj dom a za roky služby u Eszterházyovcov sa z neho stal zámožný človek. Hoci Haydn prak-

ticky nevytiahol päty z Eisenstadtu (alebo ak chcete, z Eszterházy), poznal ho celý svet. A zrazu ostal bez angažmá – predstavte si: akoby v NHL rozpustili klub a Jaromír Jágr sa ocitol na dlažbe, alebo by krachovala Barcelona a L. Messi by si len tak kopal loptu pred domom! Lahko si domyslíme, čo nasledovalo: do Viedne len tak pršali ponuky. Najlákavejšou pre Haydna bolo „lano“, ktoré mu hodil Johann Peter Salomon, nemecký huslista, skladateľ, dirigent, no predovšetkým šikovný impresário, ktorý od r. 1780 žil v Londýne. Prices-toval za Haydnom a objednal pre hudobnú spoločnosť „Professional Concerts“ 6 symfónií – okrem kráľovského honoráru ponúkol maestrov aj dom s plným vybavením v Londýne.

Haydn dlho neváhal a privolil. Ešte pred odchodom usporiadal vo svojom dome hostinu na rozlúčku pre najbližších priateľov. Samozrejme, nesmel chýbať ani Mozart, s ktorým sa starý skladateľ vo Viedni už niekoľkokrát stretol a ktorého si, napriek jeho nevyspytateľným žartíkom, veľmi obľúbil. A tu začína náš príbeh.

Je 15. december 1790. Veľká sála Haydnovho domu šumí ako včelí roj. Hostia sa po oficiálnych zvítaniach a spoločenskej konverzácii s hosťiteľom rozprávajú medzi sebou o všedných veciach. Okrem jedného – Mozarta. Ten sa od Haydna celý večer ani nepohne. Odhovára ho od ďalekej cesty:

- Papá, nemáte nijaké skúsenosti z veľkého sveta a nehovoríte ich jazykom.
- Milý, Wolfi, - s úsmevom odpovie Haydn, - môjmu jazyku rozumejú ľudia na celom svete.
- Ale ostaňte, - nalieha Mozart, - veď je to možno naše posledné stretnutie.

Haydnovi sa zahmlil zrak a vypadli slzy. Mozart zbadá, že zase prestrelil a chce svoju chybu napraviť:

- Papá, veď možno pôjdem na večnosť prvý ja! Vy máte tuhý korieňok!

Ani nevie, akú pravdu vyslovil. Netuší, že mu hodiny osudu práve začali odmeriavať posledný rok jeho života.

Haydn si utrie slzy. Ach, ten bláznivý Wolfi.

- Nechajme spoločnosť nech sa zabáva. Poďme do hudobného salónu, chcem ti niečo ukázať, - a už vedie Mozarta do svojej najmilšej izby, kde dominuje starostlivo udržiavaný klavír.

- Vieš, nejdem do Londýna s prázdnyimi rukami. Mám už rozpracovanú symfóniu, pozri, - a podáva Mozartovi hrbku popísaného partitúrového papiera. Ten vzrušene obracia stránky, miestami si pospevuje, potom rukou akoby diriguje imaginárny orchester. Klavír? Ten nepotrebuje, všetko predsa počuje svojím neomylným vnútorným sluchom. No po chvíli pokrúti hlavou:

- Papá, je to krásne, príjemné, uhladené... Ale ako poznám Angličanov, ešte ako dieťa som tam koncertoval, bude to pre nich málo dramatické. Chcelo by to nejaké prekvapenie... Lebo to môže dopadnúť takto, - a už si sadá ku klavíru. Miestami robí malé pauzy, hľadá totiž vhodné slová, ale potom to celé zopakuje pekne v predpísanom tempe:



1. Sá - la pí - ná Mach - ti - cov, pá - pá Hay - dn dá - va show,
 2. Po - zu - chá - či drie - ma - jí, vy - ru - ší - sa ne - da - jí.
 me - lí - dá - a už - lo - sne To je u - sne - sne
 Sem - tam po - čuť chrá - pa - ne Tak to te - da - nel!

Haydn sa srdečne rozosmial. Veď ten Amadeo má pravdu, koľkokrát to zažil ešte na

panstve v Eisenstade... Ale ako upozorníť taktne panstvo, aby nechrápalo. Mozart by si s tým nerobil ťažkú hlavu – vytiahol by niektorý zo svojich, trochu hrubých žartíkov. Ale on, Haydn, to musí urobiť decentne.

- Už to mám, najlepšie bude, keď dám zaznieť... Ale Mozart pokračoval:

Vstá - vať, pan - stvo, veď je von - ku eš - te bie - ly, bie - ly deň!
Keď bu - de - te v sá - le spať, ne - mô - že - te ľud - bu po - čú - vať.

Symfónia, ktorá dostala v Anglicku prívlastok *Surprise – Prekvapenie*, zaznela prvý raz v Londýne 23. marca 1792. Na začiatku tichej 2. časti, kde sa exponuje pokojná, rytmicky málo výrazná téma vytrhol poslucháčov zo sladkého driemania rázny úder na tympany. Tí potom celý čas čakali, kedy sa tento efekt zopakuje. Márne...

Ale súčasníci spomínali, že po tomto zvukovom šoku – keď sa nedriemajúca menšia na škodoradostne zabávala na driemajúcej väčšine – si papá Haydn potajomky utrel slzu. Asi si spomenul na Mozarta, ktorý mu vnukol tento nápad. Úspechu symfónie č. 94 G dur „Surprise“ sa, bohužiaľ, nedožil. Tak ako zo žartu predpovedal. Svieca jeho osudu dohorela 5. decembra 1791.

Papá Haydn zožal v Londýne nebývalé úspechy; bol tu v r. 1791-92 a potom 1794-95. Jeseň svojho života strávil vo svojom viedenskom sídle obklopený priateľmi, zahŕňaný poctami a slávou...

Čo by robil, keby žil dnes? Asi by komponoval rovnako majstrovské diela ako pred stáročiami. A možno by nenamietať, keby sa jeho slávnej témy zmocnil nejaký raper a spracoval by ju po svojom... Napokon, môžeme si to spolu skúsiť. (Felix, 2012).

Literatúra:

- FELIX, B. 2012. *Klasicizmus - variácie*. Hudební výchova 2012, č. 2, -s. 30-32. Praha : Univerzita Karlova, 2012. ISSN 1210-3683
- HATRÍK, J. 1997. *Drahokam hudby*. Nitra : PF UKF, 1997. ISBN 80-80-50-141-6
- HERDEN, J. a kol. 1992. *Hudba pro děti*. Praha : Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-522-X
- LANGSTEINOVÁ, E. - FELIX, B. - KOPINOVÁ, L. 1998. *Metodická príručka k učebnici Hudobná výchova pre 9. ročník ZŠ*. Bratislava : SPN, 1998. ISBN 80-08-02823-8
- LANGSTEINOVÁ, E. - FELIX, B. 1998. *Metodická príručka k učebnici Hudobná výchova pre 8. ročník ZŠ*. Bratislava : SPN, 1998. ISBN 80-08-02707-X
- LANGSTEINOVÁ, E. - FELIX, B. 2011. *Hudobná výchova pre 6. ročník ZŠ*. Bratislava : SPN, 2011.
- LANGSTEINOVÁ, E. - FELIX, B. 2013. *Hudobná výchova pre 7. ročník ZŠ*. Bratislava : SPN, 2013.

Poslech soudobé hudby v základní škole

Mgr. ANNA ROMANOVSKÁ FLIEGEROVÁ

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy

Česká republika

Anotace: Ve svém příspěvku vyzdvihuji důležitost poslechu soudobé vážné hudby na základní škole a zamýšlím se nad jejím poslechem širokou veřejností obecně. Zmiňuji komorní orchestr Berg, který se specializuje na provádění nové hudby, a jeho projekt zaměřený na žáky základních i středních škol. Na konkrétní ukázce nastiňuji možný postup při práci se soudobou skladbou ve škole. Pro tento účel jsem zvolila houslové duo *Ebbing and flowing* irského autora Johna Buckleyho.

Klíčová slova: poslech, soudobá hudba.

Abstract: In my speech I will follow up the problem of listening to contemporary music at school and I will contemplate about it's listening by public in general. I'll mention the chamber orchestra Berg, which is specialized in playing contemporary music, and talk about the project for school children. I will use the music written by irish composer John Buckley to illustrate concrete process how to work with new music at school. With my colleague I will play Buckley's violin duet called *Ebbing and flowing*.

Key words: perception, contemporary music.

Než budu hovořit o poslechu soudobé hudby ve škole, ráda bych se nejprve zamyslela nad jejím poslechem širokou veřejností obecně. Pokud nahlédneme do programů velkých českých orchestrů jako např. České filharmonie či Symfonického orchestru hl. města Prahy FOK, najdeme tam tento žánr zastoupen velmi okrajově. Aniž bych chtěla jakkoli snižovat kvality Mozartova Requiem či Verdiho La Traviaty, nutně se musím sama sebe ptát, proč lidé vyhledávají, a koncertní sály tedy také nabízejí, stále dokola totéž? Je možné, že i v hudbě platí do určité míry to, co v každodenním životě, totiž že se člověk cítí dobře a bezpečně ve známém prostředí mezi známými lidmi, v situacích, které se opakují, a tudíž to vše také vyhledává? Na koncert si jde posluchač obvykle odpočinout, a proto si nevybírá hudbu, která by jakkoli zjitřovala jeho mysl nebo jej nutila utkávat se s něčím neznámým, novým. Naopak se rád schoulí do tónů Smetanovy Vltavy, jež pro něj nepředstavuje posluchačskou výzvu. Ví přesně, co přijde, a naplnění tohoto očekávání mu přináší pocity uspokojení. Napadá mě tedy další otázka: jak docílit, aby i nová hudba uspokojovala, a ne jenom dráždila nebo dokonce odrazovala, a je možné to ovlivnit výchovou od raného dětství? Podívám-li se na svoji tříletou dceru, která je doslova odkojena hudbou skladatelů nejmladší generace a při poslechu jejich děl vesele poskakuje, kreslí si anebo klidně spí, řekla bych, že to možné je. Kde nejsou očekávání, nepřijde zklamání. Děti nemají předsudky a je jen na rodičích a učitelích, ukážou-li jim cestu otevřeného vnímání a uvažování.

U nás i ve světě existují tělesa, která se na provádění soudobé hudby specializují. Jak mohu říci ze své vlastní zkušenosti jako členka jednoho z nich, mají tyto orchestry poměrně uzavřený okruh svých posluchačů. Přesto se domnívám, že soudobá hudba, stejně jako současné výtvarné umění, literatura či architektura, je schopná promlouvat ke každému z nás a může se stát obohacující součástí našeho života. Je totiž věrným odrazem doby, ve

kteřé žijeme – rychlá, rozpolcená, někdy až roztěkaná, leckdy bez zjevných pravidel. V protikladu k tomu meditující, obrácená sama do sebe, přemýšlivá, nebo jen hravá a experimentující, jakoby vytržená z běžné hudební reality. Typem takové skladby je například smyčcový kvartet skladatele, etnomuzikologa a pedagoga HAMU v Praze Vlastislava Matouška nazvaný *Spongae 4 StrinQ na počest Johna Cage*. Inspirován je Cageovou zálibou v houbách a sám Matoušek k němu dodává: “Došel jsem k závěru, že o hudbě je možno se něco dozvědět poznáváním hub. (...)” Partitura této skladby vznikla tak, že Matoušek sušil houby na notovém papíře. Do míst, kde zůstaly jejich přilepené zbytky, vepsal autor noty, podle kterých je skladba následně hrána. Vzniká tak kompozice bez pravidel, bez záměrné struktury, aleatorická, tedy založená zcela na náhodě, svobodomyšlná, dokládající autorovu hravost.

Sama se interpretaci současných skladeb věnuji již 15 let. Jsem členkou komorního orchestru Berg, v rámci naší koncertní řady je každý rok premiérováno osm nových skladeb autorů mladé generace. Na konci každé sezony z nich pak odborná porota, posluchači a také děti a studenti základních a středních škol vybírají jednu skladbu, která je finančně oceněna. Tato soutěž byla pojmenována NUBERG a orchestr Berg ji pořádá od roku 2007. V posledních třech letech školy dostávají nejen nahrávky skladeb, ale také tzv. pracovní listy, které mohou být pro pedagogy vodítkem, jak s takovouto hudbou pracovat. První z pracovních listů jsem v roce 2010 vypracovala já, později se této činnosti ujala a k dokonalosti ji přivedla PhDr. Miloslava Čechlovská, učitelka z liberecké ZŠ. Výsledky soutěže mezi školními dětmi jsou každý rok velkým překvapením. Očekávali bychom, že děti budou volit skladby veselejšího rázu, rytmické, alespoň v náznaku durové tóniny. Bylo tomu však leckdy přesně naopak. Podrobný rozbor výsledků by svým rozsahem vydal na samostatnou stať, to však v této úvaze není mým cílem. Beru tuto zkušenost spíš jako inspiraci a argument na obhajobu poslechu soudobé hudby od nejtútlejšího věku. Mysl nezatížená hudebním vzděláním ani množstvím posluchačských zkušeností je zřejmě schopna otevřeně a bez předsudků přijímat pro nás možná až nepředstavitelné množství podnětů a dále s nimi pracovat.

Ráda bych zde nastínila možný postup při poslechu soudobé skladby ve škole na konkrétním příkladu. K tomuto účelu jsem zvolila 3. větu z preludíů pro dvoje housle irského skladatele a pedagoga Johna Buckleyho nazvanou *Ebbing and flowing*. Buckleyho jsem poznala při své půlroční stáži v Dublinu, rozbor některých jeho skladeb a pedagogických metod je tématem mé dizertace. Postup, kterým budu dále pracovat s hudební ukázkou, je inspirován některými jeho pedagogickými principy, popsány v autorově učebnici nazvané *The Right Note*.

Poslech:

Příprava na poslech skladby *Ebbing and flowing* by měla začít překladem slov z názvu: přívliv a odliv nebo také vzednutí vlny a její odplování, v angličtině se této fráze používá také přeneseně pro situace, které se v životě cyklicky vracejí, něco přichází, něco odchází, někteří lidé se rodí, jiní umírají. Představa moře a vln je pro další poslech důležitá, neboť se stává vytčeným prostorem pro jinak svobodnou fantazii.

Před první ukázkou poprosíme děti, aby zavřely oči, představily si, že jsou na břehu moře a poslouchaly, co se autor pokusil hudebně vyjádřit, jaký děj, situaci, či jen krátký moment.

1. ukázka:

♩ = 46
Adagio espressivo

Vln. 1
ff *mp* *mp*

Vln. 2
pizz. *ff* *arco* *mp*

Jaké představy či vzpomínky to dětem evokuje? Jak se chovala melodie – stoupala či klesala? Tempo bylo rychlé nebo pomalé? Jak byste pohyb melodie naznačili rukou? Mohlo by to připomínat vzednutí a pád jedné vlny? Jak byste napodobili zvuk vlny vy? (ústý ššššššš s vzrůstající a klesající dynamikou, pomocí papíru, třením dlaní apod.) Podpořte tuto aktivitu.

Přechod k další ukázce, jakou situaci autor vykreslil v dalším hudebním obraze?

2. ukázka:

♩ = 60 *accel.* *p cresc.*

Vln. 1

Vln. 2
p cresc.

Vln. 1
p cresc.

Vln. 2
f p cresc.

♩ = 72

Vln. 1
ff

Vln. 2
ff

Jaké představy to dětem evokuje? Jaké bylo tempo, jaká melodie? Zrychlující se a stoupající. Byla hudba klidná, či dramatická? Jaké dramatické okamžiky vás napadají v souvislosti s mořem? Jak by bylo možné danou situaci hudebně napodobit v tu chvíli ve třídě? (hromy, blesky, vítr pomocí papíru, údery rozbouřeného moře o skálu bouchnutím do lavice atd.)

Jakou situaci autor naznačuje v poslední hudební ukázce?

3. ukázka:

Jaké představy to dětem evokuje? Jaké bylo tempo, jaká melodie? Pomalé tempo, nízká dynamika. Klidné moře. Jak bychom mohli hudebně napodobit tuto situaci? (občasné šplouchnutí vln, přelet ptáka nad hladinou...)

Před přehráním celé skladby poprosíme děti, aby si vzaly tužku a papír a zkusily při poslechu vytvořit vlastní jednoduchou partituru: vždy když uslyší motiv "vlny", namalovat vlnku, když bude hudba dramatická, namalovat např. blesk, a když bude klidná, namalovat rovnou čáru jako symbol nehybné vodní hladiny. Jednotlivé symboly psát v řadě za sebou.

4. ukázka: celá skladba

Dále by mohla následovat diskuze o tom, jak hudba probíhala a jak celá ukázka na děti působila – slyšely v ní opravdu šumění moře nebo něco úplně jiného? Žádný názor nemůže být špatně (až na očividné žerty a provokace).

Vyučující společně s žáky vytvoří jednoduchou partituru na tabuli, podle které děti dále zkomponují vlastní skladbu. Pracovat mohou samostatně, ale nejlépe ve skupinách. Pokusí se využít hry na tělo, na nástroje, které jsou ve třídě k dispozici a které děti ovládají, případně zvuky vytvořené dostupnými pomůckami – muchlání, trhání papíru apod. Nakonec by mělo zaznít provedení celé "vlastní skladby".

Závěrem mi dovoluňte citovat jedno perské přísloví, které praví, že na počátku stvoření byl zvuk, ze zvuku pak světlo, ze světla hmota a z hmoty duch. Dopřejme dnešním dětem, aby jejich duch mohl být alespoň spoluutvářen zvukem, a to ne jen tak nějakým, valcím se například z rádia v supermarketu, či jiným spíše hlukovým smogem, ale především zvukem, o kterém budou moci přemýšlet, pobaví je, rozšíří jim obzory a ukáže jim možná trochu jiný pohled na svět právě tak, jako to činí každá dobrá, klasická i soudobá hudba.

Literatura:

BUCKLEY, J. *The Right Note*. 1. vyd. Dublin: Folens Publishers, 2007. 184 s. ISBN 978-1-84131-984-1.

Prameny:

BUCKLEY, J. *Three Preludes for Two Violins: Ebbing and flowing*. 2009.

MATOUŠEK, V. *Spongae 4 StrinQ*. 2012.

Three Preludes for Two Violins Johna Buckleyho ani *Spongae 4 StrinQ* Vlastislava Matouška zatím nebyly vydány tiskem, uvádím tedy pouze rok vzniku skladeb.

Pojetí hudební výchovy v díle Emila Hradeckého

Mgr. MILAN BÁTOR

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Česká republika

Anotace: Muzikolog, skladatel a pedagog Emil Hradecký (1913 - 1974), od jehož narození letos uplynulo 100 let, je opomíjenou postavou české hudební kultury. Autor ve své době jedinečné publikace *Úvod do studia tonální harmonie* se zapsal do povědomí pražské konzervatoře i Akademie múzických umění. Myšlenky, které zanechal, svědčí o nevhodné intelektuální šíři. Přestože se zabýval převážně hudební teorií, v jeho díle jsou roztroušeny také metodické a pedagogické poznámky, které stojí i přes časový odstup za pozornost.

Klíčová slova: hudební teorie, dějiny hudby, hudební výchova.

Abstract: A musicologist, composer and teacher Emil Hradecký (1913 - 1974), who was born 100 years ago, is a neglected personality of the Czech musical culture. The author brought himself to the notice of the Prague Conservatoire and the Academy of the Fine Arts with his then exceptional publication "*The Introduction to the Study of Tonal Harmony*". The ideas that he left are proof of his extraordinary intellectual scope. Although his main area of interest was mainly the theory of music, there are occasional methodical and pedagogical remarks in his work, which are even nowadays worthy of attention.

Key words: music theory, music history, Music Education.

Osobnost hudebního teoretika, historika, pedagoga a skladatele Emila Hradeckého (1913 – 1974) je v roce 100. výročí jeho narození předmětem k zamyšlení nad touto pozoruhodnou postavou české hudební vědy. Dílo (publikační, skladatelská, pedagogická a ediční činnost jsou jen stěžejními oblastmi, jimiž se zabýval) je zdánlivě rozprostřeno mezi hudební historií a hudební teorií, implicitně obsahuje také řadu cenných myšlenek a poznatků k výuce zejména dějin hudby. Důvody tohoto přesahu jsou logicky opodstatněné.

Emil Hradecký v roce 1936 završil paralelní studium skladby na státní konzervatoři v Praze (Otokar Šín) a hudební vědy a estetiky na Karlově Univerzitě (Zdeněk Nejedlý a Otokar Zich) jednak absolutoriem, jednak doktorskou státní zkouškou. Na podzim téhož roku získal absolvováním řádných státních zkoušek způsobilost pro výuku hudební výchovy na středních školách. Od 15. října 1936 byl ustanoven výpomocným učitelem na druhém státním reálném gymnáziu v Praze.

Tím však jeho edukační aktivity nekončily. Při pedagogické činnosti na gymnáziu studoval znovu skladbu, tentokrát na Mistrovské škole státní konzervatoře pod vedením Vítězslava Nováka a dějepis na filozofické fakultě Univerzity Karlovy. V období protektorátu vyučoval také na státní konzervatoři v Praze, kde byl v roce 1940 jmenován profesorem hudební teorie se zvláštním zřetelem k dějinám hudby. Málo se dnes připomíná, že jeho osobnost stála u zrodu reformy pražské konzervatoře po druhé světové válce. Přispěl rovněž (spolu s Václavem Holzknechtem a Karlem Janečkem) zásadním způsobem k zřízení

Akademie múzických umění, přičemž odborná stránka vybudování hudební fakulty byla z podstatné části Hradeckého dílem¹.

V době únorových událostí se otevřeně přihlásil ke katolické víře. 22. února 1948 byl proto akčním výborem konzervatoře a AMU distancován od výkonu všech funkcí pro ideologické rozpory. Pod tlakem požádal o přeložení do státní archivní služby a byl tak převeden na místo podřízeného vědeckého pracovníka v Archivu země České. V té době byla jakákoliv publikační či pedagogická činnost pro Hradeckého naprosto vyloučena. I zde však byla jeho práce mimořádná ve vzorové a pečlivé ediční činnosti skladatelů českého hudebního klasicismu (Mysliveček, Vaňhal, Stamic, Vranický a řada dalších).

Své pozoruhodně komplexní hudební vzdělání zúročil Emil Hradecký v knize *Úvod do studia tonální harmonie*. Publikaci můžeme chápat jako sumu jeho hudebního myšlení, ale také jako učebnici dějin hudby s přesahem k dalším hudebně teoretickým disciplínám jako jsou kontrapunkt, harmonie, hudební formy. Poměrně celistvým způsobem jsou Hradeckého myšlenky adresované k výuce hudební výchovy obsaženy v příspěvku *Metodické poznámky k dějinám hudby*, který vyšel ve sborníku *Člověk potřebuje hudbu*². Dějiny hudby vnímal především jako:

- předmět nejen ryze teoretický, nýbrž zaměřený k získávání poznatků potřebných pro rozvíjení praktických nástrojových či jiných dovedností
- předmět, jež má vytvářet a kultivovat celkový názor člověka na hudbu
- citlivým výkladem podstatných okamžiků hudebních dějin směřovat spíše než k encyklopedickým seznamům jmen a děl, spíše k pochopení logiky hudebního vývoje v „zákonitých proměnách hudebních vyjadřovacích prostředků“
- „lícení vývoje hudebního jazyka“.

Emil Hradecký si byl vědom skutečnosti, že nikoliv na střední škole, ale až na vysoké škole je skutečně prostor pro širší záběr do životů a osudů významných skladatelů, proto navrhl obsáhnout v edukačním procesu informace, které by „na jedné straně odpovídaly chápavosti a rozhledu žáků, ale aby na druhé straně aspoň v perspektivě splňovaly vysoké požadavky, jimž lze v celém rozsahu vyhovět teprve ve vysokoškolském věku a s velkou zásobou odborných i všeobecných vědomostí“.

Uvědomoval si potřebu živé, znějící hudby, která je vlastním předmětem hudebních dějin. Jeho apel na vybavenost hudební učebny³ byl skutečně nadčasový, neboť je precizně promyšlený do důsledku. Emil Hradecký zdůrazňuje potřebu audiovizuální techniky, varuje však také před prázdnotou „konzumací“ hudby bez myšlenkové a osobní účasti. Všimá si nutnosti prožitku hudebního díla v koncertní síni, který je nenahraditelný a dnes takřka zapomenutý⁴.

Hradeckého metodické poznámky k výuce dějin hudby samozřejmě nemohly obsáh-

1 Systematičnost a ucelenost hudebních vědomostí Hradecký zužitkoval při tvorbě osnov a stanov Akademie múzických umění.

2 HOLZKNECHT, Václav; POŠ, Vladimír a kol.: Metodické poznámky k dějinám hudby. In *Člověk potřebuje hudbu*. Praha: Panton, 1969, s. 369 – 379.

3 Uvědomme si, že v šedesátých letech byla reproduční technika ve výuce horkou novinkou. Gramofony sice již byly běžnou součástí domácností, ale zdaleka ne každá škola se mohla pochlubit hudebnou vybavenou magnetofonem, gramofonem a nahrávkami. Veškerá poslouchací činnost tak podstatnou měrou závisela na reproduční umění pedagoga.

4 Ruku na srdce, kolik učitelů hudební výchovy na gymnáziích navštěvuje a dokáže motivovat své studenty k poslechu koncertů klasické hudby?

nout velké změny v hudební výchově, které přišly s překladem Orffova Schulwerku. Poslechová a pěvecká činnost byla v hodinách hudební výchovy majoritní až do roku 1976. Veskrze je tak možno charakterizovat jeho pojetí dějin hudby jako „*zasvěcené vyprávění o hudbě*“. Teprve posléze bylo možno využít také činnosti instrumentální a hudebně pohybové. I přesto jsou však jeho metodické poznámky zajímavé a ne tak docela pasivní. Předně si plně uvědomoval potřebu elementární nástrojové dovednosti a základního přehledu v hudební nauce. Teprve až jsou tyto vědomosti získány, navrhuje soustavnější výklad hudebních dějin ve smyslu jakýchsi „*obrazů z dějin hudby*“ a situuje je až ke konci studia. Volil spíše cestu od skladby k osobnosti skladatele, nikoliv naopak. Šlo mu o to, aby každé jméno, jež bude probíráno, bylo „*spojeno s vyhraněnou představou určitého typu hudby*“.

Nepovažoval za nutné řídit se chronologickým pořadím skladatelů, navrhl mimo jiné komparovat skladatele naprosto odlišné a vyhledávat z jejich divergencí nové jmenovatele pro odlišení hudebních slohů.

Přiblížením několika idejí tak univerzální osobnosti, jakou Emil Hradecký bezesporu byl, není možné vyhnout se simplifikacím. Příspěvek si nekladl za cíl obsáhnout všechny jeho hudební aktivity. Spíše poukázat na skutečnost, že i vědecké myšlení může srozumitelnou formou promlouvat k člověku, pokud stojí na reálných, precizně formulovaných a výstižných myšlenkách.

Literatura:

HOLZKNECHT, Václav; POŠ, Vladimír a kol. Metodické poznámky k dějinám hudby. In *Člověk potřebuje hudbu*. Praha: Panton, 1969, s. 369 - 379.

HRADECKÝ, Emil. *Úvod do studia tonální harmonie*. Praha: Supraphon, 1960.

K problematice recepcce varhanních skladeb Petra Ebena na ZUŠ

Mgr. et Mgr. MAREK GAJDA

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy

Česká republika

Anotace: Cílem příspěvku je poukázat na interdisciplinární charakter zkoumání uvedené problematiky, který je pro „ebenovskou“ problematiku určující. Příspěvek dále pojednává o pojmu recepcce, jejím pojetí, taxonomii, dalších důležitých příbuzných termínech a souvisejících aspektech, jako je např. vztah mezi hudbou a lidskými emocemi. Věnuje se rovněž pojmu „hudební mluva“, a to především s ohledem na Ebenovu hudební řeč. V závěrečné části je popsán návrh výzkumu, jeho cíl, hypotéza a použité metody. Samotný výzkum proběhne v průběhu října 2013 a jeho výsledky budou na konferenci prezentovány.

Klíčová slova: hudební mluva, Petr Eben, recepcce, varhany, ZUŠ.

Abstract: The goal of the paper is to emphasise the interdisciplinary research of the issue which is dominant for Eben's compositions. The paper further deals with the concept of reception, its notion, taxonomy and other important related terms and aspects such as relationship between music and human emotions. It also focuses on the term „music speech“, predominately Eben's music speech. The author concludes it with the research design, its goal, hypothesis and methods utilised. The research itself takes part in October 2013 and its results will be introduced.

Key words: music speech, Petr Eben, reception, chamber organ, elementary school of music.

1. Úvodem

K základním východiskům při výběru tématu patří několik daností: za první je to můj dlouholetý vztah ke skladbám Petra Ebena – jednu z nich, *Triptychon pro varhany*, jsem před časem natočil na CD a poslal skladateli v době, kdy ještě žil. Jeho vřelá odpověď v osobním dopise mě povzbudila ke studiu, poslechu, interpretaci a analýze mnoha jeho dalších varhanních skladeb a/nebo skladeb, v nichž figurují varhany jako jeden z hlavních nástrojů.

Zmíněná problematika se stala podkladem i při volbě tématu mé diplomové práce, kterou vedl a zaštiťoval doc. MgA. Petr Planý. Práce s názvem „Serafínské“ a „mefistofelské“ prvky v hudební mluvě kompozičních cyklů Petra Ebena Faust a Job a jejich využití v rámci výuky a hry na varhany na středních a základních uměleckých školách se zabývala jednou z určujících inspirací Ebenovy tvorby, a to hudebním zobrazením souboje dobrých a zlých sil v lidském nitru i obecně na bázi kontrastů. Výzkumný korpus tvořily dva velké filozofické cykly pro varhany, které vznikly z improvizací na scény z dramatu J. W. Goetha *Faust* (převážně prvního dílu) a vybrané pasáže z knihy *Job* ze Starého zákona z Bible. Faustovská tematika mě zaujala mj. i proto, že jsem druhým oborem lingvista – mou specializací je germanistika.

Téma, o kterém příspěvek pojednává, je součástí mého disertačního projektu s pracovním názvem „Aspekty recepcce hudební mluvy vybraných varhanních skladeb Petra Ebena na základních uměleckých školách“, školitelem je prof. MgA. Petr Planý z KHV PdF UP v Olomouci.

