



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY

s podporou

GRANTOVÉ AGENTURY UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE,

ve spolupráci

s EAS - EUROPEAN ASSOCIATION FOR MUSIC IN SCHOOLS

s MŠMT ČR V PRAZE

se SOUKROMOU ZUŠ MUSIC ARTv.o.s., FAKULTNÍ ŠKOLOU UK V PRAZE,

s PREŠOVSKOU UNIVERZITOU V PREŠOVE, FILOZOFICKOU FAKULTOU,

s SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM JUHÁS GYULA PEDAGÓGUSKÉPZO KAR,

s UNIWERSYTET RZESZOWSKI, WYDZIAŁ PEDAGOGICZNO-ARTYSTYCZNY

TEORIE A PRAXE HUDEBNÍ VÝCHOVY IV

SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ Z KONFERENCE STUDENTŮ
DOKTORANDSKÝCH A MAGISTERSKÝCH STUDIÍ
A PEDAGOGŮ HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ZEMÍCH V4
V ROCE 2015 V PRAZE

PRAHA 2016

Sborník reflektuje badatelskou činnost studentů a učitelů vysokých škol s pedagogickým zaměřením ve čtyřech visehrádských zemích a naplňuje též programové cíle Evropské asociace pro školní hudební vzdělávání – EAS. Hlavní myšlenkou sborníku je podnítit hudební pedagogy vysokých škol a studenty doktorských a magisterských studijních programů, aby se více zajímali o potřeby školního hudebního vzdělávání u dětí a to v duchu celoživotního úsilí PaedDr. Jaroslava Herdena, bývalého profesora Univerzity Karlovy v Praze a bývalého předsedy Společnosti pro hudební výchovu v České republice.

Editoři:

Mgr. Zuzana Selčanová, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (ČR)

Mgr. Barbora Šobáňová, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (ČR)

Mgr. PaedDr. Lenka Kaščáková, Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešově (SR)

MgA. Ena Stevanovic, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (ČR)

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

Recenzenti:

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., Pedagogická fakulta 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 textů.

Poděkování:

Poděkování náleží Bc. Rudolfu Jiřikoví z MŠMT v Praze za technickou spolupráci v době konference, Bc. Josefu Vondráčkovi, DiS, MBA, Ing. Štěpánu Kmentovi za zpracování webové prezentace o konferenci, dále pak Grantové agentuře UK v Praze, EAS (European Association for Music in Schools) a zástupcům partnerských vysokých škol ze Slovenska, z Polska a z Maďarska.

ISBN 978-80-7290-875-2

Contemporary Issues of Music Education Theory and Practice from the Visegrad Countries PhD Students' Point of View – Prague 2015

MARIE SLAVÍKOVÁ - MILOŠ KODEJŠKA

Research activities by music education professionals often focus on musical teaching practice. Interconnecting theoretical and practical issues is the only way leading towards efficiency of music educational process. In 2007 the Visegrad team of music teachers was established at the Faculty of Education, Charles University in Prague. One of its goals is to support research activities of post-graduate students at music departments of Czech and Slovak universities, focusing not only on music psychology and teaching but also on the implementation of research findings into the educational practice. For this reason, a number of music education seminars and conferences was arranged. The first conference, under the title Theory and Practice of Music Education, was initiated by Prof. Jaroslav Herden (Faculty of Education, Charles University in Prague) in 2009. Preparations and content of the conference were arranged by Doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc. (Charles University in Prague, Faculty of Education, Department of Music Education), the leader of Visegrad team. Three more conferences with the same title followed under his leading in 2011, 2013 and 2015. They were highly appreciated by PhD students and primary and grammar school teachers. The conferences resulted in the proceedings available at <http://www.czechcoordinatoreas.eu>.

The last scientific conference from 12 and 13 November, 2015 was held in a partnership with the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic in Prague; the Private Elementary School of Arts - the University School of Charles University in Prague; and the Grant Agency of Charles University in Prague (GAUK) under the auspices of European Association for Music in Schools (EAS), an international organization of music teachers.

Its main motto was: "To help teaching in practice". The conference aimed at implementation of music theory and research findings into music education practice at primary schools and grammar schools. Special attention was paid to teaching children and developing their skills in all of their music activities, considering the context of changing aesthetic and music values within the applied educational reform. Among others, there

were also presentations evaluating the level and state of education provided to future music education teachers by universities of the Visegrad countries. The conference was opened by doc. MgA. Jana Palkovská, Head of the Department of Music, Faculty of Education, Charles University in Prague. She introduced Prof. Franz Niermann from Austria, EAS ex-President. His opening topic, titled Actual Needs of Music Education at General Schools, pointed out that it is necessary for science and research to carefully consider the actual dilemma between serious research and ethical impulses and interests of music education. He claimed that education is originally characterized by ethical impulses and values and intentions associated with them. EAS has been trying to enforce research concerning the school music teaching practice and draw attention to it. This raises challenging questions of whether and to what extent teachers could act as researchers and be actively involved in research processes (so called practical research). In other words, how to interconnect teaching practice with scientific research methods, involving teachers and leading to renowned research findings. The aim might be: "a reflective teacher of music education".

Benefits of international cooperation for music education practice were in the context of educational policy of particular countries solved by national coordinators from Visegrad countries - Doc. Miloš Kodejška representing the Czech Republic; Prof. Irena Medňanská the Slovak Republic; Prof. Noémi Maczelka representing Hungary and Dr. Gabriela Konkol Poland. Specialized music magazines such as Hudební výchova, Múzy v škole, Ars Inter Culturas - Ästhetik - Bildung - Multikulturalität also participated remarkably and their editors were present. All of them were represented by Dr. Jarosław Chaciński.

1. Global social changes in music education and culture regarding school children

An exceptional presentation under the title of "80 Years of Society for Music Education and Current State of Music Education in the Czech Republic" was given by PaedDr. Jan Prchal, President of the Society for Music Education in the Czech Republic. He emphasized the vital role that music education plays within the entire educational process and highlighted its unique ability to influence the emotional part of pupils' characters; however, its benefits and impacts on social and cultural development of each individual and also on his/her future professional career is often not obvious and evaluable before adulthood. Maintaining music education as a compulsory subject in all nine years of primary education and improving the university education provided to future music teachers are the contemporary fundamental goals for Prchal. Furthermore, he defined and evaluated activities of the Society for Music Education associated with these topics, namely: organizing and providing further education for teachers through Summer Workshops of Music Education, and collaboration with the Ministry of Education (MŠMT ČR) and NÚV on creation of Standards for Music Education. Reflecting the current geopolitical situation, he highlighted the importance of music education as one of the most effective means of preserving traditions and fostering values established by preceding generations, having a similar function as literature. Further details are available at: <http://www.shvcr.cz> Reflection of the European Students' Forum in Rostock was the topic of an interesting entry by Bc. Kristýna Šrámková and Bc. Anett Pankovics (Faculty of Education, Charles University in Prague). Dr. G.

Konkol (PL) discussed the use of qualitative methods in educational research within his presentation called *Qualitative Research in Pedagogy*. He also paid attention to their origins in ethnography, phenomenology and hermeneutics. Wide possibilities of these methods have been known among Polish scholars for many years. The author introduced the conditions for conducting such research and also presented some critical and contradictory attitudes taken by various significant researchers. The most important concept of European music education (primarily Polish and German) from comparative perspective *Contemporary orientation of music education: Continuation of the traditional values or pragmatic constructivism?* was presented by Dr. Jarosław Chaciński from Pomeranian Academy in Słupsk, Poland. The author focused on introducing concepts based on values which become a frequent topic of music pedagogical and philosophical-cultural considerations. The traditional understanding of music education based on values may be represented for example by the concept of didactic interpretation by Karl Heinrich Ehrenforth; "Music Didactics, Focusing on Work of Art" by Michael Alt; the Polish pluralistic concept of music education by Maria Przychodzińska; and also by Zofia Konaszkiewicz and her work oriented towards spiritual and cultural values. Prof. Ass. Dardane Nallbani (RKS) introduced the system of training and education of teachers for general school in Kosovo. Her presentation was titled *Training & Education of Teachers in General Music Education*. Another foreign contribution to the conference was the presentation by MA. Anna Biró (HU) (Bence Asztalos), who dealt with the topic of *Supporting Creativity and Entrepreneurship through Music Performance and Cultural Cooperation (Musik kreativ+)*.

Global social changes in music education, upbringing and culture regarding school children nowadays have historical sources which shall be reminded. It is highly enriching that many PhD students reflect these original, specific and less known sources, and that they construct new pedagogical concepts based on them. Markéta Bébarová (SK) provided an entry titled *Teaching Music and Singing at Czech Schools from the Very Beginning to the Late 18th Century*. She compared the levels of the past and contemporary music education and dealt with the beginnings of organized music teaching at convents, parishes and municipal schools. Subsequently, she continued to analyse the practice of Czech teachers – the composers from the classicist period of music. She described the ways of how the music teaching was realized and how the students participated in particular music performances. She also introduced the music education specific requirements imposed by the then practice on the teachers and students. Mgr. Kateřina Andršová (CZ) presented the pedagogue P. Dobroslav Orel, who became the first "associate professor of singing" at a priestly seminar. Her presentation was titled *Music Teaching Concept of P. Dobroslav Orel in the Context of Contemporary Music Education*. Related to the newly established University of J.A.Komensky in Bratislava, he became the founder of Slovak musicology and the first musicologist appointed the Head of University as a Rector. Simultaneously, he worked as the chief editor for the magazine Cyril, where his music pedagogical ideas and interesting methodological treatises were published. Mgr. Barbora Šobánková (CZ) marked the 80th Anniversary of Society for Music Education Foundation and described the varied journey of this extraordinary institution, its founders, other significant members and the main aims of this society, which are still relevant today. MgA Ena Stevanovic (CZ) contributed to the conference with her music psychological topic of *Stage Fright, Self-Efficacy and Self-*

-Esteem Relations among American, Czech and Croatian Students of Music. Stage fright is a serious problem of many students of music and professional musicians. It may have a crucial impact on their performance, cause suffering and create stress. The author solved whether self-efficacy and self-esteem might be the predictors of stage fright among students coming from three different educational systems. Moreover, she tried to define possible differences among those students; gain deeper information about the principles of such correlations; and specify whether the potential differences could be attributed to varying educational experience of the students. The methods used in the research were: the quantitative methods of Rosenberg self-esteem scale, Sherer's self-efficacy scale, and music performance anxiety scale (KMPAI); and the qualitative method of a structured interview. The research samples consisted of 53 students of music for the quantitative research and 10 students of music for the qualitative research. The students came from Manhattan School of Music in New York, Academy of Music in Prague and Music Academy in Zagreb. PaedDr. Lenka Kaščáková (SK) examined the *Influence of Family Environment on the Music Development of a Pre-school Child*. She focused on those factors which influence the development of child's musical abilities. A special attention was paid to the factor of family influence. The research findings showed that music abilities of children can be improved through a fairy tale. Regarding the findings, Kaščáková prepared her own diagnosis of musicality, based on preceding music researches carried out by doc. Miloš Kodejška.

2. Singing activities at school

The issues of vocal education and singing activities at school have long been in the centre of attention. Singing is an absolutely natural activity and due to this fact it is highly motivating and popular among children. However, an improper methodology of singing activities causes the lack of interest in singing, which may subsequently establish a negative relationship to music education as a whole. Mgr. Zuzana Uhríková (SK) introduced the song works by Mikuláš Schneider-Trnavský in her presentation titled *Vocal Activity at School*. Considering the Slovak vocal pedagogy, he holds a highly privileged position. Uhríková focused in more detail on interpretational attributes of sample songs and gave an insight into his more or less known songs. She defined the pedagogical procedures and pillars typical for Trnavský's song works. Mgr. Martina Procházková, Ph.D. (SK) presented the topic of *Motivation, Creativity and Integration in Teaching Singing at the 1st grade of Elementary Schools of Arts*. PaedDr. Miriam Žiarna, Ph.D., ArtD. (SK) solved the topic of *Preparing Students of Faculties of Arts and Education for Singing and its Application to the Educational Process at Elementary School of Arts*. She emphasized the importance of breathing, articulation, resonance and vocal exercises for the development of vocal techniques and also for the reduction of bad voice habits. PaedDr. Monika Kormaníková (SK) and doc. PaedDr. Daniel Šimčík, Ph.D. (SK) introduced the multimedia educational programme: *Music is a Game – Songs for Children and the Whole Family*, whose authors are both the teachers and the students of the Department of Music and Art, Faculty of Education, University of Presov in Presov. The aim of this programme is to bring the particular musical material closer to children, parents, teachers and other interested and involved people. The issue of singing at school was solved by Prof. PhDr. M. Pazúrika, CSc. in *Choir Educational Concerts as a Part*

of Educational Process. This activity and his lifelong efforts are not only deeply inspiring for all choir mastering disciplines, but also strongly motivating for all music graduates. Related to this, there was another noticeable presentation given by Mgr. Jana Chumchala (CZ) under the title of *Using the Moravian Wallachian Folk Songs within the Vocal and Instrumental Activities in Music Education*. National traditions are a treasure deserving the due diligence, protection and attention; moreover, it is necessary to integrate them constantly into the music educational practice at schools. There were three workshops in the afternoon part of the conference. PaedDr. Alena Tichá, Ph.D. (CZ) worked with a group of children within the programme titled *Voice Education in Children's Choir*. Subsequently, Mgr. Jiřina Jiříčková, Ph.D. (CZ) demonstrated her music motivation work with the same group of children. Her entry carried the title of *Game towards Music Experience*. It was astonishing due to the large amount of resourceful and witty music teaching activities, which children greatly appreciated and enjoyed. The following workshop *Music Activities in Logopaedic Prevention* by Mgr. Milena Kmentová (CZ) was also enriching. Integrating music teaching components into corrective and health care programmes for children should be accepted as essential, especially nowadays.

3. Music instrument activities

Playing a musical instrument takes an important part and has a long and significant history in the Czech education system, relating to both the classical instruments and the easy to handle Orff instruments. Music instrument activities have always been considered a very important means of activating students. PaedDr. Jan Prchal (CZ) confirmed and further developed this perspective by his own new expert suggestions involved in his entry titled *Music Instrument Activities as a Motivational Component in Music Education*. J. Prchal regards instrument activities as a motivating means leading to creative work of children in the class. He gave examples based on practice and mentioned for instance: using instruments as a rhythmic training tool, playing simple scores, or elementary music improvisation. To develop creativity and music imagination of his students, he uses a popular resonant instrument called boomwhackers. Mgr. Vladimír Novotný (CZ) focused on the possibilities of developing creativity in student orchestras of various types. His presentation was titled *Creativity in Leading the School Orchestra*. On the other hand, the postgraduate student Mgr. Radek Dlouhý (CZ) dealt with the issues of accordion teaching in his presentation titled *Accordion Composers from the Czech Republic*. Mgr. Vojtěch Zajac (CZ) discussed the issues of keyboard instruments teaching in his entry *Teaching Keyboard Instruments and Demonstrating a Methodical Aid for Jazz Playing*.

4. Music and movement at school

Božena Viskupová died on 29 August, 2015. She was a significant Czechoslovak music teacher. Doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc. (CZ) delivered a reverent remembrance and evaluated her life and importance for the Czech music education. He presented her memories and authentic video recordings associated with her work. Furthermore, he introduced a soundtrack which he had created with Mgr. Vladimír Poš, who had cooperated with Božena Viskupová on the Czech Orff School.

5. Presentation of music educational projects to support music education at schools

PhDr. Marie Lišková (CZ) arranged her presentation in the form of demonstration of music activities done at College of Education and Social Services and Grammar School in Prague 6 in connection with the 20th anniversary of the foundation of Czech Orff Society. She also commemorated Jakub Jan Ryba who was born exactly 250 years ago.

6. Listening to music and integrating listening with other music activities at school

Mgr. Júlia Kopilcová (SK) opened the issue of *Alternative Approaches within the Subject of Music Interpretation* and she focused on features of elementary music improvisation connected with listening to music. Mgr. Anna Prištiaková (SK) contributed to the issue by her presentation titled *Probes into Contemporary Composition in the Slovak Republic and Alternative Forms of Meeting with a Music Piece. The issues of Listening to Pop Music* was solved by Veronika Švancová (CZ) and Mgr. Zuzana Selčanová (CZ) discussed the topic of *Didactic Use of Melodrama in Music Education*. Doc. PhDr. Judita Kučerová, Ph.D. acquainted the conference participants with the objectives of the international project "Supporting Creativity and Entrepreneurship Through Music, Art Performance and Cultural Cooperation" implemented within Erasmus+ Programmes in four European Union countries (Germany, France, Hungary and Czech Republic). She introduced the structure and sub-programmes of educational and cultural institutions which are involved and whose main aim is to support creativity within music education at primary and secondary schools and in cooperation with universities, orchestras, ensembles and other schools. Prof. Mirosław Dymon (PL) introduced results of his research done in the area of after-school music education in his presentation titled *Realization of Music Education within the After-School System*. Doc. PaedDr. Slávka Kopčáková, Ph.D. (SK) discussed the possibilities of integrating music and mathematics within music education. Her presentation was titled *Philosophical, Psychological and Didactic Aspects of Integrating Music Activities into Mathematics*. Mgr. Anna Babjaková (SK) was, on the other hand, solving the issue of interconnecting pop music and natural sciences. Mgr. Jiří Červený (CZ) provided a very interesting presentation on the topic of *Music Education for the Visually Impaired Youth*. He presented the history and profile of schools integrating heavily visually handicapped students and focused on Jan Deyl's Conservatoire and High School for Visually Impaired on Maltese Square in Prague.

Prof. Belo Felix (SK) opened his topic *Painted Music – Sounding Picture* with a block of listening to music and finished it with a creative music and drama workshop. He demonstrated the process of permeation of art and music activities through many interesting activities. Due to this permeation process and involving a greater number of sensory analyzers, an enhanced artistic effect can be reached and it might become a bearer of important ethical values for school children.

The conference was held in three conference halls of the Ministry of Education, where all necessary media technology devices and convenience were available. Moreover, the support from the Department of Tertiary Education and Technology was extraordinary. The long-lasting help with computer processing and publishing various abstracts, annota-

tions and other materials concerning PhD conferences connected to Bc. Josef Vondráček, MBA, Principal of University Elementary School of Arts in Prague 5, should also be noticed.

A regular part of Prague Visegrad PhD conferences are concerts held at Jan Deyl's Conservatoire and High School for Visually Impaired in Prague. This was also the case of the conference held on 12 November, 2015. The music pieces performed that night were composed by S.V. Rachmaninov, R. Schumann, V. Novák, Eugène Ysaÿe, F. Liszt and B. Bartók. In addition to the outstanding artistic performances by young artists: the pianist Ráchel Skleničková (CZ - Jan Deyl's Conservatoire in Prague), violinist Miroslav Ambrož (CZ - Academy of Performing Arts in Prague), pianist Kristýna Šrámková (CZ - Faculty of Education, Charles University in Prague), prof. Noémi Maczelka (HU) from Szeged, a Hungarian pianist and National Coordinator for EAS Hungary also performed. This year, participants of the conference greatly appreciated the performance of a part of the musical for children called Noah's Ark: On the Ark (*Composed by Jiřina Jiříčková (CZ), lyrics: Jan Gregora (CZ) and Kateřina Bartošová-Fialová (CZ), accompanying text: Kateřina Bartošová-Fialová (CZ), piano accompaniment: Marek Müller (CZ), choirmaster: Jiřina Jiříčková (CZ)*) performed by members of the Children's Choir Jiříčky Minorky from the Elementary School of Arts in Mladá Boleslava.

The Visegrad PhD conference under the title "Theory and Practice of Music Education IV" has shown the urgency to pursue the theoretical bases of music education. This aspect is even more urgent nowadays as the needs of school education have been changing generally. Research in this area helps teachers in their daily practice. Meetings between students and university teachers from all Visegrad countries, organized by the Department of Music Education at the Faculty of Education, Charles University in Prague has become a platform always following the European Conferences EAS. Publishing the ideas in magazines is highly important and we deeply appreciate the possibility to do so in particular and famous magazines such as *Hudební výchova* (Czech Republic), *Múzy ve škole* (Slovak Republic) and the prestigious international magazine *Ars inter Culturas*. Due to them, we stand a chance of publishing articles on contemporary issues related to music education at schools. Moreover, we may already look forward to the next scientific conference which will be held in November 2017 under the initiative of the Faculty of Education, Charles University in Prague. All entries from the conference in 2015 are going to be published in the conference proceedings under the title of Theory and Practice of Music Education IV and issued in 2016 by the publishing house of Charles University, Faculty of Education and available at <http://www.czechcoordinatoreas.eu>

Assoc. Prof. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.
University of West Bohemia (CZ)
Klatovská 51
306 14 Plzeň
mslavikova@khk.zcu.cz

Assoc. Prof. PaedDr. Kodejška Miloš, CSc.
Charles University in Prague (CZ)
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1 – Nové Město
milos.kodejska@pedf.cuni.cz

VISEGRÁDSKÁ DOKTORANDSKÁ KONFERENCE V PRAZE 2015

Aktuální problematika teorie a praxe hudební výchovy očima doktorandů z visegrádských zemí – Praha 2015

MARIE SLAVÍKOVÁ - MILOŠ KODEJŠKA

Výzkumné aktivity odborných pracovníků na poli hudební pedagogiky jsou velmi často zaměřovány na oblast hudebně pedagogické praxe. Propojení teoretických a praktických otázek je jedinou správnou cestou, směřujících k efektivizaci hudebně výchovného procesu. V roce 2007 vznikl na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze tzv. Visegrádský tým hudebních pedagogů, který si jako jeden ze svých cílů vytkl podporovat badatelskou práci doktorandů z hudebních kateder českých a slovenských univerzit v oblastech hudební psychologie a pedagogiky a aplikovat je do hudebně pedagogické praxe. Z toho důvodu připravil několik visegrádských hudebněvýchovných seminářů a konferencí. V roce 2009 inicioval prof. Jaroslav Herden z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze první konferenci pod názvem Teorie a praxe hudební výchovy. Přípravy a obsahového zaměření se ujal doc. Dr. Miloš Kodejška, CSc., z Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, který je vedoucím Visegrádského týmu. Pod jeho vedením se v letech 2011, 2013 a 2015 uskutečnily další stejnojmenné konference. Setkaly se s velkým ohlasem u doktorandů i učitelů ze základních škol a gymnázií. Výsledkem konferencí jsou sborníky se stejnojmenným názvem, které jsou v elektronické verzi uloženy na adrese <http://www.czechcoordinatoras.eu>.

Ve dnech 12. - 13. listopadu 2015 se uskutečnila poslední vědecká konference, a to ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR v Praze, se Soukromou Základní uměleckou školou Music Art – Fakultní školou Univerzity Karlovy v Praze a Grantovou agenturou UK v Praze (GAUK). Záštitu převzala mezinárodní organizace učitelů hudby European Association for Music in Schools (EAS). Hlavním mottom celé konference bylo heslo „Na pomoc pedagogické praxi“. Konference se zaměřila na uplatňování hudební teorie a výzkumu v hudebně výchovné praxi v základních školách a gymnáziích. Hlavní pozornost byla věnována vzdělávání dětí ve všech hudebních činnostech, v souvislostech se změnami estetických a hudebních hodnot dětí v podmínkách uplatňované pedagogické

reformy. Zazněly i kritické příspěvky, hodnotící stav vzdělávání budoucích učitelů hudby a hudební výchovy na vysokých školách ve visegrádských zemích.

Konferenci uvedla vedoucí katedry hudební výchovy na Pedagogické fakultě UK v Praze doc. MgA. Jana Palkovská, která představila čestného hosta konference prof. Franze Niermanna z Rakouska, bývalého prezidenta Evropské asociace pro školní hudební výchovu (EAS). Ten poukázal v zahajovacím tématu Aktuální potřeby hudebního vzdělávání ve všeobecných školách na požadavek, že věda a výzkum musí důsledně přihlížet k existujícímu dilematu mezi seriózním výzkumem a etickými impulsy a zájmy v hudebním vzdělávání. Neboť vzdělávání je ve svém původním smyslu charakterizováno právě etickými impulsy a s nimi spojenými hodnotami a záměry. Evropská asociace pro školní hudební výchovu se snaží prosadit do popředí zájmu hudebně pedagogický výzkum z oblasti školní hudebně výchovné praxe. Přináší to otázky, zda a do jaké míry mohou učitelé z praxe zároveň působit jako výzkumníci či být přímo zapojeni do výzkumných procesů v tzv. praktickém výzkumu. Neboli jak propojit výukovou praxi s vědeckými výzkumnými metodami a zapojením samotných praktiků, aby to vedlo k renomovanému výzkumu. Cílem zde zřejmě bude „reflektivní učitel hudební výchovy“. Přínosy mezinárodní spolupráce pro hudebně vzdělávací praxi se v kontextu vzdělávací politiky jednotlivých zemí zabývali národní koordinátoři visegrádských zemí – doc. Miloš Kodejška za Českou republiku, prof. Irena Medňanská za Slovenskou republiku, Prof. Noémi Maczelka za Maďarsko a Dr. Gabriela Konkol za Polsko. Zřetelný podíl v této oblasti mají i odborné hudební časopisy jako jsou Hudební výchova, Múzy v škole, Ars Inter Culturas – Ästhetik – Bildung – Multikulturalität, jejichž šéfredaktori byli rovněž přítomni. Za všechny promluvil Dr. Jarosław Chaciński (PL).

1. Celospolečenské změny v hudebním vzdělávání, výchově a kultuře u školních dětí

Zásadní příspěvek - 80. let Společnosti pro HV a pohled na současný stav HV v ČR přednesl PaedDr. Jan Prchal (ČR), předseda Společnosti pro hudební výchovu ČR. Jan Prchal ve svých příspěvcích zdůraznil nezastupitelnou roli, kterou hudební výchova ve vzdělávacím procesu sehrává a její jedinečnou schopnost působit na citovou sféru osobnosti žáka, přičemž význam a přínos hudební výchovy pro sociální a kulturní rozvoj každého jedince případně i pro jeho budoucí profesní uplatnění je často možný zhodnotit až v dospělosti. Jako zásadní současné úkoly chápe udržení hudební výchovy jako povinného předmětu ve všech devíti ročnících základního vzdělávání a zkvalitnění přípravy pedagogů na katedrách hudební výchovy a dalších univerzitních pracovištích. Rovněž zhodnotil aktivity, které Společnost pro hudební výchovu České republiky v posledním období na tomto poli vyvíjí: organizování dalšího vzdělávání pedagogů formou Letních dílen hudební výchovy a spolupráci s MŠMT ČR a NÚV na tvorbě Standardů pro hudební výchovu. V reflexi současné geopolitické situace vyzdvihl význam hudební výchovy jako jednoho z prostředků, které se podílejí na uchování tradic, předávání hodnot vytvořených předchozími generacemi, podobně jako krásná literatura či žánry lidové slovesnosti. Podrobnější informace jsou uvedeny na adrese <http://www.shvcr.cz>. Reflexe evropského studentského fóra v Rostocku byla tématem zajímavého příspěvku autorek Bc. Kristýny Šrámkové a Bc. Anett Pankovics (PedF UK v Praze, ČR). Dr. G. Konkol (PL) v příspěvku nazvaném

Kvalitativní výzkum v pedagogice pojednala o využití kvalitativních metod v pedagogickém výzkumu, stejně jako jejich základu v etnografii, fenomenologii a hermeneutice. O širším využití kvalitativních metod se hovoří již řadu let také mezi polskými učiteli. Autorka prezentuje podmínky pro provádění takového výzkumu a uvádí kritické postoje významných výzkumných pracovníků. Nejdůležitější koncepte evropského hudebního vzdělávání (hlavně polského a německého) v komparativním pohledu představil v svém příspěvku *Současné orientace hudební výchovy - pokračování v tradičních hodnotách či pragmatický konstruktivismus?* Dr. Jarosław Chaciński (PL) z Pomořanské akademie ve Šlupsku. Autor se soustředil na představení těch koncepcí, jejichž hlavní myšlenkou je navázání na hodnoty jako častého motivu hudebně pedagogických a také filozoficko-kulturní úvah. K proudu tradičně chápáné hudební pedagogiky na bázi hodnot patří koncepte didaktické interpretace Karla Heinricha Ehrenfortha, „Didaktika hudby, zaměření na umělecké dílo“ Michaela Alta, polská pluralistická koncepte hudební výchovy Marie Przychodzińskiej, a také orientace na duchovní a kulturní hodnoty v pracích Zofii Konaszkiewiczové. Prof. Ass. Dardane Nallbani (KS) představila systém přípravy a vzdělávání učitelů pro všeobecně vzdělávací školu v Kosovu v příspěvku *Training & Education of Teachers in General Music Education*. Zahraničním příspěvkem do konference bylo též vystoupení MA. Anna Biró (HU) (Bence Asztalos), která pojednala o podpoře kreativity a podnikání prostřednictvím hudby, vystoupení a kulturní spolupráce v článku *Promoting creativity and entrepreneurship through music, performance and cultural cooperation (Musik kreativ+)*.

Celospolečenské změny v hudebním vzdělávání, výchově a kultuře u školních dětí mají v současnosti své historické zdroje a prameny, na něž nelze zapomínat. Je velmi dobře, že řada doktorandů tyto původní nebo méně známé odborné zdroje reflektuje a konstruuje na jejich základech nové pedagogické myšlenky. V tomto duchu vyzněla kritická analýza podoby hudebního vyučování na školách v českých zemích v rozmezí 9. až 18. století. Markéta Bébarová (SR) v příspěvku *Školní výuka hudby a zpěvu v českých zemích od jejich počátků do konce 18. století* ji srovnala s úrovní současné školní hudební výchovy. Zabývala se počátky organizované výuky hudby v klášterních, farních a městských školách až k vyučovací praxi českých kantorů - skladatelů z období hudebního klasicismu. Popsala, jakým způsobem výuka probíhala, jak se žáci podíleli na hudebních produkcích jednotlivých obcí, a seznámila s požadavky na odborné hudební vzdělání, které tehdejší praxe kladla na kantory i žáky. Pedagogickou osobnost P. Dobroslava Orla, který se stal prvním „docentem zpěvu“ při kněžském semináři, přiblížila Mgr. Kateřina Andršová (ČR) příspěvkem *Hudebně pedagogická koncepte P. Dobroslava Orla v kontextu současné hudební výchovy*. V souvislosti s nově založenou Univerzitou J. A. Komenského v Bratislavě se stal zakladatelem slovenské hudební vědy a prvním muzikologem, který stanul v čele univerzity jako rektor. Paralelně působil jako šéfredaktor a později redaktor časopisu Cyril, na jehož stránkách prezentoval své hudebně pedagogické představy a uveřejňoval zajímavé metodologické exkurzy. Mgr. Barbora Šobáňová (ČR) připomněla 80. výročí založení *Společnosti pro hudební výchovu ČR* v r. 2014. Tato významná instituce prošla velmi pestrými cestami, kterou autorka v příspěvku připomíná, její zakládající představitelé, další významné členy a hlavní cíle Společnosti, které jsou i dnes aktuální. S tématem zaměřeným hudebně psychologicky přispěla MgA Ena Stevanovic (ČR): *Vztah trémy, sebeúčinnosti a sebevědomí u amerických, českých a chorvatských studentů hudby*. Tréma je vážným problémem

mnoha studentů hudby a profesionálních hudebníků, který může způsobit závažné poškození výkonu a vyvolat utrpení a stres. Autorka se pokusila prozkoumat, zda sebeúčinnost a sebevědomí mohou být prediktory trémy u studentů hudby, kteří pocházejí ze tří odlišných vzdělávacích systémů, a stanovit eventuální rozdíly mezi nimi; dále pak získat hlubší informace o příčinách této souvztažnosti a zjistit, jestli případné rozdíly můžeme přičíst rozlišným vzdělávacím zkušenostem studentů. Ve výzkumu byla použita metoda kvantitativní (Rosenbergova škála sebevědomí, Shererova škála sebeúčinnosti a KMPAI škála trémy) a kvalitativní (strukturovaný rozhovor). Výzkumný vzorek se skládal z 53 studentů hudby (kvantitativní výzkum) a 10 studentů hudby (kvalitativní výzkum), kteří studují na Manhattan School of Music v New Yorku, Hudební akademii múzických umění v Praze a Hudební akademii v Záhřebu. *Vplyv rodinného prostredia na rozvoj hudobnosti dieťaťa predškolského veku* zkoumala PaedDr. Lenka Kaščáková (SR). Všímal si činitelů ovlivňujících rozvoj hudebních schopností dítěte a zejména vlivu rodiny na tento proces. Výzkumem potvrdila možnosti rozvoje hudebních schopností dítěte prostřednictvím pohádkového příběhu. V tomto smyslu připravila vlastní diagnostiku hudebnosti, která vychází z předcházejících hudebních výzkumů doc. Miloše Kodejšky.

2. Pěvecká činnost ve škole

Otázky pěvecké výchovy a pěveckých činností ve škole patří dlouhodobě k nejsledovanějším. Zpěv má pro dítě silné motivační účinky a je jako přirozená činnost dětmi velmi oblíben. Při nesprávné metodice zpěvních činností však dochází k nezájmu žáků o zpěv, který může mít i řadu dalších příčin a bývá pak i zdrojem negativního vztahu k hudební výchově jako celku. Mgr. Zuzana Uhríková (SR) v příspěvku *Spevácka činnosť v škole* představila písňovou tvorbu Mikuláše Schneidra-Trnavského, která má v slovenské hlasové pedagogice nezapomenutelné místo. Zaměřuje se podrobněji na interpretační atributy vybraných písní, detailněji přibližuje méně známé či neznámé písně. Vymezuje pedagogické postupy a pilíře, které jsou při studování písní typické právě v Trnavského písňové tvorbě. Mgr. Martina Procházková, Ph.D. (SR) prezentovala *téma Motivácia, kreativita a integrácia vo vyučovaní spevu na 1. stupni v ZUŠ. Téma Príprava študentov pedagogických a umeleckých fakúlt na spevácku činnosť a jej aplikácia do edukačného procesu v ZUŠ* řešila ve svém vystoupení PaedDr. Miriam Žiarna, Ph.D., ArtD. (SK). Zdůraznila význam dechových, artikulačních, rezonančních a hlasových cvičení pro rozvoj hlasové techniky i pro odstraňování hlasových chyb. Multimediální edukační program *Hudba hrou - piesne pre deti a rodinu*, jehož autory jsou pedagogové společně se studenty z Katedry hudební výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Prešovské univerzity v Prešově, představili PaedDr. Monika Kormaníková (SK) a doc. PaedDr. Daniel Šimčík (SK). Cílem programu je zpřístupnit vybraný hudební materiál co nejširším vrstvám dětí, rodičů, učitelů, vychovatelů a zájemců. Problematické zpěvu ve škole se věnoval příspěvek prof. PhDr. M. Pazúrika, CSc. (SK) - *Zborové výchovné koncerty ako súčasť edukačného procesu*. Tato činnost a celoživotní úsilí pana profesora je velmi motivující nejenom pro studijní obory sbormistrovství, ale pro všechny absolventy hudebních oborů. V této oblasti zazněl i příspěvek Mgr. Jana Chumchala (ČR) s námětem *Využití valašské lidové písně v pěveckých a instrumentálních činnostech v hudební výchově*. Národní tradice jsou

pokladem, který je třeba s velkou pozorností opatrovat a stále se snažit, aby vstupovaly do hudebně výchovné praxe ve školách.