2. Receptce hudby

Receptcí hudby rozumíme posluchačský přístup k hudbě, jinými slovy se jedná o přijímání hudby specialisty širokým kolektivem (srov. Poledňák, 1984, s. 333-334). Důležitým atributem je, že receptce hudby může být ovlivňována autorem (srov. tamtéž, s. 335), což právě v případě Petra Ebena hraje zcela zásadní roli; k mnoha svým skladbám připojil komentáře a k jednotlivým scénám přiřadil úryvky z dramát, knih, básní atd. Tato vysvětlení slouží podle jeho slov jako „hůl vkládaná posluchači do rukou pro usnadnění jeho cesty“, avšak může se velmi snadno „ocitnout na skladatelových zádech“, pakliže posluchač prohlásí: „Já jsem to tam necítil, neslyšel“ (cit. Ebena in Jakubíček, 1991, s. 23).

Receptce může být ovlivněna mnoha faktory: Wierszytowski rozlišuje subjektivní a objektivní (věk, temperament a charakter, zkušenosti, návyky atd.) a subjektivní činitele (prostředí, uvedení skladby, povaha a kvalita hudby). Dále je nutno poznamenat, že neméně podstatné je také momentální rozložení recipienta (srov. Poledňák, 1984, s. 336).

Problematicke taxonomie receptce se věnovalo mnoho autorů, od kterých také pocházejí rozličné taxonomie. Pro nás je relevantní především Meyersův asociativní poslech (tamtéž), který souvisí s mimohudebními a vizuálními představami, Ortmannova a Müllerova-Freienfelsova imaginační receptce (srov. tamtéž, s. 337), související s asociacemi, představami a programní hudbou jako takovou. Dále je nutno zmínit interpretujícího posluchače v pojetí Koblewske-Wróblove, jenž se soustředí na obsah hudby a její slovní a pojmové vyjádření (srov. tamtéž). V neposlední řadě se nabízí Adornův emocionální posluchač (tzv. klasicko-romantický typ; tamtéž, s. 338), neboť sám Eben se považuje za romantický typ skladatele a rovněž Nazajkinského motoricko-dynamická receptce (srov. tamtéž, s. 339), poněvadž jak rytmus, tak dynamické kontrasty patří k základním atributům Ebenovy hudební mluvy (viz níže).

3. Související aspekty

Kromě samotné receptce je potřeba vymezit několik dalších termínů a souvisejících aspektů. Jsou jimi percepce neboli vnímání hudby, a to skrze receptory, přičemž základními atributy jsou stálost a uvědomělost (srov. Poledňák, 1984, s. 266 ff.). Naproti tomu se v případě apercce jedná o celostní, osobnostně profilované zpracování hudebního podnětu; zahrnuje nejen smysl, ale i obsah, souvisí se schopnostmi, zkušenostmi, motivací a anticipací posluchače a jeho projekcí směrem ven (srov. tamtéž, s. 23 ff.). Poslechem hudby je pak míněna taková receptce, jež je uplatňována v rámci hudebně výchovného procesu (srov. tamtéž, s. 271).

Receptci ovlivňuje řada hudebně psychologických fenoménů – důležitou roli hraje vnímání, tj. bezprostřední, smyslový odraz (srov. Skopal, 1984, s. 20). Podmínkou je, aby toto vnímání bylo aktivní, jelikož při absenci vnímání vlastně nelze vůbec provést plnohodnotný výzkum receptce (srov. tamtéž, s. 16, 21). K tomu, aby vnímání bylo aktivní, je potřeba záměrné pozornosti, která funguje jako jakýsi selektivní filtr (srov. Franěk, 2005, s. 81-82). Jak bylo zmíněno výše, na receptci mají vliv hudební představy, které jsou ovlivněny nejen percepcí, ale také zkušenostmi a myšlenkovými operacemi (srov. Skopal, 1984 s. 22). Pro bližší poznání a hlubší pochopení díla hraje zásadní roli hudební myšlení, na základě kterého lze dosáhnout či se alespoň blížít komplexnímu pochopení hudebního díla (srov.

tamtéž, s. 24). Stupeň a kvalita hudebního myšlení jsou závislé na hudební paměti, a to dlouhodobou i krátkodobou, zejména s ohledem na návraty témat (srov. tamtéž, s. 27; Franěk, 2005, s. 89).

Klíčovou roli hrají i tzv. kritické vývojové periody, tj. čemu bylo dítě vystaveno v prostředí domova, ve škole, v rámci volnočasových aktivit (viz Skopal, 1984, s. 31-32). Velmi podstatné je i působení hudby na základě empirických zkušeností a obecně přijímaného působení hudby – typickým příkladem je využití hudby k různým účelům (např. hudba k pohřbu má evokovat smutek atd.) (srov. Poledňák, 1984, s. 321 ff.). Konečně neméně významný je i samotný posluchačův vkus, tedy systém preferencí a hodnocení, přihlášení se či odmítnutí k určitému hudebnímu stylu; to vše souvisí dále s jeho hudebním zájmem, preferencemi, hodnotovým systémem, postoji atd. (srov. tamtéž, s. 408-409).

Jak bylo řečeno výše, hudba může působit různě, a podle toho i v lidech vyvolávat různé emoce (srov. Franěk, 2005, s. 170). Existuje mnoho rozličných definic emocí, přičemž největší shoda panuje u tří základních atributů: intenzity, polarity a trvání. Na poli emocí se rovněž odehrává odvěký spor kognitivistů a emocionalistů (viz tamtéž, s. 172); proběhlo mnoho výzkumů, které prokázaly, že různé hudebně-výrazové prostředky vyvolávají různé reakce (srov. tamtéž, s. 175 ff.). Pro Ebenovu hudbu je příznačné i vyvolání tzv. proto-emocí, tj. např. napětí, uvolnění, překvapení, potvrzení očekávání (tamtéž, s. 181): jeden z typických rysů Ebenovy hudební řeči jsou totiž právě kontrasty (viz níže). Justin (cit. in tamtéž, 187 ff.) uvádí celou tabulku výrazových prostředků k vyjádření různého emocionálního obsahu.

4. Hudební mluva

Pojem hudební mluva či hudební řeč implikuje srovnání s přirozeným jazykem. Zatímco přirozený jazyk sestává – zjednodušeně řečeno – ze slov, v hudbě hrají zásadní roli výrazové prostředky, ať už jde o tóninu, harmonii, melodii, rejstříky, metrum, rytmus, tempo, agogiku, fakturu, dynamiku, kompoziční formy, konsonance či disonance atd. (srov. Meduševskij, 1982, s. 14). Podle Jiráňka (cit. in Skopal, 1984, 60) existuje langue (jazyk) a parole (řeč) i v hudbě (srov. Meduševskij, 1982, s. 17). Z oblasti lingvistiky jsou přejímány i některé disciplíny, jako např. syntax (spojování akordů, modulace), sémantika (např. kroky apod.), styl (archaický aj.) (srov. tamtéž, s. 31 ff.). Hudbě – podobně jako jazyku – je také připisována komunikativní, sdělovací funkce (tamtéž, s. 37).

Ebenova hudební mluva v sobě syntetizuje mnoho prvků zmíněných výše. K základním atributům jeho skladatelsky hudební řeči patří zejména rytmická a metrická pestrost, princip kontrastů, vysoký stupeň nástrojové stylizace, obliba experimentů a šifer (srov. Vondrovicová, 1995, s. 67 ff.; Vítová, 2004, s. 140 ff.). Důležitým východiskem pro Ebenovu tvorbu je jeho inspirace dalšími krásnými uměními: malířstvím, sochařstvím a literaturou (srov. Vítová, 2004, s. 49, 313).

Často na umělecká díla improvizoval (např. v pořadech zvaných *Lyra Pragensis*), přičemž se tyto improvizace později staly podkladem pro vznik mnoha jeho vrcholných děl (srov. Vondrovicová, 1995, s. 91 ff.; Vítová, 2004, s. 302). Tematicky převažuje v Ebenově tvorbě duchovní inspirace; většinou se jedná o hluboká a závažná filozofická či abstraktní

témata čerpaná z antiky, středověku, Bible či kanonické světové i české literatury (srov. Vondrovicová, 1991, s. 424; Vondrovicová, 1995, s. 38 ff.; Vítová, 2004, s. 41 ff.).

5. Výzkum receptce

Z hlediska konkrétního výběru částí cyklu vhodných pro výzkum receptce se nabízejí ty z nich, které obsahují hudební ztvárnění jak dobra, tak zla v různých podobách, tj. „Prolog“, „Velikonoční sbory“ a „Valpuržina noc“ (Eben, 1983). V „Prologu“ jde především o střídání vysokých a nízkých poloh a zároveň také temných a světlých barev varhanních rejstříků; jedná se tedy o výšku a potažmo barvu (srov. Vondrovicová, 1995, s. 188). „Velikonoční sbory“ jsou v zásadě rozděleny na dvě části, přičemž první z nich má charakter dobra a druhá zla (srov. tamtéž). Zde proti sobě stojí především původní „čisté“ citace gregoriánských motivů a fanfáry a jejich alterace; rozlišení barev (principálový sbor vs. jazyky a alikvoty) je sice poměrně zřetelné, nikoliv však zcela jednoznačné. Konečně „Valpuržina noc“ představuje nejspletitější fenomén: jde především o karikaturu a triviálnost, které mají představovat zlo (srov. tamtéž). Jako nezbytnost pro pochopení těchto skladeb se jeví objasnění širšího estetického kontextu (karnevalů, masek, čarodějnic atd.), která kontrastuje s čistým nadpozemským estetickým ideálem v podobě Markétčina motivu, který se ve skladbě objeví ve formě reminiscence.

Vzorek výzkumu bude tvořit celkem 2 skupiny žáků ZUŠ – u první skupiny se bude zkoumat receptce bez výkladu ke skladbám a u druhé s výkladem. Jako věkově nejvhodnější se jeví posluchači vyšších ročníků hudební nauky. Na tomto místě je důležité poznamenat, že onen speciální výklad rozhodně nehodlá vnucovat vlastní pojetí Ebenových skladeb a připravit tak posluchače o jejich originální vnímání; hodlá se opírat výhradně o skladatelovy komentáře, jež jsou pro pochopení skladeb určující, čímž se zajistí vyhnutí se scestné verbalizaci, na jejíž zneužití upozorňuje např. Poledňák (1998, s. 14).

Z pochopitelných důvodů by Ebenův komentář ke skladbám nebyl dostačující. Úryvky překladu prvního dílu Goethova *Fausta*, které jsou součástí většiny nahrávek, mohou být sice užitečné, avšak nikoliv jediným zdrojem výkladu. V případě *Fausta* se nabízí využít faustovských pověstí, kupř. pověsti o Faustově domě z Jiráskových *Starých pověstí českých* (Jirásek, 2007). Ani tento výklad však v žádném případě nesmí být zavádějícím, nýbrž musí stále plně zůstat ve službách díla. Rovněž je vhodné navázat již na díla, která jsou založená na obdobném estetickém principu – za ilustrativní příklad lze považovat např. *Krásku a zvíře* Maurice Ravela (srov. Herden, 1997, s. 16–38).

V neposlední řadě je také nutno uvažovat o názorném vysvětlení fungování varhan, zvláště pak varhan „ebenovských“, tj. nástroje minimálně třímanuálového ve větším prostoru s kvalitními akustickými parametry, skýtajícího možnost celé palety rozličných barevných kombinací s významným zastoupením jazykových rejstříků (srov. Vítová, 2004, s. 440). Ve větších městech existuje možnost exkurze k varhanám do koncertní síně či katedrály, v malém městě či místech, kde varhany z nejrůznějších důvodů buďto nejsou nebo k nim není dostup, se jako východisko pro vysvětlení jeví varhany digitální, které rovněž obsahují mnoho z prvků a vybavení, se kterými Eben při interpretaci svých skladeb automaticky počítal, tj. paměť, crescendovým válcem, žaluzií atd. (srov. Vondrovicová, 1995, s.

80). Pokud ani tyto nejsou k dispozici, nezbyvá, než využít možností internetu, populárně naučné organologické literatury či fotografií, videí atp.

Cílem výzkumu je popsat, které aspekty a do jaké míry mohou ovlivňovat recepci vybraných varhanních skladeb Petra Ebena u posluchačů ZUŠ. Základní pracovní hypotéza zní následovně: „Recepce Ebenovy hudební řeči bude u posluchačů záviset do velké míry na předchozí znalosti dané problematiky, především obeznámení s obecně- a hudebně-estetickými souvislostmi, literárním, historickým a kulturním kontextem (do velké míry dáno předchozím výkladem), přičemž čím větší bude vstupní znalost, tím kladnější bude její akceptace.“

V oblasti metod se často osvědčila jejich kombinace s ohledem na zkoumaný jev: v našem případě jsou to anamnestický dotazník, zúčastněné pozorování, hudební dotazník, sémantický diferenciál, analýza (ŠVP, skladeb) a doplňkové testové metody. Výzkum bude proveden na vybraných ZUŠ v průběhu října 2013 a jeho výsledky budou prezentovány na konferenci v listopadu.

6. Závěr

S ohledem na skutečnost, že Petr Eben patří k neznámějším a nejvýznamnějším českým skladatelům dvacátého století – o to více v oblasti varhanní hudby – je přínosné a relevantní zkoumat recepci jeho varhanních skladeb u mladé generace, už proto, že se s výjimkou instruktivních skladbiček nejedná o skladby triviální, nýbrž v případě cyklů jde o hluboká filozofická díla, jejichž hudební mluva však potencionálně může oslovovat i bez znalostí kontextu a širších souvislostí. Jak je patrné z výše uvedeného, v případě recepce se jedná o komplexní fenomén, který ovlivňuje řada aspektů. Také Ebenova hudební mluva je velmi specifická a vykazuje některé základní distinktivní atributy. Samotný výzkum počítá s kombinací vhodných metod s ohledem na danou problematiku. Výzkum si také mimo jiné klade za cíl přispět k rozšíření povědomí o Ebenových skladbách, varhanách a varhanní hudbě, osvětlit aspekty její recepce a rozšířit obecně-, hudebně-estetické, resp. literární, kulturní a filozofické obzory žáků ZUŠ.

Literatura:

- BAČUŮVČÍK, R. *Jak posloucháme hudbu? Vztah obyvatel České republiky k hudbě a jejímu poslechu 2009*. Zlín: VeRBUm, 2010.
- DRÁBEK, V. (ed.). *Poslech hudby*. [sborník z konference]. Praha: PdF UK, 1998.
- DVORSKÝ, J. *Hudba, hluk a hudební výchova. Úvaha a příspěvek k metodice poslechu reprodukované hudby*. Ostrava: MĚPS, 1989.
- EBEN, P. *Faust for Organ*. [notový zápis]. London: United Music Publishers, 1983.
- EGGEBRECHT, H. H. *Hudba a krásno*. Trans. Jarmila Gabrielová. Praha: NLN, 2001.
- FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005.
- FUKAČ, J., TESAŘ, S., VEREŠ, J., *Hudební pedagogika: koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2000.

- HERDEN, J. *My pozor dáme a nejen posloucháme. Posloucháme hudbu se žáky 2. stupně ZŠ a nižších ročníků osmiletých gymnázií*. Praha: Scientia, 1997.
- JAKUBÍČEK, M. *Petr Eben - Faust pro varhany*. Brno. Diplomová práce. JAMU, Hudební fakulta, 1991.
- JIRÁSEK, Alois. *Staré pověsti české*. Praha: Albatros, 2007.
- KYSLÍKOVÁ, A., HONS, M., KYSLÍK, J. *Hudebně vyjadřovací prostředky a jejich pedagogická interpretace*. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 1999.
- MAZUREK, Jan., ZEDNÍČKOVÁ, Šárka. *Poslech hudby*. [distanční text]. Ostrava: PdF OU, 2004.
- MEDUŠEVSKIJ, V. V. *O zákonitostiach a prostriedkoch umeleckého posobenja hudby*. Bratislava: Opus, 1982.
- NAZAJKINSKI, J. V. *O psychológii hudobného vnímania*. Bratislava: Opus, 1980.
- POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Editio Supraphon, 1984.
- POLEDŇÁK, I. Poslech hudby jako problém estetický, psychologický, pedagogický. In DRÁBEK, V. (ed.). *Poslech hudby*. Praha: PdF UK, 1998, s. 10-25.
- SECKÝ, J. *Vztah hudební percepce a aktivního provozování hudby u středoškolské mládeže*. [disertační práce]. Brno: KHV PdF UP, 2009.
- SKOPAL, J. *Některé problémy hudební apercpece na 2. stupni základní školy*. Hradec Králové: PdF, 1984.
- VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002.
- VÍTOVÁ, E. Petr Eben. *Sedm zamyšlení nad životem a dílem*. Praha: Baronet, 2004.
- VONDROVICOVÁ, K. Duchovní svět v životě a v hudbě Petra Ebena. In *Hudební rozhledy* 91/XLIV, 9. Praha: Asociace hudebních umělců a vědců, 1994, s. 421-426.
- VONDROVICOVÁ, K. Osudové varhany Petra Ebena. In *Hudební rozhledy*, ročník 62, č. 1/2009. Praha: Společnost Hudební rozhledy, 2009, s. 54-55.
- ZICH, O. *Estetické vnímání hudby*. Praha: Supraphon, 1981.

Tento příspěvek je součástí projektu s názvem „Aspekty recepce hudební mluvy a pojetí improvizace na mimohudební náměty na ZUŠ“ v rámci SGS na UP v Olomouci (ev. č. PdF_2013_008) pod vedením prof. MgA. Petra Planého z KHV PdF UP, který je zároveň garantem příspěvku.

Ontogeneze hudebních preferencí, postojů a jejich vztah s hudebními disponibilitami

Mgr. FILIP CHOBOT

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Olomouc
Česká republika

Anotace: Studie obsahuje pojednání vztahu mezi hudebními disponibilitami jedinců mladšího školního věku a jejich hudebními postoji. Snaží se stručně popsat důvod klasifikace horizontu estetických zkušeností u jedinců a zjistit odlišnost hudebně nadaného a od nadaných méně. Zároveň se snaží zjistit vliv na preferenci žánrů prostřednictvím pedagoga, který by je poučil o hudebních vlastnostech na konkrétních ukázkách. Výzkum neodhalil žádné významnější korelace mezi úspěšností a oblibou určitých žánrů, nicméně významné korelace byly zaznamenány u nástrojů. Třebaže postoj a zájem u ukázky vážné hudby byly pro nadané jedince vážní, u ostatních ukázek dokázali alespoň v základech vystihnout hudební vlastnosti žánrů pomocí sémantického diferenciálu. Studie ukázala spíše nezalost hudebních vlastností žánrů a tím i možnou lepší pedagogickou činnost v této oblasti.

Klíčová slova: preference, sémantický diferenciál, proband, udební schopnosti, žánr.

Abstract: This paper deals with the relationship between music disponibilities of individuals younger around middle school age and their musical attitudes. They try to briefly describe the reason classification horizon aesthetic experience for individuals and identify differences musically gifted and the less gifted. The study consists of two parts, the first one is rather theoretical, the second one shows results from research. It also seeks to determine the effect on the preference of genres for individuals by teacher who would instruct the musical characteristics specific to individual examples. The research did not bring any significant correlation between the success and popularity of certain genres, however, significant correlations were observed in musical instruments. Although attitude and interest received by listening to a sample of classical music for gifted individuals were vague, other examples could at least describe in basics the musical genres properties by using the semantic differential. The study showed rather ignorance of musical genres properties and thus perhaps a better educational activities in this area.

Key words: preference, semantic differential, proband, musical ability, genre.

Cílem této práce a její součásti – výzkumu – je určit základní souvislost mezi hudebními disponibilitami a postoji jedince středního školního věku. Základní hypotéza č. 1 tedy zní: „Jedinec mladšího a středního školního věku s vysokými hudebními disponibilitami vnímá určitou hudbu intenzivněji, kvalitativně více strukturovaně a významově konkrétněji než jedinec s disponibilitami nižšími“. Hypotéza č. 2 obsahuje: „Alespoň částečně vysvětlení vlastností hudebních žánrů pomůže výše zmíněnému jedinci lépe zařadit tuto hudbu do žánrové skupiny, stejně tak jako je schopen lépe poznat rozdíly v užitých hudeb-

ních vlastnostech a jejich výrazových prostředcích (tedy jakýsi esteticko-teoretický know how).“ Tyto vědomosti pak mohou změnit postoj k dané skladbě.

Hypotéza 1

Svět současné hudby není probádán a neexistuje ucelené esteticko-teoretické shrnutí pomáhající pedagogovi určit hodnotu estetickou (esteticky kvalitativně odlišnou produkci člověka s cílem sledování estetických kvalit na rozdíl od utilitárně manipulačních, tzn. vznik „estetické distance“, kdy probíhá rozštěpení mysli na reflektovanou část představující estetický objekt zájmu, např. vcítění se do postavy či pocitu sdělovaného hudbou, a reflektující část vynášející soud, je-li toto subjektivní prožívání kvalitní či ne) a společenskou (HOLAS, 1994). Metodicky je však na současné populární hudbě cenné, že vychází z klasicko-romantické syntézy i z hudby dvacátého století a k tomu ji žák zná, nemusí se s ní seznamovat. To potvrzují i výsledky diplomové práce (CHOBOT, 2012). A pokud výše hudebnosti koreluje se správným přiřazením emocí buzených určitými hudebními vlastnostmi, je nutné tuto problematiku považovat za potencionální výukový materiál.

Hypotéza 2

U hypotézy 2 platí fakt, že pro učitele je velmi přínosné, ba bytostně esenciální zjištění, co se danému žákovi líbí. V plánu školních vzdělávacích programů hudební výchovy je jasně podaná informace o výukových cílech, podle kterých mají edukátoři organizovat vyučovací proces (KOLEKTIV AUTORŮ, 2007). Pokud jsou ovšem nerealizovatelné kvůli neznalosti mládeže spektra hudební produkce, je velmi těžké učit i základní poslechové dovednosti jako výuka rytmu, tóniny, výrazových prostředků, a skloubit tak tyto nic neříkající hudební termíny v axiologicky podstatné znaky. Učit se ucelenou představu historie původu, zázemí, funkce a ohlasu hudebního díla klasicko-romantického slohu dítěti připadá zbytečné (CHOBOT, 2012), když všude kolem něj zní hudba současná. Učitel, který nedokáže nalézt stejné axiologické znaky v současné hudební produkci, není schopen uceleně a hlavně řádně předat souhrnný (tím není řečeno detailní, nýbrž kvalitativně podstatný, pregnantní a signifikantní) systém jevů a vztahů napříč celým hudebním univerzem, o němž by mu mělo jít především. Tedy pokud edukátor nečerpá z celé sféry lidského života a světa a toto předávání informací nekultivuje – podřizuje jej pedagogickým účelům a tím i prostředkům, cílům a podmínkám – není nositelem hlavní pedagogické funkce edukátora (BLÍŽKOVSKÝ, 1992).

Pedagogové tak přicházejí o svébytné a imanentně nejvlastnější universum: svět hudební produkce, hudební průmysl, aktuality současné hudby (části definice pojmu hudba podle Ivana Poledňáka, POLEDŇÁK & FUKAČ, 2004). Jedinec hledá citové opojení, extázi, jež boří konvence, rebeluje a vyzývá k akci. Hledá identitu (SEDLÁK, 1990, str. 360), chce zážitek, podmínku významnosti, kterou si uloží do paměti jako element hodnotového zebříčku, formující jeho představu o tom, co jaké je – veselé, smutné, odporné, budící vztek, budící strach, (podle kategoriálního přístupu hudební psychologie jsou to základní emoce, které se prolínají a vytvářejí tak složitou strukturu a hierarchizovanou síť (FRANĚK, 2005, str. 170). Hudba, stejně jako ostatní lidské činnosti mající vyjadřovat vztah člověka ke světu, obsahují právě tolik aktuálnosti kvůli své naléhavé výpovědi o světě z jejich úhlu

pohledu, aby byly probírány právě v době vzniku. Pokud v tomto prostředí nefiguruje žádný "průvodce" coby zprostředkovatel myšlenek pro současnou populaci dětí, nemůže existovat zájem tyto myšlenky analyzovat, pochopit, začlenit do systému hodnot hudebních kvalit, sdílet, předávat dál (CHOBOT, 2012, str. 56). Při nesdělování a zakonzervování se ve vesměru hudební minulosti tak nelze projít k vzájemnému porozumění současné multi-kulturní společnosti.

1. Literatura

1.1. Hudební preference – dotazníková metoda

Téměř ve všech výzkumech započatých po roce 2000 použili výzkumní pracovníci k třídění a klasifikaci oblastí hudebního umění, či jejich nižších stupňů, nazvaných jako žánry, dotazník s nedefinovanými položkami (či jen zběžně definovanými výčtem hudebních autorů a interpretů), ke kterým měl respondent přiřadit oblibu (většinou škálovou metodou čísel 1–7, či -3 až +3).

Konkrétně autoři z Texaské univerzity (RENTFROW & GOSLING, 2003) zkoumali postavení hudby jako poslechové činnosti, tématu hovoru a stimulu k činnosti jiné vzhledem ke všem ostatním aktivitám. Z korelace složek osobnosti a žánrů definovali 4 dimenze, které vznikly de facto ve všech dalších studiích obdobně. Od posluchačů hudby reflexní & komplexní (liberální, otevření), intenzivní & buřičské (status moratoria identity podle Erika Eriksona) až po optimistickou & konvenční (konformní, konzervativní, akceptující sociální dominanci – konanou nebo zažívanou, nekriticky přijatá identita až difuzní identita) a energickou & rytmickou (neguje sociální dominanci, mají sebe-vnímanou atraktivnost). Dalšími autory jsou SCHWARTZ & FOUTS (2003); u nás KOTEK (1978, 1990), BEK (2003), FRANĚK & MUŽÍK (2006, 2007), MUŽÍK (2009).

1.2. Hudební preference a identita

Práce Daniela Kořínka (2008) nepřináší standardizované a statisticky zpracované výsledky shluků hudebních žánrů a typologizace hudebních dimenzí, ale korelaci žánru a stav identity (sebe-pojetí, míru samostatnosti, otevřenost ke zkušenosti a názorové pluralitě, typologizaci funkce hudby, akceptaci – sociabilitu – vnímání osobní a sociální identity, hodnocení pocitů a jejich „oprávněnosti“, motivace, uspokojení vzhledem k sobě samému – „Mám na to právo?“ – i k vznikající situaci estetického soudu).

Obecně lze z prací vyvozovat, že základní hudební dimenze na stupni žánrové taxonomie obsahují zastoupení všech možností osobnostního profilu jedince. Tím ale tvrdíme, že žánrům lze přiřadit konkrétní, specifickou psychologickou charakteristiku prožívání (dokázat toto tvrzení má užítí sémantického diferencálu).

1.3. Poslech a sémantický diferencál

Tato metoda je logickým vyústěním, jak zjistit validitu výpovědí v dotaznících. Především hudebně preferenční průzkumy nebraly v potaz obeznámení žáků o žánrech nebo jejich vědomosti ohledně hudebního prostředí, v němž žijí.

Vycházejí z průzkumu emocionální reakce na hudební ukázkou, chci zjistit hodnotu přikládanou posluchačem konkrétní ukázkou na základě hudebních vlastností, ne dalších významů řadící tak hudbu do sociologických kategorií, leckdy nesouvisějící s hudbou sa-

motnou. Vybraná hudba musí odpovídat zkušenostem jedince, musí být vytipovaná jako jev, se kterým se posluchač již setkal. Jedině tak lze zkoumat situaci, zda jedinec v percipovaném systému zvuků slyší konkrétní hudební vlastnosti (na základě nichž určí a zařadí objekt do určitého systému), či jen změřit zvuků. Vzniklé emocionální reakce a postoje jsou měřitelné pomocí SD, v literatuře např.: CRAMER, MILLION, & PERREAULT (2002, sociologické – genderové vnímání barvy hudebního nástroje, maskulinní je bicí a tuba, femininní pak harfa a flétna), JEON, YOU, JEONH, KIM, & JHO (2011, akustické vlastnosti hluku klimatizace, více nepřijemný je zvuk s tónovými komponentami byť akusticky velmi ostrý nebo hrubý). ALLURI & TOIVIAINEN (2012, sémantický a akustický vztah polyfonického tónu, co je antropologicky naučené enkulturací a co je univerzální, autoři srovnali západní pop a indické Sami yoiks – písně Sami, „aktivita“ je nezávislá, „jasnost“ je naučená ekulturací), WALKER (2012, existuje silnější emocionální potence u psychicky nemocných, aniž by byly rozdíly v preferencích, existují čtyři dimenze identity: introspektivní a fantazijní/rebelující, zdravě kritická, identita-hudba; identita-osobnost). V české provenienci pak figurují tyto práce: KRIŠTUFOVÁ (2010, SD jako prostředek vyjádření jedince a tím edukaci vyjadřování hudebního významu jako jeden z očekávaných výstupů ŠVP a z klíčových kompetencí, podle autorky si děti s estetickým hodnocením nevedí rady). OBRŠLÍKOVÁ (2009, práce byla zaměřena na prvky rituálu v současné hudbě a zjištění emocionální reakce).

2. Test hudebních disponibilit a korelační studie hudební preference

Pro precizní zjištění stavu jedince byl použit test hudebních schopností podle Milana Holase (1994, identičnost melodie, metrum třídobé/čtyřdobé, tempo rychlejší/pomalší/stejně, pohyb melodie stoupá/klesá/je stejná) a test harmonického slyšení podle Jiřího Lusky (2006, tonální citění, tonální ukončení melodie, sluch pro analytické vnímání souzvuků, sluch pro harmonickou homofonii a harmonickou polyfonii, sluch pro souzvuky v hudební prostoru). U metody sémantického diferenciatu jsem použil podle Valového (1979) adjektiva vybraná ze všech tří kategorií potence, valence a intenzity, přičemž kvůli úspoře místa a času jsem některá adjektiva upravil a zařadil do dvou významů těchto kategorií podle současné literatury (viz Vycházejí z průzkumu emocionální reakce na hudební ukázkou, chci zjistit hodnotu přiřádanou posluchačem konkrétní ukázkou na základě hudebních vlastností, ne dalších významů řadí tak hudbu do sociologických kategorií, leckdy nesouvisející s hudbou samotnou). Vybraná hudba musí odpovídat zkušenostem jedince, musí být vytipovaná jako jev, se kterým se posluchač již setkal. Jedině tak lze zkoumat situaci, zda jedinec v percipovaném systému zvuků slyší konkrétní hudební vlastnosti (na základě nichž určí a zařadí objekt do určitého systému), či jen změřit zvuků. Vzniklé emocionální reakce a postoje jsou měřitelné pomocí SD, v literatuře např.: CRAMER, MILLION, & PERREAULT (2002, sociologické – genderové vnímání barvy hudebního nástroje, maskulinní je bicí a tuba, femininní pak harfa a flétna), JEON, YOU, JEONH, KIM, & JHO (2011, akustické vlastnosti hluku klimatizace, více nepřijemný je zvuk s tónovými komponentami byť akusticky velmi ostrý nebo hrubý). ALLURI & TOIVIAINEN (2012, sémantický a akustický vztah polyfonického tónu, co je antropologicky naučené enkulturací a co je univerzální, autoři srovnali západní pop

a indické Sami yoiks – písňe Sami, „aktivita“ je nezávislá, „jasnost“ je naučená ekultura-cí), WALKER (2012, existuje silnější emocionální potence u psychicky nemocných, aniž by byly rozdíly v preferencích, existují čtyři dimenze identity: introspektivní a fantazijní/rebelující, zdravě kritická, identita-hudba; identita-osobnost). V české provenienci pak figurují tyto práce: KRIŠTUFOVÁ (2010, SD jako prostředek vyjádření jedince a tím edukaci vyjadřování hudebního významu jako jeden z očekávaných výstupů ŠVP a z klíčových kompetencí, podle autorky si děti s estetickým hodnocením nevědí rady). OBRŠLÍKOVÁ (2009, práce byla zaměřena na prvky rituálu v současné hudbě a zjištění emocionální reakce).

Dotazník byl proveden na Základní umělecké škole Leoše Janáčka v Havířově. Ze vzorku 2. – 5. ročníků bylo dotazováno dohromady 82 dětí. Tento počet je nízký a možná proto jsou výsledky vágní (s hladinou významnosti $<0,3$) či naopak velmi výrazné ($>0,8$). Polovinu respondentů byla částečně nastíněna klasifikace hudebních žánrů, druhá polovina se pokusila zařadit skladby podle vlastního uvážení. Výběr skladeb byl proveden na základě jejich četnosti a umístění v žebříčcích hitparád.

2.1. Závěr:

2.1.1. Klasická hudba

Výsledek testu sémantického diferenciatu ukázal, že s vyššími hudebními dispozibilitami nesouvisí i vyšší porozumění vážné hudbě. Poslední ukázka nezbudila žádné schematické reakce ($|k_f| < 0,1$), probandi dosazovali čísla nahodile, vůbec nedokázali v poslouchané hudbě nalézt takové hudební výrazové vlastnosti, podobající se alespoň zčásti výrazu nastíněného v partituře Ebenovy skladby. Ačkoliv byly použity veskrze konsonantní souzvuky, kdy v taktu 251-260 se vyskytuje pouze jediná disonance velké sekundy podle Karla Janečka (JANEČEK, 1965), ve zvuku *A capella* zazní Ebenova skladba ve střední dynamice, volném tempu a při agogicky odstíněných nástupech, probandi přesto nedokázali vysledovat takový význam jako klidná, jednoduchá, veselá a něžná či pěkná, ani schválně obecně nevolili opak (i když někteří jedinci tak činili).

2.1.2. Pohlaví

Vyskytuje se vyšší preference žánru rhythm & blues u dívek, u chlapců tvrdší poloha.

2.1.3. Nástroje

U kytaristů převažuje preference nástrojového zvuku, stejně jako správné určení výrazových poloh skladby tohoto žánru. Zároveň vyjadřovali nelibost elektra a rapu (nelíbí se u ukázky č. 5), souhlasí s adjektivy „pěkná“ a „hodná“ [hudba] u rocku, „líbí se“, „stálá“, „hodná“, „něžná“ u folku-rocku. Klavíristé nejvíce preferují elektro (3, 6), zařazují pojem něžná a ukázku č. 7. Hráči na dechové nástroje upřednostňují adjektiva jednoduchá a klidná (ukázka Petra Ebena) a pěkná u rhythm & blues a folku.

2.1.4. Věk

Lze říci, že čím více stár, tím méně má proband zálibu v elektru, rapu a více vnímá klidným dojmem (otázka síly) hudby sborové, klasické. Tento předpoklad však nekoreponduje se zájmem dětí při pouštěných ukázkách. Nabízí se jediné vysvětlení, a to takové, že míra konformity u dětí v dané edukační situaci nepřekoná jejich postoje, který mohou bez vnějších omezení sociální situace vyjádřit nikým nepozorováni na papíře.

3. Další práce

Pilotní sonda měla za úkol zjistit reliabilitu hodnocení hudebních ukázek. Tento zá-
vazek splnila jen zčásti. Výsledný koeficient korelace totiž poukazuje na nutnost vyššího
počtu probandů, než je 81. Alespoň 300 jedinců zajistí správnou verifikaci hypotéz. Dalším
postupem tedy bude vyhledat a porovnat hudebně nadané jedince pomocí Holasova testu
(KREJČÍŘOVÁ, SVOBODA, & VÁGNEROVÁ, 2009) s pomocí Luskovy (2006) testové bate-
rie harmonického slyšení s hudebně nenadanými a určit jejich profil postojů, preferencí a
hudebnosti (diagnostika osobnosti – Eyseckův test extroverze-neuroticismu, Rockeachův
test hodnot, sémantický diferencál, dotazník s otevřenými položkami pro výzkum prefe-
rence konkrétní hudby).

Literatura:

- ALLURI, Vinoo a TOIVIAINEN, Petri. Effect of enculturation on semantic and acoustic correlates of
polyphonic timbre. *Music perception: An interdisciplinary journal [online]*. Únor 2012, vol. 29, no. 3,
stránky 297-310. [cit. 2013-7-5]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/10.1525/mp.2012.29.3.297>.
- BLIŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika*. 1. Vydání. Ostrava : Amosium Servis, 1992. 303 s.
- CRAMER, Kenneth, M., MILLIÖN, Erin a PERREAULT, Lynn, A. Perceptions of musicians: Gender stereotypes
and social role theory. *Psychology of music [online]*. 2002, 30, stránky 164-174. [cit. 2013-5-6].
Dostupné z: <http://pom.sagepub.com/content/30/2/164>.
- FRANĚK, Marek a MUŽÍK, Pavel. Hudební preference a její souvislost s některými osobnostními rysy. *Acta
musicologica [online]*. 2006, 3. [cit. 2013-5-2]. Dostupné z: [www: http://acta.musicologica.cz/06-03/0603s02t.html](http://acta.musicologica.cz/06-03/0603s02t.html).
- FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. 1. vydání. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.
- HOLAS, Milan. *Hudební nadání. Aneb otázky hudebně psychologické diagnostiky*. 1. vydání. Praha :
Hudební fakulta AMU, 1994. stránky 30-45. ISBN: 80-85883-007.
- CHOBOT, Filip. *Hudební preference jedinců mladšího a středního školního věku se zaměřením na prostředí
základních uměleckých škol*. Olomouc : autor neznámý, 2012. str. 122. Diplomová práce. Universita
Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra HV.
- JANĚČEK, Karel. *Základy moderní harmonie*. 2. vydání. Praha : Nakladatelství Československé akademie
věd, 1965. stránky 46-66.
- JEON, Jin Yong, a další. Varying the spectral envelope of air-conditioning sounds to enhance indoor
acoustic comfort. *Building & Environment [online]*. Květen 2011, Vol. 46 Issue 3, stránky 739-746.
[cit. 2013-5-7]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360132310002970>.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [editor] Jaroslav Jeřábek
a Jan Tupý. Účinný od 1. 9. 2010. Praha : VÚP, 2007.
- KOŘÍNEK, Daniel. *Volba hudebního žánru v adolescenci a její vliv na utváření identity*. Brno : autor
neznámý, 2008. Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. 79 s.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana, SVOBODA, Mojmir a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologická diagnostika dětí a dospělých*.
2. vydání. Praha : Portál, 2009. str. 791. ISBN: 978-80-7367-566-0.
- KRIŠTUFOVÁ, Marie. *Možnosti a meze komunikace dítěte s hudbou*. Praha : autor neznámý, 2010.
Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra hudební výchovy.

- LUSKA, Jiří. *Vývoj sluchu pro harmonii v ontogenezi*. 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1484-8.
- MUŽÍK, Pavel. *Hudba v životě adolescentů. Hudební preference v souvislostech*. Praha : autor neznámý, 2009. str. 134 s. Disertační práce (PhD.). Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy.
- OBRŠLÍKOVÁ, Petra. *Emocionální aspekty hudby - způsoby ritualizace poslechu*. Brno : autor neznámý, 2009. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická, Katedra hudební výchovy, 129 s.
- POLEDŇÁK, Ivan a FUKAČ, Jiří. *Úvod do studia hudební vědy*. 2. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004.
- RENTFROW, Peter J. a GOSLING, Samuel D. The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. Personality Processes And Individual Differences. [editor] Eliot, R., PhD (ed) SMITH, Jeffrey, A., (ed), PhD SIMPSON a Laura, A., PhD(ed) KING. *Journal of Personality and Social Psychology [online]*. 2003, 84(6), stránky 1236-1256. [cit. 2013-5-2]. Dostupné z: <http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/faculty/gosling/reprints/jpsp03musicdimensios.pdf>
- SEDLÁK, František. *Základy hudební psychologie*. 1. vydání. Praha : SPN, 1990. 319 s.
- SCHWARTZ, K. a FOUTS, G. Music preferences, personality style and developmental issues of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence [online]*. 2003, 32-3. [cit. 2013-5-2]. s. 205-213. Dostupné z: <http://familywise.ca/documents/MusicPreferencesPersonalityStyle.pdf>.
- VALOVÝ, Evžen. Sémantický diferenciál ve výzkumu vnímání hudby žáky základních škol. *Musica Viva in schola IV*. Brno : UJEP, 1979.
- VÁŇOVÁ, Hana a SKOPAL, Jiří. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. 2. vydání. Praha : Karolinum, 2007. 198 s. ISBN 978-80-246-1367-3.
- WALKER, Kennedy, S. An exploration of differences in response to music related to levels of psychological health in adolescents. *Dissertation Abstracts International [online]*. 2012, 72. [cit. 2013-5-2]. Dostupné z: [PsycINFO, Ipswich, MA; s. 4334.](http://psycinfo.lpswich.ma.edu)
- ZUSKA, Vlastimil. *Estetika. Úvod do současnosti tradiční disciplíny*. 1. vydání. Praha : TRITON, 2001. str. 132. ISBN 80-7254-194-3.

Tato studie je vypracována v rámci grantu Aspekty recepce hudební mluvy a pojetí improvizace na mimohudební náměty na ZUŠ, školitel Prof. MgA. Petr Planý.

Projekt Kostel v naší obci jako prostředek seznámení žáků s liturgickou hudbou

Mgr. ANNA NAJSROVÁ

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Česká republika

Anotace: Příspěvek představuje nový projekt Katechetického a pedagogického centra biskupství Ostravsko-opavského s názvem Kostel v naší obci. Všímá si zejména části zaměřené na liturgickou hudbu a akustiku kostela. Zdůrazňuje její přínos pro přiblížení liturgické hudby žákům a snahu nenásilnou a zážitkovou formou přiblížit žákům tento druh hudby, která je dnes značně opomíjená.

Klíčová slova: projekt, kostel, liturgická hudba.

Abstract: The paper presents a new project of Catechistic pedagogical centre of the Diocese of Ostrava Opava. The project is named The Church in our village. It emphasises liturgical music and acoustics of the church. The paper highlights the contribution of the project to explain and clarify liturgical music to students. The explanation has been realised by means of experiential learning because this sort of music is not so popular among pupils.

Key words: project, church, liturgical music.

Projekt s názvem Kostel v naší obci je jeden z řady projektů, které vznikly na Katecheticko-pedagogickém centru biskupství Ostravsko-opavského. Jeho autorkou je Mgr. Šárka Koflerová.¹ Projekt plně respektuje RVP ZV. Jeho cílem je seznámit žáky přístupnou formou a s plným respektem k vyznání všech žáků s místním kostelem. Představit kostel nejen jako historickou a kulturní památku, ale jako živé místo, kde se schází společenství křesťanů. Tímto zaměřením projekt přispívá k porozumění křesťanství jako jednomu z pilířů současné evropské kultury. Projekt kostel vede žáky k zamyšlení nad hodnotami, které jsou všeobecně přijímané a dobré.

Koncepce projektu a celková nabídka aktivit umožňuje jeho variabilitu a přizpůsobení dle aktuálních potřeb a možností školy i místní farnosti. Jednotlivé činnosti jsou koncipovány tak, aby byly nápomocny k rozvoji prakticky všech klíčových kompetencí vytyčených v RVP ZV. Velmi úzce se váže také k připravovanému průřezovému tématu Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Díky bohatému výběru aktivit, je umožněno tvůrci projektu zvolit různý způsob zaměření projektu. **Tradiční způsob** představuje kostel jako historický významný objekt, ale bez návaznosti k aktuálnímu dění v něm. **Akčně orientovaný přístup** akcentuje deduktivní cestu k získávání informací, kostel se stává předmětem výzkumu dětí. Výsledky svého zjištění děti dále prezentují.

1 Mgr. Šárka Koflerová - připravuje nabídku vstupů do škol a projektů s křesťanskými tématy, zajišťuje jejich obsah, zodpovídá za školení lektorů a následnou realizaci na školách, které projeví zájem o nabízené programy. Je autorkou výukových programů Poselství křesťanských Vánoc, Poselství křesťanských Velikonoc, Člověk a křesťanství, Cyril a Metoděj, Bible – kniha života, Daniel už nepřijde.... Dostupné z: <<http://kpc.doo.cz/uvodni-informace/vyukove-programy/>> a <<http://kpc.doo.cz/kontakty/>> [cit.dne 21.9.2013]

Symbolicko-didaktický přístup představuje kostel včetně jeho duchovního rozměru. Děti mají možnost pochopit hloubku určitého detailu a emočně si místo prožít. Nevýhodou tohoto přístupu však je, že mnohdy nepostihne celek, ale zaměřuje se na detail.

Z hlediska časového lze projekt libovolně přizpůsobovat podle možností realizátorů. Široká nabídka aktivit umožňuje vytvořit program jak pro jednu hodinu, tak pro celý projektový den. Projekt je tvořen jako otevřený, umožňuje tedy uspořádat více návštěv kostela a zaměření na dílčí část kostela dle zájmu dětí. Projekt Kostel má široké mezioborové přesahy do hudební výchovy, výtvarné výchovy, zeměpisu, dějepisu i dalších oblastí vzdělávání žáků.

Část projektu je věnována také Liturgické hudbě a akustice kostela. Během aktivit spojených s hudbou mají žáci možnost seznámit se s účelem a smyslem hudby a zpěvu v kostele. Jednou z možných aktivit je také poslech vhodné liturgické skladby. Samotný poslech je umocněn prostorem, ve kterém se žáci pohybují a jeho akustikou. Estetický prožitek z takto prezentované duchovní hudby je daleko hlubší a působivější, než její poslech ve školní třídě. Žáci jsou různými aktivitami vedeni k zamyšlení nad smyslem hudby v chrámech, nad důvody proč se zde hudba provozuje a nad požadavky, jaké jsou na ni kladeny. Nenásilnou formou a pozitivně vedenými aktivitami, tak sami přicházejí k pochopení, že ne každý druh hudby je vhodný k prezentaci v chrámu.

Organizátorům projektu je pro tyto aktivity k dispozici celá řada vhodných hudebních ukázek, které prezentují průřez duchovní tvorbou napříč staletími. K jednotlivým hudebním ukázkám jsou připojeny texty, jež komentují hudební ukázkou z hlediska hudebního slohu, společenských kontextů i aktuálních požadavků na duchovní hudbu ze strany církevních autorit, které se ve skladbě projeví.

Kromě činností zaměřených na poslech starší duchovní hudby mají žáci možnost se seznámit také s aktuálním stavem liturgické hudby v kostele a se skladbami a hudebními styly provozovanými v chrámu při bohoslužbách v dnešní době. Během těchto činností jsou žákům představeny varhany, které mohou díky vlastní aktivitě a zkoumání blíže prozkoumat a seznámit se s jejich fungováním. Důraz je opět kladen spíše na zážitkovou formu poznávání a vlastní dedukcí, než strohý výklad. Je možnost využít práce s připraveným pracovním listem, kde žáci plní zadané úkoly (počítají rejstříky, klávesy, manuály atd.) a prostřednictvím jejich plnění se blíže seznamují s nástrojem. Oblíbenou aktivitou je také možnost vlastním dechem rozeznat varhanní píšťalu.

Další z aktivit se snaží žákům představit akustiku kostela. Žáci jsou pomocí hry na různé Orffovy nástroje vedeni k aktivnímu poslechu (například při hledání místa s nejlepší akustikou) a také k vlastní tvořivé činnosti (při hře na Orffovy nástroje mohou na sebe z různých částí kostela reagovat a vytvářet tak drobné instrumentální skladbičky) Tvorbu instrumentální skladby lze také propojit s křesťanským poselstvím chrámu a zadat téma skladby například „Bůh je v bouři“, „Bůh je v tichu“, „Bůh je jako jemný vánek“. Prostředí chrámu žáky motivuje a podporuje jejich kreativitu a díky propojení hudby a názvu skladby mají žáci možnost zakusit chrám jako multidimenzionální prostředí.

Z řady dalších aktivit je možné zařadit také zpěv vhodné písně s duchovním námětem, nebo nechat žáky vnímat barvu tónů varhanních rejstříků a asociace, které v nich vyvolají, je nechat přenést na papír. Děti tak pod dojmem hudby tvoří barevné koláže.

Díky množství činností se žáci mají možnost setkat s kostelem jako živým místem, kde se scházejí lidé, s místem, které je naplněno uměním, a to jak výtvarným, tak i hudebním, s místem, které má svoji historii a svoji nezaměnitelnou atmosféru.

Literatura:

KOFLEROVÁ, Š. *Projekt kostel - podklady pro sestavení vlastního projektu pro školy*. Materiál Katecheticko-pedagogického centra biskupství Ostravsko-opavského. Nepublikováno.

Internetové zdroje:

<http://kpc.doo.cz/>

<http://kpc.doo.cz/vst-prj-projekt-kostel.html#top>

Integratívny potenciál receptívnej hudobnej výchovy v primárnej škole

doc. PaedDr. BOŽENA BALCÁROVÁ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy Slovenská republika

Anotácia: Témou príspevku je receptívna hudobná výchova ako jedna z hudobných činností, ktoré tvoria obsah predmetu Hudobná výchova v primárnej edukácii. V komunikačnom reťazci jej komponentov je kľúčovým hudobný dialóg, ktorého nevyhnutnou súčasťou je aj pedagogická interpretácia hudobného diela. Príspevok sa zaoberá integratívnym potenciálom receptívnej hudobnej výchovy v prieniku hudobných činností a prvkov polyestetickéj výchovy, ako jedným z prostriedkov utvárania a rozvíjania hudobnej a estetickej gramotnosti žiakov primárnej školy.

Kľúčové slová: hudobná a estetická gramotnosť, hudobné činnosti, Hudobná výchova, integratívny potenciál, pedagogická interpretácia hudobného diela, primárna škola, prvky polyestetickéj výchovy, receptívna hudobná výchova..

Abstract: The theme of an article is a receptive music education as one of the musical activities which forms the content of the subject Music Education in primary education. The key in its communication chain is the musical dialogue. The essential part of it is also the pedagogical interpretation of a musical work. The article deals with integrative potential of receptive music education in penetration of musical activities and elements of polyaesthetic education as one of the tools for formation and development of musical and aesthetic literacy in children in primary school.

Key words: music and aesthetic literacy, musical activity, Music Education, integrative potential, pedagogical interpretation of a musical work, primary school, elements of polyaesthetic education, receptive musical education.

Úvod

Hudba nepozná hranice, hudba je pre ľudí, hudba ľudí spája. Táto axióma predstavuje alfu a omegu akéhokoľvek uvažovania o hudbe a jej mieste v akejkolvek štruktúre, umeleckej, estetickej, kultúrnej, filozofickej, psychologickej, pedagogickej, integratívnej. Hudba je umelecký fenomén, ktorý človeka sprevádza po celý život a súčasne je nositeľkou celého radu funkcií. Zároveň je originálnym, neopakovateľným, nonverbálnym druhom umenia, ktoré disponuje špecifickými a nezastupiteľnými výrazovými prostriedkami.

Vo vyučovanom predmete Hudobná výchova je najvyššou filozofickou kategóriou. Obsah tohto esteticko-výchovného predmetu v primárnej škole tvoria jednotlivé hudobné činnosti – vokálne, inštrumentálne, perцепčné (receptívna hudobná výchova), hudobno-pohybová výchova a hudobno-dramatické činnosti. Ich neoddeliteľnou súčasťou je hudobná teória, postuláty ktorej vychádzajú a zdôvodňujú sa práve prostredníctvom týchto činností. Avšak hudobné činnosti nie sú izolované. Integrujú sa vo vzájomných zmysluplných prienikoch, čo predstavuje jeden východiskový integratívny aspekt. Súčasne sa integrujú

aj pri využívaní ďalších integratívnych aspektov¹, a to aplikáciou medzipredmetových vzťahov a prvkov polyestetickéj výchovy.²

Percepčné činnosti - receptívna hudobná výchova

Percepčné činnosti - receptívna hudobná výchova je ako hudobná činnosť neodmysliteľnou súčasťou kurikula hudobnej výchovy a je považovaná za činnosť receptívnej povahy. Je však počúvanie hudby len počúvaním? Sú to len percepčné činnosti alebo je receptívna hudobná výchova dlhodobý proces, ktorý má systémovo viesť k výchove kultivovaného poslucháča - recipienta?³ Odpovede na tieto otázky predstavujú kľúčové východisko, ktoré sa na jednej strane spája s pedagogickou interpretáciou hudobného textu hudobným pedagógom⁴ na báze hudobného dialógu v interakcii žiak - hudobné dielo - pedagóg - prostredie. Na strane druhej majú procesy recepcie hudby, vo svojej vlastnej podstate, vysoký integratívny potenciál. Receptívna hudobná výchova sa nezačína až v momente, keď sa na vyučovacej hodine začína „počúvať“ konkrétna skladba konkrétneho hudobného skladateľa, čo je žiaľ, často pomýlený prístup niektorých hudobných pedagógov. Pieseň, jej osvojovanie a spev, rytmizácia variabilnými prostriedkami, tvorenie a hra inštrumentálneho sprievodu na detských hudobných nástrojoch⁵, prípadne, pokiaľ tomu zodpovedá charakter piesne, tak aj spev spojený s pohybom, či aj s dramtizáciou, je pre žiakov najprirodzenejším prostriedkom prežívania, reprodukcie hudby ako aj prostriedkom ich hudobnej expresie. Súčasne expozícia piesne - jej adekvátny vzorový prednes hudobným pedagógom, zodpovedajúcou vokálnou interpretáciou s paralelným vhodným hudobným sprievodom spôsobom, ktorý umocňuje jej sémantiku a charakter, zabezpečuje upriamenie vnemového poľa žiakov na jej vlastnú hudobnú podstatu. Tu sú korene receptívnej hudobnej výchovy, už tu sa kladú základy transformácie percepcie do jej kvalitatívne vyššej fázy - do recepcie hudby a čo je dôležité, už aj v hudobnej výchove detí predškolského veku.

Recepcia hudby

Recepcia hudby je aktivita. Je to aktívna činnosť, ktorá sa odohráva vo vedomí percipienta a v istej fáze percepcie už aj recipienta hudobného diela, avšak prostredníctvom aktívnych hudobných činností, ktoré vo vzájomnom prieniku pripravujú, „cvičia“ jeho vnemové pole. V kontinuu s ďalšími hudobnými činnosťami, či aj v integrácii s umeleckými elementmi (výtvarnými, slovesnými a pod.) sa majú aj percepčné návyky postupne zdokonaľovať takým spôsobom, aby sa rozvíjali procesy vnímania, paralelne s rozvíjaním

1 Bližšie in Balcárová, B. 2013. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*.

2 V období predškolského a mladšieho školského veku je vhodnejšie, v súvislosti s polyestetickou výchovou ako integratívnym aspektom, operovať skôr pojmami umelecké elementy ako prostriedky a prvky polyestetickéj výchovy.

3 Poledňák, I. už v roku 1984 definoval pojmy *percepcia*, *apercepcia* a *recepcia hudby* (in *Stručný slovník hudební psychologie*), ale v živej hudobno-pedagogickej praxi, ako aj v hudobno-pedagogickej literatúre často narážame na nepochopenie alebo nesprávnu interpretáciu ich obsahu, pričom už dávno patria do prirodzeného komunikačného slovníka napr. v oblasti výtvarného aj slovesného umenia. Napĺňanie ich obsahu viď v ďalšej časti príspevku. Komponenty, základné funkcie, fázy, psychologická podmienenosť recepcie hudby bližšie in Balcárová-Kalafutová, B. 2001. *Recepcia hudby*.

4 Termínom *hudobný pedagóg* označujeme učiteľa hudobnej výchovy bez ohľadu na stupeň školy, v ktorej sa hudobná edukácia realizuje.

5 Pojem *detské hudobné nástroje* zahŕňa Orffov inštrumentár a súčasne rôzne rytmické hudobné nástroje, ktoré si žiaci vyrábajú sami (chrastidlá, píšťalky a pod.) z rôznorodého prírodného materiálu alebo z ekologicky neškodného odpadu.

analyticko-syntetických, intelektových hudobných schopností, hudobných predstáv a fantázie. Muzicírovanie v konkrétnych a súčasne integrovaných hudobných činnostiach teda vytvára predpoklad, že žiaci dokážu hudbu nielen percipovať, ale aj recipovať v pravom slova zmysle. Spôsob pedagogickej interpretácie hudobného diela hudobným pedagógom a zbor diela pri aktívnej účasti žiakov, sa stáva činnosťou, ktorá má obrovský potenciál a dopad aj na ďalší rozvoj a skvalitňovanie hudobných schopností a ich prostredníctvom aj na skvalitňovanie ďalších hudobných činností, ktoré ešte len budú nasledovať.⁶ V konečnom dôsledku sa komplexná múzická výchova stáva aj zmysluplnou integratívnou hudobnou výchovou. Hudobný dialóg žiakovi umožňuje obohacovať svoje poznanie aj o hudobné pojmy, jeho hudobná gramotnosť nadobúda kvalitatívne nový rozmer. Na strane druhej procesy uvedomeného vnímania, prežívania hudby, „zmocňovania sa“ hudby a vlastná hudobná expresia žiaka sa stávajú prirodzeným a efektívnym prostriedkom utvárania estetickej a umeleckej skúsenosti ako predpokladu pre rozvíjanie jeho estetickej gramotnosti.

Pedagogická interpretácia hudobného diela

Pokiaľ jadro vyučovacej hodiny hudobnej výchovy tvorí receptívna hudobná výchova, neďa sa stanoviť jej stála a nemenná štruktúra, keďže vždy závisí od stanovených edukačných cieľov, od charakteru, ale aj dĺžky trvania skladby, od spôsobu analýzy hudobného diela, ako aj od aplikácie integratívnych aspektov. Avšak z dôvodu uvedomenia si istej postupnosti vyučovacej hodiny a orientácie v jej fázach, ako aj vo fázach recepcie hudby, uvádzame podobu štruktúry hodiny kombinovaného (základného) typu pri aplikácii *metódy receptívnej interakcie* ako jedného z možných postupov pedagogickej interpretácie hudobného diela.

- *Organizačná časť vyučovacej hodiny* – predchádza jej príprava didaktických prostriedkov a pomôcok, zápis do triednej knihy a pod.
- *Prípravná časť:*
 - ▶ Hlasová rozcvička (realizuje sa vždy, pretože na každej hodine hudobnej výchovy sa musí spievať)
 - ▶ Opakovanie piesne z predchádzajúcej hodiny ako spätná väzba jej upevnenia, čo je pri jednej vyučovacej hodine hudobnej výchovy v týždni nevyhnutnosťou.
- *Hlavná časť:*

Najvhodnejšou motiváciou je *priama hudobná motivácia*, ktorá vychádza z aktívnych hudobných činností samotných žiakov. Je vhodné, ak si žiaci zaspievajú 2 – 3 už osvojené piesne, ktoré sú charakterovo podobné k novej skladbe alebo k piesni, ktorá bude predmetom analýzy, alebo práve naopak, budú voči nej výrazne kontrastné. Iný, ale identický spôsob, predstavuje percepcia krátkych ukážok skladieb, opäť charakterovo podobných k novej skladbe, alebo k nej kontrastných. Po zaspievaní piesní, alebo vypočutí ukážok skladieb, tieto medzi sebou žiaci porovnávajú, zdôvodňujú ich charakter predovšetkým na základe spôsobu využitia hudobných výrazových prostriedkov. Z psychologického hľadiska

⁶ Podnetné prístupy viď v teoretických zdôvodneniach estetických a pedagogicko-psychologických aspektov tohto problému napr. in: Sedlák, F. (heirs) - Vaňová, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*, Poledňák, I. 2006. *Hudba jako problém estetiky*, Herden, J. et al. 1992. *Hudba pro děti*, Burlas, L. 1998. *Hudba – komunikativní dynamismus*, Hatrík, J. 1997. *Drahokam hudby* I. Sedlák, F. *Didaktika hudební výchovy*, Balcárová, B. 2004. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*.

ka dochádza k *percepčnej komparácii* a súčasne sa porovnávajú piesne, či hudobné ukážky stávajú prostriedkom *bezprostrednej hudobnej skúsenosti* žiakov. Táto zohrá pri analýze novej skladby významnú úlohu. Porovnávaním, formou riadeného rozhovoru, hudobný pedagóg nasmeruje pozornosť žiakov na charakteristické znaky spievaných piesní alebo percipovaných hudobných ukážok. Postupne sa dostavuje isté prispôbovanie sa vedomia žiakov na hudobnú činnosť, ktorá ešte len bude nasledovať. Je to prispôbovanie sa na *novú hudobnú skúsenosť* prostredníctvom minulých skúseností a súčasne aj bezprostrednej skúsenosti - *percepčná adaptácia*. Samotná fáza priamej hudobnej motivácie zároveň spúšťa mechanizmus pedagogickej interpretácie hudobného diela hudobným pedagógom.

Analýza - ako myšlienková operácia a súčasne aj ako jedna z metód pedagogickej interpretácie hudobného diela.