V odpolední části byl program konference doplněn třemi workshopy. PaedDr. Alena Tichá, Ph.D. (ČR) pracovala se skupinou dětí v programu *Hlasová výchova v dětském pěveckém sboru*. S toutéž skupinou pak předvedla hudebně motivační práci Mgr. Jiřina Jiřičková, Ph.D. (ČR) s tématem *Hra k hudebnímu prožitku*. Upoutala přítomné množstvím nápaditých hudebně výchovných činností, které děti zřetelně zaujaly. Velmi přínosný byl též námět workshopu Mgr. Mileny Kmentové (ČR) s názvem *Hudební činnosti v logopedické prevenci*. Integrace hudebně výchovných prvků do nápravných a zdravotních programů péče o děti by měla být uznána jako nenahraditelná, zvláště v době současné.

3. Instrumentální činnost

Hra na hudební nástroje má v českém školství dlouhou a významnou historii, ať se jednalo o nástroje klasické, nebo lehkoovaladatelné orffovského typu. Instrumentální činnosti jsou i v současné koncepci považovány za velmi významný prostředek aktivity žáků. Tuto zkušenost potvrdil a rozvinul svými náměty k činnosti PaedDr. Jan Prchal (ČR) ve svém odborně fundovaném příspěvku *Instrumentální činnosti jako aktivizační prvek v HV*. Instrumentální činnosti chápe J. Prchal též jako motivaci k tvořivé práci dětí při výuce. Uvedl příklady z praxe, kdy je nástrojů využito k rytmické přípravě, k realizaci jednoduchých partitur a k elementární improvizaci. K rozvíjení kreativity a hudební představitivosti využívá s žáky i oblíbenou zvučící pomůcku boomwhackers. Mgr. Vladimír Novotný (ČR) se zamyslel nad možnostmi rozvíjení kreativity v žákovských orchestrech různých typů v příspěvku *Kreativita při vedení školního orchestru*. Problematikou akordeonové pedagogiky se zabýval doktorand Mgr. Radek Dlouhý (ČR) v příspěvku *Skladatelé akordeonu v Čechách*. Otázkám výuky hry na klávesové nástroje se věnoval Mgr. Vojtěch Zajac (ČR) příspěvkem *Výuka na klávesové nástroje a ukázka metodické pomůcky pro jazzovou hru*.

4. Hudba a pohyb ve škole

29.8.2015 zemřela Božena Viskupová, významná československá hudební pedagožka. Pietní vzpomínka doc. PaedDr. Miloše Kodejšky, CSc. (ČR) hodnotí její život a význam pro českou hudební výchovu. Autor prezentoval autentické videozáznamy z její práce a vzpomínky. Autor příspěvku vytvořil zvukový záznam s Mgr. Vladimírem Pošem, který s Boženou Viskupovou uváděl Českou Orffovu školu.

5. Prezentace hudebně pedagogických projektů s cílem pomoci HV ve školách

PhDr. Marie Lišková (ČR) svůj příspěvek pojala jako ukázkou aktuálních hudebních aktivit studentů SOŠP, VOŠ a Gymnázia v Praze 6, které byly uskutečněny v souvislosti s dvacetiletým výročím vzniku České Orffovy společnosti a vzpomínkou na Jakuba Jana Rybu, od jehož narození v letošním roce uplynulo 250 let.

6. Poslech hudby ve škole v integraci s dalšími hudebními činnostmi

Mgr. Júlia Kopilcová (SR) pojednala na téma *Alternatívne prístupy v rámci predmetu interpretácia hudobného diela* o prvých elementární hudební improvizace v rámci poslechu hudby. Mgr. Anna Prištiaková (SR) přispěla k problematice příspěvkem *Sondy do súčasnej kompozičnej tvorby na Slovensku a alternatívne formy stretnutia s hudobným dielom*. Problematikou poslechu populární hudby se zabývala Veronika Švoncová (ČR). Didaktickým využitím melodramu v hudební výchově zaujala Mgr. Zuzana Selčanová (ČR). Doc. PhDr. Judita Kučerová, Ph.D. (ČR) seznámila účastníky konference s cíli mezinárodního projektu „Podpora kreativity a podnikavosti prostřednictvím hudby, uměleckého vystoupení a kulturní spolupráce“, realizovaného v rámci programů Erasmus+ ve čtyřech zemích Evropské unie (Německo, Francie, Maďarsko a Česká republika). Představila strukturu a dílčí programy vzdělávacích i kulturních institucí, které se zapojily, a jejichž hlavním cílem je podpora kreativity v oblasti hudební výchovy na základních a středních školách, a to na bázi spolupráce mezi univerzitami, hudebními tělesy a školami. Prof. Mirosław Dymon (PL) seznámil s výsledky svých bádání v oblasti mimoškolní hudební výchovy v příspěvku nazvaného *Realizacja edukacji muzycznej w systemie pozaszkolnym*. Doc. PaedDr. Slávka Kopčáková, Ph.D. (SR) se v příspěvku nazvaném *Filozofické, psychologické a didaktické aspekty integrácie hudobných aktivít do matematiky* zamýšlela nad možnostmi integrace hudby a matematiky v hudební výchově. Mgr. Anna Babjaková (SR) promyslela spojení populární hudby s přírodovědnými předměty. Velmi zajímavým příspěvkem k tématu *Vzdělávání zrakově handicapované mládeže se zaměřením na hudební výchovu* byl příspěvek Mgr. Jiřího Červeného (ČR), který seznámil přítomné s historií a profilem škol, integrujících těžce zrakově handicapované žáky v Konzervatoři J. Deyla a střední škole pro zrakově postižené na Maltézském náměstí v Praze.

Blok k poslechu hudby uzavřel svým kreativním hudebně dramatickým work-shopem s názvem *Malovaná hudba – znejúci obraz* prof. Belo Felix (SR). V zajímavých činnostech představil postupování uměleckých aktivit výtvarných a hudebních. Právě v prolínání jednotlivých uměleckých činností a při zapojování většího počtu smyslových analyzátorů se dostavuje prohloubený umělecký účinek, který může být i nositelem důležitých etických hodnot pro školní děti.

Konference se uskutečnila ve velmi příjemných a potřebnou masmediální technikou vybavených třech konferenčních sálech ministerstva školství s maximální podporou oddělení pro vysoké školy a technického úseku ministerstva. Rovněž je třeba ocenit několikaletou pomoc při počítačovém zpracování a tisku anotací a dalších materiálů o doktorandských konferencích Bc. Josefu Vondráčkovi, Dis, MBA, řediteli fakultní ZUŠ v Praze 5.

Pravidelnou součástí pražských visegrádských doktorandských konferencí jsou i večerní koncerty, které se uskutečňují na Konzervatoři J. Deyla a střední školy pro zrakově postižené v Praze. Tak tomu bylo i při konferenci dne 12. listopadu 2015. Na koncertu zazněla díla S.V. Rachmaninova, R. Schumanna, V. Nováka, Eugéne Ysaÿe, F. Liszta a B. Bartóka. Kromě vynikajících uměleckých výkonů mladých umělců klavíristky Ráchel Skleničkové (ČR – Konzervatoř J. Deyla v Praze), houslisty Mroslava Ambrože (ČR-AMU v Praze), klavíristky Kristýny Šrámkové (ČR- PedF UK a státní konzervatoř v Praze) vystoupila v rámci koncertu i maďarská klavírní umělkyně a Národní koordinátorka EAS pro Maďarsko prof. Noémi Maczelka (HU) ze Szegedu. Letos si z koncertu odnesly také velké

uznání vedoucí a děti - členky Dětského pěveckého sboru Jiříčky Minorky ze ZUŠ z Mladé Boleslavy, které představily část muzikálu pro děti Archa Noemova: Na lodi (*Hudba: Jiřina Jiříčková (ČR), texty písní: Jan Gregora (ČR) a Kateřina Bartošová- Fialová (ČR průvodní text: Kateřina Bartošová- Fialová (ČR), klavírní doprovod: Marek Müller (ČR), vedení sboru Jiřina Jiříčková (ČR).*

Visegrádská doktorandská konference “Teorie a praxe hudební výchovy IV” ukázala, jak je v současné době naléhavé věnovat se teoretickým základům hudební pedagogiky pro potřeby našeho měnícího se školství. Výzkumy v této oblasti pomáhají učitelům v jejich každodenní praxi. Setkávání studentů a vysokoškolských pedagogů z visegrádských zemí, organizované Katedrou hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, se stalo visegrádskou doktorandskou platformou, která svým programem vždy navazuje na evropské konference EAS. Je velmi důležité prezentovat tyto myšlenky v České republice v časopisu Hudební výchova, ve Slovenské republice v časopisu Múzy v škole a v Polsku v prestižním mezinárodním časopisu Ars inter Culturas. Vážíme si možnosti publikovat v těchto časopisech články o aktuálních otázkách současného hudebního vzdělávání ve školách. Již nyní se lze těšit na obdobnou vědeckou konferenci, která se uskuteční z iniciativy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v listopadu 2017. Všechny příspěvky budou uvedeny ve sborníku s názvem Teorie a praxe hudební výchovy IV, který vyjde v nakladatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v roce 2016 a bude k dispozici na webové stránce: <http://www.czechcoordinatorneas.eu>

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.

Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta (ČR)
Klatovská 51
306 14 Plzeň
mslavikova@khk.zcu.cz

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta (ČR)
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1 – Nové Město
milos.kodejska@pedf.cuni.cz

ÚVODEM

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

JANA PALKOVSKÁ

Ve dnech 12. a 13. listopadu 2015 se již po čtvrté uskutečnila mezinárodní doktorandská konference Teorie a praxe hudební výchovy IV. Pořádala ji Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze v prostorách Ministerstva školství České republiky v Karmelitské ulici na pražské Malé Straně.

doc. MgA. Jana Palkovská, Ph.D. (ČR)

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta,
vedoucí Katedry hudební výchovy
jana.palkovska@pedf.cuni.cz

The Benefits of International Collaboration for the Practice of Music Education

FRANZ NIERMANN

Abstract: The practice of music education in all regions and countries around the world benefits from the international cooperation of the music educators in schools and in teacher training institutions. The exchange of practical experience as well as the collaboration in the field of research and science - in particular in the field of practitioner research - broadens and strengthens the dynamic and up-to-date development of music education. Prague here is of great historical significance, not only for the European Association for Music in Schools but even more for the worldwide society of music education that was initiated in the year 1934 in this city.

Keywords: music education, international collaboration, practitioner research.

Ladies and Gentleman, dear Colleagues, distinguished Guests!

I congratulate the organizers of this conference and all of you on this great initiative to organize such an International Scientific Conference on Theory and Practice of Music Education, and already the fourth time. This really is something special, what you realize here in the cooperation of the colleagues from the Visegrad countries, unique and remarkable. It is a great honor for me to speak to you on behalf of the European Association for Music in Schools and in representation of the current EAS President. I can assure you that colleagues and friends of the EAS are keeping track of this conference with interest and admiration, and that their thoughts are with you. In particular, I am pleased to meet again my dear colleague Milos Kodejska, who invited me to speak here. And that I get in contact again with Irena Medňanská, who was in charge as a board member for many, many years, in fact since the EAS exists at all, and has contributed decisively to the positive development of this association.

For me personally, this moment here in Prague is emotionally very touching. Ten years ago, in 2005, we've had the opportunity to organize here a particularly significant EAS Conference, already at that time under the leadership of Milos Kodejska. The topic of this conference was: „Everything Depends on a Good Start“. And indeed it was a very special beginning. Here, 2005 in Prague, I was, together with a very new board, elected president, and thus began one of the most important parts of my professional life. Furthermore, a forward-looking and pioneering initiative of the EAS, the large-scale and successful EU-project „meNet – Music Education Network“ was then, which hardly anyone knows, launched here in Prague.

In addition to the beautiful theme, „Everything Depends on a Good Start“, and beyond the many interesting contributions to it, there was another level in 2005 in Prague, which was of historical significance not only for the EAS: the cooperation with both European and worldwide organizations. Let me mention here especially the presence of the EMC, the European Music Council, and of the AEC, the association of the highest educational institutions in the field of music all over Europe.

But especially I have to highlight the attendance of the President as well as the General Secretary of ISME, the International Society for Music Education. Here in Prague, we have declared a „Memorandum of Understanding“ and thus constituted a close cooperation between EAS and ISME which was of great importance for further steps then for example in 2008, Bologna, 2010, Beijing, and so on. The fact that this cornerstone was laid here in Prague, is of such great historical importance, because 70 years before our 2005-conference the worldwide association of ISME was born right here, in 1935 in Prague. This was realized by building the “International Society for Music Education” under the leadership of Leo Kestenberg, from which later, in 1953, ISME was formally founded. 1935 – that is now 80 years ago. I find this – just in this place of your conference, just at this moment of the year 2015 – very moving.

The practice as well as the theory of music education include various areas: the music lessons in public schools, learning to make music in special music or art schools, initiatives for music education or concert pedagogy in virtually all concert halls and opera houses, activities around the label “community music”, private offers for elementary music education, instrumental tuition and other forms to get in contact with music actively. In the best cases these diverse fields of practice become objects of scientific research. If research is dealing appropriately with practice and thereby contributes to forming and developing theory, it is of high value for what is happening in practice of music education. Especially the music teachers and through them the learners benefit from research in music education.

However, do not stand research and science here in front of a fundamental dilemma? A basic prerequisite for good research is that it's free from external influences and interests. Impartiality and independence are fundamental prerequisites of serious and respectable research. Science has to be carried out in a good distance to the object of investigation. The mixing of interest and research is again and again a sensitive issue.

In the fields of education and again especially of music education, this problem presents itself in a tightened manner. Education is originally characterized by ethical impulses, is determined by values and intentions. Research and science in the field of education have to deal particularly carefully and responsibly with this dilemma between serious research and the ethical impulse and interest of education. The doctoral students in this room will properly know about it. This is not easy. And it requires definitely the communication and academic disputation among and between researchers on the one hand and practitioners on the other. It needs the fruitful encountering in the scientific community. Exactly like you are doing it right here on this International Scientific Conference on „Theory and Practice of Music Education“.

The EAS gives space to these issues around the relationship of theory and practice. This takes place first and foremost at the annual EAS conferences, in the presentations and discussions. This is also an issue in the frame of particular projects like the mentioned “music education network, meNet” and its further development. And it finds space in focus groups as well as in particular books, edited as special EAS publications beyond the annual conference proceedings. Of particular importance in this sense are the initiatives of the EAS, to involve already the young colleagues, especially the students, in these issues. In the context of the annual conferences, the student forums and doctoral forums take

place on a regular basis. For some time, the EAS strives to put a particular research approach to the fore, which already carries inherently the dilemma between serious research and pedagogical intention in itself. This involves the question of whether and how far colleagues, active in the practice of music education, may at the same time act as researchers or can be directly involved in research processes. It's about research approaches around terms such as action research, participatory action research, practical action research, educational design research, design based research, development oriented research in education, practitioner research, and so on.

It is essentially about the question of how the reflection of the practice can be linked with scientific research methods by the practitioners themselves, so that it leads to reputable research and that on the other hand the process and the outcomes of the research actually avail practice. In a special way, the EAS Conference two years ago has dealt with these issues. The topic of both the conference and the proceedings is "The Reflective Music Teacher".

If you let pass in review the various themes of the EAS Conferences, it is noticeable that general educational topics take precedence. Here some examples: „Developing the Personality ...“, „Moving from Teaching to Learning“, „Lifelong Development“, „Everything depends on a good start“, „The Reflective Music Teacher“, „Every Learner Counts“ etc. In contrast, there are rather few music or art-related topics, such as „Aesthetic Education nowadays“, „Craftsmanship & Artistry“ or „Open Ears - Open Minds. Listening and Understanding Music“. And it strikes me that at the conferences scientific presentations rather come from the field of general education and the music is mostly content of practical workshops. Well, music education as a science thrives on its reference sciences, and it may be obvious that research in the field of educational science is particularly close. But couldn't we not also, and even more than we did so far, benefit from the sciences around music, so of music history, music analysis, music sociology, music psychology, ethnomusicology, etc.? I would be interested, how you think about this. Anyway, I am pleased to be here today as your guest on your International Scientific Conference. I wish you, and all of us, a fruitful and successful conference.

Thank you for your attention!

Univ.Prof. Mag.art. Dr.phil. Franz Niermann (Austria)

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien,

Institut für Musikpädagogik

niermann@mdw.ac.at

Přínosy mezinárodní spolupráce pro hudebně-vzdělávací praxi

FRANZ NIERMANN

Anotace: Mezinárodní spolupráce hudebních pedagogů ve školách a vzdělávacích institucích učitelů přináší prospěch pro hudebně-vzdělávací praxi ve všech zemích a regionech po celém světě. Vzájemná výměna praktických zkušeností, jakož i spolupráce v oblasti vědy a výzkumu, a to zejména v oblasti praktického výzkumu, rozšiřuje a posiluje dynamiku a současný rozvoj hudební výchovy. Praha v tomto smyslu má obrovský historický význam, a to nejen pro Evropskou asociaci pro hudební výchovu (EAS), ale ještě více pro celosvětovou společnost pro hudební výchovu, která byla založena v roce 1934 v tomto městě.

Klíčová slova: hudební výchova, mezinárodní spolupráce, praktický výzkum.

Dámy a pánové, vážení kolegové, vážení hosté!

Blahopřeji pořadatelům a všem účastníkům této mezinárodní konference pod názvem „Teorie a praxe hudební výchovy“ k v pořadí již čtvrtému ročníku. Ve spolupráci se svými kolegy z visegrádských zemí jste uskutečnili opravdu něco mimořádného, jedinečného a pozoruhodného. Je pro mě velkou ctí tady hovořit jménem Evropské asociace pro hudební výchovu (EAS) i jménem jejího současného prezidenta. Mohu vás ujistit, že kolegové a přátelé EAS sledují vaši konferenci s velkým zájmem a obdivem a že jsou nyní myšlenkami tady v Praze s vámi. Jsem také rád, že mám příležitost se opět setkat se svým kolegou Milošem Kodejškou, který mě na konferenci pozval a že jsem opět navázal kontakt s paní Irenou Medňanskou, která byla řadu let členkou předsednictva EAS, vlastně od doby, kdy EAS existuje, a která rozhodujícím způsobem přispěla k pozitivnímu vývoji této asociace.

Pro mě osobně je tento okamžik tady v Praze i emocionálně velmi silný. V roce 2005, jsme měli možnost zde uspořádat mimořádně významnou konferenci EAS, vedenou už v té době Milošem Kodejškou. Téma zmíněné konference znělo: „*Na dobrém počátku všechno záleží.*“. A opravdu to byl velmi významný počátek. Tady, v roce 2005, mě nové předsednictvo EAS zvolilo za prezidenta této asociace. Tak začalo jedno z nejdůležitějších období mého profesního života a navíc velmi inovativní iniciativa EAS. Rozsáhlý a úspěšný projekt Evropské unie „*MeNet- Music Education Network*“ byl zahájen tady v Praze. Kromě krásného tématu „*Na dobrém počátku všechno záleží*“ a kromě řady zajímavých konferenčních příspěvků v roce 2005 došlo v Praze k historicky významné události. K něčemu, co mělo historický význam nejen pro EAS: došlo ke spolupráci s oběma evropskými a světovými organizacemi. Dovolte mi zmínit především přítomnost EMC, Evropské hudební rady, a AEC, Sdružení nejvyšších vzdělávacích institucí v oblasti hudby z celé Evropy.

Především však musím vyzdvihnout účast prezidenta a také hlavního tajemníka ISME, mezinárodní společnosti pro hudební výchovu. Tady v Praze jsme deklarovali „*Memorandum o porozumění*“ a zahájili úzkou spolupráci mezi EAS a ISME, která měla velký význam pro další významné kroky, například v roce 2008 (Bologna), v roce 2010 (Peking) a jiné. Skutečnost, že tato spolupráce byla zahájena tady v Praze má i velký historický význam, protože 71 let před naší konferencí v roce 2005 se právě tady v roce 1934 zrodila světová asociace ISME. Všechno začalo založením „*Mezinárodní společnosti pro hudební výchovu*“ pod vedením Lea Kestenberga, ze které později v roce 1953 vznikla ISME. Prožívám - prá-

vě v tomto místě na vaší konferenci a právě v této chvíli v roce 2015 - velmi dojemné chvíle.

Do praxe a teorie hudební výchovy patří různé oblasti. Výuka hudby ve školách, výuka hudby na speciálních hudebních nebo uměleckých školách, hudebně-vzdělávací iniciativy či koncertní vzdělávání v podstatě ve všech koncertních sálech a operních scénách, aktivity týkající se hudby ve společenství, soukromá výuka pro základní hudební vzdělávání, instrumentální výuka a další formy vzdělávání, které umožňují aktivní kontakt s hudbou. V nejlepším případě se tyto nejrůznější oblasti praxe stávají předmětem vědeckého výzkumu. Když se výzkum řádně zabývá praxí a přispívá k utváření a rozvíjení teorie, má vysokou hodnotu a význam pro dění v hudebně-výchovné praxi. Z výzkumu v oblasti hudby mají prospěch především učitelé hudby a jejich prostřednictvím také studenti. Nicméně, nesmíme postavit výzkum a vědu před zásadní dilema. Základním předpokladem pro kvalitní výzkum je skutečnost, že výzkum nezávisí na vnějších vlivech a zájmech. Nestrannost a nezávislost jsou základními předpoklady vážného a kvalitního výzkumu. Ten se musí provádět v dobré vzdálenosti od předmětu zájmů. Zaměřovat zájem s výzkumem je vždy velmi citlivé téma.

V oblasti vzdělávání, zejména v hudební výchově, je zmíněný problém obzvlášť viditelný. Vzdělávání je původně charakterizováno etickými impulsy a určeno hodnotami a záměry. Výzkum a věda v oblasti vzdělávání se musí obzvlášť pečlivě a odpovědně zabývat dilematem mezi seriózním výzkumem, etickým impulsem a zájmem v oblasti vzdělávání. Doktorandi v této místnosti mi určitě rozumí. Není to snadné a je nezbytná komunikace mezi výzkumníky na jedné straně a praktiky na straně druhé. Je nutné se pravidelně setkávat ve vědecké komunitě. Přesně tak, jak to děláte vy tady na této mezinárodní vědecké konferenci na téma „*Teorie a praxe hudební výchovy*“. EAS se také zabývá vztahem teorie a praxe. Především na každoročních EAS konferencích, v různých prezentacích a diskusích. Tato otázka se vyskytuje i v rámci jednotlivých projektů jako je například již zmíněná „*hudebně-vzdělávací síť MeNet*“, a také má své místo nejen v ročním EAS sborníku, ale i v cílových skupinách a zvláštních EAS publikacích. Jediněčný význam v tomto smyslu mají iniciativy EAS, do kterých se zapojují mladí kolegové, zejména studenti, kteří diskutují o těchto otázkách. V rámci každoročních konferencí se pravidelně konají studentská a doktorandská fóra.

EAS se již určitou dobu snaží prosadit do popředí svého zájmu konkrétní výzkumná témata a přístupy. Zahrnují otázku, zda a do jaké míry kolegové působící v hudebně-výchovné praxi mohou zároveň působit i jako výzkumníci či být přímo zapojeni do výzkumných procesů. Jde o výzkumné přístupy, které nazýváme praktickým výzkumem, participativním praktickým výzkumem, vzdělávacím výzkumem, výzkumem orientovaným na vývoj v oblasti vzdělávání, výzkumem propojeným s praxí atp. V podstatě se jedná o hledání odpovědi na otázku, jak se praxe může propojit s vědeckými výzkumnými metodami zapojením samotných praktiků, aby to vedlo k renomovanému výzkumu, a aby na druhé straně proces a výsledky výzkumu skutečně vycházely z praxe. EAS konference, uskutečněná před dvěma lety se zabývala těmito otázkami velmi intenzivně. Téma konference i sborníku bylo: „*Reflexivní učitel hudby*“. Když si prohlédnete předchozí témata EAS konferencí, je patrné, že všeobecná vzdělávací tematika má přednost. Uvedu několik příkladů: „*Vývoj osobnosti*“, „*Přechod z výuky k vzdělávání*“, „*Celoživotní vývoj*“, „*Na dobrém počátku všechno záleží*“, „*Reflexivní učitel hudby*“, „*Na každém žákovi nám záleží*“ atd. Na

druhé straně je tam poměrně málo hudebních či uměleckých témat jako jsou například „*Estetická výchova v dnešní době*“, „*Řemeslo a umění*“ či „*Otevřené uši- otevřená mysl*“, „*Poslech a porozumění hudbě*“. Zdá se mi, že na konferencích vědecké prezentace spíše pocházejí z oblasti všeobecného vzdělávání a že hudba je většinou obsahem praktických workshopů. Hudební výchova jako věda prosperuje z vývoje referenčních věd a je zřejmé, že výzkum v oblasti pedagogiky je pro nás obzvlášť relevantní. Ale nemohli bychom také, a to ještě více než jsme dosud dělali, mít prospěch z hudebních věd jako jsou dějiny hudby, hudební analýza, hudební sociologie, hudební psychologie, etnomuzikologie atd.? Co si o tom myslíte vy? Jsem velice rád, že jsem dnes hostem vaší Mezinárodní konference. Přeji vám, a také nám všem, aby tato konference byla plodná a úspěšná.

Děkuji vám za pozornost!

Univ.Prof. Mag.art. Dr.phil. Franz Niermann (Rakousko)

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien,

Institut für Musikpädagogik

niermann@mdw.ac.at

odborný překlad článku:

MgA. Ena Stevanovic, Ph.D. (BH)



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

Metody jakościowe w badaniach pedagogicznych

GABRIELA KARIN KONKOL

Anotace: Od II połowy XX wieku w naukach społecznych można zaobserwować odejście od dominacji badań ilościowych na rzecz badań jakościowych, a także tendencję do łączenia obu wymienionych typów badań. Nurt opozycyjny do badań ilościowych ma swoje podłoże w pracach Wilhelma Diltheya, Edmund Husserl oraz przedstawicieli szkoły frankfurckiej, na czele z Theodorem W. Adorno.

Artykuł omawia zastosowanie metod jakościowych w badaniach pedagogicznych oraz ich oparcie w etnografii, fenomenologii i hermeneutyce. Dyskusje dotyczące szerszego zastosowania metod jakościowych prowadzone są od wielu lat również w kręgach uczonych polskich. W pracy przedstawione zostają uwarunkowania prowadzenia tego typu badań i stanowiska znaczących badaczy.

Klíčová slova: badania pedagogiczne, metody jakościowe, uwarunkowania

Qualitative Methods in Pedagogical Research

Abstract: From the second half of the twentieth century social sciences start to move away from the domination of quantitative research towards qualitative research, as well as the tendency to combine the latter with the former. The current opposition to quantitative research has its roots in the work of Wilhelm Dilthey, Edmund Husserl, and representatives of the Frankfurt School led by Theodor W. Adorno. The article discusses the use of qualitative methods in pedagogical research as well as their basis in ethnography, phenomenology, and hermeneutics. A wider use of qualitative methods has been discussed for many years also among Polish scholars. The paper presents the conditions for conducting such research and the critical positions of significant researchers.

Keywords: pedagogical research, qualitative methods, conditions.

Introduction

In numerous scientific centres the qualitative research was (and in some of them still is) dominated by quantitative research. It should be noted, however, that since the 1970s in Western Europe, the USA and Canada the qualitative research gained a prominent place among methods of research in pedagogy, sociology or psychology, due to an increasing interest in the theories present in, among others, phenomenology¹, hermeneutics, ethnomethodology or ethnography². The thesis these theories share is the view that the humanities and the arts are governed by their own specific nature and its own research logic. The aim of the research is understanding of the observed phenomena, which is not possible without a holistic approach, taking into account the context of a given situation³.

1 „The aim of phenomenology is the explanation and, ultimately, a justification of all recognition”, quoted after: E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, translated by D. Gierulanka, J. F. Gierula, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 1988, p. 15.

2 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, p. 85.

3 Empathy plays a crucial role in the process of comprehension, further described in: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, pp. 342-344. In academic papers/scientific works the examples of combining qualitative and quantitative research can also be found, *ibid.* p. 336.

Phenomenology and hermeneutics in pedagogical research

Qualitative research in pedagogy: "(...) have a strong foundation in ethnography, phenomenology and hermeneutics"⁴. Phenomenological viewpoint in qualitative research justifies the focus on subjective dimensions of the phenomena being the subject of research. Research will therefore concentrate on the meaning of the phenomena for the participants of research or the meaning attributed by them to the phenomena. It involves experiencing the psychic state of another person and with the assumption that: "(...) intuition and empathy may be of greater value than knowledge coming from systematic observation and measurements"⁵. Phenomenology (philosophical study of phenomena) offers the opportunity to recognize the meaning of various education-related phenomena, such as: authority, discipline, obedience or responsibility. As it was stated by Krystyna Ablewicz, in pedagogy we come across a certain "variation" of phenomenology, i.e.: *angewandte Phänomenologie*⁶, which adopts only some specific elements of phenomenology developed by Edmund Husserl⁷. It must also be noted that the source of phenomenological recognition is *erfahren*⁸, which provides an insight into the nature of the phenomenon⁹. The term "phenomenology" in pedagogy: "(...) denotes either the description method or a series of speculative epistemological orientations based on E. Husserl's philosophy or other representatives of that trend"¹⁰.

In turn, from the point of view of hermeneutics – theory of interpreting human forms of expression along with their understanding, it is assumed that in qualitative research the semantic context of studied phenomena acquires a significant dimension. It is then crucial not only to interpret and understand those phenomena but primarily the context in which they occur¹¹. In view of this: "Hermeneutics is usually defined as a general theory of interpretation and comprehension of symbolic form categories, constituting the content and meaning of human life. Depending on the meaning attributed to symbolic forms, hermeneutics may be understood differently. It may be treated as the theory of interpretation and understanding of a spoken or written text (Schleiermacher), as a type of humanistic methodology (anti-naturalist) based on category of understanding (Dilthey), ontology of understanding (Heidegger), philosophy of understanding (Gadamer) or the theory of symbolic communication (Habermas) etc."¹².

4 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 89. A valuable source of this kind of experience in research is ethnographic study, conducted in natural living conditions of persons researched, *ibid*.

5 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 89, cf. R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, „Edukacja”, 3(59)/1997, p. 38.

6 „Applied phenomenology”.

7 Further discussed in: K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki, Academic Scripts nr 712, Kraków 1994, p. 57 and subsequent pages; cf.: E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, translated by D. Gierulanka, PWN, Warszawa 1975.

8 Experience.

9 K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, s. 82 and subsequent pages.

10 J. Stanek, *Fenomenologiczny wymiar eksploracji komparatystycznych w pedagogice*, [in:] P. P. Barczyk (editor), *Dylematy komparatystyki pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001, p. 67. Phenomenology within the scope of pedagogy is process-oriented, concentrates on reaching the genesis of phenomena and objects, *ibid*.

11 Analysing essays or diaries from the qualitative perspective, one becomes aware of understanding their „hidden” sense, M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 90; cf.: R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, p. 38.

12 J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielona Góra, Zielona Góra 1996, pp. 9-10. Hermeneutics [gr.] was named after the gods' messenger – Hermes; his task was to translate gods' eternal concepts in order to fit the reality of earthly human life (by means of language); he is thought to have been the inventor of spoken and written language, *ibid*, p. 9.

The mainstreams of modern hermeneutics are:

1. hermeneutics as a theory of interpretation of spoken and written texts (F. E. D. Schleiermacher, S. J. Baumgarten);
2. hermeneutics as the epistemology of understanding - understanding methodology (W. Dilthey);
3. hermeneutics as the ontology of understanding (E. Husserl, M. Heidegger);
4. hermeneutics as the philosophy of understanding (H. G. Gadamer);
5. hermeneutics as the theory of symbolic communication (J. Habermas, K. O. Apel);
6. hermeneutics as the existential interpretation (R. Bultmann)¹³.

In Gnitecki's opinion: "Pedagogical hermeneutics is a detailed theory of interpretation and understanding of symbolic form categories which are a part of pedagogy"¹⁴. It is a detailed form of hermeneutics, founded on the principles of hermeneutics in wider sense, i.e.: on understanding, on interpretation of a spoken or written text, on the communicative dimension, expressed also by other symbols (artistic, musical or mathematical)¹⁵. As Hejnicka-Bezwińska noticed, the links are being sought between empirical and hermeneutical studies of culture¹⁶.

Meanwhile in Poland "the methodological situation of pedagogy has long been a subject of scholarly concern"¹⁷. Discussions on a broader application of qualitative methods are not aimed at eliminating quantitative methods but assume their equal significance. As Teresa Bauman stated, there are two ways of research conducting process: with the use of quantitative methods (positivist approach) and the use of qualitative methods (naturalist approach). Thanks to the latter, the researchers are able to penetrate the problem being in the centre of their attention. Each of these methods has its strengths and weaknesses, but it allows one to perceive various aspects of the phenomena, which results in broadening one's pedagogical knowledge¹⁸. The possibilities of application of qualitative methods in Poland were studied by: Natalia Han-Ilgiewicz, Aleksander Kamiński, Andrzej Janowski and Krzysztof Kruszewski. In Łobocki's view, the complementary nature of qualitative and quantitative research needs to be acknowledged¹⁹.

The inclination towards qualitative methods occurred with the influence of relativ-

13 J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań...*, p. 12 and subsequent pages; cf. W. Zajac, *Perspektywa hermeneutyczna w pedagogicznych badaniach porównawczych*, [w:] P. P. Barczyk (red.), *Dylematy komparatystyki pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001, s. 37 and subsequent pages.

14 J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań...*, p. 22.

15 J. Gnitecki, *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*, Poznań 1989, p. 25, quoted after: K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, s. 43.

16 T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1989, s. 177.

17 T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [in:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, p. 54. Reflections concern mainly the application of a different methodology for social research, cf.: T. Hejnicka-Bezwińska, *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce*, [in:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (editor), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990; T. Hejnicka-Bezwińska, *Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów?*, [in:] B. Śliwowski (editor), *Kontestacje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1993.

18 T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, pp. 54-55. The differences between quantitative and qualitative research, see: M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja”, 1-2/1997, p. 18 and subsequent pages; cf.: E. Kepa, *Metody jakościowe a badanie historii życia kobiet w ramach women's studies*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4(218)/2010.

19 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, pp. 100-101. An interesting research project, integrating qualitative and quantitative methods, was proposed for the purpose of her own research by Beata Dyrda, see: B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.

sm, whose followers claimed that the absolutely unquestionable research methods do not exist. In qualitative research the prominent position is held by the opinion presented by experts in the field. Moreover, intuition is of great importance there. As it was stressed by Ryszard Pachociński, the choice of qualitative methods is closely related to the subject of research²⁰.