Pred vlastnou prvou percepciou novej skladby pedagóg jednou, dvoma vetami, iniciuje pozornosť žiakov s cieľom zistiť, po doznení skladby, ich prvé a bezprostredné dojmy, pocity. V tejto fáze sa žiakom zámerne neuvádza meno autora ani názov skladby. Samotná skladba je najefektívnejším prostriedkom hudobnej motivácie a priamej hudobnej skúsenosti. Pri prvom percepčnom akte je vnímanie celostné, žiaci sa pokúšajú skúmať „sami v sebe“, ako ich skladba „zasiahla“. Prvá percepcia zvyčajne vyvolá predovšetkým emocionálny zážitok, ktorý môže vyvolať kladné pocity v prvoplánovom vyjadrení „páči sa“, alebo aj pocity záporné, čo môžu vyjadriť ako „nepáči sa mi“. Zisťovanie prvých dojmov zabezpečuje rozhovor, prostredníctvom ktorého žiaci vyjadrujú, na základe podobnosti alebo kontrastu, či bola nová skladba veselá – smutná, rýchla – pomalá, aj rýchla, potom pomalšia..., ako keby... Ich vyjadrenia sú skôr popisné. Čo je však podstatné, v spolupráci so žiakmi získavame množinu mnohých zistení, ktoré sú nesmierne dôležité pri následnej analýze skladby. Jednoslovné zistenia môžu žiaci zapisovať aj na tabuľu, kde sa potom budú „triediť“. Prvý *percepčný akt* tak umožní aj prvé slovné vyjadrenia žiakov o skladbe. Dôležité je, že sú ich pocity a zážitky interpretované nimi samotnými. Svoje vlastné pocity zo skladby nemôže učiteľ implementovať do pocitov a zážitkov žiakov. Už po prvej percepcii je vhodné jednotlivé zistenia porovnávať aj s bezprostrednou hudobnou skúsenosťou⁷ zo začiatku vyučovacej hodiny. Žiaci hľadajú identické znaky novej skladby so spievanými piesňami, či percipovanými hudobnými ukážkami skladieb, alebo poukazujú na výrazné kontrasty medzi nimi. V plnej miere sa v tejto fáze, ale aj neskôr, prejaví význam a efektívnosť pôsobenia zákona podobnosti a kontrastu. Podrobná analýza skladby, jej aplikované druhy (štruktúrálna, sémantická, genetická, esteticko-zážitková, či axiologicko-funkčná, z ktorej sa vzhľadom, na vek recipientov, uplatnia len elementárne prvky), ktorých poradie a rozsah závisí od mnohých faktorov: od vekovej skupiny žiakov; od stanovených edukačných cieľov; od charakteru skladby a od jej časovej dĺžky trvania.

Z uvedeného dôvodu nie je možné vopred určiť počet percepcií, či sa bude skladba exponovať stále celá, alebo či pedagóg exponuje aj niektoré jej časti samostatne a koľkokrát ich ešte bude exponovať. V pedagogickej interpretácii hudobného diela, zvlášť v primárnej edukácii, nie je potrebné, ale ani účelné, vždy analyzovať „všetko“. Stanovené edukačné

⁷ V tejto súvislosti majú v procese vnímania veľký význam anticipačné predstavy, ktoré sa „*utvárajú na základe pamäti a hudobných skúseností s jazykom hudby*“. Blížšie in Váňová, H. 1989. *Hudobní tvořivost žáků mladšího školního věku*, Sedlák, F. (heirs) – Váňová, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*.

ciele determinujú, ktoré aspekty hudobného diela sa stanú predmetom analýzy. Analýza je len jedným z *prostriedkov pedagogickej interpretácie hudobného diela* hudobným pedagógom. Na jej úspešný priebeh je potrebné *prípraviť súbor hudobných problémových úloh*, ktoré vyplývajú z vytýčených edukačných cieľov. Dôležité však je, aby žiakom kontakt s hudbou - jej „ohmatávanie“ a prenikanie do jej podstaty, prinášal radosť z odhalovania tajomstiev skladby vlastným úsilím. Preto veľký význam v procese analýzy skladby nadobúda povzbudenie a pochvala hudobným pedagógom. „Riešenie“ hudobných problémových úloh sa odohráva vo vedomí žiakov. Uvedený metodický postup umožňuje *transformáciu receptívnej povahy receptívnej hudobnej výchovy ako jednej z hudobných činností do polohy aktívnej percepcie a recepcie hudby*. Každá čiastková problémová úloha sa následne po ukončení percepčného aktu stáva predmetom jej *hudobnej verifikácie*. Pokiaľ bola daná na riešenie napr. v skupinách, skupina zopakuje problém, ktorý mali v skladbe nájsť a slovné popisuje vlastné zistenia. Či už žiaci odpovedajú správne, alebo ich zistenia nie sú zodpovedajúce (napr. v procese štruktúrálnej analýzy by mali zistiť, aké hudobné nástroje hrajú danú skladbu), v každom prípade nenastupuje slovo hudobného pedagóga, ale *vlastná hudobná verifikácia riešenej úlohy*. To znamená, že dochádza k opätovnej expozícii skladby alebo len jej časti, čo umožní potvrdenie, doplnenie, niekedy aj vyvrátenie tvrdenia skupiny, ktorá úlohu riešila, teraz však už všetkými žiakmi. V procese analýzy skladby zistenia porovnávajú so skúsenosťou zo začiatku vyučovacej hodiny a aktívnu hudobnou činnosťou (napr. rytmizáciou hrou na tele zisťujú, v akom takte je skladba, alebo spievajú jej ústredný motív, či synchronne so skladbou, hrou na vhodne zvolených rytmických hudobných nástrojoch, rytmizujú rytmus jej časti, pokiaľ zistili, že skladba je zároveň hudbou k tancu, zatancujú si ho a pod.) Na základe analýzy funkčnosti využitia hudobných výrazových prostriedkov v skladbe jej žiaci priradujú vlastný názov, keďže ten skutočný ešte zámerne nepoznajú. Slovný popis, či výklad hudobného pedagóga tu nemá žiadne opodstatnenie, lebo je v plnom rozsahu výsledkom aktivizácie vedomia žiakov. Hudobné problémové úlohy spúšťajú v ich vedomí procesy hudobného myslenia, pamäti, predstáv, fantázie za spoluúčasti minulých hudobných skúseností, ako aj bezprostrednej hudobnej skúsenosti zo začiatku vyučovacej hodiny. Opakované percepcie skladby, alebo jej časti sa už vo vedomí jej prijímateľa diametrálne odlišujú od prvej percepcie. Prenikanie do hudby, jej spoznávanie a už spomínané „ohmatávanie“ spôsobí kvalitatívnu transformáciu percepcie a z psychologického hľadiska sa už spúšťajú *procesy apercepcie*. V procese postupnej analýzy sa „odkrývajú“ všetky neznáme, ktoré skladba ukrýva. Žiaci ju stále viac spoznávajú, učiteľ skladbu pedagogicky interpretuje prostredníctvom problémových úloh, ale za žiadnych okolností „neprerozpráva“ vlastnú predstavu sémantiky skladby. Proces genetickej analýzy je zavŕšený formou stručného výkladu, keď sa žiaci dozvedia meno hudobného skladateľa, prípadne aj okolnosti vzniku skladby a zisťujú, či ich pomenovanie skladby súhlasí s názvom, ktorý jej dal hudobný skladateľ. Keďže sa v primárnej hudobnej výchove „pracuje“ s programovou hudbou, tento moment má nesmierne význam. Pokiaľ sa v pedagogickej interpretácii hudobného textu pedagóg sústreďí na spôsob a funkčnosť využitia hudobných výrazových prostriedkov, teda upriami vnemové pole žiakov na hudbu samotnú, potom sa žiaci dopracujú k charakterovo veľmi blízkym názvom skladby ku jej skutočnému názvu. Ten názov je hudobný program a oni ho uchopili vlastnou aktívnou skúsenosťou. Nevyhnutnou súčasťou každej analýzy je *syntéza* ako pro-

ces reštrukturalizácie poznatkov o skladbe prostredníctvom riadeného rozhovoru. Ten je súčasne efektívnou spätnou väzbou, do akej miery je skladba žiakom blízka, čo všetko sa z nej dozvedeli, akého autora spoznali a pod. Proces syntetizácie je súčasne *procesom receptívnej interakcie*. V každom prípade analýza skladby je permanentne podriadená zážitku, prežívaniu celej skladby alebo jej častí. Je úlohou hudobného pedagóga, aby z analýzy skladby neurobil jej „pítku“. Hravý spôsob hudobnej komunikácie, zaujímavo formulované hudobné úlohy, komparácia s literárnym textom alebo výtvarným artefaktom, to sú atribúty, ktoré udržia hladinu prežívania hudby žiakmi na zodpovedajúcej úrovni. Pokiaľ by tomu tak nebolo, z receptívnej hudobnej výchovy ba sa stala jedna stereotypná a pre žiakov nezaujímavá činnosť.

▪ *Záver vyučovacej hodiny:*

Táto fáza hodiny by už nemala byť ničím rušená. Je potrebné sústrediť pozornosť na záverečnú percepciu skladby, na jej plnohodnotné prežívanie. Ak pri prvej percepcii skladby dominoval emocionálny zážitok, po procesoch analýzy a syntézy, pri zabezpečení efektívnej a zmyslupnej pedagogickej interpretácie hudobného diela, pri aktivizácii žiakov v integrovaných hudobných činnostiach by sa v tejto fáze mal dostaviť nielen emocionálny, ale aj estetický zážitok. Žiaci sa so skladbou identifikujú a dávajú to najavo rôznym spôsobom - zatvárajú oči, líhajú si na školskú lavicu napr. pri lyrických skladbách, alebo naopak, sú čulé, napodobňujú hru na hudobných nástrojoch, pohybujú sa v rytme skladby, rôznym spôsobom dramatizujú jej sémantiku pohybom a pod. Uvedené prejavy sú potvrdením a tou najprirodzenejšou spätnou väzbou pre hudobného pedagóga, že žiak - recipient sa so skladbou stotožňuje, že ju „prijal za svoju“, čo z psychologického hľadiska predstavuje *receptívnu identifikáciu*. Vnemové pole recipienta sa tak obohatilo o ďalší hudobný podnet, o ďalšiu významnú hudobnú skúsenosť, ktorá sa v jeho vedomí „ukladá“ nielen na základe analýzy skladby, ale predovšetkým prostredníctvom jej aktívneho „zmočňovania sa“ a prežívania. Pedagogická interpretácia hudobného textu má tak smerovať k transformácii hudobnej percepcie na skutočnú recepciu hudby.

Receptívna hudobná výchova má veľký integratívny potenciál. Jeho uplatnenie však závisí od zmyslupnej aplikácie integratívnych aspektov. V hudobnej výchove preto platí a odvažujeme sa vysloviť, že aj bude platiť, kľúčový princíp, ktorý zakotvil už F. Sedlák v 70.-tych rokoch minulého storočia - *výchova k hudbe a výchova hudbou*. Uvedený princíp a s ním súvisiaci *princíp komplexnej múzickej výchovy* predstavuje aj v súčasnosti najvyšší imperatív integrativity a činnosti hudobného pedagóga.

Literatúra:

- BALČÁROVÁ-KALAFUTOVÁ, B. 2001. *Recepcia hudby*. Prešov: *Súzvuk* 2001, 113 s. ISBN 80-968566-4-2.
- BALČÁROVÁ, B. 2013. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. 195 s. ISBN 978-80-555-0839-9.
- BALČÁROVÁ, B. 2011. Fenomén integrácie verus identita a integrita? (Reflexia o probléme a jeho odraz v hudobnej edukácii). In: *Hudba a umenia : vzájomné vzťahy a prieniky v kontexte intermediality a integrácie*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0379-0, s. 139-147.

- BALCÁROVÁ, B. 2004. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov: SúzvuK, 2004, 336 s. ISBN 80-89188-00-1.
- HATRÍK, J. 1997. *Drahokam hudby I*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, 1997. 119 s. ISBN 80-8050-141-6.
- HERDEN, J. - JENČKOVÁ, E. - KOLÁŘ, J. 1992. *Hudba pro děti*. Praha: Karolinum. 1992, 194 s. ISBN 80-7066-522/X.
- POLEDŇÁK, I. 2006. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum, 2006. 288 s. ISBN 80-246-1215-1.
- POLEDŇÁK, I. 1984. *Struční slovník hudební psychologie*. Praha: Editio Supraphon, 1984.
- SEDLÁK, F. et. al. 1985. *Didaktika hudební výchovy 1*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 311 s.
- SEDLÁK, F. (heirs) - VÁŇOVÁ, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele. 2. vydanie*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova v Praze, 2013. 390 s. ISBN 978-80-246-2060-2.
- VÁŇOVÁ, H. 1989. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. Praha : Supraphon, 1989.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 020PU-4/2012 *Integrácia výsledkov komparatívnej hudobnej pedagogiky v európskom kontexte do umelecko-výchovných študijných programov*.

Otázky hodnotenia hudobného diela v procese prípravy učiteľov esteticko-výchovných predmetov

doc. PaedDr. SLÁVKA KOPČÁKOVÁ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie
Slovenská republika

Anotácia: Zaujatie estetického postoja a jeho zavŕšenie hodnotiacim postojom patrí k dôležitej súčasťi estetického prežívania hudby. Obohacovanie zážitkovej oblasti kognitívnymi procesmi je v hudobnej pedagogike cestou k hodnotovej orientácii. Z tohto uhla v našej štúdii zvažujeme zástoj študijných disciplín Hudobná kritika a Interpretácia hudobného diela (vrátane projektov kreovaných v ich rámci) pri príprave učiteľov esteticko-výchovy.

Kľúčové slová: umelecká hodnota, estetická hodnota, hodnotenie, hudobný zážitok, interpretácia.

Abstract: The adoption of an aesthetic attitude which culminates in an evaluative approach is an important part of aesthetic experience of music. In music education, the enrichment of experiential field through cognitive processes leads to value orientation. In the present study, the position of the disciplines “music criticism” and “interpretation of musical works” (including projects created in these disciplines) in the training teachers of aesthetic education, is considered from the above point of view.

Key words: artistic value, aesthetic value, evaluation, musical experience, interpretation.

Hodnotenie je súčasťou estetického postoja k realite prežívania nášho života, ale i k umeleckým dielam, ktoré majú veľký potenciál stať sa estetickým objektom pri našom kontakte si nimi. Hudba ako umenie, ktoré vzniká ako zámerná tvorba estetická, zväčša ani nie je merateľná utilitárnym postojom (s výnimkou novo udeleného, ale nie vždy dobrovoľne zdieľaného „statusu“ kulisy, komerčných oblastí, reklamy, médií a pod.), takže nás tzv. nezainteresovaný záujem¹ o ňu pri jej počúvaní sa prirodzene formuje do konštitúcie na estetický objekt nášho vnímania. Výsledkom kontaktu vnímateľa s estetickým objektom je potom nielen emocionálna reakcia, hudobný (estetický zážitok), ale i potreba vysloviť súd o hodnote, teda vďaka hodnoteniu vytvoríť vzťah vnímateľa k estetickému objektu, ktorý nazývame estetickou hodnotou.

Estetická hodnota nie je celkom totožná resp. nemožno ju zamieňať s umeleckou hodnotou. Umelecká hodnota sa používa na ocenenie toho, čo umelecké dielo prináša do oblasti umenia, zatiaľ čo estetická hodnota je pojem omnoho širší a zahŕňa vyrieknutie estetického súdu prakticky nad čímkoľvek.² V hudbe ako umení oceňujeme tak umeleckú hodnotu ako aj estetickú hodnotu. Umelecká hodnota je vzťah, ktorý vzniká pri stretnutí umeleckého diela s umeleckou funkciou a človeka. Podľa M. Mistríka umelecká hodnota je „*výsledkom skutočnosti, že dielo určitým spôsobom vyjadruje umelcove pocity, nastavuje*

1 Pojem chápeme ako vyňatie estetického objektu z praktických súvislostí, utilitárneho sveta každodennosti.

2 Nie je ľahké ich rozlíšiť, pretože mnoho umeleckých hodnôt je odvodených z hodnôt estetických.

zrkadlo spoločnosti, nadväzuje na kultúrnu tradíciu a spoločenstvo ho v týchto súvislostiach akceptuje. [...] „*Umelecké dielo môže mať aj estetickú hodnotu, jej prítomnosť však nevytvára špecifikum umeleckého diela*“.³

V umení nachádzame vo vzájomnej spätosti oba druhy hodnôt, zatiaľ čo v prípade mimo-umeleckého estetického (prírodné krásy, úžitkové umenie a pod.) hovoríme iba o estetickú hodnotu. Závisí aj na tom, čo sa hodnotí (hudobný text alebo estetický objekt), kedy sa to hodnotí (v priebehu estetického recepcie alebo až vo fáze estetického responzie, napr. spomienka na estetický zážitok) a z akého hľadiska (estetický objekt má svoj „nosič“ hmotný substrát umeleckého diela, napr. notový záznam, nahrávka, ktorý je stále ten istý, avšak estetický objekt sa pri každej recepcii konštituuje vždy nanovo, je stále iný dokonca aj u jedného recipienta). Umelecká hodnota je výsledkom umeleckého hodnotenia (napr. intelektuálne súdy umeleckej kritiky), týka sa vlastného umeleckého diela a jeho vlastností ako novosti, originality, výrazové kvality, technické parametre kompozície, štruktúra, vyváženosť častí a celku atď., kde estetický zážitok je žiaducou, avšak nie nevyhnutnou podmienkou umeleckého hodnotenia.⁴

J. Kresánek hovorí o dvoch druhoch hodnôt: historická hodnota vyjadruje, čo prinieslo dané umelecké dielo pre ďalší vývoj hudby, umeleckú hodnotu spája priamo s umeleckým zážitkom, ktorý dielo vyvoláva.⁵ Historické hodnoty sa prejavujú skôr v technickej rovine, pričom technická dokonalosť samotnej hudby i jej nositeľov (médiu) sa neustále vyvíja. Umelecké hodnoty sa prejavujú skôr v rovine invencie⁶, čo značí, že aj pri zachovaní technicko-kompozičného arzenálu bez nejakej výraznejšej inovácie, hudobné dielo pôsobí ako originálne, jedinečné a majstrovské.⁷ V umeleckej výchove ide o dosiahnutie najvyššej možnej formy umeleckého zážitku. Sústreďujú sa v ňom emocionálne aj intelektuálne skúsenosti doby i skúsenosti samotného vnímajúceho subjektu s daným umeleckým dielom, ktoré sa stáva na určitý čas⁸ estetickým objektom. Zážitková oblasť je v hudobnej pedagogike posilňovaná aj kognitívnymi procesmi a poznávaním procesov hudobného tvarovania, vlastností hudobnej štruktúry, hudobnej formy, identifikáciu podmienok realizácie zážitku v hudobnej udalosti a pod., čo napomáha ku komplexnejšiemu a plnšiemu prežitiu časového hudobného tvarovania, na ktorom sa zakladajú procesy responzie ako odpovedajúcej vnútornej rezonancie na hudbu.

Treba však zdôrazniť, že poznávací funkcia hudby založená na zmyslovom a rozumovom poznaní patrí skôr medzi okrajové funkcie súvisiace s vnímaním a pôsobením hudby. Ústredným zmyslom hudby je umelecký zážitok (konečný produkt recepcie) hlboko zakorenenej v ľudskej psychike. V odbornej literatúre nachádzame tri pojmy: estetický zážitok, hudobný zážitok a umelecký zážitok. Estetický zážitok definuje E. Mistrík ako „*pocit, ktorý je výsledkom estetického vnímania*“ predmetov s estetickou funkciou alebo umeleckých

3 Mistrík, E.: *Estetický slovník*. Bratislava, 2007, s. 195.

4 K rozlíšeniu estetického a umeleckého hodnoty pozri bližšie Zuska, V.: *Estetika. Úvod do súčasnosti tradičnej disciplíny*. Praha, 2001, s. 110-112.

5 Kresánek J.: *Hudobná historiografia*, Bratislava, 1981, s. 67.

6 Tamtiež, s. 80.

7 V Kresánkovej koncepcii umelecká hodnota cez jej definovanie pomocou umeleckého zážitku a ďalších charakteristík splyva s hodnotou estetickou. Kresánek mu v ďalších svojich prácach pripisuje aj „citovú“ povahu, pozri Kresánek, J.: *Hudba a človek*. Bratislava, 2000, s. 8-12.

8 Minimálne počas interakcie diela a vnímateľa, prípadne po zavŕšení recepcie vo forme dojmu či spomienky.

diel.⁹ Umelecký zážitok je zážitok z umeleckého diela ako produktu človeka. V ňom sa „prejavuje umelecká funkcia umeleckého diela, t. j. recipient si uvedomuje, že nevníma realitu, ale jej model. Väčšinou sa aj na zážitok z umeleckého diela používa termín estetický zážitok.“¹⁰ Pojem estetický zážitok je značne široký, označenie hudobný zážitok je zasa priúzké vzhľadom na fakt, že hudba tvorí s inými umeniami (hlavne literatúrou) vyššie synkretické prejavy, v ktorých zážitok nemožno deliť na hudobný a mimohudobný. Preto J. Kresánek rezultuje, že termín umelecký zážitok je najpriliehavejší.¹¹

Zaujať kvalifikovaný postoj k počutému hudobnému dielu nepatrí ontogeneticky do povinnej výbavy dieťaťa, avšak rozhodne patrí do výbavy dospelého mladého človeka, o to viac, ak je adeptom na učiteľa hudobnej výchovy, estetickej výchovy, resp. predmetov z modulu štátneho vzdelávacieho programu *Výchova umením* na základnej škole alebo predmetov *Umenie a kultúra* na gymnáziu. Podobne, z hľadiska estetického zážitku ani otázky výrazových a emocionálnych kvalít hudby nie sú v plnej miere aplikovateľné na svet dieťaťa, vzhľadom na jeho nedostatočný skúsenostný potenciál, avšak výraz, ako jednu zo základných výsledníc hudobného tvarovania ani u dieťaťa nemožno podceňovať.¹² Schopnosť budovania zážitkového sveta prostredníctvom hudby, dynamizácia schopnosti vnímania za rešpektovania ontogenetických zvláštností je cestou postupného budovania plnosti estetického zážitku¹³.

Estetický postoj (starší názov estetično) a jeho zavŕšenie hodnotiacim postojom patrí k dôležitej súčasťi estetického prežívania hudby. Hodnota bez vnemov, faktov a kontextu, ktoré generujú význam, by ostala iba niečím abstraktným. O hodnote hudobného diela sa nedá iba hovoriť, treba ju zažiť, prežiť, naplniť resp. nasýtiť sa ňou. Hodnotiaci proces je špecifickou interakciou objektu (hudobné dielo) a subjektu (vnímateľ, recipient), pričom hodnota sa vytvára v priebehu estetického (umeleckého) zážitku. O hodnotení hudby má zmysel hovoriť iba v spojení s praxou. Až prax overuje hodnotu hudobného diela, ktoré je u interpretačných umení bez zvukovej realizácie a následnej recepcie iba načrtnutou alebo nenaplnenou potencialitou.¹⁴ Preto je pre hudobný pedagogiku imperatívom neustály dôraz na živý kontakt s hudbou a hudobnými činnosťami, hoci pri redukovanej miere jej verbálneho komentovania, najmä toho, ktoré by predchádzalo počúvaniu¹⁵.

Na ceste ku kvalifikovanému hodnoteniu (ktoré sa od učiteľa hudobnej alebo estetickej výchovy očakáva), budujeme celkové vlastné hodnotenie cez jednotlivé štádiá. Kdesi na úpätí pyramídy stojí tzv. rozbor ako spôsob zmocnenia sa hudobného diela opisom, ktorý poukazuje na jeho jednotlivé zložky. Od úrovne konštatovania vlastností (technických, formových, invenčnosti, výrazovosti, emocionálnej účinnosti a pod.) je však potrebné prejsť aj na úroveň interpretácie, kde si pomáhame poznatkami z estetiky.¹⁶ Je možná laická interpretácia (pri nedostatočnom alebo medzerovitom hudobnom vzdelaní) ako odpoveď

9 Mistrík, E.: Estetický slovník, c. d., s. 68.

10 Tamtiež, s. 204.

11 Kresánek, J.: *Hudba a človek*. Bratislava, 2000, s. 9.

12 Pirníková, T.: Konotačné pole detského aspektu výrazu. In *ES PES*, Prešov, 2012, s. 1-8.

13 Hudáková, J.: Tvorivé modely pre vyučovanie hudobnej výchovy na základnej škole - z výsledkov Didaktiky HV a Hudobných dielní na FHPV PU. In *Višegradske semináře Praha 2008*. Praha, 2008, s. 57-62.

14 Kopčáková, S. - Dyrtrtová, K.: *Interpretácia hudobného a výtvarného diela*. Prešov, 2011, s. 16.

15 Hudáková, J. - Bystrá, B.: *Kreatívne počúvanie hudby*. Prešov, 2011, s. 30-31.

16 Máme na mysli estetickú interpretáciu z hľadiska nazerania na hudbu, ide o poznatky čerpané z hudobnej estetiky.

na niektoré otázky či zaujímavé momenty skladby: ako a prečo sú takto vytvorené, prečo takto fungujú, aká je ich účinnosť, emocionálny apel a pod. Pojem interpretácia sa podľa M. Štefkovej chápe ako problematika „*verbálnej interpretácie hudobného diela na základe komplexnej štruktúrálna-estetickéj analýzy a výkladu.*“¹⁷ Skúmanie štruktúrálnej stránky hudobného diela by podľa autorky malo viesť k skúmaniu otázok vzťahov štruktúrálnosti, harmonických spojov, výrazových stránok diela a ich pôsobenia na poslucháča. Primárnou úlohou hudobnej interpretácie je „*oživiť, resp. pomenovať skladateľove intencie*“¹⁸ zašifrované v hudobnom texte skladby.

V rovinách interpretácie, kde sa pridružujú resp. začíname brať do úvahy aj mimohudobné prvky, vzdďalujeme sa postupne nielen od technických záležitostí, ale aj od emocionálneho účinku hudby a vlastného estetického zážitku. Ide najmä o rôzne funkcie hudby, sociálne a kultúrne kontexty vzniku a fungovania diela. Rovnako dôležité ako hľadisko geneticko-vývojové je aj hľadisko aktuálneho pôsobenia hudobného diela v aktuálnom čase a v zmenených podmienkach recepcnej situácie človeka 21. storočia. To sa môže prejaviť aj na hodnotení diela a jeho aktualizácii, ktorá sa môže týkať ako objektu (hudobného diela), tak aj subjektu (poslucháča – prijímateľa – vnímajúceho subjektu). Centrom hodnotenia by malo byť hudobné dielo. Empirickým materiálom pre potvrdenie vyššie spomínaných teoretických východísk je naša niekoľko rokov trvajúca skúsenosť s vyučovaním študijných disciplín¹⁹, v rámci ktorých u budúcich učiteľov pestujeme schopnosť hodnotiť hudobné diela. Sú to disciplíny Hudobná kritika a Interpretácia hudobného diela v magisterskej forme štúdia, kde sa prístupy k hodnoteniu hudobného diela odlišujú podľa ich teoretických východísk a zadaní vyučujúceho.

Hudobná kritika je svojbytným samostatným typom reflektovania hudby, odlišným od vedeckého i umeleckého prístupu. Ako kvalifikovaný a vcelku racionálny typ spontánneho estetického hodnotenia spočíva na verbalizovaní hodnotiaceho procesu s cieľom určovať umelecké hodnoty, dynamizovať umelecký proces a cieľavedome pôsobiť na recipienta umenia. Viazže sa priamo na umelecký proces a recepciu hudobného diela, jej predpokladom je umelecko-estetické hodnotenie, viazané na analýzu jednotlivých diel, na hudobnú teóriu atď. Orientuje sa na vystihnutie morfológicko-syntaktických vlastností hudobných diel (príp. technického zvládnutia hudobného výkonu), zameriava sa na individuálny zážitok, ktorý vzniká pri aperceptii hudobného diela a zaraďuje dielo či výkon do kultúrno-spoločenského a historicko-vývinového kontextu.²⁰ Počas hodnoteného obdobia môžeme konštatovať, že na disciplíne hudobná kritika študenti svoju úlohu napĺňali najmä z hľadiska novodobého ponímania kritiky, keď sa oproti minulosti (do 19. storočia stálo v centre pozornosti dielo) hodnotí prednostne výkon, jeho kvality príp. pôsobenie na subjekt (poslucháča alebo kritika). Zaujať postoj k samotnému hudobnému dielu je omnoho náročnejšou úlohou.

Oproti tomu na disciplíne Interpretácia hudobného diela²¹ bolo zadanie pedagóga

17 Štefková, M.: *Teória hudobnej interpretácie*. Bratislava, 2011, s. 9.

18 Štefková, M.: *O hudobnom čase*. Bratislava, 2011, s. 9.

19 Autorka štúdie vyučuje na Inštitúte estetiky a vied o umení na FF PU v Prešove, študijný odbor Estetika (učiteľské aj jednodbové zameranie).

20 Hrkčková, N.: *Hudobná kritika a hodnotenie*. Bratislava, 1986, s. 13-20.

21 Štúdium estetiky je teoretické a premet nie je zameraný na interpretačnú prax, ale na verbálny výklad.

každoročne formulované ako úloha napísať esej ako reakciu na počúvané diela. Esaj ako hybrid medzi striktným vedeckým myslením a literárnym teda esteticky ladeným štýlom je zvlášť vhodnou pôdou na estetické hodnotenie. O vedecký diškurs odľahčená podoba umožnila študentom vyslovovať subjektívnejšie ladené stanoviská, pričom si uvedomovali otvorenosť interpretácie rovnako ako otvorenosť diela.²² Musíme konštatovať, že z hľadiska možností pedagogickej interpretácie hudby selekciou aspektov alebo naopak komplexným prístupom k dielu prostredníctvom ontologicko-funkčnej analýzy, genetickej analýzy, sémantickej analýzy, axiologicko-funkčnej analýzy a celostnej zážitkovo-estetickej analýzy, využili študenti najmä „informatívny“ prístup, teda genetickú analýzu ako informovanie o skladateľovi, inšpiračných zdrojoch, spoločenskom kontexte a pod. (dnes sú pre nich najľahšie dostupné informácie z internetu) a zážitkovú analýzu, opierajúcu sa o bezprostredný umelecký zážitok ako formulovanie subjektívnych dojmov. Využívali na to rôzne metafory, prirovnania, verbalizovali svoje pocity a vzbudené emócie či nálady, často využívali naratívne prvky – hudobný tok opisovali vlastnými príbehmi a víziami, teda prinášali aj akési vlastné terminologické varianty.

Naopak, v minimálnej miere sa pokúšali o ontologicko-funkčnú analýzu, ktorá reprezentuje skôr odborný muzikologický analytický prístup, podobne to bolo aj s axiologicko-funkčnou analýzou pomenúvajúcou hodnotu slohu, žánru, originalitu, individualitu, funkcie, aké plní konkrétne hudobné dielo v kultúre a spoločnosti. Najnáročnejšou z požiadaviek pri hodnotení hudobného diela sa ukázala sémantická analýza (hľadanie špecifického hudobného obsahu, symboliky, znakovosti, obraznosti), obzvlášť v prípade absencie programového aspektu hudby. Znakovosť a symbolická funkcia ako najťažšie hodnotiteľná stránka, vyžadujúca (podobne ako hodnotenie technicko-kompozičnej stránky, štýlu) určitý stupeň odborného vzdelania, predstavuje určité limity ale súčasne indikuje, na ktoré stránky vo vyučovacom procese vysokoškolákov je potrebné sa viac sústrediť v snahe vybudovať predpoklady pre schopnosti hodnotenia hudobného umenia.