The assumptions of qualitative research

Qualitative research, as described by Tomaszewski, “consists in analysing the studied phenomena, in distinguishing their elementary particles, in discovering their mutual relations and dependencies, in specifying their entire structure, in the interpretation of their sense or the function they serve (...)”²¹. Thanks to this type of research it is possible to create a qualitative description and analysis of studied facts, phenomena and processes. It is done in a narrative or essayist form, without statistical analysis, which differentiates it from quantitative research. Qualitative research frequently constitutes a description and interpretation of events along with subjective experiences and feelings of both persons researched and the researcher. Research defined in such a way is also referred to as ethnographic, field, alternative or anthropological research. It dates back to the times of Renaissance, when it was expressed in the form of biographical analyses, considered an equally important source of information on children and young adults as observation. Nowadays it is regarded as the so called “soft” research, the one being carried out by means of non-structured methods and research techniques. As opposed to quantitative methods, which are aimed at studying the causal link, its essence is understanding and interpretation of phenomena being subject of research. Such standpoint is based in Wilhelm Dilthey’s²², Edmund Husserl’s and the representatives of French school’s philosophy, with Theodor W. Adorno as its leader. Those scientists were of the opinion that “(...) the difference between natural sciences and humanities lies in the former attempting to explain the studied phenomena and the latter – attempting to understand them”²³.

In qualitative research an important role is played by the analysis of situational context of studied phenomena, both in the individual and in social dimension. Some authors, like A. Wyka or H. Komorowska adopt a holistic approach, although T. Bauman prefers the category of context, “(...) as more suitable for the researcher’s possibilities, signalling the observation of a studied phenomenon from a broader perspective”²⁴. The facts, processes and events which coincide with the phenomena give them proper meaning and allow to describe them in more detail as well as interpret and understand them better. Simultaneously, by studying the researched phenomena in natural environment it is possible to show their complexity and authenticity. In qualitative research we usually do not try to

prove the *a priori* assumed theory – it is created during or after conducted research. Formulated theory is thus the culmination of the research, and the ultimate shape is given by experience and final results of research. In such type of research theory is “used rather to help understand what had already been observed than to determine what is to be searched for”²⁵.

The above mentioned assumptions result in the departure from putting forth a precisely formulated hypothesis or establishing variables. As Komorowska underlined: “all premature structuring attempts are even considered to be a harmful narrowing of the research perspective at the very outset of the research”²⁶. A similar view is voiced by Bauman, who claims that qualitative approach imposes a certain “non-assumptiveness” of research, and the existence of hypothesis would limit the research possibilities²⁷. Qualitative stance in pedagogical research assumes posing open-ended research question(s) so as not to direct the answers in any way²⁸.

Quantitative and qualitative methods – comparison

It needs to be highlighted that a broader implementation of qualitative methods in pedagogical research is the effect of visible deficiencies of quantitative methods, among them in particular: lack of reference to the context of studied phenomena, noticing merely the external behaviour of researched persons; excessive focus on numerical data and their statistical analysis and prejudgement concerning results of the research (for example due to variables assumed in advance)²⁹. In quantitative research there is no possibility to step beyond preliminarily assumed research scheme, which is a limitation in study of additional aspects of a given phenomenon³⁰. The feature of qualitative research is the above mentioned holistic approach, focused on inductive description of the context in which the researched entity or phenomenon are placed. This aims at a better understanding of the situation. Taking into consideration the situational context of studied phenomena involves studying the meanings “which are attributed to those phenomena by the persons directly participating in those phenomena and making up a sample of researched persons and not – as previously – only by the external observer-researcher”³¹. In Komorowska’s opinion, the quality-oriented research is characterized by the following approaches: holistic (as opposed to structural approach); inductive (as opposed to deductive); descriptive (as opposed to statistical) and subjective (as opposed to objective)³².

The important issue to remember is the drawbacks of qualitative research, such as: insufficient openness, lack of communicative skills and authenticity; superficial description

20 R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, pp. 254-257.

21 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 86.

22 W. Dilthey, according to the tradition of German idealism: „(...) clearly distinguishes the human being from nature and places him opposite/in opposition”, za: K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, s. 20. It is the spirit (Geist) that makes a person be himself/herself, *ibid*.

23 R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, s. 37-38; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 86; cf.: T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, p. 62.

24 T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, pp. 61-62; cf.: H. Komorowska, *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Edukacja”, 3(27)/1989.

25 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 87.

26 In the manner of conducting research they stand in direct opposition to the approach in quantitative methods, H. Komorowska, *Metody ilościowe a metody jakościowe...*, p. 18; cf.: M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, pp. 87-88.

27 In such type of research the research problem and the method are closely interconnected and depend on one another, T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, pp. 57-58.

28 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 90.

29 Further discussed in: H. Komorowska, *Metody ilościowe a metody jakościowe...*, p. 16; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 91. Qualitative methods are also used when the phenomenon researched is „sensitive”, further discussed in: T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, p. 57.

30 There is no deepened description or analysis of phenomena, M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, sp 91.

31 H. Komorowska, *Metody ilościowe a metody jakościowe...*, p. 17; cf.: M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 88.

32 H. Komorowska, *Metody ilościowe a metody jakościowe...*, p. 19.

and analysis of research results, incorrect interpretation of research material or too small number of cases to study³³. Other defects in qualitative research may be: abusing trust of a researched person or selectiveness in gathering research material³⁴.

Qualitative methods are based on a different methodology, the perception of the world is different, too. Its roots are in philosophy (phenomenology, hermeneutics) and in social sciences – humanistic sociology and humanistic psychology³⁵. Humanistic methodology, unlike positivist methodology, assumes that: “(...) in what is individual, personal – there is a reflection of what is social and general, and what is social is always only a certain individual perspective”³⁶.

Methodological correctness

The conditions for research correctness are their accuracy and reliability³⁷. Fulfilment of those conditions in case of qualitative research is quite problematic. Contrary to quantitative research, where we use categorised methods, in qualitative research mostly “soft” tools are used³⁸. That is why there is a need to develop the criteria as objective as possible in order to evaluate the accuracy and reliability of qualitative research. The criteria for the evaluation of accuracy might be conversations and discussions with persons undergoing research, whereas the criteria for the evaluation of reliability are, for instance, the credibility of utterances of persons undergoing research: referring to many utterances made by persons undergoing research while interpreting results; close contact of the researcher with persons undergoing research and conducting research in a systematic and continuous manner³⁹.

Additional assessment criteria of qualitative research accuracy and reliability may be so called analytical induction and triangulation method. Applying analytical induction, the researcher looks for cases which differ from arrangements made in the course of conducted research, which is to prove their veracity or falsity. Triangulation method assumes “(...) referring to the results of research conducted by different researchers and with the use of different research methods and techniques (...)”⁴⁰.

The conditions for methodological correctness in qualitative research are also: focusing on the problems which most certainly could not be solved using quantitative methods; formulating research objectives in a precise and clear way; opportunities of building close

relationships between the researcher and the researched persons; description and analysis in a broad situational context; gaining a deeper understanding of phenomena instead of searching for causal links; referring in a critical way to researcher's imagination and intuition as well as careful selection of persons to participate in the research⁴¹. Conducting qualitative research requires from the researcher broad knowledge on the external factors which may influence the research⁴².

Types of qualitative methods

Teresa Bauman, referring to Anna Wyka, distinguishes between the following types of qualitative methods: individual in-depth interview; biographical method (including spoken autobiographies, diaries and other personal documents); participant observation (disguised and undisguised) and qualitative content analysis⁴³. Individual in-depth interview (often called a dialogue) is a form of conversation between the researcher and the researched person, during which the latter talks about his/her life. The dialogue method should, according to Łukasiewicz, have the following five basic features: equality, co-dependence, community, participation and integrity⁴⁴. Biographical method⁴⁵ is based on the assumption that: “(...) there is no material dimension of social reality – in objective sense”⁴⁶. Social studies consist of, on the one hand, the factual layer, and on the other – the individualised layer. Qualitative viewpoint justifies the opinion that only intertwining of these two layers paints the full picture of a human being and society⁴⁷. Text analysis may regard, for instance, its lexical layer (defining the key words for the text and their meaning). Qualitative analysis of the text may concentrate on the choice of specific categories which make the analysis possible. These categories may be: “units” and “wholes”; “constructions”; “process structures”; “basic line” or “recessive line”⁴⁸.

It has to be pointed out that Bauman had certain reservations about Wyka's classification of autobiography and qualitative text analysis as two different research methods. In her opinion, qualitative text analysis is a technique of developing gathered materials⁴⁹. Ethnographic research, however, in which the researcher participates in the life of a given community, is, in Bauman's opinion, the example of participant observation. That is why these two types of research are called research through shared experience. It is a me-

33 Neither too small number of cases (risk of bending facts to fit one's own concept) nor too large one (risk of lack of profound and detailed description) is recommended, further discussed in: M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, pp. 97-99.

34 Further discussed in: M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, pp. 99-100.

35 K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki, Academic Scripts nr 712, Kraków 1994, cf.: T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, p. 74.

36 T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, p. 75.

37 Along with objectivity they constitute, in the opinion of Urbaniak-Zajac, the traditional criteria in the evaluation of qualitative research, further discussed in D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, [in:] D. Kubinowski, M. Nowak (ed.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, p. 210 and subsequent pages.

38 They are non-categorized, holistic and judgemental tools, M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 95; cf.: T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, p. 55.

39 After: M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 95. Bauman, on the other hand, claimed that in qualitative research the reliability factor is neglected, which stems from the statement of each research situation being unique and incomparable, T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, pp. 58-59.

40 Further discussed in: M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 96.

41 The persons to participate in the research ought to be carefully selected to suit the aim of the research, M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 97.

42 It regards such issues as the information on the researched person or inter-personal relations, T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, p. 63; cf.: S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970.

43 A. Wyka, *Ku nowym wzorcom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1/1990, p. 161; T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, p. 64.

44 P. Łukasiewicz, *Dialog jako metoda badawcza*, „Teksty”, 5/1979, after: T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, pp. 64-67; this type of research requires from the researches high standards of personal culture, sensitivity, open-mindedness and sense of responsibility, *ibid*.

45 The creators of this method are: William Isaak Thomas and Florian Znaniecki. It was applied in the paper/work: *Chłop polski w Europie i Ameryce*, after: E. Kępa, *Metody jakościowe a badanie historii...*, p. 42 and subsequent pages.

46 T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, p. 67.

47 It needs to be stressed that methodological controversies which aroused were caused not by biographies but autobiographies, because of their excessive subjectivism, further discussed in: T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, pp. 67-69.

48 Those suggestions concern mainly the analysis of autobiographies, although they may also be used for analysing other texts, further discussed in: T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, pp. 69-71.

49 T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, p. 71.

thod of studying phenomena through fully engaged participation⁵⁰. In her classification of qualitative methods we do not find methods described by Kamiński. He also lists: individual case study, diagnostic survey and monograph as the types of qualitative methods. However, in Bauman's opinion, these methods can only be viewed as "soft" type quantitative research⁵¹.

Implementation of qualitative research in educational research

As pointed out by Pachociński: "Education-oriented research is, by definition, of the interdisciplinary character"⁵². In view of this, the evident tendency to include qualitative methods in educational research seems to be justified. It regards especially the issues of psychosocial functioning of students in the class at school, of the relationships between students and teachers, attitudes, aspirations or individual needs⁵³. Qualitative methods which are the most essential in educational research are, in his view: ethnographic method, hermeneutics, method of education practice study and case study. Ethnographic research was initiated by anthropologists and sociologists in the 19th and early 20th century thanks to the renowned Polish-English scientist Bronisław Malinowski. This method appeared in pedagogy in the 1960s.⁵⁴

The above mentioned hermeneutics, defined in a traditional way as the art of interpretation, has broadened its definition and now it is rather: "theory and practice of interpretation and understanding of different types of human behaviour (religious, secular, scientific and daily life)"⁵⁵. The aim of research based on hermeneutics is, as specified by Pachociński, the extended and deepened understanding of other cultures as well as groups, individuals, conditions and lifestyles, concerning both the present and the past. Hermeneutical approach is especially important in the study of educational practice – *action research*⁵⁶. Such study is carried out by practitioners – teachers, visitors, inspectors⁵⁷. Case study, as defined by the author, is a method encompassing the collection of data on a particular case (or cases) and subsequently drawing up a report (description, analysis) or presentation of events. Other qualitative methods are: ethno-metodology, phenomenology, biographical method, critical theory and meta-cognition⁵⁸.

Among basic methods of qualitative research which aim at estimating educational

results classified by Bereźnicki are: casual observation, participant observation⁵⁹; open interview with individuals and groups, analysis of personal documents (letters, diaries, memoirs), produced works (artistic, technical and literary works)⁶⁰.

Other method in the scope of qualitative research is case study, which pertains to descriptions of institutions in a long-term historical perspective and in a wide context⁶¹.

Comparative method, applied in the development of functioning of institution or political sphere on the background of one or several countries enables us to detect similarities and differences between the researched subjects⁶². The application of the comparative method in social sciences is mentioned in the works of E. Durkheim and M. Weber. One of three areas of research distinguished by Durkheim with the use of comparative method is comparison of societies which are considerably different, which yet share certain features⁶³. The new outlook for the methodology of comparative research in pedagogy we particularly owe to the works of: M. E. Sadler – who highlighted the fact that statistics cannot entirely explain the properties of education processes; W. Dilthey – who underlined the role of social, cultural and historical context of research; I. Kandel – who discovered the possibilities of using quantitative methods along with qualitative methods in comparative research of education systems⁶⁴.

In the conclusion it has to be stressed, after Hejnica-Bezwińska, that the specific nature of qualitative research involves using numerous sources of information, various theories, applying different methods, techniques and research tools⁶⁵.

Bibliography

- ABLEWICZ, K. *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki, skrypty uczelniane nr 712, Kraków 1994.
- ANGROSINO, M. V. *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, tom II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- BAUMAN, T. *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- BEREŻNICKI, F. *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- DYRDA, B. *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.

50 T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, pp. 72-73. Participant observation is a special case of systematic observation, *ibid*, pp. 78-79.

51 Cf.: A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [in:] R. Wroczyński, T. Pilch (editor), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław 1974, after: T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych...*, p. 74.

52 This type of research makes use of knowledge of such fields as: psychology, sociology, anthropology, philosophy, history, political science, law, linguistics, economics, demography or statistics, R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe...*, p. 41.

53 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, p. 92. In compliance with the assumed suggestions, modern research in the scope of pedagogy is based both on quantitative and qualitative research. Pedagogical experiment or research with the use of grading scale, which require description and qualitative analysis may be the examples. Thus, the complementary nature of quantitative and qualitative research has to be recognized, *ibid*, p. 93.

54 Qualitative methods, see: R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, p. 43 and subsequent pages.

55 R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, p. 45

56 Further discussed in: J. McNiff, *Action Research: Principles and Practice*, Routledge, London 1995.

57 R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, p. 46. The study of practice is connected with the previously mentioned theory of Kurt Lewin, further discussed in: *ibid*, p. 47 and subsequent pages.

58 Further discussed in: R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, pp. 50-53

59 Observation – humanistic research technique, is considered to be a main pillar of ethnography, M. V. Angrosino, *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, [in:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (editor), *Metody badań jakościowych*, volume II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, p. 149. Hejnica-Bezwińska views participant observation as one of the techniques, see: T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, p. 343.

60 F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, pp. 41-42.

61 The case study scheme „[...] leads to description and explanation of the course and image of the overall phenomenon situated in a person, group or institution”, quoted after: K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, p. 329.

62 M. Pawlak, J. Serczyk, *Podstawy badań historycznych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999, p. 14.

63 R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza...*, pp. 263-264.

64 Further discussed in: J. Stanek, *Fenomenologiczny wymiar eksploracji komparatystycznych...*, s. 73.

65 General assessment criterion is the criterion of internal consistency, further discussed in T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, pp. 343-344.

- GNITECKI, J. *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze, Zielona Góra 1996.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. *Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów?*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1993.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1989.
- HUSSERL, E. *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, przeł. D. Gierulanka, PWN, Warszawa 1975.
- KĘPA, E. *Metody jakościowe a badanie historii życia kobiet w ramach women's studies*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4(218)/2010.
- KOMOROWSKA H., *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Edukacja”, 3(27)/1989.
- ŁOBOCKI, M. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- MALEWSKI, M. *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja”, 1-2/1997.
- MICNIFF J. *Action Research: Principles and Practice*, Routledge, London 1995.
- NOWAK S. *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970.
- PACHOCIŃSKI, R. *Pedagogika porównawcza*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- PACHOCIŃSKI, R. *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, „Edukacja”, 3(59)/1997.
- PAWLAK, M., Serczyk, J. *Podstawy badań historycznych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999.
- RUBACHA, K. *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- STANEK, J. *Fenomenologiczny wymiar eksploracji komparatystycznych w pedagogice*, [w:] P. P. Barczyk (red.), *Dylematy komparatystyki pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001.
- STEIN, E. *O zagadnieniu wczucia*, przeł. D. Gierulanka, J. F. Gieruła, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 1988.
- URBANIAK-ZAJĄC, D. *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- ZAJĄC, W. *Perspektywa hermeneutyczna w pedagogicznych badaniach porównawczych*, [w:] P. P. Barczyk (red.), *Dylematy komparatystyki pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001.
- WYKA, A. *Ku nowym wzorcom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1/1990.

Gabriela Karin Konkol, PhD.

The Stanisław Moniuszko Academy of Music in Gdansk/Poland
Faculty of Choral Conducting, Church Music, Artistic Education, Eurhythmics and Jazz
g.konkol@amuz.qda.pl

Współczesne orientacje wychowania muzycznego – kontynuacja tradycyjnych wartości, progresywizm czy pragmatyczny konstruktywizm?

JAROSŁAW CHACIŃSKI

Streszczenie: W referacie autor pracy zamierza przedstawić kilka najważniejszych orientacji wychowania muzycznego, które w ostatnich dziesięcioleciach odegrały ważną rolę w kształtowaniu obrazu tej dyscypliny. Należą do nich koncepcje wywodzące się z klasycznej pedagogiki kultury, Interpretacja dydaktyczna – K. Heinricha Ehrenfortha, Dydaktyka muzyki zorientowana na dzieło artystyczne dydaktyki muzyki, polska współczesna pluralistyczna koncepcja wychowania muzycznego, zorientowana na wartości edukacja muzyczna. Drugi obszar edukacji muzycznej wywodzi się przede wszystkim z nurtów Nowego Wychowania. na pragmatycznym działaniu i doświadczeniu oraz na konstruktywistycznym budowaniu wiedzy i umiejętności ucznia. Dyskusja końcowa zmierza ku ogólnemu ujęciu czasów współczesnych, w którym te różnorodne wątki przenikają do formalnej i poza formalnej edukacji muzycznej.

Słowa kluczowe: nurty wychowania muzycznego, tradycje wychowania muzycznego, filozofia i pedagogika kultury, pragmatyzm, konstruktywizm, doświadczenie muzyki.

Contemporary orientation of music education: Continuation of the traditional values or pragmatic constructivism?

Abstract: The author intends to describe some of the important orientations of music education in recent decades that played an important role in shaping the image of the discipline. These include concepts derived from classical culture education: didactic interpretation - K. Heinrich Ehrenforth, music teaching oriented on the art work - Michael Alt, Polish pluralistic conception of music education - Maria Przycho-dzinska, focused on the value of music education - Zofia Konaszkiewicz. The second area of music education derives primarily from the currents of the New Education. It is based on the pragmatic activities and experiences as well as the constructivist knowledge building of the student's skills. Final discussion leads to a general description of the modern era in which these different currents heavily influence formal and informal music education.

Keywords: orientation of music education, music education traditions, philosophy and pedagogy of culture, pragmatism, constructivism, musical experience.

Současné orientace hudební výchovy - pokračování v tradičních hodnotách či pragmatický konstruktivismus?

Anotace: Autor příspěvku má v úmyslu charakterizovat některé z důležitých orientací hudební výchovy, které v posledních desetiletích hrály důležitou roli při utváření obrazu disciplíny. Mezi ně patří koncepty odvozené od klasické pedagogiky kultury: didaktická interpretace - K. Heinricha Ehrenfortha, výuka hudby orientovaná na umělecké dílo - Michael Alt, polská pluralitní koncepce hudební výchovy - Maria Przycho-dzinska, orientovaná na hodnoty hudební výchovy - Zofia Konaszkiewicz. Druhá oblast hudeb-

ní výchovy pochází především z proudů Nového Vzdělávání. Je založena na pragmatických aktivitách a zkušenostech a také na konstruktivistickém budování znalostí a dovedností studenta. Závěrečná diskuse směřuje k všeobecnému popisu moderní doby, ve které tyto různé proudy pronikají do formálního a neformálního hudebního vzdělávání.

Klíčová slova: orientace hudební výchovy, tradice hudební výchovy, filozofie a pedagogika kultury, pragmatismus, konstruktivismus, hudební zážitek

Účelem mého referátu je ukázat několik evropských koncepcí hudební pedagogiky v komparativním pohledu. V důsledku skutečnosti, že v průběhu posledních několik desítek let vzniklo v této oblasti v zemích Střední Evropy mnoho teoretických proudů a jejich praktických aplikací, je jeden možný způsob, jak představit tuto poznanou oblast vědění, a to soustředit se na několik málo z nich. Zvolím tedy pouze ty, jež tvoří nejcharakterističtější vědecká, jakož i sociokulturní paradigmatata, která jsou příznačná pro daný dějový okamžik.

Volba koncepce je rovněž subjektivní, protože se soustřeďuje zejména na můj vědecký zájem, a to hlavně na německou a polskou pedagogiku. Moje poslední hudebně-pedagogické zkušenosti mne podnítily k tomu, abych prozkoumal české, slovenské, jakož i ruské a ukrajinské koncepce. Výstupem těchto studií bude kniha o hudební pedagogice, která v komparativní perspektivě podá pro tuto oblast explorační přehled idejí a teorií, ale ukáže rovněž vazby mezi uvedenými zeměmi s důrazem na společné zkušenosti z minulosti, jakož i podobnosti a rozdíly. Ukazuje se totiž, jak důležité je z perspektivy tohoto oboru kulturní společenství Střední a Východní Evropy, které svou pestrostí odhaluje bohatství tvůrčích vědeckých a vzdělávacích předpokladů, ale taktéž utvrzuje přesvědčení, že tyto kořeny existují a že je třeba šlechtit jeho hodnoty.

S navázáním na hodnoty jako častého motivu hudebně pedagogických úvah je třeba poukázat na jejich filozoficko-kulturní původ, který je dle mého názoru vyvozen z filozofie ducha a kulturní pedagogiky. To, co v nejpodstatnější míře utvořilo chápání kultury jako hodnoty, zejména v německo-polské srovnávací perspektivě, mělo počátek v evropském idealismu, především pak ve filozofii ducha v chápání G. W. F. Hegela, který poukazoval na to, že zdrojem umění je duchovno člověka, který „potřebuje [...] nejen vnitřně daný materiál [...], nýbrž i výraz duchovního obsahu“¹.

Na hegelovského absolutního ducha navazuje Wilhelm Dilthey, a soustřeďuje člověka na jeho chápání pomocí interpretace. A jelikož idea umění v tomto pohledu pramení z ducha, pak každý, kdo jí chce porozumět, by se měl zapojit do procesů reflexe nad různorodým významovým kontextem díla. Účelem interpretace uměleckého díla je tudíž zachycení jeho významů. Interpretace se u příjemce jeví jako individuální, avšak jak podle toho, jak vnímá tento problém M. Markowska, „umění výkladu [...] spočívá na tom, že z děl bude vytěžen [...] smysl a dojde k jejich překladu do jazyka dorozumění mezi autorem, jednotlivým recipientem, který v daném okamžiku dílo prožívá a potencionálními nebo skutečnými recipienty. [...] Fungování výkladu, jakož i celého pochopení tedy má sociální ráz.“²

Uvedený úsudek nám nabízí jednu z nejdůležitějších forem umělecké výchovy, a to

včetně výchovy hudební. V procesu výuky směřující k pochopení díla je třeba se totiž soustředit nejen na bytostně vlastní, resp. estetické hodnoty díla, kterým se žák/student snaží porozumět s využitím svého hudebně teoretického zázemí, ale také na duchovní aspekt široce pojatého kulturně humanitního obzoru. Takovýto výklad je třeba hledat u samotného skladatele, v jeho původní tvůrčí intenci, ale rovněž můžeme dílu dávat svůj vlastní význam. V další etapě se objevují jiní příjemci, kteří taktéž odhalují duchovní dimenzi díla a zesilují ho tím, že předávají verbalizované nebo symbolické vjemy ve svém prostředí. Vzniká tak jakási zvláštní forma dialogu coby ontologického příznaku existence společenství, formujícího se okolo umění, které umožňuje vytvářet skupinové vazby a cit pro hodnoty.

K proudu tradičně chápáné hudební pedagogiky na bázi hodnot patří také koncepce „Didaktické interpretace“ Karla Heinricha Ehrenfortha³. Autor tohoto metodického přístupu, který se vztahuje k Diltheyovskému pravidlu, ji převádí na hudební pedagogiku a dialogičnost chápe jako rozhovory mezi posluchačem a hudbou⁴. Tento rozhovor obvykle probíhá ve dvou dimenzích:

- „1) objasňuje dílo jako fenomén určité struktury formou analýzy [...],
- 2) ve vztahu k posluchači je hlavním účelem didaktické interpretace odhalit posluchači prostor pro osobní zkušenost.“⁵

Zvláštní význam má v tomto kontextu vytěžení dialogicky konstruovaného významu hudby z vnitřku posluchače. Od žáka/studenta, který dílo poznává, to však vyžaduje poměrně široké znalosti různorodých kulturních kontextů jako bázi pro pochopení. Dialog s těmito různorodými fakty, která jsou s dílem spojena, jakož i humanitní znalosti, umožňuje hlouběji vnímat hudbu jako kulturní kontext a osobní zkušenost pomáhá v její adaptaci coby fenoménu duchovní kultury, která je spjata s hodnotami.

Za doplnění hermeneutické „didaktické interpretace“ K.-H. Ehrenfortha (z roku 1971) může být považována, jako analogie navázání na sféru hodnot, kniha Michaela Alta „Didaktika hudby. Zaměření na umělecké dílo“⁶ vydaná v roce 1968. Její hlavní myšlenkou je vytvoření takového didaktického programu, jenž bude soustředěn kolem uměleckého díla, a umožní tak získat všestranné hudební kompetence žáka/studenta. M. Alt rozlišuje tzv. „funkční oblasti výuky hudby“⁷, jimž jsou přiřazeny určité hudební a poznávací aktivity žáka/studenta, které tvoří integrovaný prostor činnosti žáka/studenta, vzájemně se doplňují a umožňují poznat umělecké dílo z různých úhlů. Řadí se k nim:

- 1) reprodukce hudebních skladeb: žáci/studenti se mají soustředit na praktické přisvojování skladeb a jejich prezentaci v domácím prostředí. Upřednostňují se nejrozličnější aktivity podmíněné hudebními schopnostmi, které svěřence rozlišují. Patří k nim individuální (hra na hudební nástroje, zpěv) nebo kolektivní (sbor, orchestr) forma výuky hudby,⁸
- 2) teorie: žáci/studenti poznávají skladbu s použitím základních hudebních dovednos-

3 K. H. Ehrenforth, *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Verlag Moritz Diesterweg. Frankfurt am Main - Berlin - München. 1971.

4 Ibidem, s. 42.

5 Ibidem.

6 M. Alt, *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Pädagogischer Verlag Schwann. Düsseldorf 1968.

7 Ibidem, s. 43-248.

8 Ibidem, s. 43-55,

1 G. W. F. Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*, Aufl. 3, (ed.) M. Holzinger, ISBN 978 - 148 4031902, Berlin 2014.

2 M. Markowska, *Interpretacja jako rozumienie w ujęciu Wilhelma Diltheya*, v: „Czasopismo Filozoficzne”, nr 2 - lipiec 2007, S. 69.

tí, jakož i cvičení a improvizace; důležité je rovněž navázat na estetiku a filozofii⁹,

3) interpretace: umožňuje žákům/studentům získat dovednosti pro provedení hudební skladby jak z hlediska porozumění a nakládání s ní v různých vnějších formách, tak i ve spojení se symbolickým myšlením a využitím různých metod interpretace: fenomenologických, psychologických a historických¹⁰,

4) informace: předání žákům/studentům znalostí o klasifikaci hudebních jevů, ale i jejich významu pedagogických, historických sociologických atp.¹¹.

Polským ekvivalentem koncepce hudební výchovy zaměřené na hodnotu uměleckého díla je „polská pluralistická koncepce hudební výchovy“¹² Marie Przychodzińskiej, která se ve svých zásadních směrech přibližuje, i když patrně necíleně, ke koncepci Michaela Alta. M. Przychodzińska navazuje na práce Zofie Lissy, zejména v aspektu tzv. objektivních hodnot hudebního díla¹³, jež se stávají důležitým cílem pedagogické práce se žáky/studenty. Byly uvedeny určité vlastnosti hudby, které ji předurčují k včlenění do vzdělávacích programů nebo k jejímu odmítnutí, jde-li o hudbu bezcennou. Hodnotné jsou tedy skladby, jež se vyznačují svými zvukovými a konstrukčními vlastnostmi¹⁴. Vyznačují se jimi nejslavnější díla v historii hudby, která jsou pilířem evropské hudby. Zajímavé je to, že jiný německý hudební pedagog žijící v Rakousku, předseda salzburského Mozarteu Eberhard Preussner ve své práci „Obecná hudební výchova“¹⁵ vyznačuje soubor hudebních děl, která by měl znát každý žák/student, aby se mohl prokázat alespoň všeobecnými znalostmi z dějin hudby¹⁶.

Silná vazba na duchovní a kulturní hodnoty vykazuje ve svých pracích Zofia Konaszkiewiczová, jedna z vůdčích osobností polské hudební pedagogiky. Její texty navazují na výsledky polské kulturní pedagogiky, z nichž jedním z nejdůležitějších představitelů je Bohdan Nawrocyński. Vycházím-li ze společných myšlenek obou autorů, cítím potřebu definovat hodnoty, klasifikovat je a zkoumat v pedagogickém procesu. Je zajímavé, že jak B. Nawrocyński tak i Z. Konaszkiewiczová považují za potřebné rozšířit absolutní hodnoty odvíjející se z platónské triády krásy, pravdy a dobra. Pokud je tedy Nawrocyński doplňuje hodnotou *sacrum* a poukazuje na stav transcendence jako způsobu jeho poznávání¹⁷, vyjadřuje Z. Konaszkiewiczová potřebu definovat lidskou důstojnost jako jednu z vůdčích lidských hodnot, jimiž se má zabývat také hudební pedagogika¹⁸.

Z. Konaszkiewiczová je zastánkyní koncepce kultury, jejíž „podstatou jsou hodnoty, jež jsou v důsledku duší dané společnosti. Hodnoty, které tkví v kultuře, jsou na jednotlivcích nezávislé, ale jsou pro ně výzvou a vyžadují realizaci jak v životě jednotlivců, tak i

společnosti. Hodnoty potřebují ochranu, šlechtění a uvádění do života“¹⁹. Na učiteli hudby spočívá zejména břemeno spojené s utvářením výchovného procesu tak, aby žák/student vnímal hudbu jako umění postavené na hodnotách a hudbu jako sféru člověka a člověčenství²⁰.

Odtud plyne důležitý poznatek, který lze vyjádřit tímto citátem: „programová náplň předmětu „hudební výchova“ by se neměla omezovat na nakládání s dílem samotným nebo rozvíjením toliko hudební způsobilosti, nýbrž by měla také utvářet světonázor, nést jisté humanitní poslání.“²¹

Závěr

Hudební pedagogika, která se opírá o hodnoty, jejichž základ byl formulován už poměrně dávno, je stále živá teoreticko-praktická koncepce. Nevelký výběr z německé a polské literatury, který byl v této stati prezentován, odhaluje pevné vazby základních myšlenek v obou těchto zemích. Následkem vzájemného průniku těchto idejí kulturní filozofie a pedagogiky bylo jak v Německu, tak i v Polsku prostupování impulzů z těchto oblastí do pedagogiky a hudebního vzdělávání, které je zřetelné i dnes. Polské normy hudební pedagogiky dodržují „absolutní hodnoty, jež tvoří stálý axiologický základ výchovy“²².

Literatura

- ALT, M., *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Pädagogischer Verlag Schwann. Düsseldorf 1968.
- CHACIŃSKI, J., *Estetsko-umjetničke vrijednosti u glazbenoj nastavi u poljskim školama – između posredovanja tradicije i kritike kanonizirane kulture*, V: „Tonovi – Časopis glazbenih i plesnih pedagoga“. Nr 51. Zagreb. lipanj 2008. ISSN 0352-9711.
- EHRENFORTH, K.H., *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Verlag Moritz Diesterweg. Frankfurt am Main - Berlin - München. 1971. ISBN 3425037447, 9783425037448.
- HEGEL, G. W. F., *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*, Wyd. 3, (ed.) M. Holzinger, ISBN 978 – 148 4031902, Berlin 2014.
- KONASZKIEWICZ, Z., *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyki*. V: Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce. (ed.) A. Białkowski, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012. ISBN 978-83-932955-2-4.
- KONASZKIEWICZ, Z., ŁAWROWSKA R., NOWAK B., SACHER W. A., SMOLEŃSKA – ZIELIŃSKA B., *Standardy edukacji muzycznej*. W: Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych. Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008.
- MARKOWSKA, M., *Interpretacja jako rozumienie w ujęciu Wilhelma Diltheya, v: „Czasopismo Filozoficzne”*, nr 2 – lipiec 2007 ISSN 1896-5059.

9 Ibidem, s. 65-67,

10 Ibidem, s. 68-233,

11 Ibidem, s. 237-248,

12 Por. M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego w zarysie. Tradycje – współczesność*. WSiP, Warszawa 1987, s. 165-196.

13 M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989, s. 61-65.

14 Ibidem, s. 63.

15 E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung*, Heinrichshofen's Verlag, Aufl. 3. Wilhelmshafen 1974.

16 Ibidem, s.87.

17 B. Nawrocyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętowski i Ska. Kraków – Warszawa 1947. S.90-91.

18 Z. Konaszkiewicz, *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyki*. W: *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. Red. A. Białkowski, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012. S. 111.

19 Ibidem.

20 Ibidem, s. 31-46

21 J. Chacinski, *Estetsko-umjetničke vrijednosti u glazbenoj nastavi u poljskim školama – između posredovanja tradicije i kritike kanonizirane kulture*, W: „Tonovi – Časopis glazbenih i plesnih pedagoga“. Nr 51. Zagreb. lipanj 2008. s. 27.

22 Z. Konaszkiewicz, R. Ławrowska, B. Nowak, W.A. Sacher, B. Smoleńska – Zielińska, *Standardy edukacji muzycznej*. W: Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych. Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008. S. 101.

NAWROCYŃSKI, B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska. Kraków – Warszawa 1947.

PREUSSNER, E., *Allgemeine Musikerziehung*, Heinrichshofen's Verlag, Aufl. 3. Wilhelmshafen 1974 ISBN 3-7959-0153-8.

PRZYCHODZIŃSKA, M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego w zarysie. Tradycje – współczesność*. WSiP, Warszawa 1989, ISBN 83-02-02970-X.

PRZYCHODZIŃSKA, M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989, ISBN 83-02-03766-4.