Estetická recepcia (najmä recepcia umeleckých diel) je spojená so sebareflexiou, prináša sebazpoznanie jednotlivca i celej spoločnosti, je to ďalší životný rozmer daný človeku na ceste ku komplexnosti a hĺbke prežívania života. Pestovanie schopnosti umenie hodnotiť (snažiť sa dopátrať jeho hodnoty) z hľadiska umeleckých kvalít rovnako ako i za hľadiska estetického zážitku, je cestou od pasivity poslucháčskeho hedonizmu (typického pre postmodernú situáciu) k aktívnemu postoju ako nevyhnutnej podmienke zachovania potenciálu umenia pre ďalšie generácie. Na to je však potrebná kvalitná hudobná výchova širšej populácie, priestor pre nacvičovanie schopnosti hodnotiť kvality hudobných diel, ktoré sa potom môžu premietnuť aj do schopnosti odhaľovať a posúdiť hodnoty tej „inej“ hudby, ktorá primárne mladého človeka obklopuje. Ekonomicko-technologickými verbálnymi stratégiami zdôvodňované odstraňovanie hudobnej výchovy zo školských systémov môže mať pre estetickú, ale aj mentálnu situáciu človeka 21. storočia katastrofálne dôsledky.

²² Tieto práce pravidelne zverejňujeme v tlačenej študentskej ročenke s názvom MOST (uMenie – tvOrba – eStetika – inTepretácia).

Ročenku študentov estetiky ale aj ďalšie tvorivé aktivity, konkrétne hudobno-scénické projekty a pod. autorka štúdie predstavila na prezentácii v priebehu rokovania konferencie.

Literatúra:

- HRČKOVÁ, Naďa. 1986. *Hudobná kritika a hodnotenie*. Bratislava : OPUS, 1986. 352 s.
- HUDÁKOVÁ, Jana. 2008. Tvorivé modely pre vyučovanie hudobnej výchovy na základnej škole - z výsledkov Didaktiky HV a Hudobných dielní na FHPV PU. In *Višegradské semináre Praha 2008*. Praha : PF UK, Praha 2008. ISBN 978-80-7290-382-5, s. 57-62.
- HUDÁKOVÁ, Jana - BYSTRÁ, Barbora. *Kreatívne počúvanie hudby*. Prešov : FF PU v Prešove, 2011. 155 s. ISBN 978-80-555-0428-5.
- KOPČÁKOVÁ, Slávka - DYTRTOVÁ, Kateřina. 2011. *Interpretácia hudobného a výtvarného diela*. Prešov : Filozofická fakulta PU v Prešove, 2011. 197 s. + CD ROM. 978-80-555-0397-4.
- KRESÁNEK, Jozef, 1981. *Hudobná historiografia*. Skriptum. Bratislava : FF UK, 1981. 134 s.
- KRESÁNEK, Jozef. 2000. *Hudba a človek. Hudobné myslenie, Sociálna funkcia hudby. Hudobná psychológia*. Bratislava : Hudobné centrum, 2000. 94 s. ISBN 80-88884-18-7.
- MISTRÍK, Erich. 2007. *Estetický slovník*. Bratislava : IRIS, 2007. 250 s. ISBN 978-80-896-08-2.
- PIRNÍKOVÁ, Tatiana. 2012. Konotačné pole detského aspektu výrazu. In *ESPEs (Aesthetic cogitationis)*, elektronický časopis Spoločnosti pre estetiku na Slovensku). ISSN 1339-1119, 2012, roč. 1, číslo I, s. 1-8. Plný text: <http://casopisespes.sk>
- SLÁVIKOVÁ, Zuzana. 2007. Filozofické a psychologické východiská hudobno-pedagogických snažení. In *Musica viva in schola, XX*. Brno : PF MU, 2007. ISBN 978-80-210-4445-6, s. 60-67.
- ŠTEFKOVÁ, Markéta. 2011. O hudobnom čase. Bratislava : ÚHV SAV, 2011.158 s. ISBN 978-80-89454-06-8.
- ŠTEFKOVÁ, Markéta. 2011. Teória hudobnej interpretácie. Bratislava : VŠMU, 2011.170 s. ISBN 978-80-89439-19-5.
- ZUSKA, Vlastimil. 2001. *Estetika. Úvod do súčasnosti tradiční disciplíny*. Praha : FF UK, 2001. 132 s. ISBN 80-7254-194-3.

Poslech hudby na osmiletém gymnáziu

Mgr. KAREL PROCHÁZKA

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy

Česká republika

Anotace: Poslech hudby ve výuce osmiletého gymnázia. Zvláště v nižších (prima až kvarta) a zvláště ve vyšších ročnících (kvinta a sexta), kdy je HV volitelným předmětem. Rozdílný vzájemný přístup k poslechu v jednotlivých ročnících a důvody zadání a využití „Seznamu základních děl světové hudby“ a jeho teoretické i praktické znalosti. Zařazení nového tématu do plánu učiva v tercii a v sextě a využití mezipředmětových vztahů prostřednictvím „Regionální hudby minulosti a současnosti“.

Klíčová slova: osmileté gymnázium, seznam, světová hudba, osnovy, populární, česká hudba, zaujetí, reklama, film, plán učiva, tercie, sexta, regionální hudba, dějiny hudby.

Abstract: Listening to music in lessons at an eight-year course at a grammar school. In lower classes (the first four years of study) and higher classes (the fifth and sixth year) separately when music lessons are optional. Different mutual approach to listening to music in individual years of study and reasons for assignment and use of “The list of fundamental works of world music” and its theoretical and practical knowledge. Incorporating a new topic in the syllabus plan in the third and sixth years of study and using cross-curriculum links through “Regional music of the past and the present”.

Key words: eight-year cycle grammar school, list, world music, curriculum, popular, Czech music, interest, advertisement, movie, syllabus, third year, sixth year, regional music, music history.

V souvislosti s touto tematickou oblastí bych se rád ve svém příspěvku podělil o zkušenosti z vlastní desetileté pedagogické činnosti při výuce hudební výchovy na osmiletém gymnáziu. Nejen z učebních osnov vyplývá, že poslech hudby patří k základním složkám výuky tohoto předmětu. Jako učitel společenských věd zastávám názor, že jejich teoretická i z poslechu praktická znalost patří k základnímu všeobecnému přehledu bez rozdílu intenzity hudebního vzdělání nebo muzikálních dovedností. V jednotlivých šesti ročnících, kdy se hudební výchova zpravidla vyučuje, je nutné vzhledem k věku žáků uplatnit odlišný pedagogický přístup při prezentaci a výběru uváděných skladeb. Děti musí klasika zaujmout a musí ji přirozeně přijmout jako samozřejmost, která je denně kolem nás. Ideální je začít tím, co již znají, a k tomu je nutné poutavě uvést i souvislosti vzniku skladby a základní charakteristiky či zajímavosti z života autora. „Dvořákova Humoreska opravdu není původně určenou reklamou pro jinak výborný tuk na pečení značky Hera“. Touto cestou lze dětem lépe pootevřít dveře do světa klasické hudby. Nejenže zjistí, že prakticky znají značnou část těchto základních děl světové hudební literatury, ale mnohem snadněji pak přijímají i další hudbu. Počáteční úžas nad tím, jak povrchně znají svět hudby, který je denně obklopuje v televizi a filmech, střídá většinou přirozená touha po dalším poznání, bez obvyklé rezervovanosti ke klasické hudbě. Objevit tak například ve známé české po-

hádce „Jezerní královna“ a v oblíbeném americkém filmu „Sám doma“ hudbu Čajkovského nebo ve znělce oblíbeného animovaného dětského seriálu Byl jednou jeden člověk slavnou Bachovu Toccatu, je pro děti vždy příjemné překvapení. Starší studenty podobně fascinuje objev Orffovy Carmina burana v řadě různých „fantasy“ filmů a počítačových her nebo Bachovo Air jako podklad k rapové písni. Tímto způsobem lze pokračovat v mnoha příkladech.

V mladších ročnících je lépe volit jednodušší a melodičtější ukázky, případně různé podoby zpracování stejného díla. Zde se nejlépe nabízí např. Vivaldiho Čtvero ročních dob, či Dvořákova árie Rusalky. Právě různost pojetí a provedení dobře učí děti vnímat, hodnotit a lépe tak přijímat klasickou hudbu. Okamžik, kdy dítě porozumí Rusalkou zpívanému textu „Měsíčku na nebi hlubokém...“ se rovná prozření z objevu. Milou perličkou vhodnou k diskusi potom je, když je lépe rozumět cizince, než české pěvkyni.

Ukázalo se, že je velice vhodné zařadit do plánů i promítání hudebních filmů a dobových dokumentů – nejlépe zařadit do hodin před prázdninami, apod. Vždy je ale nutné předem nastínit a vysvětlit obsah promítaného materiálu a následně i prodiskutovat. U podobných uměleckých děl nebývá hudebně nezasvěceným na první zhlédnutí vše jasné. Zvláště mládež nemá ještě tolik zkušeností a ne vždy umí dávat věci do souvislostí. Světová kinematografie nabízí řadu vhodných filmů. Např. „Král tančí“ o J. B. Lullym, Moliérovi a Ludvíku IV., „Farinelli“ o nejslavnějším a nejlepším pěvci 18. století a skladatelích R. Broscim, N. Porporovi a G. F. Händelovi, světoznámý „Amadeus“ nebo známý film o Beethovenovi. Vhodné jsou také muzikály – „Noc na Karlštejně“, „Limonádový Joe“, „Rebelové“, „Fantom opery“, „Moulin Rouge“, „Chicago“ nebo filmy s hudební tematikou, jako např. „Tajemný hrad v Karpatech“, „Adéla ještě nevečeřela“. Vhodné jsou i filmy s výjimečnou filmovou hudbou, např. „Stroj času“.

V nižších ročnících jsem zařadil do výuky i promítání pohádek s písničkami – „Zlatovláska“, „Šíleně smutná princezna“, „Princové jsou na draka“, „O princezně, která ráčkovála“, a další. Milým, zábavným a poučným je i díl „Zpívající planeta“ z maďarského animovaného cyklu „Podivuhodná dobrodružství Vladimíra Smolíka“.

Důvod, že jsem zařadil do obsahu učiva i projekce nám tak známých a samozřejmých filmů a pohádek je ten, že dnešní děti z naprosté většiny neznají téměř nic z toho, na čem jsme u televize vyrostli my. Pravidelným a nemilým zjištěním každoročně bylo, že neznají ani dětský písničkový film „Ať žijí duchové“. Z televizní reklamy znají jen píseň o Pribináčkovi. Promítnutím tohoto filmu jsem začínal hodiny hudební výchovy v primě i proto, abychom následně mohli při hodinách zpívat písničky z tohoto filmu.

Ze všech výše zmíněných hledisek jsem si pro každou věkovou skupinu vytvořil seznam základních děl světové hudební literatury. Celkem jde přibližně o čtyřicet skladeb. Při výběru byl upřednostněn faktor všeobecné povědomosti nejen díla, ale většinou i autora samotného. Část doporučených příkladů ze starších učebnic hudební výchovy a letitých osnov nebyla pro tento účel vhodná. V soupisu se tak ocitla zejména dlouhodobě oblíbená světová díla, populární především z médií. Zvláštní zřetel byl také kladen na českou hudbu všech uměleckých období. Výběr byl dán nejen obecnou povědomostí, hudební atraktivností, ale i snadnou dostupností nahrávek pro vyučujícího. Zdůrazňuji, že jde o seznam obecně známé klasické hudby pro všeobecný přehled. Samozřejmě při

výuce v ukázkách zazní i jiná zásadní díla právě probíraného období i hudebního odvětví.

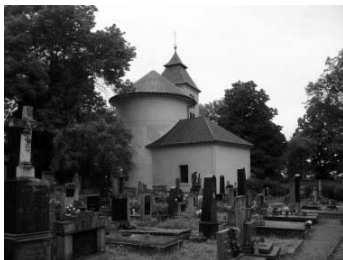
Tento seznam jsem rozdělil v nižším gymnáziu do všech čtyř let výuky klasické hudební výchovy. Znalost jeho obsahu tak přirozeně zapadne k ostatním všeobecným znalostem. U dětí v kvintě je tak znalost seznamu děl již samozřejmá. Novým studentům je seznam předložen a je na nich, aby se s ním prakticky seznámili samostudiem. V prvním a druhém ročníku vyššího gymnázia jsou obsahem výuky HV dějiny hudby v systematickém pořadí jejich vývoje. Ukázky hudby jsou zde pravidelnou a nutnou samozřejmostí. Obsah dějin je rozložen na dva roky – v prvním roce od úvodu do dějin hudby až po baroko, v druhém roce od klasicismu po současnost. Ve většině období je kladen velký důraz na českou hudbu. V dvouhodinových je v první hodině odpřednášena a nadiktována teorie a druhá hodina je věnována samotnému poslechu. Pro přehled je sestaven v abecedním pořadí autorů:

- Bach Johann Sebastian:** *Preludium d-moll, Air ze suity D-dur, Braniborský koncert č. 2, Ave Maria (úprava Charlese Gounoda z 19. stol.)*
- Beethoven Ludwig van:** *Symfonie č. 5 „Osudová“, Závěrečná část 9. symfonie, Klavírní sonáta „Pro Elišku“, Měsíční sonáta*
- Bizet Georg:** *Habanera z opery Carmen*
- Čajkovskij Petr Iljič:** *Klavírní koncert b-moll (úvod), Labutí jezero – téma, Louskáček části – Suite Russian dance a Suite „Sugar Plum Fairy“*
- Dvořák Antonín:** *Symfonie z Nového světa, 2. a 4. část, Árie Rusalky, Humoreska*
- Fibich Zdeněk:** *Poem*
- Händel Georg Fridrich:** *Hallelujah z oratoria Messiah, Árie „Lascia ch'io pianga“*
- Charpantier Marc Antoine:** *Te Deum – Vstup*
- Ježek Jaroslav:** *Bugatti step*
- Mendelssohn Bartholdi Felix:** *Svatební pochod*
- Michna Adam Václav:** *Chtíc, aby spal, Nebeští kavalérové*
- Mozart Wolfgang Amadeus:** *Malá noční hudba (úvod), Předehra opery „Don Giovanni“ Requiem (nejznámější části – film Amadeus), Ave verum Árie Královny noci z opery „Kouzelná flétna“*
- Offenbach Jacques:** *Kankán z operety „Orfeus v podsvětí“*
- Orff Carl:** *Carmina burana (úvod)*
- Pachelbel Johann:** *Canon in D*
- Pergolesi Giovanni Battista:** *Stabat Mater (úvod)*
- Ravel Maurice:** *Bolero*
- Ryba Jakub Šimon Jan:** *Missa Pastoralis Bohemica „Hej, mistře“ (úvod)*
- Schubert Franz:** *Ave Maria*

Smetana Bedřich:	<i>Vltava, Předehra opery „Libuše“, Árie z opery „Prodaná nevěsta“ (Věrné milování a znám jednu dívku) a „Hubička“ (Vendulčina ukolébavka)</i>
Strauss Johann:	<i>Valčík „Na krásném modrém Dunaji“, Pochod Radeckého</i>
Škroup František Jan Nepomuk:	<i>Kde domov můj?</i>
Verdi Giuseppe:	<i>Sbor otroků z opery „Nabucco“, Pochod z opery „Aida“</i>
Vivaldi Antonio:	<i>Čtvero ročních dob</i>
Wagner Richard:	<i>Svatební pochod ze hry „Sen noci svatojánské“</i>

Druhou částí mého příspěvku je informace o doplnění učebních osnov o jednu novou kapitolu, která se osvědčila i ve smyslu mezipředmětových vztahů. Obecně by se dala nazvat „Regionální dějiny hudby“. Do obsahu jsem zahrnul nejen hudební dění a osobnosti od dob baroka, ale i například spolkovou činnost a kulturní dění od dvacátého století do současnosti. Znalost místních dějin v dětech více formuje sounáležitost s prostředím, kde žijí, je v nich pěstován i jistý patriotismus a uvědomění si přesahu, dříve tak samozřejmých snah lidského tvoření všech stupňů umění v kontrastu s dnešním rychlým a elektronickým životem. Osobní blízkost věcí si člověk lépe v paměti uchovává. Každá oblast naší země má v tomto smyslu jistě co nabídnout nejen v osobnostech, ale třeba i v historických památkách. Právě množství takových informací z mého kraje mě k tomuto kroku inspirovalo.

Od nejstarších dob našich dějin máme první zmínky o jisté formě školy i zpěvu na nedalekém slovanském hradišti na Budči. Rotunda sv. Petra a Pavla na Budči je nejstarší stojící budovou v ČR.



Pozdější městská kulturní centra v kraji nabízejí řadu zajímavostí. Město Slaný a jeho řada kulturních památek, kde vznikala a často zněla hudba – chrám, klášter a piaristická kolej.



Klášteřínský kostel Nejsvětější Trojice ve Slaném – zde jsou varhany od Antonína Reisse z roku 1776 součástí hlavního oltáře.



Gotický chrám svatého Gotharda, kde jsou dnes největší varhany v regionu. Jejich stavitelem byl také Antonín Reiss v roce 1783.



Bývalé piaristické gymnázium s barokní kaplí a varhanami. Piaristé si na kvalitní hudbu vždy potrpěli. Dokonce se zde dochoval soupis hudební knihovny z roku 1751, nikoli však noty samotné. Také zde působili věhlasní řádoví kantoři i skladatelé, např. Vojtěch Pelikán (1643-1700), který je ve zdejší kryptě i pohřben.



Městys Zlonice se kromě známé spojitosti s Antonínem Dvořákem může pochlubit nejen krásnou barokní architekturou, ale i staršími hudebními osobnostmi.

Například kantory a skladatelé Antonínem Liehmannem nebo Václavem Horálkem.



Kostel Nanebevzetí P. Marie ve Zlonicích



Antonín Dvořák

Také město Velvary má bohatou hudební historii, zejména ve spojení se známým kantorským a skladatelským rodem Koželuhů. Zejména dva jeho členové podstatným způsobem zasáhli do dějin české hudby. Jan Evangelista Antonín Tomáš Koželuh (1738-1814) a jeho slavnější synovec dvorní skladatel ve Vídni Jan Antonín Leopold Koželuh (1747-1818).



Radnice s kostelem sv. Kateřiny ve Velvarech

Další a možná nejvýraznější hudební osobnost kraje (vyjma národního a světového Antonína Dvořáka) byl kantor a skladatel Karel Loos (1722-1772), který působil a zemřel v Tuchoměřicích. Ve své době byl po F. X. Brixim nejlepším chrámovým skladatelem u nás a jeho dílo se nachází téměř ve všech dobových sbírkách u nás a na mnoha místech v Evropě.



Varhany kostela sv. Víta v Tuchoměřicích postavené za působení Karla Loose.

Ze starší historie vyniká v kraji ještě renesanční Smečno, kdysi sídelní město hraběcího rodu Martiniců. Dochoval se zde jeden hudební unikát středoevropského významu – nejstarší varhany střední Evropy z roku 1587 i s původním středotónovým laděním. Ve Smečně působila také řada výborných hudebníků a skladatelů – kantorský rod Syříšťů a Stehlíků, kantor a skladatel Alois Förster, příbuzný světoznámého J. B. Foerster, skladatel a kněz František Mensi (1753-1829), jehož dílo je rovněž hojně rozšířeno po českých a zahraničních chrámových sbírkách a také bylo zaznamenáno na tři CD. Ve Smečně žil také skladatel filmové hudby Zdeněk Liška.



Kostel Nejsvětější Trojice ve Smečň



Nejstarší varhany střední Evropy (1587)

Kladno sice nedisponuje tak výraznou starší historií, ale opět i s ním jsou spjaty osudy Dvořákovy rodiny. Zejména ale dvacáté století spojené s obrovským růstem počtu obyvatelstva v několika předchozích desetiletích přineslo řadu hudebních počínů a osobností. Předně zde vznikl v roce 1902 symfonický orchestr a krátce nato i druhý, tzv. divadelní pro potřeby divadla, které pravidelně uvádělo i operní představení ve spolupráci se sólisty ND v Praze. Je doložena řada příkladů vzájemné zdravé rivality těchto těles. Prvním a dlouholetým dirigentem orchestru byl žák A. Dvořáka Hynek Kubát. Divadelní orchestr zase vedl skladatel Josef Vašata (1884-1942), po něm jeho nejmladší syn Zdeněk Vašata. Divadelní orchestr po 2. světové válce zanikl, ale ten druhý dosud ještě existuje.

Ve druhé polovině 20. století na Kladně působily dvě výraznější osobnosti. Varhaník, skladatel, sbormistr a porevoluční ředitel Základní umělecké školy Pavel Prošek (1954-2009) a rovněž varhaník, skladatel, sbormistr, zpěvák, pedagog a salesián Ján Čambál (1927-2010). Ten směl plně veřejně působit až po roce 1989. Řada skladeb obou autorů byla několikrát nahrána.



Ján Čambál (1927-2010)

Mnohé regiony mají podobných místopisných hudebních postřehů jistě také dost a je nanejvýš potřebné se o nich ve výukách pravidelně zmiňovat a vzbudit ve studentech o ně zájem. Jediným nedostatkem je, že o nich chybějí dostupnější publikované studie. Stručnější výčet výše zmíněných informací jsem zařadil do obsahu učiva v tercií na počátek druhého pololetí. V dějinách hudby vyššího gymnázia jsou již v rozšířené podobě v druhém ročníku – starší část v období klasicismu a ta novější na samotném konci výuky. Samozřejmě se tím i nabízejí konkrétní a dětmi tolik oblíbené možnosti zajímavých exkurzí po místech v kraji, kde žijí, ale který většinou ani neznají.

Tolik tedy mé příspěvky k obohacení výuky hudební výchovy a poslechu hudby ve snaze širších přesahů předmětu samotného.

Music Education in Kosovo

Assoc. prof. Mr. DARDANE NALLBANI
University "Haxhi Zeka", Faculty of Arts - Peja
Kosovo

Anotácia: Kosovo, ako nový štát v tranzitívnej fáze, pokračuje v úsilí upevnenia, pokroku a prispôsobenia svojho výchovno-vzdelávacieho školského systému Európskemu systému a praxi. Ako súčasť tohto úsilia, prešiel vzdelávací systém v Kosove niekoľkými fázami reformácie, počnúc od výberu separačného modelu edukačných úrovní, vrátane dokončenia a prispôsobenia syllabov poslednej kvalifikačnej výzve a školenia učiteľov pre špecifické kvalifikačné triedy na základe prideleného predmetu, vrátane interakcie v rámci profesionálneho a pedagogického aspektu pre príslušný predmet. Identifikáciu najnovšej výzvy, sa autorka vo svojom príspevku zamýšľa nad perspektívou tejto výzvy pre predmet Hudobná výchova. Zamieriava sa na dôležitosť tohto predmetu a súčasnú kvalifikáciu učiteľa predmetu Hudobná výchova, vrátane hlavných ťažkostí, na základe svojej 8-ročnej skúsenosti v Kosovskom vzdelávacom systéme, na základnej, strednej školy a vysokej škole. V príspevku je popísaný prieskum aktuálnej kvalifikácie učiteľov v predmete Hudobná výchova na všeobecnovzdelávacích základných a stredných školách v Kosove.

Kľúčové slová: vzdelávanie a výchova, hudba, programy, kurzy; JEL: I2; I20; I21; I29.

Abstract: Kosovo, as a new state in transition phase, continues in its efforts to consolidate, advance and adjust its educational schooling system with the European system and practice. As a part of these efforts educational system in Kosovo has transitioned through a few reform phases, starting with the selection of separation model of education levels, including completion and adjustment of syllabi, to the last challenge of qualification and teacher training to obtain a specific qualification in the assigned subject, including the interaction of professional and pedagogical aspect for the respective subject. By identification of the last effort as the most challenging one for Kosovo, the paper intends to provide a perspective of this challenge for the subject Music Education, which focuses on the importance of this subject and the current qualification of teachers that teach a school subject Music Education, including the main difficulties from authoress's eight-year experience in the Kosovo education system at elementary, middle and university level. The contribution includes also a survey of her actual qualification of music education teachers at comprehensive elementary and secondary schools in Kosovo.

Key words: education, music, programmes, trainings; JEL: I2; I20; I21; I29.

1 Education System Background and Reforms

In Kosovo, education is being practiced in public and private institutions, and since 1999 education in our country has undergone reforms at all levels; from pre-school teaching to university one. These reforms intended the adjustment of education in Kosovo according to European standards.

The first step of new system reforms is considered the establishment of the Science and Education Department, which is followed with the creation of the legal and profes-

nal infrastructure, that facilitated fundamental educational reform (system 5 + 4 + 3/4 in comprehensive education system and on a professional level, and the Bologna Agreement for the higher education), as well as the establishment of the Ministry of Science, Education and Technology in March, 2002.

During this period the private education system in Kosovo commenced to function. It is supervised and monitored by the Kosovo Ministry of Science, Education and Technology. A corner stone, was the Adoption of the Law on Education, which was later followed with the current applicable Laws, namely the Law on Pre-University Education and the Law on Higher Education.

Organization of Education System¹

- Primary education in Kosovo is compulsory and free for all children. The primary education programme starts at the age of 6 and lasts 5 years. The Pre-University Education Law warrants equal education to all communities in Kosovo.
- Lower secondary education starts from the age of 11 - 12 and lasts 4 years. This level of education usually takes place in the same school buildings as primary education (in two or three shifts).
- Upper secondary education starts at the age of 15 and lasts 3 years (sometimes 4 years, depending on the curriculum defined by the Ministry of Education, Science and Technology).

Upon completion of grades V, IX and XII, the level of pupils' achievements are measured by standardised national assessment (e.g. State Matura examination after grade XII).

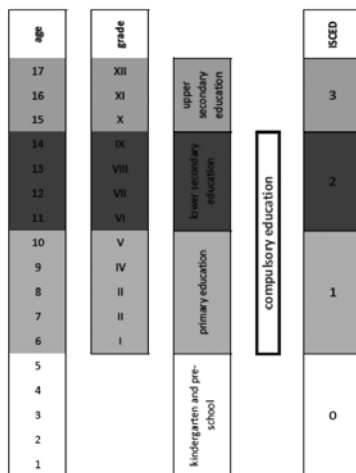


Figure 1 Graphic Organization of Education System

¹ The Law No 04/L-32 on Pre-university Education in Kosovo, Official Gazette No 17, September 16, 2011, Pristina.

2 Educational Structure & Music Education

Comprehensive schools:

- **Elementary Education** - In comprehensive schools the subject Music Education is being taught from the 1st grade to the 5th grade, by a class teacher. While, until 2002 the subject of Music Education was taught from the 2nd grade to 5th grade by a relevant qualified teacher, only for subject Music Education.
- **Lower Secondary Education** - In comprehensive schools the subject Music Education is taught by a relevant qualified teacher for the music subject through all the levels from 6th to 9th grade.
- **Higher Secondary Education** – In comprehensive schools the subject Music Education is taught by a relevant qualified music teacher, as a compulsory subject in the 10th grade, and as elective subject in the grades 11th and 12th.

Professional Schools:

- **Elementary Music Education** - is a separate professional music school with special curricula, which functions independently from comprehensive schools. Elementary Music Schools prepare talented pupils to extend and advance their knowledge in music instruments and in the field of music. Dependently, for instruments the education lasts 5 years for wind instruments, and 7 years for other instruments, both starting at the age 7, from the 2nd grade of comprehensive schools. Main teaching subject in Elementary Music Schools are the following subjects of Optional Instrument, Solfeggio, Music Theory, School Choir (IV-VII) and Orchestra (IV - VII).
- **Secondary Music Education** - is a separate professional music school, which used to last 4 years, and today, after the reforms of 2012, it lasts only 3 years (X, XI, XII). The secondary music school has two main directions, namely (i) Music Theory and (ii) Instruments. It commences parallel to the general Secondary Education.
- **Pedagogy and Music Education**
In Kosovo, only public providers of higher education can offer study programs which lead to the qualification of a teacher.

The higher education system operates through the state universities: the University 'Hasan Prishtina' of Pristina, the University of Prizren, and the University 'Haxhi Zeka' of Peja. With new reforms, after 2002, the Faculty of Education at the University of Pristina integrated the former High Pedagogical Schools and the Faculty of Teaching within one faculty, which now has branches in three municipalities.

The new faculty prepares primary school teachers, while other academic faculties educate subject teachers for lower and upper secondary schools.

In 2012, the Faculty of Arts of University 'Haxhi Zeka' in Peja established its General Music Education Department, with separate curricula's in training and qualifying teachers to teach the Music Education in elementary and secondary education schools.

Until the adoption of the Law on Pre-University Education, majority of music teachers in lower and upper secondary schools, completed only professional secondary music school, while today it is required to have a higher education qualification which is offered by the University 'Haxhi Zeka' in Peja.

The successful enrolment of students for teacher training at Faculty of Arts, University 'Haxhi Zeka' of Peja, involves successful completion of an exam in 2 basic subjects, namely in (i) Music Theory, (ii) Solfeggio, and (iii) Practical Pedagogic Exercise in front of a group. Finally, only candidates with the highest scores are enrolled.

3 Survey for Qualified Music Education Teachers

In order to justify the commencement of General Music Education program at the Faculty of Arts of University 'Haxhi Zeka' in Peja, the National Qualification Agency required from the faculty to justify the needs for the program and the potential market for it.

As a part of these requirements the Faculty of Arts and its students supervised by the faculty professors between 3rd and 12th May, 2013, have conducted a survey project in all 7 biggest cities of Kosovo, to determine the number of qualified music teachers at elementary schools in Kosovo.

The purpose of the project was to better understand the needs of the market for qualified music teachers, as well it was beneficial to the University to understand the demand for this educational program and justify its need in front of the Qualification Agency.

The survey revealed that there is a great lack of qualified teacher for the subject of Music Education.

Cities	No. of Schools	Qualified Teachers	Teachers without Qualification	Chorus & Orchestral Activities
Peja	7	8%	92%	35%
Gjakova	6	38%	62%	40%
Prizreni	7	12%	88%	40%
Ferizaji	6	35%	65%	38%
Gjilani	6	40%	60%	45%
Prishtina	8	55%	45%	60%
Mitrovica	6	20%	80%	40%

Table 1 Number of qualified and unqualified music education teachers - presented in percentage

The survey has been conducted in two levels of education where the Music Education is being taught at:

- a) Elementary Education level (grade 1st – 5th)
- b) Lower Secondary Education level (grade 6th – 9th)

Since, the survey revealed the great lack of qualified teachers that teach Music Education in the grades from 1st to 9th, it makes it more demanding to extend the survey to Higher Secondary Education too.

Based on the current results we anticipate that there will be a great lack of qualified teachers in the Higher Secondary Education, and the fact will make it more necessary for the Faculty to improve and adjust its program in order to create the qualification possible for such high demands from the teachers in Kosovo.