Dr. Jarosław Chaciński

Akademia Pomorska w Słupsku, Instytut Muzyki
ul. Partyzantów 27
76-200 Słupsk
chacinski@yahoo.com

Odborný překlad:

Prof. dr hab. Jaroslav Lipowski

Muzyczna edukacja poza szkolnym systemem nauczania

MIROSLAW DYMON

Abstrakt: Placówki wychowania pozaszkolnego stanowią integralną część polskiego systemu oświaty. Należą do nich: pałace młodzieżowe, domy kultury, ogrody jordanowskie, ogniska pracy pozaszkolnej i międzyszkolne ośrodki sportowe. Głównym zadaniem tych placówek jest prowadzenie różnorodnych form zajęć pozaszkolnych, które rozwijają zdolności i zainteresowania wychowanków, organizują czas wolny i przygotowują do uczestniczenia w szeroko pojętym życiu kulturalnym. Przeprowadzona w 1999 roku reforma edukacji, a w szczególności zmiana finansowania oświaty, spowodowała drastyczną likwidację zajęć pozaszkolnych. Największy rozwój placówek wychowania pozaszkolnego przypada na lata 1970-80. W 1980 roku było ich w Polsce 600, z których korzystało 450 tysięcy dzieci i młodzieży. Od tamtej pory, ze względów finansowych, liczba tych podmiotów systematycznie malała. Obecnie na terenie województwa podkarpackiego działa 8 placówek wychowania pozaszkolnego. Największą popularnością wśród dzieci i młodzieży cieszyły się zajęcia muzyczne i plastyczne. W artykule dyskutowane będą przyczyny w jaki sposób ograniczenie ilości placówek wychowania pozaszkolnego wpłynęło na poziom zainteresowań oraz percepcji muzyki wśród dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: placówki pozaszkolne, dzieci, młodzież, zainteresowania, edukacja muzyczna

Music education in a system of school education

Abstract: Non-school educational facilities form an integral part of the Polish education system. They include: youth culture centres, community centres, jordanowski gardens, non-school work groups and inter-school sports centres.

The main task of these facilities is to organize various non-school classes that can improve skills and enhance interests of the participants, organize their free time and prepare them for taking an active part in cultural life. The reform of education that was carried out in 1999, and especially the change in financing of education, resulted in drastic decrease of the non-school facilities. The non-school facilities were thriving during 1970-80. In 1980, there were 600 facilities of that type in Poland attended by 450,000 children and youngsters. Since then, the number of such entities has been decreasing systematically due to financial reasons. At present, 8 non-school facilities operate in the province of Podkarpacie. Musical and artistic activities were the most popular among children and youngsters. The paper will discuss the reasons why the limitation of the number of non-school facilities has impacted interest in and perception of music among children and youngsters.

Keywords: non-school facilities, children, youth, interests, music education

1. Zajęcia pozaszkolne

Placówki wychowania pozaszkolnego stanowią integralną część polskiego systemu oświaty. Należą do nich: pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, ogrody jordanowskie, ogniska pracy pozaszkolnej i międzyszkolne ośrodki sportowe. Głównym zadaniem tych placówek jest prowadzenie różnorodnych form zajęć pozaszkolnych, które

podobnie jak zajęcia pozalekcyjne w szkołach, rozwijają zdolności i zainteresowania wychowanków, organizują czas wolny i przygotowują do uczestnictwa w szeroko pojętym życiu kulturalnym. Przeprowadzona w 1999 roku reforma edukacji, a w szczególności zmiana finansowania oświaty, spowodowała drastyczną likwidację zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Odbiwało się to w ramach tak zwanego programu oszczędnościowego, na którym ucierpiał przede wszystkim rozwój zdolności i zainteresowań uczniów.

Największy rozwój placówek wychowania pozaszkolnego przypada na lata 70. i 80. W 1980 roku było w Polsce około 600 tego typu placówek, które skupiały 450 tysięcy dzieci i młodzieży.¹ W dniu wejścia reformy, w 1999 roku, funkcjonowały w Polsce już tylko 233 placówki.² Od tamtej pory, ze względów finansowych, systematycznie likwidowano te placówki. W 2004 roku było 211 placówek.³ W tym samym roku, w czasie Ogólnopolskiego Sejmiku Placówek Wychowania Pozaszkolnego, przeprowadzono sondaż na temat działalności muzycznej w tych placówkach. 39. dyrektorów placówek pozaszkolnych, z terenu całej Polski, stwierdziło, że największą popularnością wśród dzieci i młodzieży cieszą się zajęcia muzyczne i plastyczne. Do najczęściej wymienianych form muzycznych zaliczyć należy: zespoły wokalne, instrumentalne, wokarno – instrumentalne, chóry, dziecięce orkiestry dęte, kapele ludowe. Niektóre placówki prowadzą zespoły jazzowe, janczarskie, big bandy. Większość placówek oferuje naukę gry na instrumentach: fletach, gitarach, akordeonach i keyboardach. Na pytanie: „kto prowadzi zajęcia muzyczne w placówkach pozaszkolnych” dyrektorzy odpowiedzieli, że 81% to nauczyciele z wyższym wykształceniem muzycznym. Pozostali, to nauczyciele z wyższym wykształceniem, którzy ukończyli szkoły muzyczne i niejednokrotnie mają kwalifikacje uznane za zbliżone. Wszyscy dyrektorzy chwalili się sukcesami swoich wychowanków. Większość zespołów muzycznych zdobywa nagrody i wyróżnienia w przeglądach i festiwalach muzycznych na różnych szczeblach: gminnych, powiatowych, regionalnych i wojewódzkich. 11% zespołów ma sukcesy ogólnopolskie, nieliczni międzynarodowe.⁴

Na terenie województwa podkarpackiego działa 8 placówek wychowania pozaszkolnego. Na zajęcia pozaszkolne, w naszym województwie, uczęszcza ok. 6 500 dzieci i młodzieży, w tym około 1 300 na zajęcia muzyczne. Powyższe placówki proponują swoim wychowankom bardzo interesujące formy zajęć muzycznych. Są wśród nich big bandy, kapela bałkańska, zespoły jazzowe, rockowe, dziecięce kapele ludowe, zespoły instrumentalne o różnych składach, zespoły wokalne i chóry, a także zajęcia umuzykalniające.⁵

Wśród nauczycieli prowadzących zajęcia muzyczne na terenie województwa podkarpackiego, są również absolwenci Wydziału Muzyki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Dyrektorzy, zapytani o ich pracę, stwierdzają: „są bardzo dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć muzycznych w formach pozaszkolnych, prezentują wysoki poziom wiedzy i umiejętności, są aktywni w placówkach i w środowisku lokalnym, zaangażowani

i twórczy, pełni ciekawych pomysłów, cieszą się zaufaniem wychowanków i rodziców, chętnie współpracują z innymi placówkami oświatowymi i kulturalnymi”. Dodajmy, że powyższe opinie dotyczą absolwentów studiów stacjonarnych.

W ciągu dwóch ostatnich lat nie zlikwidowano żadnej placówki wychowania pozaszkolnego, wręcz obserwuje się odwrotne zjawisko – tworzenia tego typu placówek. Od 2005 roku przybyło ich w Polsce 40. W chwili obecnej funkcjonuje 12 pałaców młodzieży, 128 młodzieżowych domów kultury, 70 ognisk pracy pozaszkolnej, 14 ogrodów jordanowskich i 27 innych placówek. Ogółem w chwili obecnej w Polsce jest 251 placówek wychowania pozaszkolnego.⁶ Ten pozytywny objaw zawdzięczamy niepokojącym wynikom badań diagnostycznych, dotyczących negatywnych zachowań dzieci i młodzieży. Zauważono wreszcie ten problem i doceniono ważną rolę zajęć pozalekcyjnych, a także pozaszkolnych w procesie wychowania dzieci i młodzieży. W bieżącym roku szkolnym, jednym z głównych priorytetów dotyczących wychowania, jest organizowanie czasu wolnego uczniów, a także rozwój ich zdolności i zainteresowań. Stąd też wzrost placówek wychowania pozaszkolnego. Jest to ogromna szansa dla dzieci i młodzieży, a w szczególności dla rozwoju ich zainteresowań i zdolności muzycznych. Jest to również szansa pracy dla nauczycieli muzyki, w tym również absolwentów Wydziału Muzyki.

2. Wojewódzki Dom Kultury w Rzeszowie jako przykład placówki zajęć pozaszkolnych.

Wojewódzki Dom Kultury w Rzeszowie jest jedną z najdłużej istniejących w regionie podkarpackim instytucji kultury, która prowadzi swoją działalność od ponad 60 lat. W 1949 roku zapada decyzja o przekształceniu świetlicy związkowej w **Powiatowy Dom Kultury Związków Zawodowych**. W 1953 roku Powiatowy Dom Kultury Związków Zawodowych przekształcony zostaje w **Wojewódzki Dom Kultury Związków Zawodowych**. Od 1955 organizowane są różnego rodzaju imprezy dla najmłodszych: wieczory bajek, filmów, nauka gry na mandolinie i gitarze. Dzieci występują w teatrzykach, uczą się tańczyć. Z potrzeby kultywowania tradycji zrodziło się wiele imprez jak również działań służących dokumentowaniu i ochronie przed zapomnieniem źródeł narodowej kultury WDK jest także miejscem spotkań kolejnych pokoleń miłośników sztuki i hobbystów, skupionych w licznych zespołach artystycznych, kołach i klubach zainteresowań oraz stowarzyszeniach społeczno-kulturalnych, gdzie mogą realizować swoje potrzeby i aspiracje kulturalne. To także miejsce prowadzenia wielu form kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników i społecznych animatorów kultury, aktywizowania i promowania działalności środowiskowej województwa. WDK corocznie organizuje kilkaset imprez artystycznych, oświatowych i rozrywkowych, które skupiają ok. 2000 osób. W uznaniu tej działalności za zasługi dla kultury ludowej Wojewódzki Dom Kultury otrzymał prestiżową nagrodę im. Oskara Kolberga.

Oferta kulturalno – oświatowa WDK w Rzeszowie:

1 Por., Weyssenhoff J., *Problemy edukacji kulturalnej młodzieży w latach 1980-1977*, Kraków 1998, s.3-6.

2 Por., Weyssenhoff J., *Placówki wychowania pozaszkolnego a czas wolny dzieci i młodzieży*, Kraków 2003, s.4.

3 *Uchwała XI Ogólnopolskiego Sejmiku Placówek Wychowania Pozaszkolnego*, Kraków 2004, s.1.

4 Wyniki sondażu przeprowadzonego wśród dyrektorów placówek wychowania pozaszkolnego, przeprowadzonego w Krakowie w 2004 r., w posiadaniu autora.

5 *Sprawozdania dyrektorów placówek wychowania pozaszkolnego z terenu województwa podkarpackiego z roku szkolnego 2004/2005*, w posiadaniu autora

6 Informacja uzyskana przez autora w MENiS w Warszawie dnia 2 czerwca 2007 r.

CHÓR KAMERALNY I CHÓR MĘSKI COLLEGIUM MUSICUM

Jesienią 1992 roku zebrała się grupa oddanych miłośników śpiewu, m.in. z chóru parafii Św. Rodziny, chóru parafii MB Saletyńskiej, chóru Filharmonii Rzeszowskiej i rozpoczęły się próby - początkowo w Zespole Szkół Muzycznych przy ul. Chopina 32 a następnie w Wojewódzkim Domu Kultury przy ul. Okrzei 7, co trwa do dziś. Dyrygenci chóru od początku jego powstania: Andrzej Szypuła (1992-1998), Bożena Stasiowska-Chrobak (1998-2001), Ewa Drewniak (2001-2007), Andrzej Szypuła (2007-). Prezesem chóru jest Bogdan Stopyra.

DZIECIĘCY ZESPÓŁ ARTYSTYCZNY „UŚMIECH”

W 1976 roku w Wojewódzkim Domu Kultury w Rzeszowie z inicjatywy Komendy Chorągwi ZHP oraz Kuratorium Oświaty i Wychowania powstał Harcerski Zespół Artystyczny, który w 1978 otrzymał nazwę „Uśmiech”. Był to jeden z pierwszych zespołów w regionie prezentujących estradowe formy taneczne i wokalne w wykonaniu dzieci. W 1991 roku został przekształcony w Dziecięcy Zespół Artystyczny „Uśmiech” i do sierpnia 2009 roku pracował przy Zespole Placówek Oświatowo-Wychowawczych w Rzeszowie. Oprócz działalności artystycznej zespół również wychowuje, ucząc jak zachować się na scenie i po za nią, a przede wszystkim jak dobrze bawić się i spędzać wolny czas. Organizowane są obozy letnie i zimowe, na których zajęcia artystyczne i zabawa stanowią nierozdzielny całość. Do 2006 roku choreografem i kierownikiem artystycznym była pani Janina Wojturska, po Niej opiekę nad zespołem przejęła pani Aneta Markiewicz. Obecnie w 5 grupach tanecznych tańczy 150 tancerzy w wieku od 5 do 15 lat, zdobywając uznanie wielu widzów na licznych pokazach i przeglądach.

ZESPÓŁ PIEŚNI I TAŃCA „BANDOSKA”

Rozpoczęcie działalności Zespołu przypada na 1950 rok, a więc aktualnie „Bandoska” ponad 60 lat. Na początku był to Zespół Pieśni i Tańca WDK, nazwę „Bandoska” nadano w 1969 r., pod którą działa nieprzerwanie do dziś, upowszechniając w kraju i za granicą rodzimy folklor, sięgający do autentycznych źródeł kultury ludowej. Repertuar zespołu stanowią polskie tańce narodowe, regionalne, zwłaszcza z okolic Rzeszowa, tańce innych narodów, obrazy taneczne. Bandoska w ciągu ponad 60 lat dała setki koncertów w kraju i za granicą. Uczestnicząc w konkursach i festiwalach zdobyła wielokrotnie nagrody o randze krajowej i międzynarodowej. Występując poza granicami kraju. Zespół odwiedził m.in. Austrię, Belgię, Białoruś, Czechy, Francję, Holandię, Portugalię, Rosję, Słowację, Turcję, Ukrainę, Włochy, Węgry. Obecnie Zespół tworzy ponad 130 osób, które wchodzi w skład - grupy reprezentacyjnej i grupy młodzieżowej, kapeli ludowej oraz dwóch grup dziecięcych jak również seniorów.

DZIEWCZĘCA ORKIESTRA DĘTA.

Dziewczęca Orkiestra Dęta działa nieprzerwanie od 1975 r. Jest to typowo żeński szkolno – studencki zespół muzyczny. W skład, którego wchodzi obecnie ok 80 dziewcząt. Jej losy zostały powiązane z Zespołem Szkół Nr 1 w Rzeszowie, Wojewódzkim Domem Kultury w Rzeszowie i Młodzieżowym Domem Kultury w Rzeszowie. Orkiestra reprezentuje nie tylko Rzeszów, Podkarpacie, ale i Polskę podczas zagranicznych koncertów. Zespół jest stałym elementem sztafietowych imprez odbywających się w Rzeszowie i okolicach.

ORKIESTRA SZALAAMAISTEK I ZESPÓŁ MAŻORETEK „INCANTO”

Szałamaje to stare instrumenty, znane już w Średniowieczu. Są one proste w budowie, złożone z wiązki trąbek i jednego ustnika. Charakteryzują się głośnym i efektywnym brzmieniem. **Orkiestra Szalamaitek** powstała w 1976 r. w Wojewódzkim Domu Kultury w Rzeszowie, gdzie pracuje do dziś. Jej członkinie to głównie uczennice II Liceum Ogólnokształcącego w Rzeszowie, która jest drugą, patronującą Orkiestrze instytucją. Przez cały okres istnienia Orkiestry uczestniczyło w niej około 1200 dziewcząt. Dały one ponad 1000 koncertów, w tym 250 za granicą odwiedzając: Austrię, Belgię, Bułgarię, Czechy,

3. Zajęcia pozalekcyjne

W roku szkolnym 2005/2006, w ramach zewnętrznego mierzenia jakości pracy placówek oświatowych, wizytatorzy Kuratorium Oświaty w Rzeszowie przebadali 168 szkół ponadgimnazjalnych z terenu województwa podkarpackiego. W obszarze badania znalazło się między innymi sprawdzenie organizacji zajęć pozalekcyjnych. Z analizy raportu wynika, że wszystkie szkoły prowadzą różne formy zajęć pozalekcyjnych. Jednak, tylko 10% badanych szkół prowadzi zajęcia muzyczne. Są wśród nich: zespoły wokalne, nieliczne chóry, a także zespoły pieśni i tańca oraz jedna orkiestra dęta dziewcząt.⁷ Przyczyną tak małej ilości muzycznych zajęć pozalekcyjnych jest, przede wszystkim, brak przedmiotu „muzyka” na tym etapie edukacyjnym, a tym samym brak nauczycieli z kwalifikacjami do nauczania muzyki i prowadzenia zajęć muzycznych. W niewielu szkołach, do prowadzenia muzycznych zajęć pozalekcyjnych, zatrudniani są nauczyciele placówek wychowania pozaszkolnego, bądź fachowcy opłacani z funduszy rady rodziców, bądź ze środków uniijnych.

O wiele lepsza sytuacja jest w szkołach podstawowych i gimnazjalnych. Prawie w każdej z tych szkół prowadzone są pozalekcyjne formy zajęć muzycznych. Szkoły zatrudniają nauczycieli muzyki ze względu na nauczany przedmiot, wynikający z ramowego planu nauczania. Zatem, nauczyciele mają też obowiązek rozwijać zdolności i zainteresowania muzyczne swoich uczniów między innymi na zajęciach pozalekcyjnych. Swoje umiejętności i rezultaty pracy uczniowie prezentują w czasie uroczystości szkolnych i środowiskowych. Wielu nauczycieli prowadzi zajęcia nieodpłatnie (niejednokrotnie ze względu na zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego). Nieliczni otrzymują wynagrodzenie za prowadzenie zajęć pozalekcyjnych, tylko w przypadku, gdy zajęcia te przyznane są z puli godzin przeznaczonych do dyspozycji dyrektora szkoły. Są to jednak sporadyczne przypadki, gdyż dyrektorzy najczęściej przydzielają te godziny na naukę języków obcych bądź prowadzenie kół przedmiotowych, przygotowujących uczniów do udziału w konkursach przedmiotowych i badaniach kompetencji.

4. Przygotowanie studentów – spostrzeżenia z praktyk

W czasie toku studiów studenci Wydziału Muzyki zdobywają wiedzę i umiejętności w ramach wielu przedmiotów. Korelacja wszystkich treści nauczania wykorzystywana

⁷ Raport z nadzoru pedagogicznego Kuratorium Oświaty w Rzeszowie, Rzeszów 2006, w posiadaniu autora.

jest na zajęciach z teorii i metodyki edukacji muzycznej. Stopień wiedzy i umiejętności studentów weryfikowany jest podczas praktyk pedagogicznych ciągłych, które odbywane są w szkołach podstawowych i gimnazjalnych. Będąc opiekunem praktyk studenckich, w ciągu 4 ostatnich lat, autorka niniejszego artykułu wielokrotnie obserwowała prowadzenie zajęć przez studentów studiów niestacjonarnych. Przeprowadzała również rozmowy indywidualne i telefoniczne z niektórymi dyrektorami szkół, a także z 29. nauczycielami muzyki, będącymi opiekunami szkolnymi praktykantów. Nauczyciele twierdzą, że studenci lepiej sobie radzą na zajęciach pozalekcyjnych, niż prowadząc lekcje. Do najczęściej wymienianych negatywnych uwag dotyczących prowadzenia lekcji przez studentów studiów niestacjonarnych, należy wymienić: „student „boi się” instrumentu, ma kłopoty z akompaniamentem do piosenek, nie umie improwizować, ma kłopoty z utrzymaniem dyscypliny na lekcji (dotyczy przede wszystkim klas gimnazjalnych), brak umiejętności integrowania i korelowania treści programowych z zasad muzyki, historii sztuki, literatury”. O wiele lepiej na praktykach wypadają studenci studiów stacjonarnych, którzy według opinii nauczycieli i na podstawie obserwacji opiekunów, prezentują znacznie wyższy poziom wiedzy i umiejętności muzycznych.

Na ogół, według nauczycieli - opiekunów szkolnych: „studenci przygotowani są do prowadzenia lekcji w stopniu dobrym, starają się być aktywni, organizują konkursy muzyczne i inscenizacje, współpracują z nauczycielami, są mili i uprzejmi, słuchają uwag i rad opiekunów”. Znacznie lepiej studenci radzą sobie w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych. Tutaj są bardziej aktywni, zaangażowani i twórcy. Dobrze radzą sobie z opracowaniem akompaniamentu perkusyjnego do piosenek, rozpisaniem na poszczególne instrumenty. Sami studenci stwierdzają, że praca na tego typu zajęciach jest łatwiejsza, gdyż uczęszczają tam uczniowie uzdolnieni muzycznie, chętnie i z radością uczestniczą w zajęciach. Praca z dziećmi w „kółkach muzycznych” jest dla studentów mniej stresująca, łatwiej nawiązują z dziećmi kontakt i utrzymują dyscyplinę. Z przyjemnością prowadzą zajęcia pozalekcyjne, przygotowują programy artystyczne, uczestniczą w prezentacjach umiejętności uczniów na uroczystościach szkolnych i środowiskowych, biorą udział w festiwalach i przeglądach muzycznych.

Uczestnicząc w prezentacjach umiejętności muzycznych uczniów, a także pracując w komisjach konkursowych na szczeblach gminnych i powiatowych, zauważyć można wiele błędów popełnianych przez prezentujące się zespoły. Do najczęściej popełnianych błędów zaliczyć należy: źle dostosowana tonacja utworu do możliwości głosowych dzieci, nieodpowiednio dobrany repertuar do wieku uczestników, błędy emisyjne, niewłaściwa dykcja i oddechy. Powodem tego jest niesystematyczna praca z zespołem, mało ćwiczeń emisyjnych, niejednokrotnie brak dostatecznej wiedzy i doświadczenia osób prowadzących, wśród których znajdują się studenci studiów niestacjonarnych pracujący w domach kultury, a także nauczyciele muzyki, w tym również absolwenci Wydziału Muzyki.

4. Podsumowanie

Reasumując rozważania na temat przygotowania studentów do prowadzenia zajęć muzycznych w formach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, należy zauważyć, że studenci studiów stacjonarnych są znacznie lepiej przygotowani do takiej pracy niż studenci studi-

ów niestacjonarnych. Posiadają wyższy poziom wiedzy i umiejętności w zakresie gry na instrumentach. Bardzo dobrze radzą sobie z prowadzeniem szkolnych zespołów muzycznych. Jest to zapewne rezultatem większej ilości godzin z poszczególnych przedmiotów w ramach programu studiów oraz zdobytego doświadczenia w czasie praktyk studenckich. Zlikwidowanie praktyk śródrocznych wpłynie niewątpliwie negatywnie na stopień przygotowania studentów do pracy pedagogicznej. W przypadku studentów studiów niestacjonarnych, tylko zwiększenie liczby godzin z teorii i metodyki edukacji muzycznej, a w szczególności ćwiczeń z tego przedmiotu, poprawi poziom wiedzy i umiejętności, potrzebnych do prowadzenia lekcji muzyki oraz zajęć muzycznych w formach pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Należy wyraźnie podkreślić bardzo ważną – bo wspomagającą rolę zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych w rozwijaniu zdolności muzycznych dzieci i młodzieży, a także w organizowaniu ich czasu wolnego. Solidne przygotowanie metodyczne osób prowadzących zespoły muzyczne, pozwoli na pełną realizację celów edukacji muzycznej, lepsze przygotowanie zespołów, wyższy poziom prezentacji i osiąganie znaczących sukcesów artystycznych.

Bibliografia

- BURSZA J., *Kultura ludowa – kultura narodowa*, Warszawa 1974
- TOMICKI R., *Kultura – dziedzictwo – tradycja*. [w:] Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej, pod red. M. Biernackiej, M. Frankowskiej, W. Paprockiej. Wrocław, 1981.
- WEYSSENHOFF J., *Problemy edukacji kulturalnej młodzieży w latach 1980-1977*. Kraków 1998.
- WEYSSENHOFF J., *Placówki wychowania pozaszkolnego a czas wolny dzieci i młodzieży*. Kraków 2003.
- Uchwała XI Ogólnopolskiego Sejmiku Placówek Wychowania Pozaszkolnego*. Kraków 2004.
- Wyniki sondażu przeprowadzonego wśród dyrektorów placówek wychowania pozaszkolnego, przeprowadzonego w Krakowie w 2004.*
- Sprawozdania dyrektorów placówek wychowania pozaszkolnego z terenu województwa podkarpackiego z roku szkolnego 2004/2005.*

Assoc.Prof. Miroslaw Dymon, PhD. (Poland)

University of Rzeszów,
Faculty of Pedagogy and Fine Arts
mirek.dymon@interia.pl

80 let Společnosti pro hudební výchovu a pohled na současný stav hudební výchovy v České republice

JAN PRCHAL

Anotace: Připomenutí významného výročí pro naši hudební výchovu a zamyšlení nad současným stavem výuky předmětu s výhledem na nastávající období. Připomenutí odkazu Jaroslava Herdena pro současné i budoucí pojetí předmětu hudební výchova. 80. výročí založení Společnosti pro hudební výchovu – hudební výchova a její význam ve vzdělávání na počátku 21. století – standardy pro základní vzdělávání, hudební výchova – aktuální problémy předmětu – problematika přípravy pedagogů a jejich další vzdělávání – 26. Letní dílna hudební výchovy 2015 – 2. mezinárodní hudební olympiáda Riga 2014 – mezinárodní konference v Ústí nad Labem 7.–8.11.2014 – Připomenutí odkazu Jaroslava Herdena.

Klíčová slova: Společnost pro hudební výchovu, současný stav HV, standardy pro HV, příprava pedagogů, hudebně výchovné konference, mezinárodní hudební olympiáda.

80th anniversary of the Society for Music Education and a review of the current situation in Czech music education

Abstract: The author of this presentation commemorates significant anniversary of the Society for Music Education in the Czech Republic. He is discussing the current state of music education and the preparation of future teachers at the universities of education in the Czech Republic. He is remembering Jaroslav Herden's thoughts about the approach to music education. In this presentation, the author will also shortly discuss the 23rd Music Education Summer Workshop, 2nd International Music Olympics that was held in Riga in 2014 and an International Conference in Ústí nad Labem held in November 2014.

Keywords: Society for Music Education, current state of music education, preparation of future pedagogues, music education conferences, Music Olympics.

V roce 2014 uplynulo 80 let od založení Společnosti pro hudební výchovu, jedné z nejdéle existujících organizací zabývajících se problematikou školní i mimoškolní hudební výchovy, a to i v kontextu mezinárodním. SHV po celou dobu prosazovala progresivní myšlenky a teze, které formulovala již v roce vzniku, a které jsou i dnes velmi aktuální. Společnost pro hudební výchovu připravila a realizovala 1. Mezinárodní hudebně výchovný kongres konaný ve dnech 4. – 9. dubna 1936 v Praze a stála u zrodu ISME.

Velmi důležitou osobností, která je spjata se vznikem a činností SHV, byl Leo Kestenberk, tvůrce progresivního hudebně vzdělávacího programu. Podrobně jsem o historii SHV pojednal v textech, které jsou dostupné na stránkách SHV www.shvcr.cz a ve sborníku ke konferenci Hudební výchova pro třetí tisíciletí v časopise Aura Musica č. 6/2014.

Obraťme ale pozornost od minulosti k současnosti. Byl jsem požádán o příspěvek, který by se kriticky vyjádřil k současnému stavu našeho předmětu. Vyhledal jsem si ten svůj z našeho minulého setkání zde a zjistil jsem, že bych jej mohl v podstatě beze změny použít – k výrazným změnám stavu a úrovně HV na našich školách (a v rámci přípravy pedagogů na PF) nedošlo. Snad jen nekulturnost, zhrubnutí a vulgarita dosáhly nejvyšších vrstev našeho společenského a politického života. Nerad bych tedy v tomto duchu mrhal vzácným časem mně přiděleným a své vystoupení bych rád směřoval v duchu poněkud optimističtější. Nicméně jeden problém zmínit chci a musím – je jím stále opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy (Čj. 15523/2007-22), kvůli němuž se změnil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a otevírá školám prostor pro interpretaci, která v důsledku vede k rušení hudební výchovy jako samostatného předmětu v 8. a 9. ročníku. SHV i já osobně na tento nekonceptní a nezodpovědný krok opakovaně upozorňuji a jsem rád, že to mohu učinit i z tohoto místa na této půdě. Je to ostudné a trestuhodné, že toto opatření je stále v platnosti.

Je nutno neustále připomínat nezastupitelnou roli, kterou hudební výchova ve vzdělávacím procesu sehrává a její jedinečnou schopnost působit na citovou sféru osobnosti žáka. Význam a přínos hudební výchovy pro sociální a kulturní rozvoj každého jedince případně i pro jeho budoucí profesní uplatnění je často možné zhodnotit až v dospělosti.

V tomto smyslu by mohly sehrát důležitou roli standardy pro hudební výchovu, na jejichž koncepci a realizaci Společnost pro hudební výchovu výraznou měrou participuje v pracovní skupině NVÚ a MŠMT. V současné době již byly připraveny standardy ve třech úrovních (minimální, optimální a excelentní) s dostatečnou nabídkou příkladových úloh. Standardy jednoznačně akcentují činnostní pojetí předmětu a jejich nastavení neumožňuje u výstupů pro druhý stupeň ZŠ jejich splnění v nižších ročnících. Bohužel se zatím jedná pouze doporučený materiál.

V úvodu zmíněné 80. výročí vzniku SHV se stalo jedním z důvodů k uspořádání mezinárodní hudebně výchovné konference Hudební výchova pro třetí tisíciletí, která se uskutečnila ve dnech 7. a 8.11. 2014 v Ústí nad Labem. Jejím pořadatelem byla Společnost pro hudební výchovu České republiky a Katedra hudební výchovy PF UJEP za podpory vedení Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a ZŠ a ZUŠ Jablonožská z Liberce. Nad jednáním konference převzaly záštitu významné osobnosti: rektor UJEP prof. RNDr. René Wokoun, CSc., ministr školství Marcel Chládek a ministr zahraničních věcí Lubomír Zaorálek.

Pořadatelé konference sledovali několik cílů: důstojně připomenout 80. výročí založení Společnosti pro hudební výchovu České republiky (jedné z nejstarších institucí svého druhu vůbec), poukázat na aktuální problémy a požadavky předmětu hudební výchova v současné školní praxi, formulovat rámcové teze ve vztahu k vývoji v této oblasti v následujícím období, v řadě neposlední prezentovat příklady dobré pedagogické praxe a umožnit setkání aktivních pedagogů s legendami hudební výchovy. Ty byly pozvány a oceněny za celoživotní přínos naší školní hudební výchově. Zejména z pohledu posledně uvedeného konference splnila očekávání a lze ji označit za vpravdě historickou. Naposledy se zde měly možnost spolu (a s pedagogy) setkat dvě z nejvýznamnějších osobností naší hudební pedagogiky – Pavel Jurkovič (18. 8. 1933–4. 2. 2015) a Ladislav

Daniel (29. 5. 1922–16. 2. 2015), za celoživotní přínos hudební výchově byla oceněna i paní Božena Viskupová (5. 8. 1913–29. 8. 2015). Pedagogové, kteří se do Ústí nad Labem sjeli z České republiky, Rakouska, Slovenka, Lotyšska a Mexika na závěr přijali rezoluci, ve které je několik závěrů, které by mohly být výchozími body pro práci v nadcházejícím období: nutnost zlepšení přípravy pedagogů, v současné době nenahraditelnost dalšího (do)vzdělávání učitelů, akcent na zkvalitnění a zefektivnění hudební výchovy jako povinného předmětu ve všech devíti ročnících ZŠ, nutnost otevření hudební výchovy různým formám i metodám výuky a smysluplnému využívání multimédií a moderních technologií v práci se zvukem ve výuce, na konferencích důrazné prosazování spojení teorie s praxí, v neposlední řadě trvalé hledání prostoru v médiích pro prezentaci a popularizaci výsledků hudební (a v širším pojetí estetické) výchovy a jejího přínosu pro jedince i společnost.

Jakkoli se může jevit stav naší hudební výchovy neuspokojivý, lze uvést i řadu pozitivních příkladů. Jedním z nich může být účast na 2. mezinárodní olympiádě v HV, která se na přelomu dubna a května 2014 uskutečnila v Rize. Zástupce České republiky Lukáš Janata¹ (kterého připravila a vyslala SHV ČR) získal vynikající druhé místo a za svou kompozici Kyrie pro smíšený sbor, klavír a elektroniku hlavní cenu – plně hrazený červencový mistrovský kurz v přímořské Siguldě. Tento příklad může posloužit jako jedna z ukázek toho, že náš systém může při jeho optimálním využití přinést vynikající výsledky, které obstojí i v silné mezinárodní konkurenci.

Oprávněně lze označit přípravu nastupující pedagogické generace za neodpovídající současným požadavkům školní praxe (a tedy jen částečně efektivní), o to smysluplněji se jeví pro moderně smýšlející pedagogy náplň Letní dílny hudební výchovy. Její 26. ročník proběhl ve dnech 15.–21. srpna 2015 v Liberci a opět potvrdil slova Jaroslava Herdena o významu těchto kurzů, tedy dalším vzdělávání pedagogů. Lektoři ve svých dílnách nabídli širokou paletu přístupů, metodických postupů a didaktických situací, které lze efektivně využít ve výuce na všech typech škol. Téměř stovka účastníků pracovala v pěti skupinách (od hudební výchovy předškolní po středoškolskou pedagogiku a školy s rozšířenou výukou hudební výchovy), zpívala ve sboru a hrála v orchestru, který tradičně vedl prof. Jiří Holubec. Kromě osvědčených získali účastníci velké množství metodických materiálů, uprav skladeb a písní a námětů k tvůrčím činnostem – a to vše za bezkonkurenčně nízké kurzovné!

Tradičně byla udělena ocenění *Cena Jaroslava Herdena* za přínos školní hudební výchově, tentokrát paní Evě Štrausové, panu Karlu Horňákovi a panu prof. Belo Felixovi. Proto si vás dovoluji pozvat na další ročník Letní dílny hudební výchovy, který se uskuteční v Liberci a o jeho termínu budeme včas informovat na stránkách SHV ČR www.shvcr.cz.

Na závěr mého příspěvku mi dovolu, abych připomněl význam vynikající osobnosti naší hudební výchovy a dlouholetého předsedy SHV ČR, pana prof. Jaroslava Herdena.

Rád bych Vám zprostředkoval jeho poslední veřejné vystoupení, ke kterému došlo 20. srpna 2009 v Liberci při slavnostním setkání ke 40. výročí letních hudebních kurzů. Jeho moudrá a vtipná analýza stavu hudební výchovy v současnosti neztratila nic na aktuálnosti.

Děkuji za pozornost.

PaedDr. Jan Prchal

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Pasteurova 3544/1,
400 96 Ústí nad Labem
renetamusic@seznam.cz

¹ Lukáš Janata absolvoval základní vzdělávání na ZŠ a ZUŠ Jablonoň, škole s rozšířenou výukou hudební výchovy v Liberci (pedagog Jan Prchal), klavír na ZUŠ Frýdlantská Liberec (pedagog Lea Hlízová), sborový zpěv v pěveckém sboru Severáček (sbormistři Petr a Sylvie Pálkovi), hudební praxi získal i jako baskytarista v prog-rockové kapele IceFlame a Tanečním orchestru Vladimíra Jánského, v současné době studuje na Pražské konzervatoři obor skladba (pedagog Otomár Kvěch).