In this sense, from the conclusion of the survey it is clear that the great lack of qualified

teachers for Music Education, imposes the need to establish professional study programs of higher education in order to train and teach music teachers for the subject of Music Education.

4 Higher Education: Bachelor of Music Education

Faculty of Arts at the University 'Haxhi Zeka' in Peja, has two qualified study programs:

a) **General Music Education** (Music Pedagogy),

b) **Music Education** (Music Theory).

The purpose of the two study programs is to train teachers for general schooling as well for professional music at schools.

General Music Education trains and teaches music teachers for the subject Music Education which is taught at comprehensive schools from Elementary Education to Higher Secondary Education. The General Music Education Department gives a comprehensive knowledge to music teachers, where they gain basic theoretic knowledge in music. The candidates that apply for this study program should have completed Higher Secondary Education.

In this study programme students gain the skills via didactic method and understand the main elements of teaching. Their skills in recognizing basics of arts and music elements are built up. They also obtain teaching skills and their competences to understand the world and national culture are developed.

Music Education trains and prepares the future music teachers for the main subject in professional music schools, namely in the Elementary and Higher Secondary professional Education. Candidates which apply for this study program should have completed Higher Secondary Music School.

The successful enrolment of students for the study programs of the Faculty of Arts, the University 'Haxhi Zeka' of Peja, involves successful completion of an exam in 2 basic subjects, namely in (i) Music Theory, (ii) Solfeggio, and (iii) Practical Pedagogic Exercise in front of a group; and they should finish Higher Secondary Education with good or excellent results. State school leaving examination plays a great role in assessing students' enrolment criteria.

References

Teachers Education and Training in Western Balkans, European Commission, September 2013

Kosovo Ministry of Education, Science and Technology, <http://www.masht-gov.net/advCms/#id=61>

English proofreading

PaedDr. Eva Králová, Ph.D.

Department of Theoretical and Particular Disciplines

Alexander Dubček University of Trenčín, Slovak Republic

Harmonické cítenie

Mgr. MICHAL BRODNIANSKY

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry, Banská Bystrica
Slovenská republika

Anotácia: Cieľom príspevku je objasniť pojem harmonické cítenie. Tak isto vysvetľujeme pojmy súvisiace s harmonickým cítením ako sú harmónia, tonalita a pod. V príspevku prezentujeme náš výskum, ktorý sme robili v spolupráci so študentmi Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Kľúčové slová: harmónia, harmonické cítenie, hudobné schopnosti, tonalita.

Abstract: The aim of the contribution is to clarify the concept of harmonic sensibilities. We have also explained the concepts related to harmonious feeling of harmony, tonality, etc. as they are. In the contribution, we present results of our survey, which we did in collaboration with the students of the Pedagogical Faculty of the University of Matej Bel in Banská Bystrica.

Key words: harmony, harmonic sensibility, musical abilities, tonality.

Teoretická časť

Spoločnosť si začína opäť uvedomovať význam a úlohu umenia pre rozvoj osobnosti človeka. Školská edukácia v súčasnosti disponuje mnohými metódami, ktoré sa podieľajú na komplexnom, respektíve čiastkovom rozvoji osobnosti žiaka. Do popredia sa dostávajú také činnosti, ktoré podporujú a podnecujú tvorivú zložku osobnosti a rozvíjajú aj hudobné schopnosti žiaka.

Medzi hudobné schopnosti nepochybne patrí aj harmonické cítenie, ktoré je predmetom nášho skúmania. Hudobné schopnosti sú vlastnosti osobnosti, ktoré sú predpokladom pre úspešné vykonávanie nejakej hudobnej činnosti. Považujeme ich za psychické štruktúry a vlastnosti jedinca, ktoré mu umožňujú kontakty s hudbou, jej vnímanie, prežívanie a všestrannú hudobnú aktivitu. Utvárajú sa, prejavujú a skvalitňujú v hudobnej činnosti. Hudobné schopnosti nie je možné merať priamo, ale len prostredníctvom tej konkrétnej činnosti, v ktorej sa prejavujú. Sedlák (1990) píše, že problém hudobných schopností nastane vtedy, keď začneme skúmať hudobný vývoj jedinca, jeho hudobnú aktivitu, vzťah k hudbe a hudobné potreby. Hudobné schopnosti – na rozdiel od všeobecných schopností zaraďujeme do kategórie špeciálnych schopností. Hudobné schopnosti považujeme za psychické štruktúry a vlastnosti jedinca, ktoré odpovedajú požiadavkám hudobných činností a zaisťujú ich primeranú úspešnosť. Hudobné schopnosti nie sú v ontogenéze nemennou štruktúrou. Ich kvalita i kvantita sa mení v závislosti na vlohovom základe, na procesoch zrenia, na veku jedinca, avšak rozhodujúcim spôsobom na sociálnych vplyvoch. Hudobné schopnosti môžu tvoriť len také psychické vlastnosti a štruktúry, ktoré aj keď sa vývojovo menia, prejavujú sa a pretrvávajú po celý život. Schopnosti úzko súvisia so sklonmi, ktoré jedinec prežíva a tiež aktivizujú rozvoj hudobných schopností a ich prejavy.

V psychológii hudobných schopností je často diskutovaný vzťah dedičných činiteľov a činiteľov získaných v individuálnom vývoji prostredím a výchovou. Najmä v minulosti boli tieto spory veľmi vyhrotené. Názory starších hudobných psychológov (Seashore, Schoen, Révész, atď.) predpokladali, že hudobné schopnosti, najmä vo svojom výraznejšom prejave (nadanie), sú určované dedičnými činiteľmi, zatiaľ čo prostredie a výchova pôsobí len na ich "vycibrenie". Aj keď pedagogická prax a aj niektorí psychológovia predpokladajú, že dedičné faktory sa v hudobných schopnostiach vyskytujú častejšie a výraznejšie než v ostatných ľudských vlastnostiach, neznamená to, že sú predurčené iba dedične. Neprijateľná je aj opačná jednostrannosť tzv. sociologizujúcich tendencií, považujúcich hudobné schopnosti iba za produkt prostredia a výchovy. Podiel dedičného a výchovou získaného nie je možné vo vývoji jedinca presne určiť a oddeliť. Od počiatku ontogenézy, dokonca už v prenatálnom období sa vnútorné a vonkajšie činitele prelínajú a vzájomne ovplyvňujú. Je experimentálne dokázané, že bez účinných vplyvov prostredia a zvlášť sústavnej výchovy, sa uspokojivo nerozvinú ani hudobné schopnosti so silným dedičným základom. Avšak výraznejší dedičný základ, ktorý tiež spôsobuje značné individuálne rozdiely, umožňuje aj rýchlejší a efektívnejší proces hudobnej výchovy a rozvoj hudobných schopností na vyššej úrovni (Sedlák, 1990).

Harmonické čítanie úzko súvisí s tonalitou a s tonálnym čítaním. Psychologická podstata tonálneho čítania – podobne ako pri ostatných hudobných schopnostiach – vyrastá z európskej hudby a v nej potom predovšetkým z 18. a 19. storočia, kde je hudobná tvorba ovládaná tonalitou a dominujúcou tonálne funkčnou harmóniou. Pretože tonálne čítanie – rovnako ako ostatné schopnosti – je štruktúrované charakterom hudby, ktorú jediniec vníma, je potrebné objasniť samotný pojem tonality. Dejiny hudby potvrdzujú, že náznaky tonality sa objavujú už v gregoriánskom choráli, avšak jej vývoj bol veľmi dlhý. Až začiatkom 16. storočia sa v hudbe upevňujú výraznejšie tonálne vzťahy aj samotný pojem tonality. Skúmanie ich princípov sa však posúva až do obdobia harmonického čítania (Sedlák, 1990).

Čo je teda tonalita? Tonalita je organizujúcim princípom výškových vzťahov a integrálnou zložkou hudobných útvarov. Umožňuje usporiadanosť hudobnej výstavby a uskutočňuje princíp jednoty v rozmanitosti a mnohosti. Jej charakteristickou črtou je dynamizmus a narušovanie nehybnosti, ktorá sa prejavuje hierarchickým usporiadaním a smerovaním kinetických prvkov melódie ku statickým. Podstata tonality spočíva v dialoktickej antinómii (protiklade) centralizácie a oscilácie, ktoré stoja proti sebe podobne ako odstredivá a dostredivá sila (Kresánek, 1982).

Ladislav Leng o harmonickom čítaní na Slovensku píše: *"Harmonické hudobné čítanie je druh kvality hudobného vedomia, na základe ktorého sa tonálne vzťahy podmienené harmonickými stupňami, uplatňujú novým spôsobom. Harmonické hudobné čítanie prekonáva rozmanitosť tradičných druhov: dur a mol. Harmonické hudobné čítanie sa udomáčaňuje v individuálnej tvorbe v Európe približne od 16. storočia. Do našej ľudovej hudby preniká približne od 18. storočia a intenzívnejšie sa uplatňuje v 19. a 20. storočí. Časové obdobie a intenzita jeho prenikania nebola vo všetkých folklórnych oblastiach rovnaká. Harmonické hudobné čítanie prinášajú vlastne všetci nivelizujúci činitelia. Cigáni vo výraznej podobe cimbalových orchestrov, umelá tvorba (cirkevná i svetská) v barokovej a klasickej hudbe vrátane vokálnej harmonickej homofónie (vedúci hlas je harmonizovaný rytmicky a funkčne*

v ostatných hlasoch), novodobé hudobné nástroje pevným durovým ladením, resp. možnosťou chromatických tónorodov. Vývoj ľudovej hudobnej predstavivosti sa nemohol vyhnúť harmonickému hudobnému cíteniu. Hoci sa ľudové hudobné štýly charakteristické harmonickým hudobným cítením hodnotia vcelku ako úpadkové, nemôžeme sa žalovať na zhubné následky v podobnom rozsahu ako napr. v Nemecku, Poľsku, čiastočne aj v Čechách a inde, pretože útvary s harmonickým hudobným cítením sa stali súčasťou slovenských hudobno-folklórnych štýlov pri zachovaní tradičných tonálnych druhov. Harmonické hudobné cítenie sa u nás nerozvinulo na úkor starých tonalít, avšak niektoré prvky tradičných útvarov pohltilo do seba. Hudobno-umelecká hodnota nášho hudobného folklóru je práve v tom, že paralelne a vedľa seba dodnes jestvujú osobitné a štýlovo vyhranené hudobné dialekty. Uvedený stav je dôkazom toho, že vo vývoji slovenského hudobného folklóru mali rozhodujúci vplyv konzervujúce činitele.” (Leng, 1961, s. 43)

Harmonické cítenie (zmysel pre harmóniu): ako sme už spomenuli, úzko súvisí s tonalitou a s tonálnym cítením, lebo tonalita je svojou podstatou nadradená harmónii, ktorá je iba určitým historickým úsekom v jej vývoji. Psychologická podstata harmonického cítenia nie je doposiaľ úplne objasnená. Predpokladá sa, že spočíva v rozlišovaní konsonancie a disonancie a niektorí autori ju dokonca na túto schopnosť redukovujú. Aj keď je táto zložka významná, je potrebné harmonické cítenie chápať ešte aj vo vzťahu k tonálnej funkčnej harmónii. Harmonické cítenie potom môžeme považovať za schopnosť sluchovo analyzovať akordy, rozlišovať konsonancie a disonancie, prežívať väzby akordov a aj polyfónnu výstavbu hudobného útvaru. Pri vnímaní akordov je nutná jeho sluchová analýza, ktorá umožňuje vyčleniť jednotlivé tóny tvoriace súzvučie. Ak nedôjde k tejto analýze, je súzvučie vnímané celostne ako jediný tembrovo charakterizovaný komplex. V hudobnej praxi však nevnímame akord izolovane, ale v spojitosti a vzťahoch hudobného prúdu. Toto spojenie umožňuje sledovať horizontálne melodický pohyb jednotlivých hlasov a súčasne aj vertikálne postihovať harmonickú výstavbu hudobného útvaru (Sedlák, 1990).

Zaujímá nás či deti mladšieho a staršieho školského veku dokážu rozoznávať tieto spájania akordov, či dokážu analyzovať zmeny v harmonizácii ľudových piesní.

Hudobná psychológia i pedagogika (Sedlák a iní) tvrdia, že harmonické cítenie detí je nerozvinuté. Argumentuje sa to najčastejšie s okrajovým vnímaním tonality, bez ktorej je harmonické cítenie nemožné. My si myslíme, že dôvodom pre nerozvinuté harmonické cítenie u detí je aj ten, že v minulosti bol do popredia postavený sólový spev (teda melódia bez harmonického sprievodu). V súčasnosti sa žiaci základných škôl stretávajú s piesňou (aj ľudovou) prevažne v harmonických úpravách. V minulosti sa praktizoval sólo spev učiteľa v sprievode huslí alebo iného melodického nástroja a aj zápisy piesní v učebniciach hudobnej výchovy boli písané bez harmónie. V súčasnosti je to inak, od učiteľa hudobnej výchovy sa očakáva znalosť hry na klavíri, čo je sprievodný nástroj, a ak aj náhodou nie je spôsobilý hrať a tohto nástroja, je nespočetné množstvo nahrávok rôznych piesní. Ako praktickí muzikanti, vždy hľadáme nové a nové možnosti harmonizácie piesní. V blízkej budúcnosti sa chystáme urobiť výskum s deťmi mladšieho a staršieho školského veku. Zaujímá nás či, a ako, tieto rôzne akordické postupy vnímajú.

Literatúra:

KRESÁNEK, J. 1982. Tonalita. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982.

LENG, L. 1961. Slovenský hudobný folklór. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1961. 178 s.

MODR, A. 1960. Harmonie v otázkach a odpovediach. Praha: Panton, 1960. 335 s.

SEDLÁK, F. 1990. Základy hudební psychologie. Praha: Statní pedagogické nakladatelství, 1990. 320 s. ISBN 80-04-20587-9.

SUCHOŇ, E. - FILIP, M. 1992. Náuka o harmónii 1. a 2. diel. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 1992. 139 s. ISBN 80-223-0412-3.

Počúvanie vážnej hudby a jej prežívanie vo výučbe dejín hudby na konzervatóriu

Mgr. INGRIDA BÁŤKOVÁ

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry
Slovenská republika

Anotácia: Príspevok sa zaoberá počúvaním inštrumentálnej a vokálno-inštrumentálnej hudby na konzervatóriu na hodinách vyučovania dejín hudby. Cieľom príspevku je objasniť na základe získaných poznatkov prostredníctvom dotazníkov, aká hudba sa žiakom páči a aké pocity v nich vyvoláva. Opisuje rozdielnosť výberu počúvania hudobných žánrov žiakov v jednotlivých študijných odboroch. Príspevok sa taktiež zaoberá schopnosťami žiakov, ktoré počas celého štúdia nadobudnú pri počúvaní hudby. V závere popisuje priebeh kognitívnych ako aj emocionálnych procesov u žiakov priamo pri počúvaní hudby.

Kľúčové slová: prežívanie hudby, emocionálne prežívanie, kognitívny proces, rozvoj schopnosti.

Abstract: The paper focuses on listening to instrumental music and vocal-instrumental music at the conservatoire during the classes of Music History. The goal is to clarify the kind of music that students appreciate and the emotions which are generated by music based on the analysis of research results. The article depicts the differences of music that students listen to depending on the field of study. The paper also examines the skills that develop in students during listening to music. The paper is concluded with the description of cognitive and emotional processes in students after they listened to music.

Key words: experiencing music, emotional experiencing, cognitive process, skill development.

Hudba je prirodzenou a neodmysliteľnou súčasťou každodenného života a pôsobí na vnútorné prežívanie jednotlivca, či už si to uvedomujeme alebo nie. Hudbu vnímame na každom kroku, teda aj vtedy, keď naša percepcia nie je zámerná. Je vedecky dokázané, že už dieťa v prenatalnom vývine reaguje pohybmi na konkrétnu hudbu. Vedci tvrdia, že veľikáni hudobného sveta ako Wolfgang Amadeus Mozart, či Antonio Vivaldi dokážu nenarodené dieťa upokojiť a rozvíjať v ňom empatiu a talent na hudbu, zatiaľ čo hlasná rocková hudba privádza dieťa do úzkostných stavov. Môžeme teda konštatovať, že už v tomto období sa rodí aktívny vzťah medzi prijímateľom hudby a hudobným dielom. Ako teda tento aktívny vzťah vzniká? Myslíme si, že práve prirodzenou citovou výchovou medzi dieťaťom a rodičmi.

Dnešný svet techniky však našiel náhradu za túto citovú hudobnú výchovu v rodinách. Objavil magnetofón, rádio, televíziu, internet, a iné. Teoreticky pripravil ideálne podmienky pre rozvoj muzikálnosti detí a pre vytváranie ich vzťahu k počúvaniu hudby. Napriek tomu výskumy a prax dokazujú, že „moderné dieťa“, obklopené všetkými týmito technickými vymoženosťami, je v hudbe často stratené. Nepozná ľudové piesne, nevie hrať na žiadny hudobný nástroj a stráca hudobný cit. Čím to je? Pravdepodobne to bude zapríčinené stratou komplexnej citovej výchovy v rodinách. Modernému dieťaťu chýba dobrá domáca pohoda. Chýba mu bezprostredný individuálny citový zážitok z počutia hudby a vlastná improvizácia. Chýbajú mu však často aj znalosti základných melódií počúvanej hudby.

Myslíme si, že je potrebné usilovať sa vrátiť dieťaťu cit pre počúvanie hudby a pomôcť mu znova získať citový zážitok pri jej vnímaní, počnúc výchovou k hudbe v rodine a následne budovaniu aktívneho vzťahu k hudbe v škole za pomoci správneho pedagogického prístupu.

Hudobná percepcia, teda vnímanie hudby je aktívny vzťah medzi percipientom a hudobným dielom. Cieľom percepčných činností je poznávanie vlastností tónov, hudobno-výrazových prostriedkov hudobných diel, ich autorov, orientácia v hudobnom prostredí, rozvoj hudobného vkusu, hudobných schopností a predovšetkým kladný vzťah k hudbe. Počúvanie hudobných diel by malo smerovať k výchove budúceho poslucháča s potrebou počúvať hudbu.

Kvalita percepcie závisí od troch faktorov:

- a) poslucháča – jeho vzdelania, veku, záujmu, hudobných vedomostí, schopností, vkusu, či psychických vlastností,
- b) hudobného diela – ktoré má byť primerané z hľadiska výrazových prostriedkov, obsahu, rozsahu, technickej kvality nahrávky, sily a nastavenia výšky,
- c) prostredia – priaznivá, nerušená atmosféra, uvoľnená pohoda, zaujímavá variabilná aktivizácia vnímania a najmä motivácia počúvania. (Baranová, B., 2010, str.92)

Príspevok zaoberajúci sa počúvaním hudby u študentov konzervatória okrem iného pojednáva o potrebe poznania formovej výstavby hudobného diela pre ľahšie pochopenie a prijímanie konkrétnej skladby. Analytická percepcia hudobného diela je vnímanie čiastkových komponentov diela. Analýza môže byť:

1. obsahová – študentom je najbližšia, najprirodzenejšia, týka sa obsahu a charakteru diela, jeho spoločenskej funkcie (koncerty, zábava, tanec, pochody a i.),
2. štruktúrna – rozbor výrazových prostriedkov, foriem, interpretácie, inštrumentácie atď.,
3. genetická – zahŕňa genézu diela, obdobie vzniku, inšpiračný zdroj, osobnosť skladateľa, spoločenské podmienky a i.,
4. axiologická – umelecká, estetická hodnota diela, vplyv na emócie, hodnotenie na základe poznatkov, racionálneho chápania diela. (Baranová, B., 2010, str. 93)

Napriek tomu, že znejúca hudba nás obklopuje na každom kroku, málokto si uvedomuje, akú veľkú úlohu vo vývine mládeže zohráva umenie, a to najmä hudobné umenie. Práve toto umenie podporuje vznik ušľachtilých citov. Hovoríme im vyššie city. Preto aby hudba splnila svoje poslanie u študentov konzervatória musia byť vytýčené určité ciele:

- podporiť u študentov rozvoj hudobného sluchu,
- umožniť im získať hudobné skúsenosti,
- pestovať u nich umelecký vkus a naučiť ich hodnotiť umelecké dielo po stránke estetickej,
- naučiť študentov rozumieť hudbe,
- viesť študentov k emocionálnemu prežívaniu hudby.

Vnímanie hudby a emócie, ktoré hudba môže u človeka vyvolať, nezávisia výhradne od pamäti jedinca a nemusí byť vnímateľovi dôverne známa, aby zapôsobila naňho emocionálnou silou. Hudba je inšpirujúca, povznáša a ukazuje na hĺbku emócií jedinca, pomáha nám definovať to, čím sme. Schopnosť vnímať hudbu býva narušená len v prípade niekto-

rých foriem porušenia mozgu, vtedy hovoríme o hudobnej amúzii. Odborná psychologická terminológia prežívanie hudby zaraďuje do skupiny vyšších citov, konkrétne medzi estetické city, ktoré vznikajú pri naplňaní, uspokojovaní, či neuspokojovaní estetických potrieb. Ich zdrojom môžu byť umelecké diela, prírodnej javy, ľudské činy a vôbec všetko, čo zodpovedá požiadavkám krásy. City krásna, šikaredosti, ušľachtilosti, podlosti, tragickosti, komickosti, sú v určitej miere ovplyvnené vrodenými dispozíciami, ale prevažný podiel na ich rozvoji má výchova. Estetické city obohacujú a kultivujú osobnosť.

V televíznej relácii *Pod lampou*, známy psychiater a milovník vážnej hudby Alojz Rakús povedal: „*Hudba nás vychováva a my sa musíme vychovávať k hudbe*“. V spomínanej relácii bol hosťom dirigent slovenského pôvodu, pôsobiaci v zahraničí Jack Martin Händel, tiež významný súčasník hudobného diania v Bratislave najmä v 70-tych rokoch. Okrem neho prijal pozvanie muzikológ Adrian Rajter, syn známeho slovenského dirigenta Ľudovíta Rajtera. Táto relácia ma zaujala z viacerých dôvodov. Tým najhlavnejším dôvodom bola diskusia o tom, ako počúvanie vážnej hudby ovplyvňuje náš život, naše citové prežívanie, ale aj kognitívne procesy. Jednou z položených otázok moderátora, bola otázka týkajúca sa výchovy vkusu u detí počúvaním hudby v domácom prostredí ovplyvnenom rodičovskou výchovou. Z diskusie vyplynulo, že práve rodina ako základná bunka spoločnosti, vytvára podmienky pre vytvorenie zdravého vzťahu dieťaťa k hudbe, k vytváraniu pozitívnych emócií a k plnohodnotnému prežívaniu života. Množstvo štúdií a výskumov poukazuje na to, že hudba vplýva na naše emócie. Je teda preto evidentné, že hudba má priamy vplyv na emócie človeka. Jej neuveriteľná schopnosť takto spúšťať, tvarovať a ovplyvňovať ľudské vedomie a konanie, je nepopierateľná.

Ako počúvanie hudby ovplyvňuje mozog, kognitívne schopnosti a emócie poslucháča je základná otázka, ktorou sa zaoberajú vedci pri skúmaní vplyvu hudby na človeka. Vo viacerých štúdiách bolo pozorovaných a pomenovaných niekoľko efektov hudby, ktorým vedci prisúdili rôzne zmeny v ľudskej kognícii a emočnom prežívaní hudby. Väčšina z týchto štúdií sa zameriavala na vplyv hudby na pamäť, verbálne schopnosti a priestorovú predstavivosť. Rozruch okolo priam zázračných schopností Mozartovej hudby spustil v roku 1993 americký tím v zložení Frances Rauscherová, Gordon Shaw a Katherine Kyová z Neurobiologického centra Kalifornskej univerzity v Irvine. Neurovedci pri pokuse púšťali študentom rôzne nahrávky: Mozartovu Sonátu pre dva klavíry D dur (KV 448), relaxačnú hudbu alebo ticho. Po hudobnej príprave študenti riešili štandardné testy IQ, zamerané na priestorovú predstavivosť. Mali si pri nich napríklad predstaviť, ako by sa dali poskladať rôzne trojrozmerné predmety z papiera. Relaxačná hudba ani ticho výkon študentov neovplyvnili. Prevratne však vyzeralo iné zistenie. Po desiatich minútach počúvania Mozartovej sonáty D dur dosahovali študenti lepšie výsledky. Tento efekt však pretrval najviac 15 minút.

Vplyvy hudby na emočný stav poslucháča sú pomerne dobre zdokumentované, ale otázky ako je to spojené s mozgom, ktoré sú tiež zaujímavou oblasťou, sú pomerne málo vedecky preskúmané. Ako hudba fyzicky ovplyvňuje mozog a kognitívne schopnosti poslucháča? Vo viacerých štúdiách bolo pozorovaných a pomenovaných niekoľko efektov hudby, ktorým vedci prisúdili rôzne zmeny v ľudskej kognícii, pri vykonávaní pozorovaných úloh. Väčšina z týchto štúdií sa zameriavala na vplyv hudby na pamäť, verbálne schopnosti a priestorovú predstavivosť. Bez prebiehajúcich kognitívnych procesov nie je

možné emocionálne prežívanie hudby. Preto je veľmi dôležité, na akej úrovni je u počúvajúceho vyvinutá hudobná pamäť, vnímanie a pozornosť. Dôležitú úlohu tu zohrávajú tiež tonálne schopnosti, rytmické schopnosti, kinestetické schopnosti, estetické schopnosti, kreatívne schopnosti a iné.

Proces počúvania hudby u študentov konzervatória je komplikovaný a determinovaný fyziologickými, psychologickými a sociologickými faktormi. Z hľadiska hudobného vývoja osobnosti, predstavuje percepčná činnosť časť zložitého psychického procesu, akým je odraz reality. Súčasťou predmetu dejín hudby na konzervatóriu je počúvanie hudobných diel. Umelecké dielo je súborom istých kvalít, hodnôt a výpovedí skladateľa, ktoré sa dostávajú do kontaktu s vnímateľom. Vzniká interakcia: skladateľ – hudobné dielo – vnímateľ. Trojúrovňové počúvanie hudby vyjadrujú termíny: percepcia – apercepcia – recepcia.

Percepcia je vstupnou časťou zložitej štruktúry recepcie hudby. Ivan Poledňák definuje hudobnú percepciu ako „*proces zmyslového vnímania hudobných podnetov a ich základné spracovanie*“ (Poledňák, I., 2006, s. 247).

Apercepcia hudby je podmienená percepciou hudby. Je to proces ďalšieho spracovania nielen akusticko-fyziologických signálov, ale počutej hudby ako celku s obsahovým významom. Začína jednoduchým prijatím, či odmietnutím diela. Pri aperpeccii sú nevyhnutné predpoklady študenta, ktorý je v rámci štúdia na konzervatóriu formovaný a umelecky začlenený jedincem. Na začiatku apercepčného procesu sú určité vnútorné podmienky (schopnosti, skúsenosti a iné), ktoré sa vnímaním hudby aktivujú. Študenti konzervatória majú možnosť vnímať hudbu dvojakým spôsobom, a to pozorovaním, alebo vžívaním sa do hudby. V prvom prípade ide o sledovanie hudby, ktorú študenti už predtým počuli a sledujú jej stavbu, štruktúru. Vžívanie sa do hudby je proces stelesnenia hudby istým pohybovým stvárnením. Apercepcia je „*vyšším stupňom vo vnútri bezprostredného procesu hudobného vnímania, v ktorej sa odráža pôsobenie biologických a psychických funkcií subjektu, pri spolupôsobení hudobných skúseností*“ (Balcarová, B., 2001, s. 30).

Recepcia hudby „*je zložitý proces, za účasti spolupráce spolupôsobení mechanizmov vzájomne prepojených psychických funkcií (pozornosť, pamäť, predstavy, fantázia, myslenie), za účasti minulej skúsenosti a návykov, s následným prežívaním a chápaním hudobného diela*“ (Balcarová, B., 2001, s. 32).

Pre zistenie záujmu o počúvanie vážnej hudby u študentov konzervatória sme zvolili formu dotazníka. Otázky boli zostavené a formulované tak, aby sme si overili predpokladané hypotézy. Predpokladali sme, že študenti konzervatória majú záujem o počúvanie vážnej hudby, avšak vo svojom voľnom čase uprednostňujú počúvanie modernej populárnej hudby. Tiež sme predpokladali, že hudobné ukážky, ktoré si žiaci vypočuli v dotazníku, už niekedy na dejinách hudby počúvali, a tak mali možnosť sa hlbšie zamyslieť a precítiť ich. Aj keď záujem o vážnu hudbu u študentov konzervatória nie je vysoký, dúfali sme, že tento druh hudby viac pôsobí na ich emocionálne a estetické prežívanie ako moderná populárna hudba.

Pri vyplňaní dotazníka sme boli vždy prítomní a dohliadali na objektívne vyplnenie otázok. Úvodné inštrukcie sme robili ústne s cieľom motivovať a aktivovať respondentov. Dôraz sme kladli na stručnosť, vecnosť a presnosť sprostredkovaných informácií. Otázky sme používali uzavreté a otvorené. K dispozícii sme mali hudobné ukážky, na ktoré sa viazali konkrétne otázky. Dotazník obsahoval veľmi stručné vstupné identifikačné údaje

- pohlavie, vek, ročník, študijný odbor (1, 2, 3, 4, 5), otázky zisťujúce záujem študentov konzervatória o počúvanie vážnej hudby, o vyjadrenie záujmu pomocou stupnice a tiež zistenie akú hudbu počúvajú pri jednotlivých činnostiach (6, 7, 8, 9, 10). Nasledujúce otázky na základe demonštrovaných hudobných ukážok boli zamerané na prežívanie vnútorných pocitov študentov pri ich vypočutí (11, 12, 13, 14, 15). Posledných päť otázok bolo zameraných na vyjadrenie vzťahu k modernej populárnej hudbe a na vyjadrenie vlastného názoru na to, akú hudbu majú radi a prečo a naopak, akú hudbu nemajú radi.

Dotazníka sa zúčastnilo celkovo 28 študentov, z toho 13 hercov, 8 spevákov a 7 inštrumentalistov.

1. Aký druh hudby počúvate najradšej?

Odpoveď bola jednoznačná – moderná populárna hudba. Štyria študenti zakrúžkovali spolu s modernou populárnou hudbou tiež ľudovú hudbu.

2. Vyjadrite svoj záujem o počúvanie vážnej hudby v stupnici od 1 po 5.

Väčšina odpovedí sa na stupnici pohybovala v rozmedzí od 3 do 5, čo znamená mierny záujem, až nezáujem.

3. Kde najčastejšie počúvate vážnu hudbu?

Študenti uviedli, že vážnu hudbu počúvajú len v škole na vyučovacích hodinách, čím vlastne potvrdili našu hypotézu, že vážnu hudbu vo svojom voľnom čase nepočúvajú.

4. Hudbu akého hudobného obdobia počúvate najradšej?

Aj keď študenti konzervatória vo veľkej miere nepočúvajú vážnu hudbu, z uvedených možností vyznačili popri súčasnej aj hudbu romantizmu, klasicizmu a baroka.

5. Akú hudbu preferujete pri činnostiach: učenie, relaxácia, čítanie knihy, domáce práce.

Viac než polovica študentov napísala, že pri týchto činnostiach nepočúvajú hudbu vôbec. V niektorých prípadoch bola uvedená opäť moderná populárna hudba.

6. Akou hudbou by ste vyjadrili situácie a pocity smútku, zaľúbenosti, rozchodu a radosti?

Pri pocite smútku by uprednostnili študenti vážnu hudbu, pri stave zaľúbenosti by jednoznačne počúvali romantickú hudbu, pri rozchode vážnu hudbu. Keď zažívajú radosť, vyjadria to veselou hudbou, väčšinou rytmickou populárnou hudbou.

7. Ukážka č. 1: L. van Beethoven 1. časť Allegro con bion 5. symfónia. Aké pocity vo vás vyvoláva táto hudobná ukážka?

V tejto uzavretej otázke s možnosťou výberu študenti zakrúžkovali možnosti a) nepokoj, b) túžba, c) výzva.

8. Ukážka č. 2: B. Smetana - Trio g mol. Vypočujte si nasledujúcu hudobnú ukážku a napíšte, čo ste prežívali pri jej počúvaní:

Študenti nepoznali okolnosti vzniku vypočutej hudobnej ukážky, no napriek tomu pri je vypočutí prežívali pocit smútku, tragédie, ale aj sklamania.

9. Ukážka č. 3: C. Debussy - Rozhovor vetra s morom. Aký druh myšlienky vám napadol pri počúvaní tohto hudobného diela?

Úloha vychádzala z vypočutia hudobnej ukážky, na základe ktorej mali študenti napísať, aký druh myšlienky im napadol ako prvý. Študenti sa zhodli vo svojich odpovediach a označili pozitívnu myšlienku ako napr. voľnosť, rozprávkový námet, či krajina, ktorá sa prebúda.

10. Ukážka č. 4: Jiří Stivín - Zverokruh. Aký charakterový typ človeka je podľa vás vyjadrený v ukážke?

Na začiatku sme sa so študentmi porozprávali o charakterových vlastnostiach osobnosti, aby sme zistili, či žiaci poznajú jednotlivé typy. Pokúsili sa charakterizovať samých seba a tiež svojich spolužiakov. Hudobná ukážka mala u študentov veľký úspech. Dokonca sa im viditeľne zlepšila nálada a chceli ju počuť znova. Zhodli sa v tom, že to bola ukážka typu sangvinika.

11. Ukážka č. 5: F. Chopin – Nocturno. Akú farbu by ste priradili s hudobnému dielu?

Po hudobnej ukážke, ktorá v študentoch rozprúdila krv, nasledovala ukážka, ktorá ich mala naopak ukludniť a pri ktorej sa museli maximálne sústrediť. Vo väčšine študenti zakrúžkovali modrú farbu, ktorá v nich vyvolávala pokoj a mohli pri nej meditovať. Medzi označenými farbami bola tiež fialová. Niektorí si pri počúvaní predstavovali hnedú, bielu či zelenú farbu.

12. Aký žáner modernej populárnej hudby patrí medzi vaše najobľúbenejšie?

Študenti zakrúžkovali pop a rock.

13. Po vypočutí hudobných ukážok sa zamyslite, ktorú skladbu by ste si chceli vypočuť znova a uveďte prečo, prípadne prečo nie. Možnosti: a) ukážka č. 1 Phantom of the opera, b) ukážka č. 2 Blue moon, c) ukážka č. 3 Patetická sonáta, d) ukážka č. 4 Satisfaction

Predpokladali sme, že väčšina študentov si zvolí ukážku č.1 Phantom of the opera. Naš predpoklad sa naplnil. Okrem toho by si študenti radi vypočuli ukážku č. 2 a ukážku č. 3. Patetickú sonátu by si vypočuli znova len traja študenti. Jeden študent dokonca napísal, že by si nevybral ani jednu s uvedených skladieb.

14. Napíšte, akú hudbu preferujete a prečo?

15. Napíšte, akú hudbu nemáte radi vôbec a prečo?

Odpovede študentov boli rôzne. Na otázku akú hudbu preferujú a prečo, študenti uvádzali najčastejšie modernú populárnu hudbu a vážnu hudbu. Uvádzali tiež ľudovú hudbu a to kvôli tomu, že spievajú a tancujú v ľudovom súbore. Rokovú hudbu majú radi preto, lebo sa im zdá energická a úprimná. Iní študenti uprednostňujú hudbu relaxačnú, z toho dôvodu, že im pomáha dostať sa do istej rovnováhy. Pri výbere konkrétnej hudby sa študenti rozhodujú za základe momentálnej nálady. Iných pri výbere ovplyvňujú hudobné nástroje, to znamená že si vyberú džez kvôli trúbke, či saxofónu.

Medzi neobľúbenú hudbu študenti zaradili country, metal, rap, hip-hop, disco 60. roky. Dôvody, pre ktoré študenti nemajú radi spomínané žánre napr. rap, metal, death metal, boli rôznorodé. Táto hudba sa im zdá nezmyselná, bez umeleckej hodnoty. Nevyvoláva v nich žiadny estetický zážitok ani potešenie. Dokonca v nich evokuje zlé pocity a navodzuje vnútorný nepokoj. Ako argument niektorí uvádzali, že v hudbe sa má spievať a nie recitovať. A navyše sa nedá na takú hudbu tancovať.

Na záver by sme chceli konštatovať, že študenti konzervatória radi počúvajú vážnu hudbu, avšak majú málo podnetov na prijímanie tejto hudby. Počúvanie hudby len na dejinách je nepostačujúce. Riešením by bolo integrovať túto aktivitu aj do iných predmetov ako náuka o hudbe, hudobné formy, rozbor skladieb, estetika umenia a iné. Ďalším rieše-

ním by bolo naučiť študentov počúvať vážnu hudbu a porozumieť jej. To znamená vychádzať nielen z formovej stránky diela, ale aj z kontextu, historického pozadia a životných situácií samotného skladateľa ovplyvňujúcich vznik daného diela, danej skladby. Avšak za najdôležitejší aspekt pre vytváranie aktívneho vzťahu študentov k počúvaniu a prežívaniu vážnej hudby, považujeme harmonicky vyváženú rodinnú výchovu a pestovanie hudobného vkusu už v detskom veku.

Literatúra:

- BALCAROVÁ, B. 2001. *Recepcia hudby*. Prešov: Súzvuk. 2001. ISBN 80-968566-4-2
- BARANOVÁ, E. 2010. *Hudobná výchova - Výchova hudbou k hudbe*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, *Pedagóg*. 2010. ISBN 978-80-8083-866-9
- BURTON, L. a kol. 2010. *Adventures In Music Listening*, California: Alfred Publishing, 2010. ISBN 0-7692-6598-7.
- FRIDMAN, L. a kol. 2013. *Aktuálne podnety modernizácie didaktiky hudobnej edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-557-0536-1.
- FRIDMAN, L. 2003. *Možnosti hudobnej a estetickéj výchovy pri realizácii cieľov multikultúrnej výchovy*, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-8055-877-9.
- HUDÁKOVÁ, J. a kol. 2012. *O počutí a počúvaní hudby*. Prešov: Súzvuk. ISBN 80-89188-33-8.
- MICHÁLKOVÁ, D. 2007. *Počúvanie hudby ako problém a systém*. Banská Bystrica: *Pedagóg*, 2007. ISBN 80-8083-469-2.
- PILKA, J. 2003. *Setkání s hudbou*. Praha: X-Egem, s.r.o, 2003. ISBN 80-7199-072-8.
- PIRNÍKOVÁ, T. 2004. *Skladateľské inšpirácie a impulzy pre hudobnú pedagogiku*. Prešov: Súzvuk, 2004. ISBN 80-89188-02-8.
- POLEDŇÁK, I. 2006. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum. 2006. ISBN 80-246121-5-1.

Hudobno-dramatický odbor ako nový odbor základných umeleckých škôl na Slovensku

PaedDr. ANTÓNIA ŤAHÚN-MENDELOVÁ, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra hudby
Slovenská republika

Abstrakt: Príspevok spracováva súčasný stav hudobno-dramatického umenia na Slovensku a okolnosti vzniku nového odboru na základných umeleckých školách na Slovensku.

Kľúčové slová: tvorivá dramatika, hudobná dramatika, hudobno-dramatický odbor.

Abstract: The article treats the current state of musical and drama arts in Slovakia and circumstances of a new department of Elementary arts schools in Slovakia.

Key words: creative drama, musical drama, musical and drama branch of study.

Na jar v roku 2013 bol na Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky podaný návrh na experimentálne overovanie učebných plánov a učebných osnov hudobno-dramatického odboru na základných umeleckých školách na Slovensku. Autorkami sú Elena Hašková, Antónia Ťahún-Mendelová a Iveta Štrbák-Pandiová. Ministerstvo návrh schválilo, čím sa od septembra 2013 na Slovensku otvára priestor pre nový odbor na základných umeleckých školách, ktorý komplexne dopĺňa ponuku štúdia na základných umeleckých školách o hudobno-dramatický odbor. Potrebné je úspešne ukončiť experimentálne overovanie, ktoré prebieha od roku 2013 do roku 2017.

Už výsledky predvýskumu, ktorý bol uskutočnený v školskom roku 2012/2013, ukazujú, že hudobno-dramatický odbor má na základných umeleckých školách opodstatnené miesto. Realizátorom experimentálneho vyučovania je Základná umelecká škola J. L. Bellu v Kremnici, ktorá myšlienku hudobnej dramatiky rozvíja už niekoľko rokov, a to prostredníctvom rôznych projektov školy. Garantom experimentálneho overovania je Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline, v kompetencii Katedry hudby, ktorá sa špecializuje najmä na vzdelávanie učiteľov základných umeleckých škôl. Myšlienky, ktoré autorky viedli k tomu, aby sa začali touto témou zaoberať postupne objasníme.

Hudobno-dramatické umenie je v súčasnej dobe populárnou formou umenia. Spája v sebe integráciu umení – hudby, tanečného, literárno-dramatického, výtvarného umenia v pedagogickom procese. V sústave škôl a školských zariadení Slovenskej republiky sa v súčasnosti hudobno-dramatický odbor vyučuje na konzervatóriách a na vysokých školách. Jednou z nich je aj študijný program Učiteľstvo hudobno-dramatického umenia, ako jediný na Slovensku na Katedre hudby PF UKF v Nitre, je zameraný na integráciu hudobného, tanečného a dramatického umenia a jeho aplikáciu v hudobno-dramatickej výchove základných umeleckých škôl a centier voľného času.

Hudobná dramatika (tvorivá dramatika v integrácii s hudobným, tanečným a literárno-dramatickým umením) je ale súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu už v materských školách, a to napríklad prostredníctvom rôznych rolových hier, nácviku jednoduchých hudobno-dramatických predstavení. Na základných školách majú pedagógovia

okrem integratívneho vyučovania možnosť rozvíjať žiakov tvorivou dramatikou najmä na hodinách slovenského jazyka a hudobnej výchovy (hudobnou dramatikou). Propagáciou tvorivej dramatiky v hudobnej výchove sa už roky zaoberá napríklad prof. Belo Felix. Možnosti sa ponúkajú i na hodinách hudobnej náuky na ZUŠ, alebo prostredníctvom krátkodobých školských projektov, do ktorých býva zapojených viac odborov danej ZUŠ.

Práce o tvorivej dramatike a konkrétne diela, ktoré sú spracované pre hudobno-dramatickú interpretáciu vo vyučovacom procese, je možno využívať aj v projektovom vyučovaní hudobno-dramatického odboru vytvoreného na ZUŠ. Na tomto mieste by sme radi upriamili pozornosť na dielo *Tvorivá dramatika v edukačnom procese* od L. Bekeniovej (2012). V našom prípade by sa jednotlivé sféry, ktoré autorka popisuje (*tvorivá dramatika ako vyučovacia stratégia, tvorivá dramatika ako vyučovací predmet, tvorivá dramatika ako záujmovo-umelecká činnosť a dramaterapia*) spojili do jednoliateho celku, v podobe projektového vyučovania hudobno-dramatického odboru na ZUŠ na Slovensku. Pedagogickú, divadelnú a terapeutickú by sme však doplnili o ďalšiu, a to hudobnú líniu.

Prvý kontakt s hudobno-dramatickým umením, ako jednotným spojením všetkých spomenutých umení, mohli doteraz získavať záujemcovia o toto umenie až na konzervatóriách: Konzervatórium v Bratislave, Konzervatórium Timonova 2 v Košiciach, Súkromné hudobné a dramatické konzervatórium v Martine, Cirkevné konzervatórium v Bratislave, Konzervatórium Jána Levoslava Bellu v Banskej Bystrici, Konzervatórium Dezidera Kardoša Topoľčany, Súkromné konzervatórium PinkHarmonyAkademy vo Zvolene, Konzervatórium Exnárova 8 v Košiciach, Súkromné konzervatórium v Nitre, Súkromné konzervatórium Dezidera Kardoša Prešov, Súkromné konzervatórium v Košiciach, Súkromné konzervatórium ALKANA v Bratislave.

Vysokoškolské vzdelanie v odbore hudobno-dramatické umenie je v súčasnosti možné získať iba dennou formou v študijnom programe učiteľstvo hudobno-dramatického umenia na Katedre hudby PF UKF v Nitre. Hudobno-dramatický odbor na základných umeleckých školách považujeme za doplnenie taktu vytvorenej sústavy hudobno-dramatickej výchovy na Slovensku a mohli by sme ho chápať ako istý primárny, preparačný stupeň pre stredoškolské vzdelávanie tohto druhu.

V súčasnosti existuje hudobno-dramatický odbor na Súkromnej základnej umeleckej škole Renaty Madarászovej v Senci. Zakladanie hudobno-dramatického odboru na štátnych ZUŠ na Slovensku je v súčasnosti možné až po experimentálnom overení pod dohľadom Štátneho pedagogického ústavu. Takéto overovanie je personálne, časovo a najmä administratívne náročné. Tieto dôvody považujeme za hlavný dôvod, prečo otváranie takéhoto odboru na ZUŠ v súčasnosti ešte nie je oficiálne. Našou snahou je inšpirovať ďalších zanietencov pre túto oblasť k prispeniu otvárania tohto odboru na ZUŠ a zároveň upriamiť pozornosť na možnosti, ktoré odbor ponúka našej mládeži. Pozitívny vplyv metód a vybraných postupov hudobno-dramatickej výchovy na rozvoj kreativity detí a mládeže je známy. Cieľom hudobno-dramatického odboru ZUŠ je vzdelávanie žiakov v speváckom, dramatickom, tanečnom a hudobnom umení teoretickým i praktickým (hra na klávesový hudobný nástroj) a príprava žiakov na ďalšie štúdium v odbore (konzervatórium, VŠ), a to formou projektového vyučovania.

Hudobno-dramatický odbor podľa nás poskytuje žiakom oboznámenie sa so všeobecnou náukou o hudbe, dejinami hudby, dejinami divadla, rozborom hudobno-dramatického

diela. Počas štúdia budú mať žiaci možnosť absolvovať základy herectva, javiskovej reči, javiskového pohybu, štúdia repertoára, tvorby scenára, pantomímy, práce pred kamerou a mikrofónom a praktickými nácvikmi vybraných hudobno-dramatických diel. Cieľom tohto odboru je teoreticky i prakticky zvládnuť hudobno-dramatickej postavy v hudobno-dramatickom diele. Súčasťou hudobno-dramatického odboru je i spev, ktorý má za cieľ rozvíjanie kultivovaného spievania, a to prostredníctvom vyučovania základov hlasovej hygieny, hlasovej výchovy, sólového spevu a ansámblového spevu.

Predpokladom dostatočnej rovnováhy medzi jednotlivými integratívnymi zložkami tohto programu je aj zvládnuť kultivovaného hlasového prejavu, poznanie fyziológie a metodiky rozvíjania hlasu, na základe čoho je absolvent schopný analyzovať hlasové prejavy žiakov a viesť ich k rozvoju vokálnych i prednesových schopností. Hlasová výchova má teda v tomto odbore nesporný význam. Otázkou však ostáva, či v novovytvorenom študijnom programe, kde sa preferuje tvorba hudobno-dramatických projektov a muzikálov skôr z nonartificiálnej sféry, majú naďalej prevládať klasické hlasovo-výchovné metódy a techniky spievania.

Podľa I. Štrbák-Pandiovej (2013) sú dnes hlasoví pedagógovia, ktorí vyštudovali a boli školení v klasickom speve konfrontovaní s odlišnými požiadavkami na výučbu spevu a sú nútení vytvárať svoje individuálne „know-how“ na výchovu mladých jazzových, muzikálových či popových spevákov. Stretli sme sa aj s názorom zastávajúcim jednu, nemeniacu sa metodiku a techniku, ktorá je platná všeobecne na klasický aj na nonartificiálny spev. Skutočnosť je však taká, že ide o diametrálne odlišnú tvorbu tónu, dýchanie, hlasový ideál a prejav. Viac než v ktorejkoľvek staršej vokálnej metodike je potrebné v prvom rade viesť k podpore a zachovaniu individuálnej farby hlasu a tomu zamerať cvičenia a hlasové „tréningy“.

Ďalšou dôležitou súčasťou odboru je nepochybne pohybová príprava – základy klasického tanca, ľudového tanca, džezového a spoločenského tanca, základy moderného tanca. Pre komplexnú výchovu v tomto odbore je dôležité i absolvovanie hry na klávesový hudobný nástroj minimálne na úrovni obligátneho nástroja v danom ročníku. Každá z týchto oblastí u nás tvorí súčasť vyučovacieho procesu už od predškolského veku žiaka v prípravnom štúdiu ZUŠ. Predmety je vhodné vyučovať prevažne kolektívne (okrem hry na nástroji), prípadne je časová dotácia aj počet žiakov prispôsobený potrebám nácviku konkrétneho hudobno-dramatického diela, a to súčasne so zvládnutím teoretických základov z jednotlivých predmetov v danom ročníku štúdia.

V nami koncipovanom novom hudobno-dramatickom odbore je vyučovanie realizované prostredníctvom projektového vyučovania. Zvolili sme túto metódu výučby, pretože v hudobno-dramatickom umení ide o integráciu umení, a preto by sa tieto nemali striktno oddeľovať, mali by tvoriť v konečnom dôsledku jeden celok. Všeobecne známe sú aj pozitívne vplyvy projektového vyučovania na žiaka, ktoré aplikujeme na nami koncipovaný odbor ZUŠ: projektové vyučovanie umožňuje zapojenie žiaka podľa jeho individuálnych možností, žiak získava silnú motiváciu k učeniu, žiak preberá zodpovednosť za výsledok práce, rozvíja sa samostatnosť žiaka, žiak sa učí riešiť problémy, žiak sa učí konštruktivizmu, žiak využíva svoje nadobudnuté vedomosti a schopnosti a získava nové, žiak získava organizačné schopnosti, plánovacie, hodnotiace, žiak získava celkový pohľad na dané umelecké dielo, žiak sa učí spolupracovať, žiak rozvíja svoje komunikač-

né schopnosti, žiak sa učí vzájomnému rešpektu, žiak rozvíja svoju tvorivosť, aktivitu a fantáziu.

Vyučovanie prostredníctvom projektového vyučovania je považované za veľmi efektívne v súvislosti s napĺňanými kľúčovými kompetenciami, pretože vo výučbe dochádza k osvojovaniu vedomostí, schopností a rozvoju formatívnych stránok osobnosti (zodpovednosť, vytrvalosť, tolerancia, spolupráca, komunikačné schopnosti, sebakritika, aktívita, samostatnosť a tvorivosť). Projektové vyučovanie takisto pomáha k začleňovaniu medzipredmetových väzieb a prierezových tém do vyučovania, čo je v hudobno-dramatickom odbore nevyhnutné. Hudobno-dramatický odbor na základných umeleckých školách okrem svojej náplne, ktorú popisujú učebné osnovy jeho predmetov, poskytuje priestor zároveň pre väčšie projekty v spolupráci so všetkými odbornými základnej umeleckej školy. Príklad: hudobno-dramatický odbor nacvičí hudobno-dramatické dielo za hudobného sprievodu žiakov z hudobného odboru, tanečného komparzu z tanečného odboru, sprievodného slova, alebo čisto dramatickej zložky literárno-dramatického odboru a prípravy kostýmov, masiek a kulís za pomoci výtvarného odboru.

Kompetencie absolventov nového odboru ZUŠ

Vzdelávanie v hudobno-dramatickom odbore na základných umeleckých školách je zamerané na:

1. Umelecké vzdelávanie rozvíjajúce tvorivú osobnosť a talent žiaka v umeleckom prejave.
2. Teoretické vzdelávanie poskytujúce žiakovi odborné teoretické vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré sú predpokladom k ďalšiemu štúdiu hudobno-dramatického odboru na konzervatóriách, alebo na vysokých školách.

Absolvent prípravného štúdia, primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania hudobno-dramatického odboru ZUŠ má k prislúchajúcemu stupňu štúdia:

1. schopnosti kreatívne a pohotovo reagovať a konať pri vnímaní, spracovaní, úprave, nácviku a pod.;
2. prehľad dejín dramatického umenia a hudobného umenia, chápe funkciu umenia v kontexte vývoja spoločnosti;
3. pohotový a kultivovaný ústny a písomný prejav,
4. poznať základné historické a estetické zákonitosti umenia, vývoj umenia a najmä dejiny divadla, rozbor drámy, estetiku dramatických umení a estetiku interpretácie podľa štýlových období;
5. ovládať základy javiskovej reči, javiskového pohybu, umeleckého prednesu, pantomímy;
6. ovládať základy náuky o harmónii, hudobných formách a hudobných druhoch, náuku o hudobných nástrojoch;
7. vedieť komplexne analyzovať hudobné diela a použiť túto analýzu pri tvorbe osobitej interpretácie;
8. mať rozvinutú intonáciu a rytmus,
9. dokázať samostatne pripraviť krátke hudobno-dramatické etudy podľa stanovených kritérií,

10. dokázať sa zapojiť do akéhokoľvek hudobno-dramatického projektu, a to pohybovo, spevácky i dramaticky,
11. byť schopný interpretácie vybraných skladieb na klávesovom hudobnom nástroji na úrovni minimálne absolventa primárneho umeleckého vzdelávania.

Záver

Pre pedagógov nový odbor ponúka široké kreatívne možnosti, umožňujúce variovať, vyskúšať pre žiaka oveľa atraktívnejší spôsob výučby, než je preňho bežný, a naplňovať tým zmysluplné edukačné ciele. Jednou z nezanedbateľných kladov vzniku nového odboru je i vyriešenie komplikovanej situácie ohľadom normatívov na žiaka. Podľa najnovších sa môže totiž žiak v ZUŠ vzdelávať za cenu dotovaného školného iba v jednom individuálnom a v jednom kolektívnom odbore. V opačnom prípade sú rodičia žiaka nútení platiť školné v plnom rozsahu ako ho určí ZUŠ.

Literatúra:

- BEKENIOVÁ, Ľubica, 2012. *Tvorivá dramatika v edukačnom procese*. [online] 1. vyd. Bratislava : MPC, 2012. s. 68. ISBN 978-80-8052-404-3. Dostupné na: http://www.mpc-edu.sk/library/files/_._bek_niov_tvoriv_dramatika_v_eduka_nom_procese.pdf
- ŠTRBÁK-PANDIOVÁ, Iveta, 2013. Hlasové cvičenia ako motivácia v nonartificiálnej speváckej výchove. In *Kreatívne vzdelávanie* [online]. 1. vyd. Zohor: Virvar, 2013. s. 287 -292. ISBN 978-80-970513-5-8. Dostupné na: www.kreativnevzdelavanie.sk
- ŤAHÚN-MENDELOVÁ, Antónia a ŠTRBÁK-PANDIOVÁ, Iveta, 2013. *Hudobno-dramatický odbor na základných umeleckých školách*. In *Kreatívne vzdelávanie* [online]. 1. vyd. Zohor : Virvar, s. 584 - 590. ISBN 978-80-970513-5-8. Dostupné na: www.kreativnevzdelavanie.sk

Hudobná rozprávka ako integrovaný hudobno-dramatický projekt pre deti

PaedDr. LENKA KAŠČÁKOVÁ

Základná umelecká škola, Hanušovce nad Topľou
Slovenská republika

Anotácia: Podstata hudobnej rozprávky a jej bližšia charakteristika. Hudobná rozprávka ako prostriedok vzbudenia záujmu dieťaťa o umenie. Fázy integrovaného hudobno-dramatického projektu. Verejná prezentácia projektu.

Kľúčové slová: rozprávka, hudobná rozprávka, projekt, hudobno-dramatický projekt, integrácia, integrovaný projekt, fázy, hudobné nástroje, tvorivosť.

Abstract: The essence of a musical fairy tale and its closer characteristics. The musical fairy tale can be utilized as a means to captivate child's interest in the arts. In the contribution the authoress depicts the phases of an integrated musical drama project and informs of public presentation of the project.

Key words: fairy tale, music tale, project, music-dramatic project, integration, integrated project, phases, music instruments, creativity.

*„Rozprávka nevznikla pre to, aby sa ňou uspávali deti,
ale aby prebúdzała dospělých.“*

Milan Rúfus

Rozprávka je literárny útvar, ktorý už od ranného detstva vstupuje do života dieťaťa a nielen dieťaťa, pretože počas celého života sprevádza aj dospelého človeka. Je jedinečná a neopakovateľná svojou povahou, čarom i pôvabom, je jedným z najprirodzenejších poznávacích a súčasne umelecko-estetických prostriedkov, zvlášť v období predškolského a mladšieho školského veku dieťaťa. Už od najútlejšieho detstva sa stretávajú s veľmi rozšírenou podobou rozprávky – s ľudovou, prozaickou, televíznou, rozhlasovou, opernou, divadelnou či muzikálovou, alebo hudobnou. *„Dieťa počúva rozprávky interpretované rodičmi, starými rodičmi, neskôr aj učiteľkami v materskej škole, recituje ich prostredníctvom médií – rozhlas, televízia, videorekordér, CD prehrávač, má možnosť navštevovať divadelné predstavenia. Jeho vedomie sa obohacuje o klasické ľudové rozprávky, aj o rozprávky modernej, z jeho súčasnosti.“*¹ Cez rozprávky spoznáva svet, rozvíja fantáziu, predstavivosť, uvedomuje si rozdiely medzi dobrom a zlom na základe konania i správania hlavných hrdinov, osvojuje si základné mravné hodnoty. Rozprávkoví hrdinovia či hrdinky sa neraz stávajú ich vzorom a verte-neverte, či si to už deti uvedomujú alebo nie, mnoho ráz konajú práve podľa svojho vzoru z rozprávky. Z psychologického hľadiska sú *„...rozprávky najčistejším a najjednoduchším výrazom kolektívne nevedomých psychických procesov. Ich hodnota pre*

1 Balcárová, B. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov: Súzvuk, 2004. ISBN 80-89188-00-1. s. 95.

vedecký výskum nevedomia teda prevyšuje hodnotu všetkého ostatného materiálu. Rozprávky zobrazujú archetypy v najjednoduchšej, najhutnejšej a najpresnejšej podobe. V tomto čistom tvare nám archetypové obrazy poskytujú najlepší návod k porozumeniu procesom, ktoré sa odohrávajú v kolektívnom psyché.“²

Hudobná rozprávka ako prostriedok vzbudenia záujmu dieťaťa o umenie

Niektoré rozprávky sú poprepletané množstvom piesní. Postavy v nich nielen rozprávajú, ale svoje nálady, dojmy, pocity lepšie vyjadria piesňou a hudbou. V takomto prípade hovoríme o rozprávke hudobnej. Tento názov neznamená len spojenie slova, deja rozprávky a hudby, ale predstavuje koexistenciu deja s hudbou v takej miere, aby slovo i hudba tvorili obsahovú, významovú, ale aj výchovnú a vzdelávaciu jednotu. Forma hudobnej rozprávky nie je v súčasnosti ničím novým a neznámym, pretože v tvorbe našich aj zahraničných hudobných skladateľov nachádzame jej rôzne podoby (napr. Sergej Sergejevič Prokofiev – Peter a vlk; Juraj Hatrík – Medzi trpasľákmi; Tibor Frešo – Martin a slnko a iné). V hudobnej rozprávke môže byť hudba preložená textom, alebo text je rovnocenným partnerom hudby a znejú súčasne, ako napríklad melodráma. Text rozprávky môže byť volený tak, že deťom sprostredkúva hudbu, určitý hudobný jav, ktorý zároveň motivuje deti k hudobným aktivitám, či hudobnému mysleniu. Z hudobných rozprávok sa netešia len deti, ale sú výborným námetom aj pre pedagógov a ich každodenné pedagogické pôsobenie, lebo sú koncipované v zmysle tvorivej dramatiky. *„Spojenie hudby a dramatického umenia predstavuje najsyntetickejšiu formu prienikov, systémov vyjadrovacích prostriedkov rôznych umení.“³* Uplatňujú sa v nich emocionálne silné hudobné podnety. Deti na ne reagujú spontánne, s tvorivou improvizáciou. Prirodzeným základom kreativity je tu osobitý detský prejav, vychádzajúci z hudobných predstáv dieťaťa, z jeho asociácií a citového prežívania slova a hudby. Ak by si deti takúto rozprávku pripravovali spoločne s učiteľom, môžu v nej využívať i prepájať všetky hudobné aktivity, lebo rozprávka to v plnej miere umožňuje.

Hudobnú rozprávku môžeme považovať aj za špecifický druh integrovaného hudobno-dramatického projektu. Pri pohľade do minulosti zisťujeme, že tvorcami, ale aj realizátormi hudobných projektov boli hudobní skladatelia a pedagógovia súčasne. V edukačnom procese môže byť autorom projektu učiteľ, žiaci, učiteľ v spolupráci so žiakmi, alebo väčší tím, ktorý tvoria učители, žiaci, prípadne rodičia alebo aj ďalšie osoby.