80. výročí založení Společnosti pro hudební výchovu

BARBORA ŠOBÁŇOVÁ

Anotace: V roce 2014 uběhlo 80 let od založení Společnosti pro hudební výchovu v ČR. Tato významná instituce prošla velmi pestrými cestami, kterou v příspěvku připomenu, též její zakládající představitele, další významné členy a také hlavní cíle Společnosti, které jsou i dnes aktuální.

Klíčová slova: 80. výročí, Společnost pro HV, významní představitelé, hlavní cíle.

80th anniversary of the Society for Music Education of the Czech Republic

Abstract: The Society for Music Education of the Czech Republic marked its 80th anniversary in 2014. This presentation gives an insight into the activities of this important institution. The author mentions the founders, eminent members and main goals of the Society for Music Education that are still relevant today.

Keywords: 80th anniversary, Society for Music Education, eminent members, main goals.

Přestože si letos připomínáme už 81 let od založení Společnosti pro hudební výchovu, ponechávám v názvu kulatou číslovku, jelikož článek vznikl již v době 80. výročí, ale až nyní se mi naskytla příležitost jej uveřejnit. Krátkým vylíčením její historie bych ráda podpořila myšlenky a cíle, které Společnost od svého počátku zdůrazňovala a které jsou i dnes aktuální.

Společnost pro hudební výchovu byla založena v červnu 1934. Vytkla si za cíl pečovat o rozvoj hudebního cítění a vzdělání u mládeže i dospělých, zejména v širokých lidových vrstvách.¹ Nebylo jejím cílem vychovávat umělce či skladatele, ale šířit smysl a porozumění pro hudbu, zájem a lásku k ní a připomínat bohatství, které nám zanechali naši dnes už světově proslulí skladatelé, a ze kterého se zdaleka netěží tolik, kolik by bylo možné a žádoucí. Společnost pro HV vznikla z jednomyslného přání oficiálních zástupců hudební vědy všech třech tehdejších československých univerzit (Karlova univerzita v Praze, Masarykova univerzita v Brně a Komenského univerzita v Bratislavě). Byla nadšeně podporována prezidentem České Akademie J. B. Foersterem, který měl být původně postaven do čela Společnosti, nicméně funkce se neujal z důvodů pracovního vytížení. O přijetí funkce byl tedy požádán a následně jmenován Kamil Krofta, tehdejší ministr zahraničí. Místopředsedou se stal Václav Talich, členy předsednictva byli profesoři hudební vědy na univerzitách Karlově, Komenského a Masarykově, tj. dr. Zdeněk Nejedlý, dr. Dobroslav Orel a dr. Vladimír Helfert. Mezi další členy předsednictva patřili významní představitelé hudební pedagogiky, především Leo Kestenberg (konzultant pro zahraniční věci a osobnost mezinárodního významu v oboru hudební výchova) nebo Alois Hába (jednatel společnos-

ti). Členy SHV byli dále například prof. Václav Vosyka (odborný inspektor HV), dr. Jan Thon (ředitel Ústřední knihovny hl. města Prahy, v jejichž prostorách se konaly schůze SHV) nebo Jaroslav Jindra (administrativní a organizační pracovník SHV)

Společnost pro hudební výchovu začala s budováním tří sekcí. 1. sekce se měla zabývat mezinárodními styky SHV, 2. sekce měla na starosti otázky HV na všech stupních škol v ČSR a 3. sekce povznesení hudebního života nejširších vrstev národa. Později se vytvořila 4. sekce zabývající se organizační a administrativní stránkou provozu SHV. O plánech, které SHV chtěla realizovat v domácích poměrech a jež vyplynula z rezolucí 1. mezinárodního kongresu r. 1936, se dovídáme z Kestenbergova desatera úkolů SHV:

1. zařízení k aktualizaci lidové písně ve spojení s vědeckými komisemi,
2. semináře pro vzdělávání učitelů všech druhů,
3. lidové hudební školy (pro mládež i pracující),
4. oddělení hudebního vyučování při pěveckých spolcích, tělovýchovných spolcích, při osvětových sdruženích,
5. hudební podniky v nemocnicích, dětských domovech, v domovech důchodců, ve věznicích,
6. zpracování národních písní pro školy současnými skladateli,
7. ústředna hudebních nosičů (tehdy gramofonových desek),
8. časopisy a korespondence,
9. sbírka starých hudebních nástrojů,
10. podporování hudebních knihoven.²

V počátcích SHV byly bezezbytku realizovány body 1, 2, 5, 7 a 10, bod 3 byl realizován až po válce v socialistickém Československu zákonem o LŠU. Z bodu 6 zůstalo jen vyhlášení soutěže na dětskou operu v roce 1938, k níž bohužel nedošlo.

Zastavme se však ještě alespoň krátce u jednotlivých zakládajících osobností SHV, neboť na jejich osudech můžeme pochopit mnohé souvislosti vedoucí k ukončení snah Společnosti v době nacistické okupace Československé republiky, což mělo za následek zastavení veškeré práce Společnosti na dlouhá léta. Kamil Krofta, milovník a podporovatel národní kultury a hudby. Podporoval například olomouckou operu nebo slovenského skladatele J. L. Bellu. Během 2. světové války byl vězněn v Terezíně a po návratu roku 1945 zemřel na následky věznění. Leo Kestenberg, slovenský rodák, který působil v oblasti hudební výchovy v Německu, avšak v roce 1933 se přestěhoval do Liberce a to zřejmě z důvodu sílícího nacismu. Nabídl své znalosti a zkušenosti v uplatňování myšlenek HV na mezinárodní úrovni Společnosti pro hudební výchovu. Po švýcarské konferenci zůstal v cizině, emigroval do Paříže a nakonec do Izraele, kde zůstal až do své smrti. Zdeněk Nejedlý, univerzitní profesor, významný muzikolog, na počátku 2. světové války emigroval do SSSR. Václav Talich, jeden z nejvýznamnějších českých dirigentů, který sám uskutečňoval myšlenku koncertů pro mládež. V období okupace sice působil jako výkonný umělec, záhy po skončení války byl však vězněn za údajnou kolaboraci s nacisty, která však nikdy nebyla prokázána a po roce 1948 nesměl již veřejně koncertovat. Dobroslav Orel, univerzitní profesor, hudební vědec, autor řady hudebních publikací. Zemřel ještě v době Protektorátu Čechy a

¹ JINDRA, J.: Společnost pro hudební výchovu v Praze. Praha: 1934, s. 50.

² GREGOR, V.: Československá společnost pro hudební výchovu (1934 – 1938) a mezinárodní dosah její činnosti. Praha: SPN 1974, s. 20.

Morava v roce 1942. Vladimír Helfert, muzikolog, pedagog a dirigent, který položil základy brněnské muzikologické školy, zemřel těsně po osvobození republiky v květnu 1945 na následky věznění gestapem. Alois Hába, světově proslulý skladatel, profesor Pražské konzervatoře a AMU se jako jeden z mála zakládajících členů zasloužil o další existenci SHV v poválečném Československu. Stejně tak Jaroslav Jindra, spolupracovník K. Krofty na ministerstvu zahraničí v oddělení pro zahraniční kulturní styky, sborníkem pěveckých sborů v Praze a ve Vídni. Jako administrativní a organizační pracovník uchoval celý archiv SHV ve 27 bednách, který tak přečkal 2. světovou válku.

Jak je patrné, historické události ovlivnili i budoucnost Společnosti pro hudební výchovu již v počátcích. Její čelní představitelé byli donuceni řešit otázky života a smrti a bylo tedy na jejich nástupcích, aby po 2. světové válce znovuobnovili myšlenky, které zůstaly aktuální a stávaly se více a více naléhavými. Nicméně až v padesátých letech, po drastickém omezení hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích školách, se zvedla vlna bojů za hudební výchovu. Konala se řada konferencí a setkání hudebníků, muzikologů a hudebních pedagogů. Alois Hába doporučil, aby byl předsednictvu Svazu čs. skladatelů poslán návrh na znovuoobnovení Společnosti pro hudební výchovu. V padesátých letech bylo však založení jakéhokoli spolku velmi složité. Na konferenci o hudební výchově pořádanou SČS v roce 1956 se pak v usnesení objevil tento bod: „6. aby péče o hudební výchovu byla soustavně a cílevědomě rozvíjena, aby Svaz čs. skladatelů jako ideově tvůrčí organizace, jež je osudově svázána s rozvojem hudebnosti českého i slovenského lidu, usiloval o zřízení instituce, která by se soustavně zabývala odborně, vědecky a s plným nadšením péčí o hudební výchovu.“³ Přes všechny nemalé snahy tehdejšího tajemníka SČS dr. Antonína Hořejše, který již před válkou aktivně napomáhal rozvoji slovenské sekce SHV, se Společnost podařilo ustavit až v roce 1967. K zajímavostem z padesátých let je dobré připomenout, že ze zkušeností SHV čerpala i nynější ISME (Mezinárodní společnost pro hudební výchovu), založená při UNESCO v roce 1953, jejíž kongresy byly v podstatě organizovány podle vzoru mezinárodního pražského kongresu z roku 1936, který organizovala SHV.

Na základě dlouholetých jednání se tedy v šedesátých letech Společnost přičlenila ke Svazu čs. skladatelů pod názvem Československá společnost pro hudební výchovu. Ustavujícím aktivu, který se konal 29.9.1967, předsedal prof. Josef Plavec a doc. Viliam Fedor. Se svými referáty vystoupili např. dr. Ivan Poledňák, který informoval o volebním řádu a navrhovaných kandidátech do ústředního výboru Společnosti, prof. Vladimír Poš, který referoval o práci tiskové komise přípravného výboru, dr. Viliam Fedor vylíčil přípravu na ustavení Společnosti na Slovensku. Dále vystoupila za hudební redakci Čs. rozhlasu pro děti a mládež Helena Karásková s příspěvkem o náplni vysílání této redakce a možnostech spolupráce se Společností, Božena Viskupová krátce vylíčila, jak může přispět moderní pohybová výchova k dětské hudební výchově, dr. E. Müllerová (min. školství) charakterizovala dnešní situaci lidových škol umění, dr. Bohumil Kulínský mluvil o významu hudby pro mladé lidi a nutnosti všestranného přístupu k řešení problémů v hudební výchově, Miloslav Zdražil (konc. jednatel FOK) mluvil o významu dopoledních koncertů pro žactvo, dr. Milan Malý (Smetanovo muzeum) promluvil o výchovných možnostech hudebních muzeí. Zazněly také příspěvky týkající se funkce hudební výchovy jako základního výchovného prostředku, bylo poukázáno na užitečnost odborného vyučování v 1. – 5. ročníku. Nakonec

seznámila komise účastníky s výsledky voleb. Do ústředního výboru byli zvoleni: (pro Čechy a Moravu) Petr Eben, Jan Hanuš, Libor Melkus, Ivan Poledňák, Bohumír Štědroň, Vladimír Gregor, Jiří Pilka, Jan Dostal, Ivan Medek, Robert Smetana, František Lýsek, František Sedlák, Jaroslav Příkryl, Karel Reiner a náhradníci Josef Pazdverka, Jarmila Vrchotová-Pátová, Ladislav Daniel, Bohumil Kulínský a Ilja Hurník; (pro Slovensko) Ladislav Burlas, Viliam Fedor, Jozef Šamko, Eugen Sáráz, Zita Strnadová-Paráková, Ladislav Leng, Tibor Sedlický a náhradníci Mikuláš Strausz, Edita Višňovská, Olga Pavlovská. Do čestného předsednictva byli jmenováni např. Alois Hába, Jaroslav Jindra či Josef Plavec. Z výčtu příspěvků je patrné, kolika institucí, vědeckých oborů a dalších oblastí se hudební výchova dotýkala. K základním stávajícím pilířům z doby založení Společnosti přibyla potřeba postihnout i stále více se rozvíjející mediální a technický pokrok.

Na počátku 70. let byla z politických důvodů ukončena práce Svazu čs. skladatelů, jehož součástí byla Československá společnost pro hudební výchovu. V roce 1973 je schválena Česká hudební společnost jako dobrovolná společenská organizace, která byla ustavena v roce 1975 a jejím předsedou se stal Jiří Bajer. Byla rozdělena do několika sekcí, z nichž II. Sekce pedagogická fungovala v duchu dřívější SHV, což je patrné při výčtu jejích komisí: komise pro předškolní hudební výchovu, komise pro hudební výchovu na ZŠ, komise pro lidové školy umění, komise pro speciální hudební pedagogiku, komise pro výchovné koncerty, komise pro učební pomůcky a hudební nástroje. Ve III. Sekci pro zájmovou uměleckou činnost pracovala komise dětského sborového zpěvu a v I. Sekci kulturně politické komise kulturně propagační. I přes řadu problémů uskutečnila ČHS mnoho akcí, např. sbornírovské kurzy, 1. festival dětských sborů v Olomouci, přednášky pro učitele, kurzy hry na hudební nástroje atd. V rámci ČHS začala pracovat i další zájmová sdružení, např. Společnost Bohuslava Martinů, Společnost Bedřicha Smetany nebo Společnost pro starou hudbu. Po 2. konferenci ČHS roku 1982 to byly dále organizace Hudební mládeže ČSR, Česká jazzová společnost nebo Společnost Gustava Mahlera. Společnost dala také podnět k celostátním setkáním hudebních pedagogů, skladatelů, umělců a muzikologů např. na konferencích pořádaných v Nitře v letech 1984 a 1986. Výsledkem těchto jednání bylo mj. zřízení 15 škol s rozšířenou výukou hudební výchovy. 3. konference se uskutečnila v listopadu 1987.

V období 70. a 80. let byla pedagogická činnost České hudební společnosti spjata se jmény: Luděk Zenkl, Božena Viskupová, Pavel Jurkovič, Bohuslava Danielová, Ladislav Daniel, František Gause, Míla Smetáčková, Eva Štrausová, Stanislav Tesař nebo Evžen Valový, který stál v čele Společnosti v roce 1989. Téhož roku se také opět vrátil Společnosti v rámci ČHS její původní název: Společnost pro HV.

V roce 1991 se předsedou SHV stal Jaroslav Herden, jedna z nejvýznamnějších osobností naší hudební pedagogiky, vedoucí Katedry HV na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Uspořádal několik významných hudebně výchovných konferencí, které reflektovaly aktuální témata (populární hudba v HV, využití moderních technologií a keyboardů v HV ad.). V roce 1994 byla i z jeho iniciativy uspořádána mezinárodní konference, která připomněla 60. výročí vzniku SHV. Zazněly zde příspěvky o aktuálním stavu hudebního vzdělávání a byly definovány okruhy problémů, které je třeba řešit.

Od roku 2002 je předsedou Společnosti Jan Prchal, pedagog hudební výchovy na ZŠ i na VŠ a člen prezidia a pedagogické sekce ČHR. Po ukončení činnosti České hudební spo-

3 ZENKL, L.: Z prehistorie ČSSHV. Praha: 1967, s. 69.

lečnosti k 31.12. 2006, která do té doby zastřešovala činnost SHV se (už jako Společnost pro hudební výchovu České republiky) transformovala na občanské sdružení a v současnosti na zapsaný spolek s celorepublikovou působností. SHV ČR pořádá letní kurzy HV (LDHV), stala se kolektivním členem České hudební rady při UNESCO, spolupracuje s MŠMT ČR (např. na tvorbě Standardů pro základní vzdělávání – hudební výchova), s NÚV Praha (Národní ústav pro vzdělávání) v projektu Lektori – mentoři a s pracovišti NIDV v rámci republiky. Místopředsedou SHV ČR je prof. Jiří Holubec (profesor na UJEP v Ústí nad Labem). Současný tým společnosti tvoří Rafaela Drgáčová, Alena Tichá, Eva Jenčková, Anna Velanová, Miloš Hons, Vladimír Hrdina, Dagmar Zemánková, Luboš Hána, Marie Nová, Karel Horňák, Drahoslav Straněk, Vladimír Fiedler, Jan Prchal ml., Jakub Kacar, Josef Kurfiřt, zahraničním partnerem je Belo Felix. Čestné předsednictvo momentálně tvoří Lukáš Hurník a Jakub Hruša. Čestnými členy kolegia jsou Alberto Alvarado Reyes (Mexiko), Wolfgang Mastnak (Německo/Rakousko), Belo Felix (Slovensko), Ing-Mari Ek a Bengt Albinsson (Švédsko) a Suguru Agata (Japonsko).

Současná činnost SHV ČR je především vzdělávací a osvětová. Svou činností a projekty reaguje na aktuální a progresivní trendy ve výuce předmětu hudební výchova v celé šíři jejího spektra a formou dalšího vzdělávání a přípravou studijních a metodických materiálů také zvyšuje úroveň pedagogické praxe. Jeho činnost zároveň obohacuje kulturní život v místech svého působení a rozšiřuje tak i regionální kulturu o nové možnosti. Činnost je naplňována zejména:

- a) výzkumem a vzděláváním v oblasti hudební výchovy, formálního i neformálního hudebního vzdělávání,
- b) aktivní účastí na oborových konferencích a diskusních fórech doma i v zahraničí,
- c) praktickou spoluprací s jinými subjekty na národní i mezinárodní úrovni,
- d) pořádáním seminářů, přednášek, kurzů a konferencí,
- e) poradenskou, konzultační, přednáškovou a lektorskou činností,
- f) vydáváním a distribucí publikací, brožur, letáků a dalších metodických materiálů,
- g) propagací aktivit SHV ČR, publikační činností,
- h) účastí na konzultačních a rozhodovacích procesech, spoluprací s institucemi a organizacemi zabývajícími se hudební výchovou v nejširším smyslu slova,
- i) účastí na přípravě strategických dokumentů v oblasti školní hudební výchovy, formálního i neformálního hudebního vzdělávání,
- j) vystupováním jako právnické osoby oprávněné hájit zájmy hudební výchovy,
- k) realizací projektů směřujících ke zvýšení povědomosti a prestiže hudební výchovy v rámci České republiky i v mezinárodním měřítku,
- l) aktivní účastí členské základny v kulturním dění v místech svého působení.⁴

SHV ČR uděluje od roku 2010 čestné ocenění za přínos hudební výchově a dlouhodobé úspěšné působení v podmínkách regionálního školství – Cenu Jaroslava Herdena, která je zaštitěna Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. U příležitosti Roku české hudby 2014 připravila SHV projekt Zpívejte denně 10 minut se svým dítětem, který je zaměřen na rodinné zpívání a muzicírování a byl propagován s pomocí celostátního rádiového vysílá-

ní. Mezinárodní konferenci Hudební výchova pro třetí tisíciletí zorganizovala Společnost ve spolupráci s Katedrou hudební výchovy Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem a ZŠ a ZUŠ Jablonoňová Liberec. Konala se v listopadu 2014 a byla zaměřena na problémy školní hudební výchovy. Vytkla si za cíl nastartovat období hledání odpovědí na otázky, které současná doba hudební výchově klade.

Přeji Společnosti pro HV, aby toto hledání bylo úspěšné a aby i v časech, kdy se může zdát, že hudební výchova ztrácí plnohodnotné místo ve všeobecném vzdělávání, nepřestala usilovat o předávání hodnot nám svěřených našimi předky, oceňovat je, podporovat je a neúnavně bojovat za udržení hudební kultury v naší zemi.

Literatura:

DOSTAL, J. Ustavující aktiv. Praha: 1967.

GREGOR, V. Československá společnost pro hudební výchovu (1934 – 1938) a mezinárodní dosah její činnosti. Praha: SPN 1974.

JINDRA, J. Společnost pro hudební výchovu v Praze. Praha: 1934.

PRCHAL, J. Od roku 1990 po současnost [online]. c2014 [cit. 9. listopadu 2015]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.shvcr.cz/organ/shv04.pdf>

PRCHAL, J. Léta sedmdesátá a osmdesátá [online]. c2014 [cit. 9. listopadu 2015]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.shvcr.cz/organ/sedos.pdf>

PRCHAL, J. Stanovy [online]. c2014 [cit. 9. listopadu 2015]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.shvcr.cz/organ/stano.pdf>

<http://www.shvcr.cz/organ/stano.pdf>

ZENKL, L. Z historie ČSSHV. Praha: 1967.

Mgr. Barbora Šobánková

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
bsobanova@gmail.com

⁴ PRCHAL, J. Stanovy [online]. c2014 [cit. 9. listopadu 2015]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.shvcr.cz/organ/stano.pdf>

Diferenciácia cieľov a profilu odbornej a vedeckej prípravy učiteľa hudby v kontinuálnom vzdelávaní na Slovensku po reforme v r. 2008

IRENA MEDŇANSKÁ

Anotácia: Na Slovensku vstúpila v r. 2008 do platnosti nová školská reforma, v ktorej okrem iných zmien v školskom systéme sa realizuje koncepcia kontinuálneho vzdelávania učiteľov, vrátane učiteľov hudby. Dochádza k duálnemu systému ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktorý sa diferencuje na:

- odbornú prípravu učiteľov regionálneho školstva (patria sem: základné školy a gymnázia)
- vedeckú prípravu ako 3. stupeň vysokoškolského vzdelávania na tých školiach univerzitných pracoviskách, ktoré majú pre tento stupeň a odbor akreditáciu

Príspevok poukazuje na rozdiely v uvedených typoch vzdelávania a odraze v učiteľskej praxi.

Kľúčové slová: školská reforma, kontinuálne vzdelávanie učiteľov, regionálne školstvo, odborná a vedecká príprava, učiteľská prax.

The differentiation of the aims and profiles of the professional and scientific training of music teachers in continual education in Slovakia following the reform in 2008

Abstract: The educational reform in 2008 has brought various changes to the Slovak educational system, one of them being the realisation of the concept of continual education of the teachers, including the music teachers. This resulted in the dual system of the further teacher education, differentiated as follows:

- professional training of the teachers in regional education (primary schools and grammar schools belong to this category)
- scientific training on the 3rd level university education on the educational departments that have obtained the accreditation in this field

This presentation points out the differences in the above mentioned types of education and their reflections in the teaching practice.

Keywords: educational reform, continual education of teachers, regional education, professional and scientific training, teaching practice.

Nielen na Slovensku, či v krajinách Európskej únie, ale všade na svete je základným pilierom pre rozvoj spoločnosti vzdelanie. Slovensko ako krajina Európskej únie je súčasťou stratégie učiacej sa spoločnosti. Dynamickosť súčasných spoločenských zmien si vyžaduje aj zmenu v príprave mladej generácie na aktívne začlenenie sa do pracovného, spoločenského a sociálneho života, v prostredí narastajúcej konkurencie. Naplniť túto požiadavku a potrebu sa nedá so starými prekonanými normami, ktoré treba rozhodne zmeniť, inovovať, adaptovať v kontexte požiadaviek doby. V oblasti vzdelávania je ešte stále hlavným

nositeľom zmien *učiteľ* a *učiteľ* je zodpovedný za naplnenie uvedenej požiadavky a kvalitu vzdelávania.

Na Slovensku sa od r. 2008 realizuje reforma regionálneho školstva. Táto priniesla koncepčné a organizačné zmeny, v mnohých oblastiach aproximáciu nášho školského systému s európskymi krajinami. Základným legislatívnym dokumentom, ktorý vstúpil do platnosti bol nový zákon č. 245 **ZÁKON o výchove a vzdelávaní (školský zákon)**, ktorý definuje princípy, ciele, podmienky, rozsah, obsah, formy a organizáciu výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach¹. Pre naplnenie tohto cieľa je nevyhnutné vytvárať systematické a cieľavedomé rozvíjanie ľudských zdrojov² v rezorte školstva (1.1). Pedagogickí pracovníci, najmä učelia majú možnosť realizovať svoj ďalší profesijný rast:

- a) **odbornou prípravou** v kontinuálnom vzdelaní podľa zákon 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (účinnosť od 1. 11. 2009)
- b) **vedeckou prípravou** v 3. stupni doktorandského štúdia a získaním vedeckého titulu Philosophie doctor (PhD.), na univerzitných školiach pracoviskách, ktoré majú pre konkrétny odbor *akreditáciu*.

1. Legislatívne východiská

Zmenou politicko-hospodárskych pomerov v strednej a východnej Európe po r. 1990 dochádza k etablovaniu a postupnej systematickej realizácii celoživotného vzdelávania. Vzdelávanie, pri ktorom uchádzač nadobudne nové **vedomosti**, nové **zručnosti** a **kompetencie** pôsobia ako deskriptory *celoživotného vzdelávania*³. Celoživotné vzdelávanie, zahrňujúce všetky aktivity, ktoré sa uskutočňujú v priebehu života s cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a nadobudnúť kompetencie sa postupne aplikovalo do praxe aj v stredoeurópskych krajinách. Celoživotné vzdelávanie ako základný princíp výchovy a vzdelávania uplatňovaný vo vzdelávacej sústave Slovenskej republiky tvorí:

- a) školské vzdelávanie (základná, stredná a vysokoškolské)
- b) ďalšie vzdelávanie nadväzujúce na ukončený stupeň vzdelania dosiahnutý v poslednom stupni uchádzačovho formálneho vzdelávania.

Celoživotné vzdelávanie je závislé od potreby, záujmov, povinnosti človeka, jeho výber a realizácia je determinované aj regiónom. *Vedomosti, zručnosti a kompetencie* pre celoživotné vzdelávanie⁴ sú diferencované do 8 referenčných úrovní v dokumente nazývanom ako *Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie*⁵ (EKR), v ktorom sú definova-

1 Výchova a vzdelávanie sa v školách realizuje v dvoch základných programových dokumentoch:

a) Štátny vzdelávací program, kde je vymedzený povinný obsah výchovy a vzdelávania v školách na získanie kompetencií

b) Školský vzdelávací program je základným dokumentom školy, ktorý je vypracúvaný v súlade so Štátnym vzdelávacím programom, pritom zohľadňuje všetky špecifiká školy, ktoré možno zahrnúť do škVP

2 Ľudské zdroje v rezorte školstva predstavujú pedagogickí a odborní zamestnanci a nepedagogickí pracovníci.

3 Program celoživotného vzdelávania EÚ z r. 2006.

4 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture (10.1.2016)

5 Každá referenčná úroveň vymedzuje aké má uchádzač poznanie, čo vie urobiť bez ohľadu na systém, v ktorom danú kvalifikáciu získal, je to diferencovaný systém celoživotného vzdelávania, ktorý zahŕňa všeobecné vzdelávanie a vzdelávanie dospelých, odborné vzdelávanie a prípravu, ako aj vyššie vzdelávanie. Osem úrovní pokrýva pluralitu kvalifikácií od povinnej školskej

né konkrétne výstupy vzdelávania na jednotlivých úrovniach.⁶

V rezorte školstva sa ďalšie vzdelávanie⁷ týka pedagogických a odborných zamestnancov, vrátane učiteľov hudby a odborných pracovníkov pre umeleckú výchovu (hudobnú a výtvarnú) v centrách voľného času.

1.1. Kontinuálne vzdelávanie pedagogických pracovníkov

Zákon 317/2009 Z. z. o pedagogickom a odbornom zamestnancovi ako súčasť Programu celoživotného vzdelávania EÚ z r. 2006 je významným dokumentom *profesijného rozvoja učiteľa*. Zákon v komplexe si stanovuje riešiť problémy učiteľov v nasledujúcich oblastiach:

- **sociálna oblasť:**
 - Znížiť vekový priemer pedagogických zamestnancov.
 - Znížiť feminizáciu pedagogických zborov.
 - Zlepšiť spoločenský status pedagogického zamestnanca.
 - Riešiť povinnosti a práva pedagogického zamestnanca.
 - Starostlivosť o pedagogických zamestnancov a ich ochranu.
- **profesijný a kariérny rast:**
 - Zvýšiť kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov.
 - Podporiť vzdelávacie programy pre učiteľov na všetkých stupňoch škôl a vypracovať koncepciu kariérneho rastu učiteľov.
 - Zrovnoprávniť postavenie pedagogického zamestnanca vo veci postavenia, kontinuálneho vzdelávania a odmeňovania.
 - Riešiť predpoklady na výkon pedagogickej činnosti.
 - Definovať profesijný rozvoj, kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie.
 - Stanoviť kvalifikačné predpoklady pedagogického zamestnanca.
 - Riešiť dĺžku pedagogickej praxe pedagogického zamestnanca.
 - Druhy kontinuálneho vzdelávania,
 - Akreditáciu programov kontinuálneho vzdelávania.
 - Činnosť a postavenie Akreditačnej rady MŠ SR, ktorá bude posudzovať programy a kladne posúdeným programom prideliť počet kreditov.
 - Činnosť inštitúcií, ktoré poskytujú kontinuálneho vzdelávania.
 - Získavanie kreditov za absolvované vzdelávanie, seba vzdelávanie a tvorivé aktivity, evidovanie kreditov.
 - Hodnotenie pedagogických zamestnancov.

Cieľom kontinuálneho vzdelávania je inovácia, prehĺbenie vedomostí a zručností z pedagogiky, psychológie, tiež absolvovaných predmetov na univerzite. Formy kontinuálneho vzdelávania sú prezenčná (s priamym kontaktom lektora), dištančná (vzdelávanie je nastavené na mailovú a IK komunikáciu), alebo ich kombinácia. Spravidla sú vzdelávacie programy nastavené na kombinovanú formu.

dochádzky, ďalšieho vzdelania po najvyššiu úroveň profesijného alebo odborného vzdelávania a prípravy.

6 Kľúčovým prvkom EKR sú vzdelávacie výstupy, ktoré vymedzujú čo učitelia v kategóriách vedomostí, zručností a kompetencií v jednotlivých úrovniach, ktoré sa získavajú v troch formách vzdelávania: *formálneho, neformálneho a informálneho*.

7 Systém ďalšieho vzdelávania učiteľov sa na Slovensku nazýva *Kontinuálne vzdelávanie pedagogických pracovníkov*. Tento názov vystihuje obsah vzdelávania, ktorý v jednotlivých formách nadväzuje na pedagogické vzdelanie uchádzača, ukončené 2. stupňom vysokoškolského štúdia (Mgr.).

2. Profesionálny rozvoj učiteľa v systéme kontinuálneho vzdelávania

2.1. Druhy kontinuálneho vzdelávania (obr. č. 1)

Kontinuálne vzdelávanie pedagógov⁸ sa realizuje vo vertikálnom a horizontálnom smere:

Vertikálny rozvoj predstavuje *kariérový stupeň*, ktorý je diferencovaný na:

- *začínajúci učiteľ (ten kto nastupuje prvýkrát u prvého zamestnávateľa)*
- *samostatný učiteľ*
- *učiteľ s prvou atestáciou*
- *učiteľ s druhou atestáciou*

Horizontálny rozvoj predstavuje *kariérovú pozíciu*

- *špecialista (triedny, výchovný a kariérový poradca)*
- *vedúci zamestnanec (riaditeľ školy, školský inšpektor)*

Názov	Počet kreditov	trvanie
Adaptačné	Kredity určuje škola	1-2 roky
Aktualizačné	4 - 12 kreditov	20 až 60 hodín
Inovačné	12 - 22 kreditov	60 až 110 hodín
Špecializačné	20 - 24 kreditov	100 až 160 hodín
Kvalifikačné	Rozširuje kvalifikáciu o ďalší odbor (neudeľujú sa kredity)	200-240 hodín dĺžka 2 roky
za autorstvo - učebnice - odborné články	40 kreditov 1 kredit	autorský hárok (20 strán) normalizovaná strana

obr. č. 1 Graficky spracované na základe Zákona č. 317/2009

Vzdelávanie učiteľov na Slovensku ukotvené v *Zákone o pedagogickom a odbornom zamestnancovi* predstavuje logický systém ďalšieho profesijného rastu učiteľov, ako cieľovej skupiny, ktorá sa najväčšou mierou podieľa na úrovni vzdelávania a výchovy školskej populácie. Absolvovaním vzdelávacích programov, alebo tvorivej práce učiteľa získajú kredity, ktoré majú následne odraz v ich vyššom platovom zaradení. V systéme je presne definované, kto môže poskytovať jednotlivé druhy kontinuálneho vzdelávania. Škola môže poskytovať jedine *Adaptačné vzdelávanie*, vyššie druhy sú už v kompetencii vysokej školy, alebo organizácie riadenej Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠV-VaŠ SR). Takouto organizáciou zameranou na realizáciu a celý manažment kontinuálneho vzdelávania pedagogických a nepedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení, je Metodicko-pedagogické centrum⁹ (MPC), riadené MŠV-VaŠ SR. Činnosť MPC je zameraná na výkon metodologickej činnosti a na ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov. V jeho pôsobnosti sú školy a školské zariadenia na území Slovenskej republiky.

8 Kontinuálne vzdelávanie je súčasťou celoživotného vzdelávania. Kontinuálne vzdelávanie na rozdiel od celoživotného vzdelávania, kde sa absolvent môže rekvalifikovať na inú profesiu, je prehĺbenie a rozvoj svojej profesie.

9 Metodicko-pedagogické centrum má svoje centrálné riaditeľstvo v Bratislave a v rámci Slovenska pracuje ďalších 7 MPC v Trnave, Nitre, Komárne, Trenčíne, Žiline, Prešove, Košiciach.

2.2. Charakteristika vzdelávacích programov v kontinuálnom vzdelávaní

Vzdelávacie programy v dolu uvedených druhoch kontinuálneho vzdelávania musia byť akreditované *Akreditačnou radou MŠVVaŠ SR*. Konceptia vzdelávacích programov obsahuje hlavný a špecifické ciele vzdelávacieho programu, členenie na jednotlivé moduly s presnou časovou dotáciou a zadaním prezenčnej alebo dištančnej formy. Každý program musí mať definované cieľové skupiny, spôsob ukončovania a požiadavky na ukončenie vzdelávacieho programu, vrátane celkového počtu získaných kreditov. Každý vzdelávací program má garanta, ktorý zodpovedá za realizáciu a úroveň vzdelávania.

Nižšie uvedené druhy kontinuálneho vzdelávania vychádzajú z potrieb zvyšovania kompetencií najmä pre kategóriu *samostatný učiteľ*, ktorý ich absolvovaním sa dopracuje k atestačným konaniam.

Aktualizačné vzdelávanie¹⁰ (rozsah 20-60 hodín, počas 10 mesiacov) je zamerané na zmeny v koncepcii výchovy, prehľbovanie, rozvíjanie a rozširovanie existujúcich odborných a pedagogických vedomostí a zručností učiteľov. Učiteľ si môže vybrať z ponuky aktualizáčných vzdelávacích programov podľa svojej špecializácie, či záujmu o vybrané problémy výchovy.

Inovačné vzdelávanie (rozsah 60-110 hodín, počas 12 mesiacov). Obsahom tohto druhu vzdelávania sú inovácie v predmetoch alebo študijných odboroch, v ktorých uchádzač pracuje, ale i v pedagogike, psychológii a ďalších oblastiach potrebných na výkon pedagogickej činnosti.

Špecializačné vzdelávanie (rozsah 100 -160 hodín, počas 18 mesiacov). Cieľom vzdelávania sú najmä vedomosti a zručnosti potrebné na výkon špecializovaných činností. Pokiaľ sa predchádzajúce dve vzdelávania končili skúškou pred trojčlennou komisiou, tento druh má v predpisoch stanovenú záverečnú prácu, ktorej rozsah je závislý na počte odučených hodín, napr. pre 140-160 hodín vzdelávania je predpísaná práca v rozsahu 20-25 strán. Záverečná písomná práca je hodnotená jedným recenzentom.

Funkčné vzdelávanie¹¹ (rozsah 160-200 hodín, počas 24 mesiacov). Obsah vzdelávania je smerovaný na strategické riadenie školy, ovládanie školskej legislatívy, riadenie výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý pozostáva najmä z personálneho a finančného riadenia a z vlastného osobnostného rozvoja. Vzdelávanie riadiacich pracovníkov v školstve je ukončené tiež písomnou prácou v rozsahu 25-35 strán, ktorú posudzuje jeden recenzent.

Systém pridelovania kreditov za uvedené druhy kontinuálneho vzdelávania sa odvíja od počtu hodín, náročnosti a spôsobu ukončenia. Kredity za celkový rozsah hodín sa riadia pravidlom, za 5 hodín výučby 1 kredit.

Okrem absolvovania týchto vzdelávaní Akreditačná rada MŠVVaŠ SR priznáva kredity aj za preukázateľne tvorivé aktivity, objektívne merateľné výkony ako:

- autorstvo a spoluautorstvo schválených učebných pomôcok s presným stanovením kreditov za 1 autorský hárok,
- učebnice, učebné texty, pracovné zošity,

10 Práve v aktualizácnom vzdelávaní sa zrealizoval najväčší počet vzdelávaní aj z dôvodu, že cieľom tohto druhu vzdelávania bola aktualizácia a inovácia poznatkov v danom predmete, čo spôsobilo aj najväčší záujem zo strany učiteľov.

11 Za funkčné vzdelávania na neprideliujú kredity, absolvovať funkčné vzdelávanie musí každý riadiaci pracovník v školstve.

- tvorivé aktivity definované pre ten-ktorý odbor, výsledky výskumu, patenty, absolvované vzdelávanie v zahraničí.

2.3. Atestačné postupy:

K finálnym postupom v rámci kontinuálneho vzdelávania patrí atestačné konanie, ktoré zahŕňa 1. a 2. atestáciu. Uchádzač sa môže prihlásiť na obe atestácie až vtedy, ak v predchádzajúcich vzdelávaniach nazberal 60 kreditov, alebo ich kombinoval s absolvovaním **prípravného atestačného vzdelávania**¹² 30 kreditov + 30 kreditov za predchádzajúce vzdelávania, alebo tvorivé aktivity. Zameranie 1. a 2. atestácie je v náročnosti diferencované. Súčasťou oboch atestačných skúšok je napísanie atestačnej práce a ústna odpoveď z tematických okruhov

1.atestácia:

- je v *písomnej práci* zameraná na uplatnenie tvorivých skúseností pri riešení odborných-metodických problémov vyučovacieho procesu. Autor v práci deskribuje konkrétne vybrané hodiny, tak v zadaní cieľov, ako aj v reflexii procesu realizácie v jednotlivých fázach vyučovacej jednotky.
- v ústnej odpovedi si atestand vyberá z nasledujúcich tematických okruhov pre prvú atestáciu:
 - a) *ciele vyučovacieho procesu, učivo, vzdelávacie štandardy,*
 - b) *učebné štýly a metódy vyučovacieho procesu,*
 - c) *didaktické zásady, organizačné formy vzdelávania, učebné pomôcky, didaktická technika,*
 - d) *hodnotenie a klasifikácia žiakov.*¹³

Učiteľ, ktorý úspešne vykonal skúšku k 1. atestácii, má postup do vyššej platovej triedy a získava celý rad kompetencií ako napr. je uvádzajúcim učiteľom pre adaptačné vzdelávanie, učiteľom cvičnej školy a vedúcim predmetovej komisie.

2. atestácia:

- je v písomnej práci zameraná na uplatnenie významných inovácií a preukázanie tvorivých skúseností pri riešení didakticko-metodických problémov vyučovania. Požiadavkou pre 2. atestáciu je realizácia pedagogického výskumu z vlastnej edukačnej činnosti. Učiteľ si musí osvojiť metodológiu pedagogického výskumu, ktorú získa aj absolvovaním **prípravného atestačného vzdelávania pre 2. atestáciu**.
- aj v skúške k 2. atestácii je ústna odpoveď, ktorá má už náročnejšie tematické okruhy:
 - a) *didaktika, jej úlohy a predmet skúmania, systém, ciele vyučovacieho procesu, učivo, vzdelávacie štandardy,*
 - b) *učebné štýly, metódy vyučovacieho procesu, didaktické zásady,*

12 Prípravné atestačné vzdelávanie sa uskutočňuje v rozsahu 60 hodín a jeho obsah je vymedzený obsahom atestácie a požiadavkami na atestačnú prácu. Na prípravné atestačné vzdelávanie (PAV) sa môže prihlásiť len taký uchádzač, ktorý sa vopred preukáže, že má už 30 kreditov.

13 Kontinuálne vzdelávanie, kredity a atestácie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č.445/2009 z 19. októbra 2009.

- c) koncepcie vyučovacieho procesu, organizačné formy, učebné pomôcky, didaktická technika,
- d) hodnotenie výsledkov vyučovacieho procesu alebo
- e) kvalita vyučovacieho procesu.

Učiteľ, ktorý dosiahol svoj kariérny postup až k úspešnému absolvovaniu 2. atestačnej skúšky disponuje profesijnými kompetenciami, ktoré mu umožňujú rozvíjať svoj profesijný rast v kariérových pozíciách.

2.4. Kariérová pozícia - horizontálny rozvoj učiteľa

Kariérová pozícia predstavuje funkčné zaradenie učiteľa na výkon špecializovaných alebo riadiacich činností, ktoré si vyžadujú uplatnenie príslušných manažérskych kompetencií. Systém profesijného rastu prezentuje kariérové pozície:

- učiteľom – *specialistom* je triedny učiteľ, výchovný poradca, kariérový poradca, učiteľ uvádzajúci nastupujúceho učiteľa v adaptačnom vzdelávaní,
- učiteľ – *riadiaci pracovník* je riaditeľ školy, zástupca riaditeľa. V tejto kariérovej pozícii absolvuje kandidát funkčné a následne funkčné inovačné vzdelávanie.



V Slovenskej republike sa realizuje kontinuálne vzdelávanie učiteľov cez *Metodicko-pedagogické centrum*¹⁴, učiteľské fakulty na univerzitách, ktoré vytvorili samostatné referáty kontinuálneho vzdelávania.¹⁵

Prostredníctvom projektu *Profesijný a kariérový rast pedagógov*, financovanom z prostriedkov EÚ sa mohol vybudovať efektívny systém (ďalšieho) kontinuálneho vzdelávania učiteľov v Slovenskej republike. Na MPC v r. 2010-2015 absolvovalo rôzne druhy vzdelávania v akreditovaných programoch kontinuálneho vzdelávania, ako aj atestačné skúšky cca 80 000 učiteľov.

3. Vedecká príprava učiteľa

Vedecká príprava absolventa 2. stupňa *Učiteľstva hudobného umenia resp. Predškolskej a elementárnej pedagogiky* sa realizuje v 3. doktorandskom štúdiu¹⁶, ktoré sa stalo súčasťou vysokoškolského vzdelávania. Doktorandský študijný program trvá v dennej akreditácie forme tri roky alebo štyri roky, v externej forme najviac päť rokov. Študijný program doktoranda sa realizuje podľa individuálneho študijného plánu, ktorý pozostáva zo študijnej a vedeckej časti. V individuálnom študijnom pláne doktoranda sa uvádza zoznam predmetov (povinných, povinne voliteľných i výberových). Najmä povinne voliteľné a výberové sa navrhujú v kontexte navrhovaného obsahu dizertačnej práce. Súčasťou interné-

ho doktorandského štúdia je aj pedagogická činnosť v rozsahu 4 hodín týždenne. Vedecká časť študijného programu doktoranda je postavená na individuálnej vedeckej práci, zahŕňajúcej vedecký výskum v celom komplexe príslušajúcich dimenzií. Výsledkom študijnej a vedeckej práce je vytvorenie písomnej práce k dizertačnej skúške a následne aj finálnej dizertačnej práce. Od doktoranda sa očakávajú publikačné výstupy v najvyšších kategóriách¹⁷, aktívna účasť na konferenciách, sympóziách, študentských vedeckých konferenciách, seminároch a iných odborných podujatiach.

3.1 Doktorandské štúdium 1.1.10 Odborová didaktika – Didaktika hudby (hudobného umenia)

V systematike odborov doktorandského štúdia na Slovensku je pokračovaním magisterského stupňa v programe 1.1.3 *Učiteľstvo hudobného umenia* 3. stupeň začlenený ako 1.1.10 *Odborová didaktika – Didaktika hudby*, ktorý v tomto znení začal platiť od r. 2005 a zároveň dobiehal aj doktorandský program so starým názvom 75-02-9 *Teória vyučovania hudobnej výchovy* až do r. 2010. *Didaktika hudby 1.1.10* sa na Slovensku realizuje na učiteľských fakultách, ktoré naplnili personálne a vedecké požiadavky a získali akreditáciu, na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, na Pedagogickej fakulte Katolíckej Univerzity v Ružomberku, na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ale hudobné témy sa realizujú aj na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove na odbore 1.1.5 *Predškolská a elementárna pedagogika*.

Do r. 2010 sme zaznamenávali kvantitatívny nárast počtu doktorandov v dennej a externej forme štúdia v 1.1.10 *Didaktika hudby*, čo vychádzalo z celonárodnej štatistiky, že máme na Slovensku veľmi málo absolventov doktorandského štúdia. Na túto skutočnosť upozornila EÚ a Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVaŠ SR) vyčlenilo finančné prostriedky na štúdium väčšieho počtu denných doktorandov. Doktorandské školiace pracoviská boli aj výkonnostným ukazovateľom pre fakulty a univerzitu, čo motivovalo pracoviská vytvoriť potrebnú personálnu štruktúru na ich akreditovanie.

Dizertačné práce v 3.stupni PhD. v odbore 1.1.10 *Didaktika hudby* prinášajú nové výsledky hudobno-pedagogického výskumu v jednotlivých vedeckých disciplínach systematiky hudobnej pedagogiky. Nové poznatky, riešenia, koncepcie a ich overenia v rámci doktorandského štúdia sú jedinou vedecko-výskumnou základňou pre hudobnú pedagogiku, nakoľko na Slovensku absentuje samostatné vedecko-výskumné pracovisko pre hudobnú edukáciu a ani žiadna katedra hudby na Slovensku nedisponuje systematickým miestom hudobného pedagóga ako výskumného pracovníka.

3.2 Vzájomné uznávanie vedeckej prípravy v regionálnom školstve

Vedecká príprava v doktorandskom študijnom programe, profil absolventa predurčuje kandidáta k prolongovaniu začatej vedeckej práce na univerzite. Pravidlá výberového konania na vysokých školách a univerzitách na Slovensku už majú v podmienkach, že uchádzač o miesto na vysokej škole musí mať skončený 3. stupeň štúdia.

¹⁴ Vzdelávanie je učiteľom (okrem cestovného) v plnej výške nákladov hrazené z prostriedkov Európskej únie prostredníctvom Národného projektu Profesijný a kariérový rast pedagógov.

¹⁵ Kontinuálne vzdelávanie na fakultách sa realizuje spravidla za finančnú úhradu. Z tohto dôvodu je ťažisko záujmu slovenských učiteľov na Metodicko-pedagogickom centre a jeho regionálnych pracoviskách.

¹⁶ O tom, že doktorandské štúdium bude ako tretí stupeň vzdelávania sa rozhodlo až v r. 2001 na konferencii v Berlíne. Takto sa vytvoril rámec kvalifikácií pre európsky priestor vysokoškolského vzdelávania, ktorý zahŕňa tri stupne: 1. st. bakalár, 2. st. magister, 3. st. doktor. Zároveň sa vytvorili všeobecné deskriptory, ktoré určujú výstupy vyjadrené v kreditoch pre všetky tri stupne.

¹⁷ Podľa nariadenie Akreditačnej komisie, ako opatrenie na veľmi nízke hodnotenie doktorandského štúdia na slovenských vysokých školách v rámci komplexnej akreditácie v r. 2015 nariadila Akreditačná komisia pre doktoranda aspoň jeden výstup v kategórii A, ale v akreditačnej kategórii A t.z. karentové výstupy a Web of Science, či Scopus.

Z dôvodu demografického poklesu, nárastu počtu vysokých škôl, ale aj postavenia umelecko-výchovných predmetov v synopse povinných predmetov na základnej škole nejaví sa nárast personálneho obsadenia katedier hudby v celoslovenskom meradle a tak držitelia vedeckého titulu „PhD.“ sa uchádzajú o učiteľské miesta v systéme regionálneho školstva. Tu sa stretávajú s postojom riaditeľov škôl, že sú pre ZŠ, alebo SŠ „prekvalifikovaní“. Hoci napísanie dizertačnej práce si vyžaduje oveľa viac úsilia, času, štúdia ako napísanie atestačnej práce, doktorandovi sa uznáva doktorandské štúdium, za predpokladu, že pôsobí v pedagogickom procese nasledovne:

- **za 1. atestáciu** po 3 rokoch pedagogickej praxe
- **za 2. atestáciu** po 6 rokoch pedagogickej praxe za predpokladu, že uchádzač pôsobí v regionálnom školstve (ZŠ, SŠ).

Vyššie menovaný rozpor medzi získaním vedeckej prípravy a možnosti uplatnenia sa v hudobnom vysokoškolskom priestore, sa od r. 2010 prejavilo v zníženom záujme o doktorandské štúdium v odbore *1.1.10 Didaktika hudby*. Pod tento pokles sa podpísala aj skutočnosť, že štipendium interného doktoranda už nevypláca MŠVVaŠ SR, ale príslušná fakulta zo svojich prostriedkov.

Záverom

Štúdia predstavila dve koncepcie ďalšieho vzdelávania učiteľov, vrátane učiteľov hudby: kontinuálne vzdelávanie a vedeckú prípravu v 3. stupni vysokoškolského štúdia. Vo svojom ciele a obsahu sú diferencované podľa pracovného zaradenia učiteľa hudby. Po viac ako piatich rokoch realizácie kontinuálneho vzdelávania sa ukázalo, že celý systém je logicky nastavený, vnútorne nadväzný a zvyšuje úroveň a kompetencie učiteľov v kontexte najnovších výsledkov hudobno-pedagogického výskumu.

Literatúra:

MEDŇANSKÁ, I. *Adaptácia „Návrhu koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom vzdelávaní“* aj pre učiteľov umeleckých škôl. In: Ako ďalej v hudobnej výchove 2. Banská Bystrica: FHV, UMB, 2006, ISBN 80-8083-232-3, EAN 9 877 080 832 323 s. 23 elektronický zborník.

MEDŇANSKÁ, I. Komparácia kontinuálneho vzdelávania učiteľov hudby a vedeckej prípravy v doktorandskom štúdiu. In: *Musica et educatio I.*, 2013, ISBN 978-80-561-0018-9 Str.1.-19.

MEDŇANSKÁ, I. Reflexia skúseností z realizácie doktorandského štúdia v odbore *Didaktika hudby* na slovenských vysokoškolských pracoviskách. In: *Teória a prax hudobnej edukácie. Zborník z medzinárodnej konferencie doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov Slovenskej republiky a Českej republiky*. Banská Bystrica:UMB, 2012, ISBN978-80-557-0520-0.

MEDŇANSKÁ, I. Dizertačné práce a projekty ako priestor pre realizáciu hudobno-pedagogického výskumu po r. 1990. In: *Musica et educatio V.* e-zborník príspevkov doktorandov mladých vedeckých pracovníkov a vysokoškolských učiteľov. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. s.15-27, 2014, ISBN978-80-561-0129-2.

PAVLOV, I. a kol. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov, Metodicko-pedagogické centrum, 2006, ISBN80-8045-431-0.

ŠTECH, S., *Profesionalita učiteľa v neo-liberálnej dobe*. In: *Pedagogika*, 2007, 57 (4), Praha.

ŠUBOVÁ, M. – BAHLEDOVÁ, T. - KASÁČOVÁ, L. *Komunikácia- umenie- výchova*. Banská Bystrica: Centrum vzdelávania doktorandov, Európsky sociálny fond, 2007, ISBN 978-90-8083-498-2.

ŠVARČÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitatívni výskum v pedagogických vedách*. Praha: Portál, 2007, ISBN978-80-7367-313-0.

VÁŇOVÁ, H. – SKOPAL, J. *Metodologie a logika výskumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2002, ISBN 80-246-04350.

Legislatívne materiály:

Štátny program výchovy a vzdelávania *Milénium*.

Zákon č. 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní [školský zákon] .

Zákon č.317/2009 o pedagogickom zamestnancovi s platnosťou od 1.11.2009. www.minedu.sk.

Štátne vzdelávacie programy pre jednotlivé stupne ISCED 0,1,0,2,3. www.statpedu.sk ISCED 3A www.siov.sk.

Prof. Mgr. art. Irena Medňanská, PhD.

Inštitút hudobného a výtvarného umenia,
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta
08001 Prešov
irena.mednanska@unipo.sk

Ciele vyučovania v hudobnej edukácii

INGRIDA BÁŤKOVÁ

Anotácia: Príspevok stručne charakterizuje ciele hudobnej edukácie. Pozornosť upriamuje na špecifikáciu kognitívnych, afektívnych a psychosomatických cieľov zameraných na rozvíjanie hudobných kompetencií žiakov. Príspevok je súčasťou dizertačnej práce s názvom Dynamizácia a modernizácia hudobno-vzdelávacieho procesu, zaoberajúci sa manažérstvom kvality vo vyučovacom procese v predmete hudobná výchova.

Kľúčové slová: manažment, kvalita výučby, kompetencie, vzdelávacie ciele

The aims of teaching in music education

Abstract: This paper focuses on brief definition of music education aims. The goal of this article is to specify the cognitive, affective and psychosomatic aims, focused on the development of music competences of pupils. The article is a part of dissertation thesis called The quality management in education process in music education.

Key words: management, quality of education, competences, educational goals

Kvalita života človeka závisí od mnohých faktorov, avšak v konečnom dôsledku ide o výsledok zdravotných, ekonomických, spoločenských a environmentálnych oblastí, ktoré za optimálnych podmienok prispievajú k rozvíjaniu osobnostného rastu jednotlivca a napokon k napredovaniu celej spoločnosti. K dosahovaniu objektivity kvality života človeka, je potrebné okrem iného, stanovenie priorít a vytýčenie konkrétnych cieľov. Dôležité je ich vymedzenie, čiastkové plnenie, samotná realizácia a v neposlednom rade i konečná bilancia. To znamená, že v tomto náročnom procese zohráva dôležitú úlohu spätná väzba, ktorá je dôkazom toho, do akej miery boli ciele naplnené a zrealizované. V prípade neúspechu je nevyhnutné identifikovať príčiny neúspechu a následne hľadať nové možnosti ako stanovené ciele efektívne transformovať do konkrétnej oblasti života.

Kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu závisí v prvom rade a najmä, od psychickej zrelosti osobnosti učiteľa, potreby vnútornej motivácie, uvádzania nadobudnutých teoretických vedomostí do každodenného procesu výučby, veľkej miery empatie s ohľadom na širokú paletu povahových čŕt žiakov a samozrejme od vôle, chuti a úmyslu implementovať do pedagogickej praxe nové metódy, formy a prostriedky pre dosiahnutie stanovených cieľov. Za zmienku stojí uviesť postrehy z praxe, ktoré poukazujú na neochotu niektorých učiteľov, meniť niekoľkoročný zabehnutý model vyučovania, ktorý neodzrkadľuje aktuálne potreby a požiadavky žiakov. V takom prípade je na mieste položiť si otázku: Aké ciele chce učiteľ s niekoľkoročnou praxou ešte dosiahnuť? Má zmysel pre učiteľa s praxou určovať si nové ciele? Ak áno, podľa akých kritérií ich vyberá?

Pojmom cieľ sa rozumie „ideálna predstava toho, čo sa má v činnosti dosiahnuť“ (Pedagogický slovník. Praha, SPN, 1965, str. 32). Z uvedenej citácie vyplýva, že stanovenému cieľu predchádza určitá predstava, vnútorná potreba toho, čo chce učiteľ so žiakmi dosiahnuť

a hlavne ako to chce dosiahnuť. Vzápätí vyvstáva nevyhnutnosť charakterizovať akými čiastkovými cieľmi plánuje učiteľ naplniť svoj pedagogický zámer. V oblasti didaktiky rozlišujeme všeobecné, čiastkové a špecifické ciele. Všeobecné ciele chápeme ako vyjadrenie určitého ideálu výchovy a vzdelávania, vyjadrenie všeobecných spoločenských požiadaviek na výchovu a vzdelávanie, odrážajúce rôzne filozofie a perspektívy, rôzne prístupy k obsahu výchovy a vzdelávania (Turek, 2014, str. 37). V rámci globálneho nazerania na výchovu a vzdelávanie, na základe uvedenej definície možno predpokladať, že plnenie všeobecných cieľov odráža charakteristické črty danej spoločnosti, štátu, s ohľadom na filozofické smerovanie a akceptáciu schváleného modelu vzdelávania, kultúru, zvyky a iné. Čiastkové ciele predstavujú určitú konkretizáciu cieľov určitého typu školy, alebo na ciele študijného či učebného odboru (Turek, 2014, str. 38). V tomto bode sa dá hovoriť o jasnejšej predstave cieľov, avšak v konečnom dôsledku presnú charakteristiku cieľov poskytujú špecifické ciele, ktoré definujú a konkretizujú čo konkrétne si žiak má osvojiť a za akých podmienok. Špecifické, (konkrétne) ciele by mali jednoznačne definovať stav osobnosti, správania sa žiaka, ktorý sa má dosiahnuť na konci vyučovacieho procesu, t. j. čo konkrétne sa má žiak naučiť, čo konkrétne má vedieť (ktoré konkrétne vedomosti, zručnosti, návyky, postoje, schopnosti, kompetencie si má osvojiť, do akej hĺbky a za akých podmienok (Turek, 2014, str. 38). V odbornej literatúre sa špecifické ciele rozdeľujú na ciele kognitívne (poznávacie), afektívne (zahŕňajú oblasť hodnôt, citov, postojov) a psychomotorické (pohybové zručnosti).

Moderná spoločnosť v oblasti všeobecných, čiastkových, ale aj špecifických cieľov, upriamuje pozornosť na schopnosť **učiť sa učiť** ako schopnosť človeka celoživotne sa vzdelávať. Moderná škola preto požaduje od učiteľov viesť a motivovať žiakov k tomu, aby dokázali sami vyhľadávať informácie, hľadať vzájomné súvislosti jednotlivých oblastí na konkrétnu problematiku, boli schopní komparácie, zaujať osobný postoj s konštruktívnou diskusiou a napokon predložiť konkrétne riešenia. K tomuto účelu možno využiť aktivizujúce metódy, ktoré u žiakov vytvárajú nielen kognitívne kompetencie, ale tiež personálne, interpersonálne, komunikačné, či učebné.

Vytýčené ciele možno u žiakov uplatňovať napr. aktivizujúcimi metódami (v rámci hudobnej výchovy): **sokratovská metóda** na rozvoj kritického myslenia (oboznámenie sa s hudobným dielom, rozbor hudobného diela), **prípadová štúdia** (život a tvorba hudobných skladateľov), **inscenačná metóda** (nácvič hudobného divadla, hudobno-pohybovej scény), **metóda riešenia úloh** (notový zápis, stupnice, intervaly, akordy), **ditor** (vyriešiť vzniknutý problém v hudobnej teórii, nesprávny zápis intervalu), **brainstorming** (vymyslieť originálny hudobný príbeh, nový muzikál, príbeh balet.), **metóda Phillips 66** (vytvárať návrhy ako usporiadať rozhádzaný orchester, ako zoradiť ľudové piesne do jednotlivých regiónov).

Cieľom spomínaných metód je: vzbudiť záujem o činnosti, o ktoré predtým nejavil žiadny záujem, prekonávať negatívne tvrdenia typu: „ja to aj tak nedokážem“, vzájomnej spolupráci medzi spolužiakmi, prehodnotenie odmietavého postoja žiakov ku konkrétnym činnostiam na základe aktivity ostatných spolužiakov, schopnosť povzbudiť nesmelých spolužiakov k individuálnemu výkonu, v neposlednom rade dokázať slovné ohodnotiť spolužiaka a odmeniť ho potleskom, alebo objatím. Toto všetko dokáže učiteľ premeniť v ovládacie nástroje, prostredníctvom ktorých dokážu žiaci pátrať po informáciách,

analyzovať ich, skúmať jednotlivé väzby, porovnávať a v konečnom dôsledku vlastným bádáním objavovať pre nich nepoznané. Keď sa žiakom poskytne priestor pre samostatné uvažovanie, časom sú schopní realizovať vlastné názory, presvedčenia a objavy. Táto schopnosť konať ich priviedie k tomu, aby boli aktívni, s cieľom vnútorne sa presadzovať nielen počas vyučovacieho procesu, ale aj v priebehu ďalšieho života, či už v osobnom, študijnom, alebo pracovnom profilovaní sa. Aktivizačné metódy majú za cieľ predovšetkým zmeniť spôsob vyučovania a „oživiť“ ho. K rozvíjaným schopnostiam patrí schopnosť učiť sa, byť tvorivý, dokázať riešiť problémy, vedieť účinne komunikovať, vedieť pracovať s technikou, dokázať spolupracovať, uvedomovať si svoje práva a práva iných, byť tolerantný, mať vzťah k prírode, ku kultúre a chrániť ich, starať sa o svoje zdravie, poznávať a rozvíjať vlastné schopnosti (Kotrba – Lacina, 2011, str. 41).

Kvalita hudobno-vzdelávacieho procesu na druhom stupni základných škôl získava svoju kvalitatívnu hodnotu predovšetkým dodržiavaním cieľov, ktoré sú presne stanovené pre jednotlivé ročníky. *Hodina má proporcionálne formulované kognitívne, afektívne, psychomotorické ciele a tradičnú didaktickú štruktúru. Prevláda v nej intencionálna, školská kognitívna a patria sem aj hodiny formovania a tréningu psychomotorických kompetencií. Afektívne ciele sú vzťahovo odvodené a závislé na predchádzajúcich kognitívnych a psychomotorických a ich úroveň a kvalita bude determinovať mieru plnenia afektívnych taxonomických úrovni (Fridman 2013, str. 32-33).* Konsolidácia kognitívnych, afektívnych a psychomotorických cieľov v plnej miere zabezpečí kvalitu hudobno-vzdelávacieho procesu. V tomto bode je potrebné upriamiť na presnú formuláciu vzdelávacích cieľov zo strany učiteľa. Nesprávnou formuláciou, učiteľ nenadobudne presnú predstavu o tom, čo konkrétne chce so žiakmi dosiahnuť, ako to chce dosiahnuť a za akých podmienok, preto je presné vymedzenie vyučovacích cieľov nesmierne potrebné a dôležité, nielen pre učiteľa, ale aj pre samotných žiakov.

V dizertačnej práci pod názvom Dynamizácia a modernizácia hudobno-vzdelávacieho procesu, sa zameriavame na učivo piateho ročníka základných škôl, kde sa zaoberáme a podrobnejšie analyzujeme ciele hudobno-vzdelávacieho procesu. Tieto vychádzajú zo štátneho vzdelávacieho programu, ako záväzného národného programu pre nižšie vzdelávanie – 2. stupeň základných škôl, ako prvá úroveň dvojúrovňového vzdelávania na základných školách. Druhou úrovňou je školský vzdelávací program, predstavujúci záväzný dokument konkrétnej školskej inštitúcie, kde štátny vzdelávací program umožňuje profiláciu školského zariadenia na základe regionálnych podmienok, či požiadaviek žiakov a ich rodičov. Na tomto mieste by bolo potrebné poukázať na to, kto a akým spôsobom zisťuje aké sú požiadavky žiakov a rodičov. Dokáže konkrétna škola, a následne učitelia jednotlivých predmetov definovať, aké požiadavky pre výchovno-vzdelávací proces majú žiaci a ich rodičia? Existujú konkrétne batérie merania záujmových oblastí žiakov a podnetov ich rodičov? Ako je to s predmetom hudobná výchova? Sú učitelia hudobnej výchovy ochotní zaujať postoj k prípadným požiadavkám žiakov? Sú vôbec vyzvaní žiaci k tomu, aby mohli svoje požiadavky predniesť? Sú im ponúknuté možnosti ako hodiny hudobnej výchovy dynamizovať a modernizovať? Áno, môžeme namietat, sťažovať sa poukazovať na nepriaznivú situáciu v školstve, v spoločnosti vôbec, ale položíme si jednoduchú otázku: Prečo zmeny ktoré v školstve očakávame, neprichádzajú? Vysvetlení je samozrejme viac, avšak jednou z možností je práve fakt, že na zmeny len čakáme a pozornosť sa upriamuje

na úplne iné ciele, než tie, ktoré sú pravou podstatou vzdelávania a výchovy žiakov. Akoby sa škola stávala štatistickou inštitúciou pre merania úrovne vedomostí žiakov. Žiaci v podstate už len „musia“ vedieť, aby výsledky testovania škôl boli uspokojivé. S týmto fenoménom sa vytvára tlak na vedenie školy, učiteľov jednotlivých predmetov a v neposlednom rade na samotných žiakov, ktorí nepociťujú radosť z testovaní a výsledkov, práve naopak, testovanie sa stáva stresujúcim faktorom. Jednou z mnohých myšlienok J. A. Komenského je myšlienka poukazujúca na spôsob ako správne vyučovať: *„Správne vyučovať, znamená zabezpečovať, aby sa žiaci učili pohotovo, s chuťou a dôkladnosťou. Špatne vyučuje ten, kto vedie žiakov k vedomostiam zdĺhavým, obtiažnym a neuceleným výkladom (Brťková 2000, str. 53).*

Tematický výchovno-vzdelávací plán pre piaty ročník je rozdelený do troch tematických celkov:

- I. Ako sa nám prihovára hudba
- II. Prostredníctvom hudby spoznávame svoju hudobnú kultúru i kultúru iných národov
- III. Hudba spojená s inými druhmi umenia

V tejto súvislosti načrtne program manažérstva kvality výučby hudobno-vzdelávacieho procesu pre 5. ročník ZŠ zameraný na plnenie cieľov.

Prečo vytvárať „program“ a prečo je tento program potrebný? Radi by sme to ilustrovali na príklade rodiny. Rodina ako základný stavebný prvok spoločnosti zohráva dôležitú úlohu v spoločnosti. Plnohodnotné plnenie základných funkcií v jej vnútornej štruktúre pozitívne vplýva na formovanie detí, ale aj na skvalitňovanie vzťahov medzi ostatnými jej členmi. Ak by piliere rodiny (otec a matka), prestali plniť svoju funkciu, nevyvíjali by snahu budovať vzájomné vzťahy, práve naopak, poškodzovali by ich, rodina by prestala byť funkčná. Preto musí rodina vychádzať zo svojej filozofie, zo svojho „programu“, v ktorom má každý jej člen svoje pevné miesto, pozná svoje povinnosti, je zodpovedný za svoje činy a vytvára akýsi „vnútorný poriadok“ na základe stanovených pravidiel. Takisto aj k naplňaniu funkcie školy je potrebné stanoviť si program, pravidlá, poriadok. Aby bol program školy kvalitný, musí vychádzať z plnenia štátneho vzdelávacieho programu, následne vlastného školského programu, v ktorom možno žiaka profilovať na základe jeho potrieb a túžob pre požiadavky spoločnosti, regiónu, trhu práce s cieľom reálneho uplatnenia získaných kompetencií nadobudnutých v škole. Nesmierne dôležité je uvedomiť si, aby každý jeden učiteľ prijal zodpovednosť za kvalitu výučby svojho predmetu. Existuje určitá hierarchia predmetov, ktorá rozdeľuje predmety na tie, ktoré sú najdôležitejšie, menej dôležité a žiaľ! aj na tie, ktoré sú považované len za nejaké nepodstatné „výchovy“. V globálnych súvislostiach vzdelávania sme už spomínali, že predmet hudobnej výchovy je zaznamenaný a niektorí učitelia hudobnej výchovy často neplnia ciele a obsah hudobnej výchovy, nemajú vytvorený svoj „program“ výučby.

Stavebnými prvkami nami navrhovaného programu kvality výučby hudobnej výchovy sú nasledovné:

- **filozofické východiská vzdelávania** (progresivizmus, esencializmus, rekonštrukcionizmus)

- ▶ **princípy hudobného vzdelávania** (konštruktivizmus, kurikulum, kompetencie)
- ▶ **plnenie kognitívnych, socioafektívnych, psychomotorických cieľov,**
- ▶ **rozvíjanie kľúčových kompetencií** (každú budeme definovať a charakterizovať, uvedieme aplikácie najdôležitejších schopností, vedomostí, zručností a postojov súvisiace s jej rozvojom, predstavíme koncepcie výučby pre dosiahnutie kľúčových kompetencií v 5. ročníku),
- ▶ **didaktizovať obsah** hudobnej výchovy pre 5. ročník ZŠ vychádzajúci zo štátneho vzdelávacieho programu s dôrazom na zefektívnenie kompetencií,
- ▶ **stratégie výučby** pre rozvíjanie kompetencií žiakov (konštruktivistický prístup k výučbe, výučba riešenia problémov, projektová výučba, využívanie IKT, umelecké vystúpenia žiakov, prezentácie žiakov...),
- ▶ **využívanie aktivizujúcich metód výučby** s cieľom dynamizovať a modernizovať hudobno-vzdelávací proces

V rámci produkcie hudby sa zameriavame na:

- ▶ vokálna produkcia hudby (spevácke hudobné kompetencie)
- ▶ inštrumentálna produkcia hudby (inštrumentálne hudobné kompetencie)
- ▶ percepcia hudby
- ▶ pohybové vyjadrenie hudby a dramatizácia.

V navrhovanom programe sa ďalej sústreďujem na:

- ▶ vedenie žiakov k zmysluplným činnostiam,
- ▶ systematické a postupné organizovanie hudobno-vzdelávacieho procesu,
- ▶ uprednostňovanie hudobného zážitku pred popisovaním hudby,
- ▶ využívanie koncepcného prístupu k vyučovaniu,
- ▶ zameranie sa na zmyslové vnímanie hudby,
- ▶ transformácia predchádzajúcich skúseností a vedomostí s aktuálnymi hudobnými zážitkami,
- ▶ podporovanie kladného vzťahu k hudobným prejavom,
- ▶ využívanie pochvaly a povzbudení ako prostriedku motivácie žiakov,
- ▶ vedenie žiakov k hudobným výkonom (realizácia koncertu, predstavenia besedy, prezentácia)
- ▶ systematický rozvoj hudobných schopností.

Pre naplnenie predkladaného programu sú nesporne dôležité ciele, ktoré sme si v predmete hudobná výchova stanovili. Vychádzame z taxonómie cieľov a požiadaviek na vzdelávacie ciele, ako sú: komplexnosť, konzistentnosť, kontrolovateľnosť a primeranosť.