Vlastná hudobná rozprávka ako námet integrovaného hudobno-dramatického projektu

Na vytvorení vlastnej hudobnej rozprávky s názvom *„Zázračná izbička snov“*, sme spolupracovali so žiakmi základnej umeleckej školy počas celého školského roku. V tomto projekte nám šlo o integráciu všetkých činností v rámci hudobnej výchovy, ako aj v rámci ostatných výchovných predmetov. Príprava takého projektu je časovo náročná, ale zároveň je veľmi vhodnou formou prezentácie žiakov na verejnosti. Každoročne, na záver školského roka spoločne so žiakmi pripravujeme koncerty pre deti materských a základných

2 Franz, M. L. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-260-2. s. 15.

3 Sláviková, Z. *Integratívna umelecká pedagogika*. Prešov: Alldata v.o.s., 2008. ISBN 978-80-8068-736-6. s. 105.

škôl. Tému si vyberáme z detského sveta, z detských potrieb a túžob. Príbeh zo „Zázračnej izbičky snov“ sa odohrával v detskej izbičke, kde v noci ožívajú hračky a rozprávajú o tom, čo cez deň zažili /prebudil sa budíček, šašo, plyšové zvieratka, klauni a iné/. Jednou z hlavných postáv príbehu bola smutná bábika, ktorá sa stratila a hľadala svoj nový domov. Do zázračnej izbičky ju priniesla Anička, ktorá ju cestou zo škôlky našla pohodenú na chodníku. V izbičke sa jej ujali jej noví kamaráti, ktorí ju zabávali rôznymi hrami, hádankami, tancom, spevom a hrou na hudobných nástrojoch. Bábika sa v izbičke nakoniec zapáčilo a konečne našla svoj ozajstný domov – svoju zázračnú izbičku snov. Rozprávka nám poskytla bohatstvo zvukového materiálu, ktorý je schopný charakterizovať rôzne postavy, predmety a okolnosti. Hudobné dotvorenie deja pozostávalo zo sólového spevu, zborového spevu, hry na detských a klasických hudobných nástrojoch, ktoré zvukomalebne dotvárali a vykreslili jednotlivé postavy z deja, ich vzájomné vzťahy, nálady či individuálne charakterové črty. Výberu hlavných postáv sme venovali patričnú pozornosť. Z hľadiska hudobného, ich mal hrať žiak s dobrým speváckym fondom, čistou intonáciou a rytmickým cítením. A čo sa týka ďalších kritérií, mal to byť žiak s dobrými hereckými, tanečnými, inštrumentálnymi a hlasovými schopnosťami. Ich úlohou navyše bolo do deja aktívne zapojiť detského diváka tak, aby sa stal jeho prirodzenou súčasťou.

Cieľom hudobnej rozprávky nebol len jej vznik, ale predovšetkým realizácia v takej podobe, aby jej integrovaný hudobný, výtvarný, tanečný a dramatický obsah bol prínosom pre každého žiaka nielen v oblasti poznania, rozšírenia vedomostí, ale predovšetkým s citlivým dopadom na zážitkovú a emocionálnu sféru jeho vedomia. Celý projekt prechádzal jednotlivými realizačnými fázami: voľba vhodného námetu; stanovenie cieľa projektu – hudobnej rozprávky; organizačná príprava; vypracovanie scenára rozprávky; výber hudobných a tanečných čísel; výber spevákov, hudobníkov, tanečníkov, hercov; vlastná príprava, nácvik; scénické stvárnenie; propagácia projektu; verejná prezentácia projektu.

Od samého začiatku, čiže od výberu vhodného námetu sme žiakov aktívne zapájali do realizácie rozprávky, podnecovali v nich samostatnosť, tvorivosť, fantáziu. Hudobnú rozprávku sme vnímali ako skutočný integrovaný hudobný projekt, v ktorom má hudba zohrávať dominantné postavenie. Scénické dotvorenie rozprávky nám zabezpečili žiaci výtvarného odboru svojimi prácami, vytváranými rôznymi výtvarnými technikami a svojim tancom obohatili rozprávku aj žiaci tanečného odboru. Do projektu sa nám podarilo vložiť získané skúsenosti a prepojiť všetky činnosti do jednoliateho celku.

Verejná prezentácia projektu

Prípravovaný projekt bol pred verejnou prezentáciou spropagovaný formou plagátov, ktoré sme postupne distribuovali do všetkých školských zariadení v meste Hanušovce nad Topľou a okolitých obciach. Rodičia boli pozvaní prostredníctvom pozvánky – miniatúra plagátu. Vo fáze verejnej prezentácie projektu, sme hudobnú rozprávku zdokumentovali na DVD zázname, ktorý sa stal významným prvkom archívu školy i účinkujúcich. Takýto spôsob archivácie projektu je cenným materiálom pre pedagógov aj v ďalších edukačných hudobných aktivitách na hodinách, prípadne ako podnet k budúcej inšpirácii.

4. jún 2013 bol dňom premiéry i dvoch repríz hudobnej rozprávky s názvom „Zázračná izbička snov“ pre školy /MŠ, ZŠ, DSS, ŠS/ a širokú verejnosť. Približne dva týždne trvalo,

kým sme postavili scénu na pódiu kultúrneho domu do finálnej podoby. Žiaci a učitelia hudobného a tanečného odboru nacvičovali svoje výstupy už niekoľko mesiacov, no konečný súzvuk hudobnej, tanečnej a výtvarnej zložky sme doľadzovali až na mieste. Konečný výsledok ohromil aj samotných organizátorov. „Zázračnú izbičku snov“ videlo približne tisíc divákov a ich ohlasy boli pozitívne až nadšené, čo je najväčšou odmenou pre všetkých 110 účinkujúcich žiakov, 14 pedagógov a technikov. Za pomoc pri príprave nášho veľkolepého predstavenia, ktoré bolo vrcholom školského roka pre všetkých žiakov a pedagógov školy, patrí vďaka aj ochotným rodičom, bez ktorých by sme ťažko skoorinovali zákulisie a pripravili na vystúpenie hlavne malých tanečníkov z materskej školy.

Projekt spĺňal vzdelávaciu, výchovnú, estetickú, emocionálnu a spoločensko-výchovnú funkciu. Bol veľkým potešením a zážitkom nielen pre divákov ale aj účinkujúcich. Vo všeobecnosti tvorba takýchto projektov podlieha určitým zásadám, ktoré je potrebné a nutné dodržať, aby bol konečný výsledok vydarený a hlavne efektívny. Výchovný účinok a vhodnosť po všetkých stránkach nám zabezpečuje dobré zvládnutie umeleckej i didaktickej stránky, preto je dôležité aby všetko, čo súvisí s prípravou integrovaného projektu bolo dôkladne premyslené a jasné. „Celostné poňatie hudobno-výchovných koncertov (projektov) odzrkadľuje makroštruktúru nášho života.“⁴



Obrázok 1 „Zázračná izbička snov“ - integrovaný hudobno-dramatický projekt pre deti (ZUŠ Hanušovce n.T.)

⁴ Hudáková, J. *Muzeálna pedagogika v hudobnej výchove – nové dimenzie*. In: *Teorie a praxe hudební výchovy II. Sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2011*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2011. ISBN: 978-80-7290-519-5. s. 141.

Záver

Dieťa je produktom prostredia, v ktorom sa pohybuje. Preto je potrebné mu vytvoriť prostredie plné podnetov, nevšedných zážitkov, pozornosti, podpory, porozumenie, lásky. Je potrebné mu vytvoriť prostredie, v ktorom môže tvoriť, rozvíjať svoju fantáziu, predstavivosť. V takomto prostredí sa bude formujúca ľudská bytosť pozitívnejšie a rýchlejšie rozvíjať než v prostredí, ktoré neposkytuje žiadne, alebo len minimálne podnety a impulzy.

Literatúra:

- BALCÁROVÁ, B. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov: Súzvuk, 2004. ISBN 80-89188-00-1. s. 95.
- FRANZ, M. L. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-260-2. s. 15.
- HUDÁKOVÁ, J. *Muzeálna pedagogika v hudobnej výchove - nové dimenzie*. In: *Teorie a praxe hudebni výchovy II. Sborník příspěvku z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2011*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2011. ISBN: 978-80-7290-519-5. s. 141.
- SLÁVIKOVÁ, Z. *Integrativna umelecká pedagogika*. Prešov: Alldata v.o.s., 2008. ISBN 978-80-8068-736-6. s.105.

Vybrané aspekty estetickej percepcie žiakov sekundárneho vzdelávania

Mgr. PAVEL MARTINKA

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry
Slovenská republika

Anotácia: Predložený príspevok stručne načrtáva vybrané problémy estetickej percepcie žiakov sekundárneho vzdelávania a približuje fenomén verbalizácie percipovanej hudby, ktorá je poznačená súčasným charakterom estetickej percepcie - nezámernosťou, povrchnosťou a nedostatočnými kognitívnymi prekonceptmi v oblasti slovenského jazyka.

Kľúčové slová: hudobná percepcia, hudobná gramotnosť, estetická percepcia, estetická gramotnosť, vkus, povrchnosť.

Abstract: This paper outlines briefly the issue of aesthetic perception of secondary school students and approaches the phenomenon of verbalizing the perceived music, which is marked by the simultaneous nature of aesthetic perception - non-intentionality, superficiality and lack of cognitive preconceptions in the Slovak language.

Key words: music perception, music literacy, aesthetic perception, aesthetic literacy, taste, superficiality.

Motto: „Nejde o to žiť, ale dobre žiť.“

Platón

Estetická percepcia

Estetická percepcia je psychofyziologický proces poznávania objektívneho sveta prostredníctvom zmyslových orgánov determinované prekonceptmi, vrozenými vlastnosťami percipienta, aktivácie a motivácie percipienta, psychického a fyzického stavu jedinca a osobnými skúsenosťami (Fridman, 2003). Funkčná estetická percepcia je nevyhnutným predpokladom existencie individuálneho vkusu, ktorého pozitívne formovanie je cieľom viacerých esteticky zameraných vyučovacích predmetov. Ide o rozvoj schopností a zručností orientovať sa v umeleckých druhoch a štýloch, pochopiť význam umenia pre život jednotlivca i spoločnosť a vybudovať pozitívny vzťah k umeniu a ku kultúrnym historickým tradíciám.

Pozitívnym formovaním vkusu a rozvíjaním estetickej percepcie sa v edukačnom procese snažíme dosiahnuť estetickú gramotnosť žiaka, ktorá predstavuje komplex schopností a návykov, postojov, hodnôt a anticipácie v súvislosti s estetickým. „*Estetický gramotný človek dokáže interpretovať a osvojiť si bytie prostredníctvom kategórie krásna*“ (Krbaťa, 2008, s. 292). Predpokladom k formovaniu estetickej gramotnosti v oblasti hudby je existencia hudobnej gramotnosti, ktorá predstavuje najmä schopnosť aktívnej percepcie hudby a následnej adekvátnej interpretácie (verbálnej, ale aj pohybovej, výtvarnej).

Percepcia hudby v rámci hudobnej výchovy

Hudobná percepcia sa stala integrálnou súčasťou hudobnej výchovy po tom, ako nastal rozvoj médií (LP platne, MG pásky, CD, mp3), ktorý sa stal doplňujúcou súčasťou hudobnej edukácie založenej dovtedy výlučne na vokálnej produkcii. V súčasnosti, s ohľadom na špecifiká vo fyziologickom vývine žiakov sekundárneho vzdelávania (mutácia u chlapcov) a obavy či strachu pedagógov z reakcie žiakov na požiadavku akejkoľvek produkcie, dochádza k odsunu produkčných činností v rámci predmetu (v rozpore s kodifikovanými kurikulumnými dokumentmi), a hudobná percepcia zaujíma dominantné postavenie v rámci hudobnej edukácie.

V súčasnosti sa všetky hudobné produkty stávajú predmetom nezámernej, bezcieľnej, mimovoľnej, *esteticky nevyhodnocovanej percepcie*, ktorá hanlivo odsúva hudbu, ako kultúrny, umelecký konštrukt, na okraj ľudského záujmu. Práve táto skutočnosť nás, pedagógov, zaväzuje k zodpovednosti viesť žiakov k cieľavedomému počúvaniu hudby. Pri vlastnej realizácii percepcie nemôžeme zabúdať na afektívnu rovinu percepcie a apercpcie hudby a na fantazijné predstavy vznikajúce pri počúvaní, ktoré žiakom, najmä v nižšom veku, lepšie sprístupňujú i náročnejšie skladby. R. Fulghum dokonca postavil fantáziu v rámci jej možností formovania osobnosti nad vedomie: „*Verím, že fantázia je silnejšia než vedomie, že mýty majú väčšiu moc ako história, že sny sú viac ako skutočnosť*“ (Fulghum, 2006, s. 6). Fantazijné predstavy nie sú nevyhnutnosťou pri hudobnej percepcii, je obohatujú žiakovu kreativitu a plnohodnotný rozvoj osobnosti, čo sa prejaví nielen v oblasti hudobného umenia, v estetickom vyhodnocovaní a výbere hudobných artefaktov, ale v celkovej interpretácii reality sveta.

Beňo (1996) uvádza orientáciu nadkonfesijnú, všeobecnej a univerzálnej výchovy okrem iného i na *estetickú výchovu osobnosti*, kultiváciu vo svete krásna, umeleckých a kultúrnych hodnôt, výchovu *osobnosti s originálnym estetickým názorom, vyhraným a vybraným vkusom* (Beňo In: Danek, 2005). Jedným z cieľov hudobnej edukácie je motivovať ľudí (žiakov) k zámernej percepcii hudby rôznych žánrov, štýlov, či období, „rozvíjať zvedavosť a nadšenie pre konkrétnu činnosť, získavať skúsenosti a preberať zodpovednosť“ (Lohinová, 2007, s. 82), pričom zmyslom nie je len „bezvýznamné“ rozširovanie obzorov a nabaľovanie encyklopedických vedomostí z rôznych oblastí hudby, ale o formovanie dobrého, jemného, širokospektrálne zameraného, vycibreného vkusu, ktorý bude zárukou kultúrneho vzrastu nielen jednotlivca ale i spoločnosti ako celku, pričom vkus sa neprejavuje len v oblasti hudobného umenia, ale v každodenných životných situáciách a prejavoch človeka (správanie sa, vystupovanie, odievanie, kultúra prejavu, životný štýl...). To všetko preventívne pôsobí i voči negatívnym sociálnym javom, ktoré sa prejavujú vo viacerých rovinách, pričom dôraz kladieme na diskrimináciu hudobných, ale i iných prejavov odlišných kultúr a subkultúr v horizontálnej a vertikálnej rovine (problematikou sa bližšie zaoberal Fridman, 2003). Ďalším negatívnym javom nezámerného počúvania je strata schopnosti analýzy a kritického vyhodnocovania percipovaných artefaktov i individuálnych výkonov interpretov.

Hudba je v živote dnešného človeka všadeprítomná, sprevádza ho pri všetkých aktivitách dňa i počas relaxu. Aký je však charakter percipovaných hudobných produktov, aká je ich kvalita a ako sú percipované? Ako sa prejavuje kvalita estetickej percepcie žiakov?

Charakter estetickej percepcie v postmodernej dobe

Súčasná hudobná ponuka a množstvo hudobných podnetov spôsobuje oslabovanie schopnosti analyticky a sústredene percipovať, esteticky vnímať a kriticky vyhodnocovať hudobné artefakty, dochádza k anestetizácii – znečitliveniu voči podnetom. Hudba sa stáva predmetom konzumu, nie objektom estetického zážitku, percepcia nepôsobí dostatočne ani v oblasti motivácie k hudobnej produkcii v rámci voľného času (aktívnej hudobnej produkcii sa venuje asi 5% populácie žiakov sekundárneho vzdelávania, Martinka, zatiaľ nepublikovaný výskum).

V rámci hudobno-edukačného procesu sa stále intenzívnejšie stretávame s negatívnym javom neadekvátnej verbalizácie percipovanej hudby. Ide o stav, kedy je percipovaný artefakt interpretovaný v dvoch extrémne vyhranených rovinách (pozitívnej a negatívnej). Za negatívum primárne však nepovažujeme problém vyhranenej percepcie, ale jej charakter a hĺbku. V pozitívnej rovine sa najčastejšie stretávame s vyjadreniami: „*páči sa mi, je veselá, rýchla*“. V rovine negatívnej ide o výroky: „*nepáči sa mi, pomalá, smutná*“. Tieto tvrdenia sú však často skreslené, v zmysle absencie akýchkoľvek objektívnych kritérií posudzovania. Ako jednu z príčin neadekvátnej verbalizácie percipovanej hudby uvádzame i absenciu primeranej slovnej zásoby žiakov, ktorá nekorešponduje s požiadavkami na verbálnu interpretáciu počúvaných skladieb, samozrejme s prizeraním na vývinové špecifiká psychiky žiakov. Korene tohto problému však siahajú hlbšie, a to do možností využívania medzipredmetových vzťahov, najmä so slovenským jazykom a v rámci jeho tvorivej časti – so slohom, resp. literatúrou.

Je prirodzené, že žiaci inklinujú k pozitívnym zážitkom vyvolaných percipovanými artefaktmi, avšak táto jednostranná orientácia k skladbám, ktoré žiaci podobne charakterizujú (veselá, rýchla, slávnostná), môže sklznúť k deformácii vkusových preferencií voči bezcenným hudobným produktom nahradzujúcim skutočné umelecké diela. Graham (1997) poukazuje na rozdiel medzi komplexnejšími hudobnými skladbami vyžadujúcimi sústredenú pozornosť a schopnosťou jednoduchých harmónií s chytľavou melódiou ľahšie pobaviť. U žiaka teda dochádza k *laickej deformácii apercepcie* (Micháľková, 2010), pri ktorej žiak neprekoná emocionálnu rovinu komunikácie. U žiaka nedochádza k autentickému estetickému zážitku, nedochádza k vyvrcholeniu estetickej percepcie a percipient sa nemôže „zastaviť“ pre *sytenie sa celkovou estetickou hodnotou* (Zuska, 2001, s. 124). Problémom súčasnej estetickej percepcie žiakov sekundárneho vzdelávania je jej determinácia viacerými činiteľmi (zmena socio-ekonomických vzťahov v stredo európskom geopolitickom priestore, zmena kultúrnej paradigmy, vznik množstva subkultúr a ich hudobných prejavov, rozvoj informačných a komunikačných technológií...), ktorú možno definovať ako *povrchnosť*. Už v 90. rokoch 20. storočia Welsch (1993) poukazyval na fenomén anestetizácie, ktorý vzniká ako dôsledok nadmernej estetizácie. Anestetizáciu možno definovať ako obranný mechanizmus pred vnímaním a pociťovaním a prežívaním estetična.

Zmyslom interpretácie hudby (nielen verbálnej, ale i výtvarnej, pohybovej a ich kombinácií) je okrem rozvoja samotných kompetencií interpretovať hudbu i diagnostikovať charakter estetickej percepcie žiakov a primäť žiakov k zámernej percepcii, ktorá je predpokladom kvalitného estetického vyhodnocovania.

Záver

Predložený príspevok popisuje vybrané problémy estetickej percepcie žiakov sekundárneho vzdelávania so zameraním na fenomén verbálnej interpretácie hudby. Problémom pedagogickej praxe esteticky zameraných predmetov je skutočnosť, že žiak sekundárneho vzdelávania si na svojom psychickom vývojovom stupni neuvedomuje dôležitosť umenia v jeho živote, tobôž nie ako jeden z prostriedkov formovania jeho osobnosti a obohacovania jeho života. Hudobná percepcia v súčasnosti neformálne preberá nosnú funkciu hudobnej výchovy a preto je potrebné viesť žiakov k uvedomelej estetickej percepcii a zamerať hudobnú edukáciu na formovanie individuálneho vkusu, na rozvoj schopnosti zámerného výberu, preferovania esteticky hodnotných diel a kritického vyhodnocovania percipovaných hudobných produktov, ktoré v súčasnosti predstavujú konglomerát hudobných prejavov rôznych štýlov, žánrov a najmä diametrálne odlišných kvalít.

Literatúra:

- DANEK, J. 2005. *Výchova v súčasných podmienkach globálneho sveta*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. ISBN 80-89034-90-X.
- GRAHAM, G. 1997. *Filosofie umění*. Brno: Barrister&Princpal. ISBN 80-85947-53-6
- FRIDMAN, L. 2003. *Možnosti hudobnej a estetickej výchovy pri realizácii cieľov multikultúrnej výchovy*. Banská Bystrica: FHV UMB. ISBN 80-8055-877-9.
- FRIDMAN, L. 2005. *Vkus v esteticko-edukačnej realite*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8041-480-7.
- FRIDMAN, L. 2007. Modernizačné tendencie v didaktike hudobnej výchovy. In *Kontexty hudební pedagogiky*. Praha: PdF UK v Praze, s. 162 - 174. ISBN 978-80-7290-354-2
- FRIDMAN, L. 2009. Determinanty formovania vkusu v hudobnej edukácii. In *Teorie a praxe hudební výchovy*. Praha: PdF UK v Praze. ISBN 8072904221.
- FULGHUM, R. 2006. *Všetko, čo naozaj potrebujem vedieť, som sa naučil v materskej škole*. Bratislava: Príroda. ISBN 80-07-01333-4
- KRBAŤA, P. et al. 2008. *Psychológia hudby (nielen) pre hudobníkov*. Vlastným nákladom. ISBN 978-80-969808-6-4.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2010. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 973-80-7367-726-8.
- LOHINOVÁ, N. 2007. Vplyv záujmovej činnosti na racionálne trávenie voľného času. In *Vzdelávanie v zrkadle doby*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa. ISBN 978-80-8094-085-0
- LOSEV, A. F. - ŠESTAKOV, V. P. 1978. *Dejiny estetických kategórií*. Bratislava: Pravda.
- MICHÁLKOVÁ, D. 2010. *Počúvanie hudby ako problém a systém*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-0089-2.
- PODPERA, R. 2006. *Quo vadis musica*. Bratislava : Veda. ISBN 80-224-0901-4.
- WELSCH, W. 1993. *Estetické myslenie*. Bratislava: Archa. ISBN 80-7115-063-0.
- ZUSKA, V. 2001. *Estetika. Úvod do súčasnosti tradiční disciplíny*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-194-3.

ÚVODEM

doc. MgA. JANA PALKOVSKÁ, vedoucí Katedry hudební výchovy.....	3
Teorie a praxe hudební výchovy III - mezinárodní doktorandská konference hudebních kateder pedagogických fakult	
ADRI DE VUGT, President EAS	6
Kind regards from the president of EAS	

**1) CELOSPOLEČENSKÉ ZMĚNY V HUDEBNÍM VZDĚLÁVÁNÍ, VÝCHOVĚ A KULTUŘE
U ŠKOLNÍCH DĚTÍ**

PaedDr. JAN PRCHAL.....	9
K aktuálním problémům hudební výchovy	
doc. PaedDr. MILOŠ KODEJŠKA, CSc.	11
SEDLÁK, F. - VÁŇOVÁ, H. Hudební psychologie pro učitele	
Prof. Mgr. Art. IRENA MEDŇANSKÁ, PhD.	15
Zmeny v legislatíve a obsahu hudobnej edukácie na Slovensku vo všeobecnom a odbornom školstve a v postavení učiteľa ZUŠ	
doc. Mgr. art. JAROSLAVA GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, PhD.	23
Vzťah osobnostných vlastností a hudobných preferencií	
PaedDr. ZUZANA ONDREJKOVÁ	32
Najvýznamnejšie osobnosti slovenskej husľovej pedagogiky druhej polovice 20. storočia	
PaedDr. ZUZANA SLÁVIKOVÁ, PhD., PhDr. KATARÍNA FUCHSOVÁ, PhD	38
Polyestetický model v perspektíve aktuálnych výskumných zistení	
PhD. JAROSLAW CHACINSKI	42
Autorská koncepcie hudebného mezikultúrneho vzdelávacieho programu	
Erdoğan CANDAR.....	50
Creative examples applied by the music teachers who work in Turkey	
Mgr. KATEŘINA ŠRÁMKOVÁ, Mgr. RADKA BINDEROVÁ	55
Hudební preference v závislosti na výuce hudební výchovy na základní a střední škole	
MgA. ZUZANA BEREŠOVÁ.....	60
Autogenéza interpreta pri výbere hudobného diela	

Mgr. LUBOMÍRA KURTULÍKOVÁ, DiS. art.	66
Metodológia výskumu vybraných aspektov hudobnosti žiakov nižšieho stupňa sekundárneho vzdelávania	
dr. hab. MIROŚŁAW DYMON, prof. UR	72
System kasztalcenia muzycznego w Polsce w kontekście współczesnej reformy edukacyjnej	
Mgr. JARMILA ZAVŘELOVÁ	79
Talent nestačí...	

2) PĚVECKÁ ČINNOST VE ŠKOLE

PaedDr. ALENA TICHÁ, Ph.D.	83
Hry s dechem a hlasem jako cesta k sebepoznání, komunikaci, hlasovému a duševnímu zdraví	
Prof. PaedDr. MILAN PAZÚRIK, CSc.	93
Zborový spev v školskej praxi na Slovensku	
Mgr. ZUZANA UHRÍKOVÁ	97
Aspekty vokálnej interpretácie v tvorbe Mikuláša Schneidra-Trnavského vo vybraných piesňach	
PhDr. JIŘINA JIŘIČKOVÁ, Ph.D.	102
Když děti zpívají s radostí...	
Mgr. MILENA KMENTOVÁ	108
Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí	
PaedDr. JOZEF HRUŠOVSKÝ, PhD.	114
Hudobný folklór v škole a médiách východného Slovenska	
Mgr. VIKTORIA NAGYOVÁ	120
Uvolňovacie, dychové a artikulačné cvičenia aplikované vo výučbe spevu	
MgA. EMÍLIA SADLOŇOVÁ, PhD.	127
Hodina spevu a jej špecifiká	
Mgr. IVETA ŠTRBÁK PANDIOVÁ, PhD.	132
Nonartificiálna hudba v spevackej výchove na Slovensku	

3) INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOST VE ŠKOLE

Mgr. KATARZYNA FERET	135
Pedagog czy artysta? Absolwent kierunku Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej jako wychowawca dojrzałego odbiorcy muzyki	
Mgr. PETR SOBOTKA	142
Výuka varhanní improvizace na ZUŠ	
MgA. Ena STEVANOVIĆ	147
Tréma, sebečinnosť, sebedômoví a vzťah študentů hudby k veřejnému vystupování	
Mgr. art. ADAM KAVEC	152
Návrh štandardu pre profesiu korepetítora	

4) HUDBA A POHYB VE ŠKOLE

Mgr. et Mgr. MILAN MOTL	159
Hudba a pohyb v díle české hudební pedagožky prof. Evy Jenčkové	
PaedDr. EVA KRÁLOVÁ, Ph.D.	165
Hudobno-pohybové činnosti při přechode na 2. stupeň základnej školy	
Mgr. MARTINA FILKOROVÁ	171
Supertrieda - fenomén tvorivej hudobnej edukácie na Slovensku	
PaedDr. KLAUDIA KOŠALOVÁ, PhD.	176
Pozitívna stimulácia žiakov s hyperaktivitou /ADHD/ prostredníctvom hudobno-pohybových a tanečných techník muzikoterapie	
PaedDr. JANA HUDÁKOVÁ, PhD.	181
Hudobno-dramatický projekt študentov hudobného umenia ako inšpirácia pre prácu učiteľa hudobnej výchovy na základnej škole	
MgA. JINDRA NEČASOVÁ	185
Libuše Kurková - fenomén české pedagogiky v oblasti hudobně pohybové výchovy a hudba Petra Ebena v jejich publikacích	
Bc. KAROLINA ANDRASZEWICZ	189
Taniec ludowy na Kociewiu w edukacji regionalnej oraz procesie rewitalizacji kultury etnicznej w środowisku dziecięcym i młodzieżowym	

5) POSLECH HUDBY VE ŠKOLE V INTEGRACI S DALŠÍMI HUDEBNÍMI ČINNOSTMI

prof. Mgr. BELO FELIX, Ph.D.	193
Príbeh ako motivačný činiteľ pri počúvaní hudby na základnej škole	
Mgr. ANNA ROMANOVSKÁ FLIEGEROVÁ	197
Poslech soudobé hudby v základní škole	
Mgr. MILAN BÁTOR	202
Pojetí hudební výchovy v díle Emila Hradeckého	
Mgr. et Mgr. MAREK GAJDA	205
K problematice recepcie varhanních skladeb Petra Ebena na ZUŠ	
Mgr. FILIP CHOBOT	211
Ontogeneze hudebních preferencí, postojů a jejich vztah s hudebními disponibilitami	
Mgr. ANNA NAJSROVÁ	218
Projekt Kostel v naši obci jako prostředek seznámení žáků s liturgickou hudbou	
doc. PaedDr. BOŽENA BALCÁROVÁ, Ph.D.	221
Integratívny potenciál receptívnej hudobnej výchovy v primárnej škole	
doc. PaedDr. SLÁVKA KOPČÁKOVÁ, Ph.D.	228
Otázky hodnotenia hudobného diela v procese prípravy učiteľov esteticko-výchovných predmetov	
Mgr. KAREL PROCHÁZKA	234
Poslech hudby na osmiletém gymnáziu	
Assoc. prof. Mr. DARDANE NALLBANI	241
Music Education in Kosovo	

Mgr. MICHAL BRODNIANSKY	246
Harmonické čítanie	
Mgr. INGRIDA BÁŤKOVÁ	250
Počúvanie vážnej hudby a jej prežívanie vo výučbe dejín hudby na konzervatóriu	
PaedDr. ANTÓNIA ŤAHÚN-MENDELOVÁ, PhD.	257
Hudobno-dramatický odbor ako nový odbor základných umeleckých škôl na Slovensku	
PaedDr. LENKA KAŠČÁKOVÁ	262
Hudobná rozprávka ako integrovaný hudobno-dramatický projekt pre deti	
Mgr. PAVEL MARTINKA	267
Vybrané aspekty estetickej percepcie žiakov sekundárneho vzdelávania	

Konference Teorie a praxe hudební výchovy III

byla uskutečněna ve dnech 14.11. a 15.11. 2011 v Praze v rámci:

1. Small Grants Program IVF (číslo projektu 11330011, kategorie Education, název projektu „*Perspektivy hudební kultury a výchovy ve visegrádských zemích*“.
2. odborného projektu Grantové agentury UK v Praze (číslo projektu 658012, název projektu „*Komparativní hudební pedagogika v zemích V4, výzkum a jeho odborná reflexe*“.
3. odborného projektu Grantové agentury UK v Praze (číslo projektu 934213, název projektu „*Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí*“.

Editoři:

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni (ČR)

PaedDr. Eva Králová, PhD., Fakulta zdravotníctva Trenčianskej univerzity Alexandra Dubčeka v Trenčíne (SR)

doc. PaedDr. Slávka Kopčáková, PhD., Filozofická fakulta Prešovské univerzity v Prešově (SR)

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (ČR)

Recenzenti:

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni (ČR)

PaedDr. Jana Hudáková, PhD., Filozofická fakulta Prešovské univerzity v Prešově (SR)

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Vydání 1.

Tisk: Fastr typo-tisk, Praha

Rok vydání: 2014

Počet stran: 276

ISBN 978-80-7290-724-3