Aby vzdelávacie ciele hudobno-vzdelávacieho procesu spĺňali požiadavku **komplexnosti**, nevyhnutnosťou je koordinácia a vzájomné spájanie kognitívnych, afektívnych a psychomotorických cieľov. Základom komplexnosti cieľov hudobnej výchovy sú ciele vymedzené v školskom vzdelávacom programe a následne ciele a kľúčové kompetencie v tematickom výchovno-vzdelávacom pláne hudobnej výchovy. **Konzistentnosť** vzdelávacích cieľov vyjadruje vzájomnú väzbu, súdržnosť medzi všeobecnými, čiastkovými a špecifickými cieľmi a medzi cieľmi tematických celkov a jednotlivými vyučovacími hodinami atď. *Týmto pojmom sa vyjadruje vnútorná väzba cieľov, ktorá znamená podriadenosť nižších cieľov vyšším a závislosť vyšších cieľov na dosiahnutí cieľov nižších* (Kalhous, Obst, a kol., 2002,

str. 276). Tematický výchovno-vzdelávací plán okrem cieľov a kľúčových kompetencií, obsahového štandardu a prierezových tém, predkladá požadovaný výkonový štandard žiakov, teda určenie normy výkonu. Aby bolo možné objektívne dokázať konkrétny stupeň výkonu žiakov, stanovené ciele musia spĺňať požiadavku **kontrolovateľnosti** vzdelávacích cieľov. V tomto bode je nevyhnutné stanoviť akýsi štandard výkonu, ktorého sú v jednotlivých hudobných činnostiach žiaci schopní. Vymedzenie výkonových štandardov tvorí neoddeliteľnú súčasť vymedzenia špecifických cieľov, to znamená, že je potrebné charakterizovať čo žiak dokáže urobiť. Napr. v rámci hry na zobcovej flaute, žiak dokáže zahrat všetky tóny jednočiarkovanej stupnice, vie tieto tóny zapísať do notovej osnovy, vie usporiadať jednotlivé tóny notovej osnovy v správnom poradí.... Norma výkonu stanovuje už v spomínanom príklade to, koľko detských piesní žiaci dokážu za určité obdobie zahrat na zobcovej flaute, na základe predchádzajúcej skúsenosti vie z notového záznamu na základe fonogestiky analyzovať akú detskú pieseň má rozpoznať, prípadne kde je chybný notový zápis konkrétnej pesničky.

Paralelne s predchádzajúcou požiadavkou vyúsťuje do popredia ďalšia požiadavka a to **primeranosť** vzdelávacích cieľov na hodinách hudobnej výchovy a to v prípade, či už ide o vokálnu produkciu hudby, inštrumentálnu produkciu hudby, percepciu hudby či pohybové vyjadrenie hudby a dramatizáciu. Ide o splniteľnosť úloh zo strany žiakov s prihliadaním na individualitu žiakov v danej triede. To znamená, či ide o žiaka priemerného, alebo hudobne nadaného, ktorý navštevuje základnú umeleckú školu. Aj tieto aspekty musí učiteľ zohľadňovať.

Ako sme už spomínali, kvalita hudobno-vzdelávacieho procesu závisí od správneho stanovenia kognitívnych, afektívnych a psychomotorických cieľov. V našej dizertačnej práci sa opierame o Bloomovu taxonómiu cieľov a taxonómiu B. Niemierka.

Bloomova taxonómia cieľov je usporiadaná do kategórií cieľov ako:

1. znalosť (zapamätanie)
2. porozumenie
3. aplikácia
4. analýza
5. syntéza
6. hodnotenie, posudzovanie

Hierarchické usporiadanie cieľových kategórií vychádza z hypotézy, že k dosiahnutiu vyššej cieľovej kategórie je nevyhnutné dôkladné zvládnutie príslušného učiva na nižšej úrovni osvojenia, napr. k porozumeniu určitého učiva je nutné jeho zapamätanie (1. kategória), k aplikácii (3. kategória) je nutné porozumenie (2. kategória) (Kalhous, Obst a kol. 2002, str. 280).

Program kvality výučby zacielený na dynamizáciu a modernizáciu hudobno-vzdelávacieho procesu je zameraný na charakteristiku kognitívnych cieľov hudobnej výchovy podľa kategorizácie Bloomovej taxonómie. Tematický výchovno-vzdelávací plán na základných školách charakterizuje vzdelávacie ciele pomocou týchto slovies: žiak sa orientuje, žiak vníma, žiak charakterizuje, žiak verbalizuje, žiak reaguje, žiak si uvedomuje, žiak rozumie, žiak pozná, žiak vie postrehnúť. Pri prečítaní týchto slov bez ďalšieho bližšieho obsahu, by len málokto dokázal analyzovať, že ide o vzdelávacie ciele hudobnej výchovy.

Oproti tomu program kvality výučby sa zameriava na ciele, ktoré sú zamerané na praktickú stránku hudobného vyjadrenia. Program kvality výučby pre piaty ročník základných škôl v rámci tematického celku: Výrazové prostriedky hudby, sa nezameriava len na úroveň zapamätávania si informácií, následné znovu objasnenie a ich reprodukovanie, ale vzdelávacie ciele sú transformované na úroveň aplikácie, čiže praktických zručností. V mnohých prípadoch učiteľ hudobnej výchovy učia žiakov memorovaním umiestnenie jednotlivých tónov na notovej osnove. Avšak vo finálnej fáze si žiaci tento poznatok neudržia v pamäti, ak áno, tak len na krátku dobu. Program kvality výučby zanecháva, ak nie definitívnu pamäťovú stopu, tak určite trvalejšie udržateľnú, pretože utvrdenie poznatku nastáva praktickou skúsenosťou, vlastnou skúsenosťou. Žiaci jednotlivé tóny notovej osnovy dokážu samostatne zahrat' na zobcovej flaute, tón samotným hraním vnímajú a sluchovo analyzovať správnosť zvuku, čím zároveň dochádza k samohodnoteniu správnosti techniky hry na flaute. Fonogestikou vedia ukázať a pomenovať jednotlivé tóny. Ďalším príkladom je hra na rytmických hudobných nástrojoch. Program kvality výučby vytvára priestor nielen na opakovanie rytmických úryvkov žiakmi, no umožňuje žiakom vytvárať nové rytmické útvary, analyzovať na konkrétnej skladbe rytmus piesne, vypočutý rytmický útvar správne zapísať, rozlíšiť jednotlivé rytmické útvary, doplniť správne rytmický útvar, modifikovať, usporiadať jednotlivé časti piesne do celku a nakoniec aj obhájiť svoje postupy a rozhodnutia. Program kvality výučby hudobnej výchovy špecifikuje vzdelávacie ciele do konkrétnej podoby, pomocou konkrétnych slovies: žiak vie zapísať noty do notovej osnovy, je schopný jednotlivé tóny zahrat' na zobcovej flaute, dokáže intonačne čisto spievať, na základe fonogestiky podľa Zoltána Kodályho žiak intonuje hudobný úryvok, detskú pieseň, vie vytvoriť rytmický úryvok, ktorý dokáže správne zapísať, správnym rozhodnutím dokáže analyzovať a určiť rytmický útvar, vie demonštrovať, aplikovať, predviesť, priradiť, vybrať, určiť, doplniť, v kategórii hodnotenia argumentovať, obhájiť, porovnať, uviesť príklady, zdôrazniť a zhodnotiť atď. V dizertačnej práci uvádzame ďalšie príklady, ako pomocou aktivizujúcich metód dosiahnuť dynamizáciu a modernizáciu hudobno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom programu kvality výučby. *V hudobnej výchove ide nielen o poznatky súvisiace s hudobou, ale aj o žiacku produkciu (reprodukcii) hudby. Priemerne až 80% úloh, otázok, cvičení v hudobnej výchove býva zameraných na vnímanie a pamäť („počuli ste motív, našli ste, kto napísal skladbu, kedy žil a pôsobil skladateľ, koľko symfónií, koncertov, vymenujte časti cyklu, aké súčasti má opera a pod.“) menšina v kognitívnej oblasti na myšlienkové operácie, hodnotenie a tvorivosť. V afektívnej rovine sú to prevažne prvé dva taxonomické stupne: prijímanie a reagovanie (ale tiež smerujúce skôr ku konformizmu ako k následným stupňom oceňovania a integrácie hodnoty), aj to realizované skôr intuitívne ako zámerne (Fridman, 2013, str. 14). Aj práve preto sme sa rozhodli v našej dizertačnej práci sa venovať dynamizácii a modernizácii na základe programu kvality, kde jedným zo stavebným prvkom je precízne vypracovanie vzdelávacích cieľov.*

Literatúra:

- BRŤKOVÁ, M. - TAMÁŠOVÁ, V. – PROSZCUKOVÁ, D.:2000. *Kapitoly z dejín pedagogiky*. Bratislava: Pressent. 2000. ISBN 80-967824-4-4
- FRIDMAN, L.: 2013. *Aktuálne podnety modernizácie didaktiky hudobnej výchovy*. Banská Bystrica: UMB PF. 2013. ISBN 978-80-557-0536-1
- FRIDMAN, L. a kol.: 2013. *Hudobná edukácia v kontexte informačných a komunikačných technológií*. Banská Bystrica: UMB PF. 2013. ISBN 978-80-557-0500
- KALHOUS, Z, OBST, O. a kol.: 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s.r.o, Praha. 2002. ISBN 80-7178-253-X
- KOTRBA, T. – LACINA, L.: 2011. *Aktivizační metody ve výuce*. Barrister&Principal. Brno. 2011. ISBN 9788087474341
- PRŮCHA, J. a kol.: 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2008. ISBN 9788073674168
- TUREK, I.: 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2005. ISBN 80-80-5223-08
- TUREK, I.: 2008. *Didaktika*. Bratislava: Luda Edition. 2008. ISBN 978-80-80-78198-9

Mgr. Ingrida Bát'ková

Katedra hudobnej kultúry

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

ingrida.batkova@gmail.com

Reflexe Evropského studentského fóra EAS v Rostocku

ANETT PANKOVICOVÁ, KRISTÝNA ŠRÁMKOVÁ

Anotace: Studentky pedagogické fakulty se účastnily studentského fóra v rámci Evropské hudební konference v Rostocku v roce 2015. Příspěvek přibližuje toto setkání a reflektuje jejich zážitky z mezinárodní studentské spolupráce. Součástí příspěvku je fotodokumentace a praktická ukázka s oběma účastnicemi EAS.

Klíčová slova: Evropská hudební konference v Rostocku, EAS, Studentské fórum, mezinárodní studentská spolupráce.

Reflections on the EAS Student forum in Rostock

Abstract: The students of the Faculty of Education participated in the Student Forum held in Rostock in 2015 as part of the annual conference of European Association for Music in Schools. This presentation describes the event and reflects on students' experiences gained during the international cooperation of the students using photographic documentation and a practical example performed by the participants of the Forum - Anett Pankovicová and Kristýna Šrámková.

Keywords: European Association for Music in Schools, Rostock, Student Forum, international cooperation of the students.

Ve dnech 25.3 až 28.3. 2015 se uskutečnila v Rostocku (Německo) 23. konference EAS a 5. konference ISME. Jejím posláním byla mezinárodní konfrontace praktických ukázek odborných a názorů na význam hudebního poslechu u školních dětí a mládeže. Konkrétní název zněl Hudba ve smyslu aktivního poslechu a porozumění/Listening and Understanding Music „Open Ears – Open Minds“. Institucí, která celé události nabídla své krásné prostory, byla Hochschule für Musik und Theater Rostock. Inspirativní prostředí původně gotického kláštera rozšířeného o moderní dostavbu se stalo ideálním tvůrčím zázemím pro jednání vysokoškolských studentů hudebních oborů, doktorandů, pracovníků vysokých hudebních a pedagogických škol, učitelů z praxe a dalších osobností.

Za Českou republiku a Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze jsme byly nominovány Národním koordinátorem EAS pro ČR doc. Milošem Kodejškou do Evropského studentského fóra EAS. Chtěly bychom přiblížit tuto událost, protože se domníváme, že by se mohla stát inspirací i pro české podmínky a inovace hudebně pedagogických programů v rámci příštích akreditací.

Konference a studentská fóra byla perfektně zorganizována. Každý z účastníků dostal podrobný časový rozpis již dva týdny před konferencí. Pro studenty začala tato hudební událost v úterý 24. 3. 2015, tedy den před zahájením celé konference. Zahajovací ceremoniál konference EAS ve středu 25. 3. 2015 v Barokním sále byl kromě úvodního slova prezidenta EAS (Adri de Vugt) a ředitele Hochschule für Musik und Theater Rostock (Oliver

Krämer) doprovázen hudbou vokálního souboru. Následující večer jsme navštívili koncert v Univerzitním kostele, kde vystoupil sbor „Vocalisti Rostochiensis“. Základním posláním Evropského studentského fóra bylo sdílení nápadů na vylepšení hudební učitelské praxe, výměna pedagogických zkušeností týkajících se práce s dětmi, prezentace hudebních her - od hry na tělo až k tanečně-pěveckým aktivitám. To vše bylo obohaceno o četné diskuse mezi námi, studenty z 12 zemí Evropy. Společným jazykem byla angličtina. Diskutovalo se o hudebním vzdělávání v jednotlivých zemích, o přístupu učitelů k předmětu a o celkové koncepci výuky. Stěžejním tématem diskusí byla výuka aktivního poslechu hudby, jak přivést publikum/žáky k hudbě zajímavým způsobem, který zaujme a otevře jejich uši, mysl a tedy cestu do světa hudebního umění. Zajímavou součástí našich studentských workshopů byla i prezentace Mariny Gall, která hovořila o procesech odehrávajících se během poslechu hudby v mozku, o rozdělení vnímání hemisfér a rozvoji hudebnosti. Doprovodný program konference byl pestrý, díky němu jsme mohli lépe poznat zajímavá místa v malebném centru Rostocku. Ubytování bylo zajištěno v nedalekém Jellyfish hostelu, kde o nás bylo skvěle postaráno i po stránce stravování.

Naším úkolem před odjezdem do Rostocku bylo připravit si praktické hudební aktivity, které jsme měly sdílet s ostatními studenty. První z nich byla snadná národní píseň, vhodná pro základní nebo střední školu. Vybraly jsme si píseň „Bejvávalo dobře“, hlavním důvodem výběru byl snadný a opakující se text, a také možnost dál s písní pracovat ve skupinách – kánon, hra na tělo, tříhlas, atd. Druhým úkolem byla tzv. warm up activity, což měla být hudební hra na rozehřátí, tedy spojená s pohybem, poslechem a reakcemi na hudbu. Naše warm up aktivita byla „cestovatelská“. Provedly jsme studenty střídavě za doprovodu klavíru (ukázky z klasické hudby) a ukelele (populární písně) různými zeměmi světa s jejich charakteristickými skladbami, v Rakousku zněla například Mozartova sonáta, v Rusku úryvek Labutího jezera, ve Francii šanson Edith Piaf a na Hawaji píseň Somewhere over the rainbow, ke které neodmyslitelně patří právě ukelele. Studenti měli pohybem reagovat na hudbu, kterou uslyší a přizpůsobit ho charakteristice země. Posledním úkolem byl komentovaný poslech hudby (regarding listening music). Tady jsme zvolily skladbu ryze vlasteneckou, tedy Mou vlast Bedřicha Smetany. Podle charakteru krátkých minutových ukázek jednotlivých symfonických básní měli studenti (aniž by věděli, o jakou skladbu se jedná) nejprve zkusit namalovat vlastní obrázek, který by vystihoval náladu skladby. Poté jsme nad obrázky diskutovali a snažili se popsat, co kdo ze které ukázky cítil a proč namaloval to, co namaloval. Velmi kontrastně vedle sebe působily ilustrace k Vyšehradu a Šárce. Dalším krokem bylo každé z šesti symfonických básní přiřadit námi předem připravenou kartičku s obrázkem znázorňujícím pravý obsah skladby. Kartička byla doplněna třemi stručnými body týkajícími se mimo-hudebního obsahu skladby. Ke každé části jsme pak krátce pohovořily a zasadily ji tak do kontextu českých dějin, pověstí a malebné krajiny. Na organizační tým - Branka Rotar Pance (University of Ljubljana), Marina Gall (University of Bristol), Anne Hameister (Rostock University of Music and Drama), Linus Ellström (Malmö Academy of Music) se bylo možné kdykoliv obrátit s dotazy k připravovaným aktivitám i s praktickými záležitostmi.

Tyto čtyři dny účasti na Evropském studentském fóru v Rostocku nám daly do naší praxe a hudebního života velkou a cennou zkušenost. Získaly jsme inspiraci, kterou nelze vyčíst z knih, rady a srovnání různých a živých metod hudební výuky. Navázaly jsme

kontakt a přátelské vztahy s kolegy z většiny evropských zemí, otevřely se nám tak dveře k rozvíjení spolupráce na nové úrovni. Staly jsme se součástí mezinárodního studentského týmu a podílely se na přípravě a realizaci závěrečného workshopu, který prezentoval ostatním účastníkům konference EAS naši společnou studentskou týmovou práci, která byla nezapomenutelným zážitkem a něčím úplně novým.

Jsme rády, že jsme mohly reprezentovat Pedagogickou fakultu UK v Praze a její katedru hudební výchovy. Chceme také poděkovat koordinátoru EAS pro ČR doc. Miloši Kodejškovi za nominaci. Rozhodně se dá říct, že nás tato zkušenost postupně dovedla od „open ears až k open minds“, za což jsme velmi vděčné a těšíme se na další takové.

Bc. Anett Pankovicsová

Bc. Kristýna Šrámková

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

M. D. Rettigové 4

116 39 Praha 1

Hudebně pedagogická koncepce Dobroslava Orla v kontextu současné hudební výchovy

KATEŘINA ANDRŠOVÁ

Anotace: P. Dobroslav Orel pedagogicky působil v Hradci Králové. Stal se prvním „docentem zpěvu“ při kněžském semináři. Jako vícerektor na královéhradeckém Borromaeu se stal v roce 1894 „zvláštním učitelem zpěvu“. Ve školním roce 1899-1900 se ve školní dokumentaci c.k. Vyšší reálné školy Dobroslav Orel poprvé objevuje jako „výpomocný katecheta“. V následujících letech na reálce působil jako katecheta, exhortátor a učitel zpěvu, a to až do roku 1905, kdy získal místo skutečného učitele na holešovické reálce, kde založil slavný chlapecký pěvecký sbor. V souvislosti s nově založenou Univerzitou J. A. Komenského v Bratislavě se stal zakladatelem slovenské hudební vědy a prvním muzikologem, který stanul v čele univerzity jako rektor. Paralelně působil jako šéfredaktor a později redaktor časopisu Cyril, na jehož stránkách prezentoval své hudebně pedagogické představy a uveřejňoval zajímavé metodologické exkurzy. Příspěvek si klade za cíl představit hudebně pedagogickou koncepci P. Dobroslava Orla a poukázat na přínos a aktuálnost Orlova odkazu dnešní hudební pedagogice.

Klíčová slova: Dobroslav Orel, pedagogická osobnost, učitel zpěvu, pedagogické souvislosti.

Abstract: P[ater] Dobroslav Orel was pedagogically active in Hradec Kralove from 1894 until 1905. Since 1894 he had become the „Singing Senior Lecturer“ at the bishop seminary. In the same year he was named the „Vice-Chancellor“ of the Hradec Králové Borromaeum and obtained the position of the „Special Teacher of Singing“. During the school year 1899-1900 Orel's name appeared for the first time in the annual report of the high school („c.k. Vyšší reálná škola“) as an „Auxiliary Catechist“. In the following years he was working at this high school as a catechist and singing teacher until 1905, when he moved to Prague to continue his pedagogical activity at the same type of high school („c.k. Vyšší reálná škola“) in Holešovice suburbs. There he founded the famous boys' choir. Then, at the newly established J. A. Komenský University (1919) in Bratislava, Slovakia, Orel founded the Musicology Dept. and was elected the university rector as the first musicologist ever. At the same time, he was working as an editor in chief and later editor for religious music journal Cyril, where his basic pedagogical ideas and interesting methodological articles were published. The paper aims to present Orel's music pedagogy concepts and to mark the importance of his legacy for today's music education methods.

Keywords: Dobroslav Orel, pedagogical figures, singing teacher, pedagogical concepts.

Hlavním cílem je přiblížit pedagogické názory téměř zapomenuté, ale přitom zcela výjimečné, průkopnické osobnosti: vědce, pedagoga, sbormistra, dirigenta, žurnalisty a v neposlední řadě také kněze, Pátera Dobroslava Orla.¹

Všechny výše zmíněné profese jej provázely po celý život a dosáhl v nich nadprůměrných výsledků. Na poli badatelském se zaměřoval především na studium nejstarších

¹ Jedním z pokusů vrátit Orla do povědomí laické i odborné veřejnosti bylo uspořádání mezinárodní muzikologické konference spojené s výstavou a koncerty, nazvané „Pocta Dobroslavu Orlovi“. Tato konference se konala ve dnech 23. - 24. dubna 2015 v jeho rodišti, v Ronově nad Doubravou.

českých hudebních památek², například jako první provedl analýzu a připravil k tisku skladby z Franusova kancionálu. Stál u zrodu nových institucí a je považován za zakladatele slovenské hudební vědy. Jako první muzikolog dosáhl na Univerzitě Jana Amose Komenského v Bratislavě rektorské hodnosti³ a také byl předsedou slovenského výboru Ústavu pro lidovou píseň⁴.

V celém jeho životě zaujímal významné místo hudebně pedagogická a sbormistrovská činnost. V dějinách hudební pedagogiky se uvádí, že byl jedním z hudebních vědců, kteří iniciovali vznik Československé společnosti pro hudební výchovu⁵. Ta se však k Orlovi jako spoluzakladateli nehlásí⁶. V odborné literatuře chybí zmínky o jeho klíčové roli v Hudební Budči, kterou založil v roce 1909 Adolf Cmíral a Orel byl jejím předsedou⁷. V roce 1905 založil chlapecký pěvecký sbor na nově zřízené reálce v Holešovicích-Bubnech, s nímž dosáhl výjimečných úspěchů⁸. Avšak i o jeho sbormistrovské práci se dozvídáme jen ze strohých konstatování⁹. V souvislosti s obnoveným zájmem o Orlovu osobnost a přípravou Mezinárodní muzikologické konference ke 145. výročí Orlova narození se začal zkoumáním Orlovy sbormistrovské činnosti na reálce v Holešovicích-Bubnech zabývat Jan Pirner, který přednesl na výše zmíněné konferenci na toto téma referát¹⁰.

Vedle soustavné pedagogické činnosti na různých typech vzdělávacích institucí¹¹ se aktivně zapojil do již zmíněného cyrillského hnutí. Na Cyrillských sjezdech přednášel, vedl hudební kurzy zaměřené především na interpretaci chorálu a nejstarších vícehlasých památek české hudby, jako sbormistr řídil na cyrillských sjezdech také pěvecké těleso Obecné jednoty Cyrillské.

Po příchodu do Prahy v roce 1905 se Orel stal redaktorem časopisu Cyrill¹² a zcela radikálně změnil jeho charakter. Vytvořil z něj velice kvalitní odborný časopis, který se zdaleka neomezoval pouze na hudbu duchovní. Byly v něm uveřejňovány práce od nejlepších muzikologů té doby, ale také četné příspěvky o hudební metodice, pedagogice i zprávy o aktuálním hudebním dění. Zanedbatelné nejsou ani bohaté notové přílohy, které měly obohatit repertoár na českých kůrech.

Dobroslav Orel byl horlivým stoupencem Battkeho intonační metody tonální, která byla později v Rakousku zavedena ministerským nařízením na školách obecných a měšťanských. Propagace Battkeho metody má v Cyrillu své nezaměnitelné místo. Orel ve svých příspěvcích opakovaně zdůrazňuje nezbytnou nutnost učit žáky zpěvu z listu a brojí proti pouhému „papouškování“¹³. Dnešní učebnice hudební výchovy považují výuku zpěvu podle not za naprostou samozřejmost, ale skutečný stav hudební gramotnosti žáků se na různých ZŠ liší. Za nejúčinnější považuje Orel v té době moderní Battkeho intonační metodu vycházející z anglické metody Sarah Ann Glover (1785–1867) „Tonic-sol-fa“. Na stránkách časopisu Cyrill se můžeme dočíst o průběhu třítydenního Battkeho kurzu v Praze¹⁴ v roce 1912, o čerstvě vyšlém překladu Stanislava Jiráčka Battkeho Hudební gramatiky¹⁵, o praktických zkušenostech s aplikací Battkeho metody při výuce a sbormistrovské práci – zejména v Hudební Budči¹⁶, a to nejen v příspěvcích Dobroslava Orela, ale také dalších průkopníků této metody u nás, zejména prof. Emila Bezecného, Doubravky Branbergerové – Černochové¹⁷ nebo Methoda Doležila. Battkeho metoda a její význam v pedagogické praxi byla ústředním tématem projevu, který Orel přednesl při zahájení „Prvního pěveckého kursu královského hlavního města Prahy pro pražské učitelstvo“¹⁸. Tři rozsáhlejší hudebně - pedagogické a metodické a v mnohém nadčasové studie uveřejnil P. Dobroslav Orel v časopisu Cyrill letech 1911, 1916 a 1918. První z nich přednesl na „Prvním rakouském pedagogickém kongresu ve Vídni“¹⁹ v roce 1911 pod názvem „O vyučování zpěvu v kněžských seminářích a na theologických fakultách“²⁰. Součástí studie – referátu – je analýza tehdejšího stavu a vyhodnocení dotazníku. Mnohé z Orlových závěrů i doporučení jsou stále aktuální. Orel především zdůrazňoval nutnost věnovat se s nemenší trpělivostí nezpěvákům a rozdělit výuku tak, aby byla pro všechny studenty stejně přínosná²¹. Důraz na trpělivou práci s nezpěváky najdeme také v jeho dalších studiích. Jím doporučená minimální hodinová dotace je 2 hodiny týdně pro každého zpěváka i nezpěváka.

Ve svých studiích se také zabývá osobností hudebního pedagoga²². Klade velký důraz na teoretickou připravenost; kontinuitu hudebního vzdělávání, u pedagoga v kněžském semináři požaduje také znalost církevní hudební vědy, dále by měl být vzdělaný nejen ve zpěvu, ale také ve hře na varhany nebo jiný klávesový nástroj – dnes je toto chápáno jako naprostá samozřejmost a výuka hry na nástroje s cílem doprovázet žáky při výuce je součástí přípravy pedagogů MŠ, 1. stupně ZŠ i Hv na 2. stupni ZŠ. Orel samozřejmě vychází z tehdejšího pojetí hudební výchovy, jejímž těžištěm byla především výuka zpěvu. Instru-

2 Za monografii „Hudební prvky svatováclavské“ dostal v roce 1937 státní cenu.

3 v akademickém roce 1931-32.

4 Cyrill, 1942, s. 72.

5 Gregor, V., Sedlický, T.: Dějiny hudební výchovy v Českých zemích a na Slovensku, Supraphon Praha 1990. Holas, M.: Hudební pedagogika v profesionální hudební výchově, Praha 1995. Fukač, J., Tesař, S., Vereš, J.: Hudební pedagogika – Koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti, Brno 2000.

6 viz <http://www.shvcr.cz/organ/shv01.pdf>

7 Jako předseda vystoupil se zahajovacím projevem na pěveckých kurzech pořádaných Hudební Budčí v letech 1916 a 1917, oba projevy byly uveřejněny v časopise Cyrill 1916, s. 46-48, 1917, s. 60-61.

8 Cyrill, 1942, s. 95.

9 Skopal, J.: Sborový zpěv chlapců v Čechách a na Moravě Praha: SPN, Hv. č XLIX 1987, IN. Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové.

Horák, P.: Chlapecké sbory, jejich historie a význam v kontextu evropského sborového zpěvu. Dizertační práce Praha: Univerzita Karlova 1999.

Šlais, J.: Chlapecké sbory České republiky – Historie a současnost, dipl.pr., UJEP 2012.

10 Pocta Dobroslavu Orlovi, Mezinárodní muzikologická konference konaná ve dnech 23. - 24. dubna 2015.

11 Ronově nad Doubravou, viz příspěvek: Pirner, Jan: Dobroslav Orel jako sbormistr.

12 Hradec Králové: kněžský seminář, chlapecký seminář, c.k. Vyšší reálná škola, od r. 1905 Praha: c.k. Vyšší reálná škola, pražská konzervatoř, v letech 1919-1938 nově založená Univerzita Jana Amose Komenského v Bratislavě.

13 Významná svědectví o Orlově neúnavné práci na poli hudebně vědeckém i hudebně pedagogickém vydává měsíčník „Cyrill – časopis pro katolickou hudbu posvátnou v Čechách, na Moravě a ve Slezsku“.

13 Cyrill, 1916, s. 47

14 Cyrill, 1912, s. 63

15 Cyrill, 1913, s. 17

16 První pěvecký kurs král. hlav. města Prahy pro pražské učitelstvo, in: Cyrill, 1916, s. 46.

17 Branbergerová - Černochová, D.: Paedagogický přehled literatury zpěvu, in: Cyrill 1915.

18 Cyrill, 1916, s. 46-48.

Kurs se konal v březnu r. 1916, organizovala jej Hudební Budeč a Dobroslav Orel na něm vystoupil z titulu předsedy stálého výboru Hudební Budče. Hned následujícího roku, v březnu 1917 se konal druhý pěvecký kurs Hudební Budče a Dobroslav Orel na něm vystoupil se zahajovacím projevem opět jako předseda. I tento druhý projev byl otištěn v časopise Cyrill, 1917, s. 60-61.

19 První rakouský pedagogický kongres ve Wienu (20. až 23. dubna 1911), in: Cyrill 1911, s. 65-70, 83-87

20 Cyrill, 1911, č. 5, 6.

21 Touto problematikou se zabývá především Alena Tichá nebo Marie Slavíková.

22 srov. Kariérní systém učitelů, diskutovaný a připravovaný MŠMT od r. 1995.

mentální činnost vnímá jako doplňující, pomocnou, ale nepovažuje ji za nezbytnou.²³ Myslí také na finanční a hodnotní motivaci pedagogů; doporučuje zrovnoprávnění hudebního pedagoga s ostatními. Požaduje pro něj stejné hodnotní zařazení²⁴ a navrhuje titul c.k. professor hudby církevní. Také požaduje, aby se s hudebním vzděláváním kléru započalo již v biskupských chlapeckých seminářích. Jako vzor pro ostatní semináře uvádí situaci v Hradci Králové.

Druhou studii uveřejnil v červnovém čísle časopisu Cyrill pod názvem „Několik slov o vyučování zpěvu na středních školách“²⁵. Byla to tematika Orlovi velice důvěrně známá. Vždyť již za svého pedagogického působení v Hradci Králové tvořila jeden z jeho tří pedagogických úvazků výuka na c.k. Vyšší reálné škole. Orlovu královéhradeckou pedagogickou činnost lze rekonstruovat především ze školní kroniky, z kroniky města Hradec Králové, z tištěných výročních zpráv reálky, z jejich konceptů a z inspekčních zpráv, kde je Dobroslav Orel vyzdvihován jako vynikající pedagog a metodik. Odchod Dobroslava Orla do Prahy v roce 1905 a jeho nástup na reálku v Holešovicích-Bubnech byl v podstatě legitimním přestupem na školu stejného typu. Pracovní povinnosti na nově založené holešovické reálce byly velmi podobné. V Praze ovšem mohl svůj potenciál mnohem více rozvinout.

Orlova studie „Několik slov o vyučování zpěvu na středních školách“ byla napsána ve válečném roce 1916²⁶. Je jednak analýzou stávajících poměrů na pražských reálkách včetně statistiky vyjadřující poměr celkového počtu žáků ve vztahu k počtu žáků vzdělávaných ve zpěvu. Významnou část studie zahrnují doporučení ke zkvalitnění výuky včetně hlasových cvičení a metodických pokynů k pěveckému vedení chlapců²⁷. Detailně rozepisuje obsah pedagogické práce v jednotlivých pěveckých odděleních. Opětovně apeluje na nutnost čtení z not. Píše: „Jest nutno, aby z I. (primy) chodil do zpěvu *každý*. Naučí se hudební abecedě, věci to, kterou má ovládati každý inteligent. Čísti noty má umět každý, i ten, kdo spálou nebo tyfem má naprosto zkažený hlas...“²⁸ Klade zásadní důraz na hudební praxi. „Přiznávám se zcela otevřeně, že teorii zpěvu obmezují na míru nejmenší – zpívat a zpívat je naše heslo...“²⁹. V souladu se současným pojetím hudební výchovy bychom mohli říci – muzicírovat a muzicírovat. Orel obhazuje chlapecké sbory jako samostatné jednotky a brání se pojetí chlapeckých sborů jakou pouhé přípravy do mužského sboru – odvolává se na tradici čistě chlapeckých sborů ve Francii, Itálii, Holandsku a Německu, i na výsledky své vlastní sbormistrovské práce s chlapeckým sborem c.k. Vyšší školy reálné v pražských Holešovicích³⁰. Jedním ze současných trendů hudební výchovy je zkoumání souvislosti pě-

veckých činností, zdravotního stavu žáka a poruch učení. Otázkami hlasové hygieny – jak Orel sám tuto problematiku nazývá, se v této stati také dotýká. „Praktický učitel na první otevření žákových úst pozná, že hoch trpí nosními mandlemi, zduřením sliznic a pošle žáka k odbornému lékaři; tím se mnohem ulehčí a prospěje i duševnímu stavu, protože podobné choroby mají neblahý vliv na nervovou soustavu a zavinují roztržitost a hravost ve škole.“³¹ V současnosti se danou problematikou zabývá například Marie Slavíková.³²

Když čteme Orlovu kritiku tehdejší situace ve školství, máme pocit, jako by žil dnes a ne před bezmála sty lety. Varuje před učitelem, který „učí zpěvu na střední škole jen proto, aby mu učil; „hodinář“ nesvede na střední škole ničeho, má sám v hodinách peklo a zabíjí nejvznešenější city mládeže ... Otázka stavovská, učebné osnovy, bídný honorář za hodinu zpěvu, kázeň, umělecká úroveň, schopnost tvoření tónu, celá nynější metoda papouškova-cí, pak i nechuť žáků zvláště ve velkoměstě ke zpěvu, jejich přetěžování haldou o nepovinných předmětech, vybudování sportovního života, blaseovanost studentů, toť tolik námětů, že nutno o nich mluvit o každém zvlášť.“

Třetí studie je sice nejstručnější, ale také představuje nejucelenější obraz Orlových průkopnických myšlenek týkajících se hudební pedagogiky a organizace hudebního školství. Studie vyšla v prosincovém čísle roku 1918, krátce po vzniku samostatného Československa a Orel v ní upozorňuje na potřebu „zásadních změn ve školství nové republiky, hlavně ve školství středním a učitelských ústavů“. Má příznačný název: „K reformě zpěvu na školách“³³. Orel požaduje hodinovou dotaci dvou vyučovacích hodin týdně. Žáci by dle jeho názoru měli mít možnost se na středních školách vzdělávat ve hře na hudební nástroj nebo se zapojit do činnosti hudebního tělesa. I dnes často slyšíme z úst renomovaných hudebních pedagogů požadavek „méně teorie a více praxe“. Dobově omezenou platnost má jeho varování před samoúčelným zneužíváním Battkeho metody na úkor správného, citlivého hlasového vedení žáka. Naopak jako nadčasové se jeví Orlovo kladení důrazu na hudební vzdělání pedagogů, zejména působících na středních školách: „Jest samozřejmo, že musí učitel býti dokonale vzdělán, musí sám míti vycvičený hlas a ovládati alespoň jeden nástroj, aby v případě nutnosti si jím mohl vypomoci.“³⁴ Tento požadavek je dnes už samozřejmostí, pakliže na škole vyučuje hudební výchovu aprobovaný učitel. Součástí studie je Orlova vize nové podoby hudebního vzdělávání učitelů při pražské univerzitě, na varhanické škole, kde požaduje zřízení mistrovské třídy, kompoziční a středoškolské pro budoucí učitele. Přimlouvá se za slovenské studenty, pro něž žádá možnost vzdělávat se na pražské varhanické škole. Zmiňuje probíhající reorganizaci pražské konzervatoře, kterou měla na starosti zvláštní komise. Orel navrhuje zřízení hudebního semináře spojeného s knihovnou, budování kvalitního fondu hudebnin. Za zásadní považuje reformu státních zkoušek a zřízení zkušební komise pro budoucí učitele při univerzitě i při konzervatoři a právo absolventů konzervatoře založit bez dalších zkoušek vlastní hudební ústav.

Po nástupu komunistického režimu upadlo v nemilost vše, co bylo spojeno s křesťanstvím a církví. Vydáváný časopis Cyrill bylo zastaveno na konci roku 1948. Postupem času se jméno Dobroslava Orla udrželo v povědomí jen v úzkém okruhu vědců zabývajících se

23 Pod pojmem instrumentální činnosti si představujeme hru na klasické hudební nástroje. Nemáme žádné doklady o tom, že by se Orel seznámil s Orffovou metodou nebo že by se ji dokonce pokoušel zavádět do praxe. Carl Orff byl o 25 let mladší a do čela „Guentherovy školy gymnastiky, hudby a tance“ v Mnichově se dostal v roce 1924, v době, kdy již Orel působil na Slovensku.

24 IX. hodnotní stupeň

25 Cyrill, 1916, s. 111-116

26 tamtéž

27 Branbergerová-Černochová, D.: Paedagogický přehled literatury zpěvu, in: Cyrill, 1915, s. 19. Zde uvádí čtyři školy sborového zpěvu: českou, francouzskou, německou a italskou. Dobroslav Orel byl ve zpěvu žákem ve své době vysoce ceněného hlasového pedagoga Jindřicha Pecha (1837-1905), který upřednostňoval italskou pěveckou školu. Tuto školu také uplatňoval při své výuce zpěvu.

28 Cyrill, 1916, s. 111.

29 Cyrill, 1916, s. 112.

30 Upozorňuje zejména na uvedení velice náročné Novákovy Ballady a nastudování sborů z Wagnerova Parsifala, uvedeného v roce 1914 v Národním divadle.

31 Cyrill, 1916, s. 113.

32 Slavíková, M.: Publikace o muzikoterapii a specifických poruchách učení. Hudební výchova, 2012, roč. 20, č. 2, s. 33-34.

33 Cyrill, 1918, s. 153-155.

34 Tamtéž.

středověkou hudbou. Jeho názory týkající se organizace školského systému nebo nadšení pro Battkeho intonační metodu jsou dnes zajímavé spíše z historického hlediska. Jeho volání po neutuchajícím pedagogickém nadšení, všestranném a soustavném celoživotním hudebním sebevzdělávání učitelů, aby mohli předávat svým žákům to nejlepší, neustupování módnosti na úkor kvality, upřednostňování praktického provozování hudby místo teoretizování a nepodceňování významu hudební výchovy k nám zaznívá i do 21. století s nezměněnou intenzitou. Z výše uvedeného vyplývá, že Dobroslav Orel byl v prvních desetiletích dvacátého století jednou z klíčových osobností české hudební pedagogiky a jeho přínos oboru dosud nebyl plně probádán ani zhodnocen.

Literatura:

- BRANBERGEROVÁ - ČERNOCHOVÁ, D. Paedagogický přehled literatury zpěvu. In: Cyrill, 1915.
- FUKAČ, J., TESAŘ, S. VEREŠ, J. *Hudební pedagogika – Koncepty a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti*. Brno, 2000. ISBN 80-210-2458-5.
- GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. *Dějiny hudební výchovy v Českých zemích a na Slovensku*. Praha: Supraphon, 1990. ISBN 80-7058-131-X.
- HOLAS, M. *Hudební pedagogika v profesionální hudební výchově*. Praha, 1995. ISBN 80-85883-08-2.
- HORÁK, P. *Chlapecké sbory, jejich historie a význam v kontextu evropského sborového zpěvu*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1999. |
- OREL, D. K reformě zpěvu na školách. In: Cyrill, 1918, s. 153-155.
- OREL, D. O vyučování zpěvu v kněžských seminářích a na theologických fakultách. První rakouský pedagogický kongres ve Vídni (20. až 23. dubna 1911). In: Cyrill, 1911, č. 5 a 6, s. 65-70, 83-87.
- OREL, D. Několik slov o vyučování zpěvu na středních školách. In: Cyrill, 1916, s. 111-116.
- SKOPAL, J. Sborový zpěv chlapců v Čechách a na Moravě. In: *Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové*. Hv. č. XLIX. Praha: SPN, 1987.
- SLAVÍKOVÁ, M. Publikace o muzikoterapii a specifických poruchách učení. In: *Hudební výchova*, 2012, roč. 20, č. 2. ISSN: 1210-3683. s. 33-34.
- ŠLAIS, J. *Český chlapecký sbor BONI PUERI*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008.

Internetové zdroje:

- Časopis Cyril. Psalterium s.r.o. © 2013. [cit. 2015-11-30]. Dostupné na <http://cyril.psalterium.cz/>
- Pedagogická fakulta MU © 2009–2016. Kariérní systém učitelů. [cit. 2015-11-30]. Dostupné na http://www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/14kariernisystemy/7_cesko2_kuhn.pdf
- Společnosti pro hudební výchovu (80 let společnosti pro hudební výchovu). [cit. 2015-11-30]. Dostupné na <http://www.shvcr.cz/organ/shv01.pdf>

Mgr. Kateřina Andršová

Univerzita Hradec Králové
Hradecká 1227/4
500 11 Hradec Králové
katerina.andrsova@uhk.cz

Vzdělávání zrakově handicapované mládeže se zaměřením na hudební výchovu

JIŘÍ ČERVENÝ

Anotace: První část tohoto referátu nás stručně seznámí s počátkem systematické péče o vzdělávání nevidomých v Českých zemích na začátku 19. století, s jejím vývojem během tohoto století a století dvacátého. Druhá část příspěvku se věnuje historii a současnosti dnešní Konzervatoře Jana Deyla a střední školy pro zrakově postižené. Závěr referátu nám naznačí problematiku oblasti inkluzivního vzdělávání a postoje k integraci zrakově handicapovaných do majoritní společnosti především očima samotných těžce zrakově handicapovaných.

Klíčová slova: integrace zrakově handicapovaných, Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené.

The education of visually impaired youth with the focus on music education

Abstract: The first part of this report briefly introduces the beginnings of systematic care for educating the blind in the Czechlands at the onset of the 19th century and its current development. It also focuses on the progress throughout the 20th century and personalities who largely contributed to the establishment of present-day special schools, such as the Primary School of Jaroslav Ježek, Klar's Institution and Jan Deyl Conservatory and Secondary School for Visually Impaired Students. The second part deals with the history and the present days at the Jan Deyl Conservatory and the issues concerning professional fulfilment of seriously visually impaired graduates from this conservatory. At the end of this report the author outlines the issues of inclusive education and integration of visually impaired into the society, mainly through the prism of the visually impaired graduates themselves.

Keywords: integration of visually impaired, Jan Deyl Conservatory and Secondary School for the Visually Impaired Students.

Proč jsem si k svému bádání tuto oblast vzdělávání a zároveň sociální péče vybral? Hlavním důvodem byla ta skutečnost, že díky svému zrakovému handicapu a profesnímu zaměření toto prostředí velmi dobře znám. Od dětství mám jen zbytek zraku, dnešní odbornou terminologií jsem prakticky nevidomý. Prošel jsem cestou vzdělávání ve speciálním školství. Po absolvování Konzervatoře pro zrakově postiženou mládež v roce 1990 jsem nastoupil na dráhu učitele hudby. Vyučuji hře na klavír a violoncello. V obou svých dosavadních písemných pracích (bakalářské i diplomové) jsem se snažil na základě dostupných pramenů, ale také na základě svých životních zkušeností, případným čtenářům přiblížit důležité okamžiky z historie a současnosti z oblasti výchovy, vzdělávání, profesního a osobního uplatnění zrakově handicapovaných učitelů hudby. Věřím, že tento text vám v krátkosti přiblíží to, co považuji pro stručné seznámení s touto problematikou za důležité.

V teorii rozlišujeme dva směry péče o zrakově postižené, a to směr tradiční – zaopatřovací a směr moderní - vzdělávací.

Ve svém příspěvku budu psát zejména o směru moderním (vzdělávacím), proto jen krátce připomínám, že ani směr zaopatřovací neukončil svou roli v 19. století, ale že se s druhým, moderním směrem proplétá a že i dnes sehrává svou důležitou sociální roli.

Kladným vyřízením žádosti o povolení založení ústavu pro slepé děti ze dne 4. června 1807 došlo na základě Kabinetních listů císaře Františka I. z 2. a 10. prosince 1807 k faktickému založení tohoto ústavu, uvedenými listy byla ústavu zároveň k užívání přidělena i prvá budova bývalé německé říšské kanceláře č. p. 178 v Loretánské ulici na Hradčanech.

Patrně nejznámějším zakladatelem systematické péče o vzdělávání zrakově handicapované mládeže v Českých zemích, který stál jak při vzniku prvního slepeckého ústavu v Loretánské ulici na pražských Hradčanech, tak při vzniku dnešního Klarova ústavu, je Alois Klar (25. 4. 1763 – 25. 3. 1833). V jeho díle pokračoval jeho syn Pavel Alois Klar (10. 7. 1801 – 5. 11. 1860) a poté jeho vnuk Rudolf Maria Klar (17. 1. 1845 – 3. 9. 1898). Tito pánové se velkou měrou zasloužili o založení a vybudování dnešní školy Jaroslava Ježka a dnešního Klarova ústavu.

Založení ústavu pro slepé v roce 1807 a jeho postupný rozvoj považuji za počátek systematické péče o vzdělávání zrakově handicapované mládeže v Českých zemích.

Pro zajímavost na tomto místě připomínám názvy, pod kterými je tento první ústav během dnes více než dvousetleté existence znám. Na názvech dnešní speciální školy v Loretánské ulici a také na názvech dnešní Konzervatoře Jana Deyla a střední školy pro zrakově postižené, která byla založena českým oftalmologem Janem Dylem (25. 6. 1855 – 16. 2. 1924) si můžeme rovněž povšimnout, jak se vyvíjela terminologie pojmenování zrakových vad, jak dochází k postupnému emocionálnímu zabarvení jednotlivých pojmů (slepý, nevidomý, zrakově postižený, zrakově handicapovaný).

Osobně se snažím své okolí učit používat slova nevidomý a zrakově handicapovaný. Slovo slepý je pro mne i pro mnohé těžce zrakově handicapované negativněji zabarvené.

Názvy hradčanského ústavu:

- Soukromý ústav pro slepé děti a na oči choré
- Český soukromý a léčebný ústav pro slepé
- Hradčanský ústav pro slepé
- Základní devítiletá škola internátní pro nevidomé
- Škola Jaroslava Ježka – Mateřská škola, základní škola, praktická škola a základní umělecká škola pro zrakově postižené – Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené

Názvy Deylova ústavu:

- Deylova výchovna slepých (1910)
- Městský hudební ústav města Prahy – pobočka pro nevidomé v Praze – Deylův ústav pro slepé (1949/50)
- Hudební škola pro slepé v Praze (1951)
- Hudební škola v Praze (1953)
- Odborná hudební škola pro slepé v Praze (pětiletá hudební a čtyřletá ladičská – 1957)

- Konzervatoř pro zrakově postiženou mládež a odborná ladičská škola pro zrakově postiženou mládež (1976)
- Konzervatoř pro mládež s vadami zraku a odborná ladičská škola pro mládež s vadami zraku (1982 – 1989)
- Konzervatoř a ladičská škola Jana Deyla (1990 – 2005)
- Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené (od r. 2006 dosud)

V roce 1918 na území města Prahy, v podstatě v jeho centru, máme tři ve své době moderní ústavy, které se zabývají vzděláváním a snaží se zrakově postižené připravit pro samostatný život. Jsou to: hradčanský ústav, Klarův ústav a Deylova léčebna slepých známá jako Deylův ústav. Vedle toho již vychází slepecký časopis Zora a především z iniciativy nevidomého hudebního skladatele a pedagoga K. Em. Macana (25. 12. 1858 – 6. 2. 1925) jsou položeny základy k vybudování centrální slepecké knihovny (dnešní knihovna a tiskárna K. Em. Macana v Krakovské ul. v Praze). Toto se stalo základem budoucích úspěchů ve výchově a profesní přípravě mnohých zrakově handicapovaných více generací.

Po roce 1948 dochází k rozdělení rolí těchto ústavů. Na základě školských reforem z nich vzniká základní a střední školství pro zrakově handicapované. V roce 1989 působí na území hlavního města tři základní školy určené ke vzdělávání zrakově handicapovaných – základní škola pro nevidomé, základní škola pro děti se zbytky zraku a základní škola pro slabozraké – a tři střední školy (konzervatoř, gymnasium, ekonomická škola) a dvě odborná učiliště pro zrakově handicapované (ladičská škola, učiliště v Praze-Krči). Další speciální základní školy mají města Brno, Litovel, Opava, Bratislava a Levoča. V Levoči je také střední odborné učiliště. Všechny speciální základní školy určené pro výchovu zrakově handicapovaných mají rozšířenou hudební výchovu. To platí až do druhé poloviny devadesátých let. Tato rozšířená hudební výchova na základních speciálních školách sehrála velmi důležitou roli při přípravě budoucích studentů Konzervatoře pro zrakově postiženou mládež. Zrušení rozšířeného hudebního vyučování a postupné upadání kvality přípravy dětí na základních speciálních školách v oblasti hudební výchovy přineslo i velké problémy Konzervatoři Jana Deyla

V druhé polovině 90. let minulého století docházelo k slučování a rušení speciálních škol pro zrakově handicapované. V současné době je z mého pohledu postavení speciálních škol věnujících se vzdělávání zrakově handicapované mládeže nejasné.

S historií péče o zrakově handicapované jsem se seznamoval především z materiálů Slepeckého muzea v Brně. Materiály mi k prostudování doporučil zakladatel tohoto muzea a jeho dlouholetý ředitel pan Josef Smýkal (nevidomý speciální pedagog a tyflopéd – narozen 19. září 1926). Pan Smýkal mi také poskytl k přepisu nahrávku do té doby v digitální podobě nezveřejněného rozhovoru s Janem Drtinou, který se uskutečnil krátce před jeho smrtí (prakticky nevidomý klavírista a pedagog – 22. 2. 1918 – 4. 9. 1994).

Jan Drtina se v druhé polovině 20. století zásadně zasloužil o rozvoj vzdělávání zrakově handicapované mládeže v oblasti hudby.

V obou dosavadních písemných pracích se také snažím případným čtenářům přiblížit moderní pojetí výkladu pojmů slepý, nevidomý, prakticky nevidomý nebo slabozraký.

Nyní se stručně seznámme s obsahem a se způsobem zpracování dotazníku, se kterým jsem pracoval v diplomové práci a v jehož zpracovávání pokračuji i v disertační práci. Dotazník se zaměřil na tyto okruhy:

Okruh I. – Dětství a dosažené vzdělání

Okruh II. – Zaměstnání

Okruh III. – Zájmy (kultura, příroda, politika).

Většina respondentů odpovídala buď vyplněním a odesláním dotazníku emailovou poštou nebo krátkým vlastním textem, který byl dotazníkem inspirován. Některí respondenti dali přednost osobnímu setkání, v tomto případě jsem rozhovor nahrával a nahrávku přepisoval. Co mne k sestavení a k následnému zpracovávání dotazníku vedlo? Především mne zajímalo porovnání profesních zkušeností mých kolegů, zrakově handicapovaných učitelů hudby, dále jsem chtěl zjistit, co si mí zrakově handicapovaní kolegové učitelé hudby myslí o současném trendu integrovaného, inkusivního školství a zároveň mne zajímalo, co označují zrakově handicapovaní učitelé hudby za hlavní problém svého zaměstnávání.

Z dotazníků a z uskutečněných rozhovorů vybírám alespoň některé nejčastěji se opakující otázky, na které se v současném psaní disertační práce hodlám více soustředit:

- Proč se toho kolem Konzervatoře Jana Deyla a střední školy pro zrakově postižené v posledních letech tolik namluvilo?
- Proč se zdá, že nikdo, mimo ty, kterých se to bezprostředně týká, nechce slyšet, že prostředí nejen dnešní školy na Maltézském náměstí ve své minulosti bylo vždy integrované?
- Proč ani hlasy a zkušenosti ze zahraničí nepomohly po roce 2005 chránit a dále rozvíjet to, co se díky speciálnímu školství pro zrakově handicapované v oblasti hudebního vzdělávání podařilo v minulosti vybudovat?

Zde se jen krátce vrátím k jedné časté otázce svých respondentů – proč nikdo nechce dnes slyšet, že integrace není nic nového, že třídy speciálních škol pro zrakově postižené tak, jak je mnozí z mých respondentů osobně poznali, byly integrované od svého počátku. Jako důkaz tohoto tvrzení nyní předkládám informaci o složení třídy z pohledu zrakového handicapu Konzervatoře pro zrakově postiženou mládež z let, kdy jsem jí jako student osobně navštěvoval:

Přípravný ročník – školní rok 1982/1983:

6 studentů – 1 dívka, 5 chlapců

4 studenti vychodili základní speciální školu

2 studenti vychodili základní školu pro dobře vidící žáky

1 student nevidomý, 1 student prakticky nevidomý, 3 studenti středně slabozrací,

1 student neměl větší zrakové problémy

Do 1. ročníku postoupili 4 studenti, jeden nastoupil na ladičskou školu a jeden školu opustil.

1. ročník:

12 studentů – 4 dívky, 8 chlapců

základní speciální školu vychodilo 7 studentů, běžnou základní školu 5 studentů

1 nevidomý, 2 prakticky nevidomí, 4 silně a středně slabozrací, 5 bez větších zrakových problémů.

5. ročník – maturitní:

12 studentů – poměr mezi zastoupením různého zrakového handicapu zůstává

7. ročník – absolventský:

12 studentů – opět zastoupení různých stupňů zrakového handicapu zůstává

Myslím, že na tomto místě je vhodné uvést častou připomínku mých respondentů, že integrace a inkluze není otázkou jen dětství a vzdělávání, ale je to problémem celoživotního zařazení a uplatnění nejen zrakově handicapovaných.

Před samotným závěrem svého příspěvku uvádím část jednoho dotazníku. Tato krátká ukázka může posloužit jako pozvání k přečtení části diplomové práce¹, která se souhlasem respondentů uvádí jejich odpovědi na již zmiňovaný dotazník. Zpracovávání výsledků dotazníku je rovněž jedním ze stavebních kamenů mé disertační práce.

Příběh pana P. M. přibližuje hudební vzdělávání a přípravu budoucích studentů Konzervatoře Jana Deyla a střední školy pro zrakově postižené v dnešní základní škole Jaroslava Ježka v 70. a 80. letech. Také nám přibližuje, jaké možnosti uplatnění měli absolventi školy na Maltézském náměstí začátkem 90. let.

narození: 1971 v Praze

zraková vada: nevidomý (inkubátor)

sourozenci: 1 – bez zrakové vady

mateřská škola: od tří let tři dny v týdnu na internátě ve speciální mateřské škole pro nevidomé v Loretánské ulici na Hradčanech

základní škola: škola pro nevidomé Hradčany (dnes škola Jaroslava Ježka)

vzdělání: dnešní Konzervatoř Jana Deyla – příčná flétna, kytara, Pedagogická fakulta Karlovy Univerzity

stav: ženatý

děti: 2

JČ: „Kdy jsi začal poznávat taje hudby, kdy ses začal učit na některý z hudebních nástrojů, kdy ses začal učit Braillovým notopisem?“

PM: „Už ve školce s námi paní profesorka Ježdíková začala zpívat, vytvářela si přípravku pro pěvecký sbor, který na základní škole byl povinný. Od první třídy jsem tedy chodil do sboru, kde jsme zpívali i vícehlasy. Od druhé třídy jsem u pana učitele Vychodila, který byl sám také nevidomý, začal jsem hrát na klavír, tehdy jsem se začal také učit Braillovým notopisem. To vše bylo v rámci rozšířené povinné hudební výchovy na speciálních školách pro výchovu zrakově handicapovaných. Byla to vlastně taková školní ZUŠ. Když pan Jiří Vychodil ze školy odešel, přešel jsem asi na rok k paní Karolíně Sorokinové, později k paní Hance Tenglerové. Ve čtvrté třídě jsem se u pana Míly Tenglera začal učit hrát na zobcovou flétnu. Patřil jsem k jeho prvním žákům v hradčanské škole. Manželé Tenglerovi se výuce hudby v této škole věnují celoživotně. Připravili mnoho dnešních nevidomých pro studium Konzervatoře Jana Deyla.“

¹ ČERVENÝ J. *Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené a uplatnění jejich absolventů v praxi*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2015

Závěrem svého příspěvku bych chtěl připomenout, že původním smyslem založení Deylovy útulny slepých bylo nejen sociálně zaopatřit, ale především připravit zrakově handicapované chovance pro relativně samostatný a v mezích možností plnohodnotný život. Tato snaha provázela tuto instituci po celou její historii. Smyslem změn v názvu školy a změn osnov vždy bylo zejména to, aby absolventi byli připraveni pro možné přijetí a uplatnění v majoritní společnosti.

Myslím, že by mělo být naším přáním, aby tomu tak bylo i v letech budoucích, ať už zvláště zkušenost a tradice speciálního školství nebo současná politika inkusivního školství.

Literatura:

ČERVENÝ J. *Osobnost Jana Drtiny a systém péče o zrakově postižené*. Bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2013.

ČERVENÝ J. *Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené a uplatnění jejich absolventů v praxi*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2015.

Mgr. Jiří Červený

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Katedra hudební výchovy

M. D. Rettigové 4

116 39 Praha 1

j.j.cerveny@isp24.cz

Vplyv rodinného prostredia na rozvoj hudobnosti dieťaťa predškolského veku

LENKA KAŠČÁKOVÁ

Anotácia: Dieťa predškolského veku a jeho hudobné schopnosti. Činitele ovplyvňujúce rozvoj hudobných schopností dieťaťa predškolského veku. Vplyv rodiny na rozvoj hudobnosti dieťaťa predškolského veku. Koncepcia skúmania kvality hudobných schopností detí prostredníctvom rozprávkového príbehu.

Kľúčové slová: dieťa predškolského veku, rodina, rozprávka, hudobná schopnosť, hudobno sluchové schopnosti, hudobno tvorivé schopnosti, rytmické cítenie, spevácko reprodukčné schopnosti, test, tonálne cítenie.

Impact of family background on preschool children musicality

Abstract: In the paper we investigate musical abilities of preschool children as well as factors influencing them. We focus on the impact of family background on preschool children musicality. We examine the quality of preschool children musical abilities using musical fairy tale.

Keywords: Preschooler, family, fairy tale, musical ability, musical and auditive abilities, musical and creative abilities, rhythmical feeling, vocal and interpretive capabilities, test, tonal feeling.

Život rodiny je vo výchove dieťaťa dôležitým činiteľom. Bola, je a stále ostane základným kameňom spoločnosti. Pri hudobnom pôsobení dnešnej rodiny na dieťa je dôležité zámerné pôsobenie už od najútlejšieho veku dieťaťa, pretože práve tam sa začína vytvárať vzťah k hudbe. „Hudba preniká do ľudskej psychiky oveľa hlbšie než napríklad hovorené slovo a tým prekračuje hĺbku javov zodpovedajúcich verbálnemu prejavu.“¹ Prvých šesť rokov je pre hudobný vývin dieťaťa veľmi dôležitých z dôvodu vytvárania základov jeho hudobnosti. Hudobnosť predstavuje „integráciu hudobných schopností umožňujúcich hudobné činnosti a základné vzťahy človeka k hudbe, je to súhrn anatomicko-fyziologických kvalít človeka, ktoré sú výsledkom dedičných dispozícií, vplyvov prostredia, prostredníctvom ktorých sa jedinec prejavuje v hudobných činnostiach.“² Podmienkou a východiskom hudobného vývinu jednotlivca sú hudobné schopnosti. Hudobné schopnosti definujeme ako špecifické psychické vlastnosti, umožňujúce človeku kontakty s hudbou, jej vnímanie a prežívanie, ako aj aktívny hudobný prejav. Pritom „hudobné schopnosti môžu tvoriť len také psychické vlastnosti a štruktúry, ktoré – aj keď sa vývojovo menia – sa prejavujú a pretrvávajú po celý život.“³ Vznik hudobných schopností má dva aspekty: *ontogenetický*, súvisiaci s individuálnym podielom geneticky zakódovaných, vrodenných dispozícií, a *fylogenetický*, daný skutočnosťou, že dieťa je od narodenia obklopené určitým sociálnym prostredím a preberá jeho kultúrne

1 J. Hudáková, *Psychofyziologická príprava speváka v detskom speváckom zbere*. Prešov: Prešovský hudobný spolok SÚZVUK, 2008, s. 56

2 F. Sedlák, H. Váňová, *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 53

3 F. Sedlák, H. Váňová, *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 54

vzorke – napr. intonácia reči, spôsob spevu, atď. Vo všeobecnosti je známe, že schopnosti vznikajú a prejavujú sa v činnosti na základe vrodených vlôh (dispozícií). „*Vloha predstavuje určitý potenciál pre úspešnú hudobnú činnosť, na jej základe dochádza k rozvoju hudobnej schopnosti.*“⁴ Jediniec s badateľnými hudobnými dispozíciami už od raného detstva prejavuje zvýšený záujem o hudbu, vyhľadáva hrové hudobné činnosti s cieľom sebarealizácie.

Postaviť dobré hudobné základy v predškolskom veku a úspešne utvárať citlivosť k umeleckým a kultúrnym hodnotám našej spoločnosti je v súčasnej dobe aktuálnou a naliehavou úlohou. Práve rodina má pre splnenie tohto cieľa dobré predpoklady, hlavne z dôvodu znalosti dedičných dispozícií. Očakávame, že postrehne hudobné vlohy a poskytne, prípadne zabezpečí individuálnu prácu s ich hudobne nadaným dieťaťom aj prostredníctvom krúžkovej činnosti, či štúdiom v základnej umeleckej škole. V dnešnej uponáhľanej dobe, často zisťujeme nedostatočnú úroveň rozvoja hudobnosti u detí, hlavne pred vstupom do základnej školy, pričom je potrebné si uvedomiť, že obdobie nástupu dieťaťa do školy patrí medzi jeho najvýznamnejšie vývinové etapy. Toto obdobie je možné charakterizovať ako tranzitívne (senzitívne) obdobie. „*Školské tranzitívne obdobia môžu dieťaťu a jeho rodičom priniesť zvýšené napätie, ktoré sa týka prispôsobovania sa novému prostrediu, očakávaniam, rutinám, ale aj sociálneho statusu, identity a vzťahov.*“⁵

Vplyv rodiny je nezastupiteľný a práve táto skutočnosť nás viedla k uskutočneniu dotazníkového prieskumu rodinného prostredia, s cieľom komplexne analyzovať hudobno-výchovné pôsobenie rodiny na rozvoj hudobnosti dieťaťa predškolského veku. Dotazník bol určený rodičom, v ktorom odpovedali na 22 položiek týkajúcich sa rodinného prostredia a hudobného vplyvu na svoje predškolské dieťa. Prvé 3 položky boli zamerané na získavanie všeobecných údajov, týkajúcich sa pohlavia dieťaťa, veku dieťaťa a adresy materskej školy. Jadro dotazníka tvorili položky z oblasti hudobných záujmov rodičov, kontakt rodičov s hudbou a ich následnú starostlivosť o hudobnú výchovu detí vo svojich rodinách v jednotlivých hudobných činnostiach.

Výskumnú vzorku tvorilo 100 rodín detí predškolského veku náhodne vybraných materských škôl z rôznych krajov Slovenska, pôsobiach v mestách a dedinách. Z jednej stovky detí sa jednalo o 47% dievčat, 53% chlapcov vo veku päť a šesť rokov, päť ročných 62 % a šesť ročných 38%. Rodičia predškolských detí mali príležitosť označiť jednu z uvedených možností, pričom v niektorých prípadoch mohli svoju odpoveď doplniť a konkretizovať podľa vlastného úsudku. Z dôvodu, že naším miestom pedagogického pôsobenia je východné Slovensko, bol vo väčšine prípadov prieskumu vplyvu rodinného prostredia na rozvoj hudobnosti dieťaťa predškolského veku realizovaný práve v tomto regióne. Z uskutočneného prieskumu vyplynulo niekoľko zaujímavých zistení. Pri otázke, či býva dieťa v spoločnej domácnosti s otcom a matkou vyplynulo, že až 93% predškolských detí žije v spoločnej domácnosti s otcom a matkou, čo je v dnešnej dobe obdivuhodné a zároveň prospešné k zdravému vývinu dieťaťa. Predpokladáme, že uvedený výsledok je ovplyvnený tým, že prieskum bol realizovaný väčša v obciach a menších mestách Prešovského kraja, v ktorom je podľa vyhodnotenia Štatistického úradu SR najnižšia rozvodovosť v rámci celej Slovenskej republiky. Po percentuálnom vyhodnotení otázky, či bývate v spoločnej

domácnosti so starými rodičmi dieťaťa väčšina respondentov (51%) uviedla, že žije v spoločnej domácnosti so starými rodičmi. Predpokladáme, že ide o rodiny žijúce na dedinách. Tento jav nehodnotíme v mínusových bodoch, pretože zastávame názor, že vplyv starých rodičov na rozvoj hudobných schopností dieťaťa je nezastupiteľný a v mnohých ohľadoch prospešný. 50 % dnešných predškolských detí vyrastá v spoločnej domácnosti s jedným súrodencom, v ojedinelých prípadoch s vyšším počtom než tri. To však nenásvedčuje tomu, že zo strany súrodencov podnetný vplyv nevychádza. Prevažná väčšina členov súčasnej rodiny vie spievať. Najčastejšie vedú spievať starí rodičia (30%), matky (28%), otcovia (22%) a na poslednom mieste súrodenci (15%). Chceme podotknúť, že pri danej otázke respondenti vyjadrovali subjektívny názor na schopnosť jednotlivých členov rodiny spievať. Hra rodičov, súrodencov, prípadne starých rodičov na hudobnom nástroji významne ovplyvňuje rozvoj hudobných schopností dieťaťa predškolského veku. Ich uplatnenie v rodinách je však z nášho pohľadu nízko početné, ak berieme do úvahy to, že v 46 rodinách nikto nehraje na hudobnom nástroji. Zostávajúce rodiny v dotazníku uviedli aj viac možností, čo je pre nás pochopiteľné z dôvodu, že napríklad všetci členovia rodiny môžu hrať na jednom, alebo viacerých hudobných nástrojoch. Zistili sme, že najväčšie zastúpenie v hre na hudobnom nástroji majú matky, následne otcovia, starí rodičia a na poslednom mieste súrodenci. Výsledok nás uistil v tom, že matky oveľa častejšie prejdú hudobným vzdelávaním, čo má v konečnom dôsledku nezanedbateľný vplyv pri výchove detí. Dokonca sa dá predpokladať, že aktívna hra na hudobnom nástroji aspoň jedného z rodičov predpovedá skoro s istotou, že aj dieťa bude rovnako hrať na hudobnom nástroji. Medzi najčastejšie používané nástroje v rodinách patrí klavír, gitara a akordeón. Dnešná rodina pri počúvaní hudby preferuje populárnu a ľudovú hudbu v rovnakom pomere. Menej častejšie rock a pop, dychovú, či vážnu hudbu. Jazz je v skúmaných rodinách uvádzaný na poslednom mieste. Čo sa týka iných preferujúcich druhov, rodiny uvádzali hip-hop, folk, náboženskú hudbu, gospel, metal, industrial a medieval. Pri dotazníkovom vyhodnocovaní sme sa aj pri tejto otázke stretávali so zaškrtnutými viacerými odpoveďami. Predpokladáme, že počúvanie hudby je pre väčšinu rodičov iba kulisou pri nejakej ďalšej činnosti. Hudobné podujatia často navštevuje len 10% z opýtaných, 30% ich nenavštevuje vôbec a 60 % rodín sa občas (jedenkrát za pol roka) dostane na nejaké hudobné podujatie. Myslíme si, že väčšina rodín počúva reprodukovánú hudbu z komunikačných prostriedkov a iba zriedka navštevuje živé koncerty. Jednou z ďalších otázok v dotazníku bolo zisťované, ako často rodičia doma spievajú a aká je kvalita ich spevu. Z uvedeného vyplynulo, že najčastejšie dieťa doma počuje spievať matku, pričom dobrú kvalitu spevu majú v rodinách matky a menej dobrú otcovia. Treba podotknúť, že uvedené hodnotenie je subjektívne, pretože úroveň kvality spevu posudzovali samotní rodičia. Tak ako pri predošlých zisteniach, aj pri tejto odpovedi sme sa utvrdili v tom, že matka je pre dieťa základom hudobného vplyvu. Čo sa týka návštevnosti hudobných podujatí ukázala sa skutočnosť, že detské hudobné podujatia navštevuje s dieťaťom len štvrtina rodičov. Je otázne, čo je tomu príčinou. Myslím si, že v lepšom prípade je to preto, lebo súčasná škola deťom do istej miery zabezpečuje rôzne koncerty a kočovné divadlá venované detskému prijímateľovi priamo v škole. Ďalej nás zaujímalo, či si dieťa doma pospevuje piesne naučené v materskej škole. Ukázalo sa, že väčšina (viac ako polovica) detí veľmi často spieva doma piesne naučené v materskej škole. To znamená, že pri rozvoji hudobných schopností dieťaťa plní materská škola dôležitú

4 M. Franěk, Hudební psychologie. Praha: Karolinum, 2005, s. 142

5 E. Králová, Hudobné aktivity a kvalita života dieťaťa. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 134

úlohu. Len jeden zo sto respondentov nevedel, či jeho dieťa doma spieva piesne naučené v materskej škole, teda 99 rodičov vie aké piesne jeho dieťa spieva a učí sa v materskej škole a či ich doma spieva, respektíve nespieva. Až 83% rodičov uviedlo, že spievajú doma spoločne s deťmi. Zistenú skutočnosť považujeme za veľké pozitívum pri hudobnom vplyve rodiny. Ďalším potešujúcim zistením je, že až 85% rodičov si doma s dieťaťom zatancuje, alebo ho naučí hudobno-pohybovým prejavom. V jednej z otázok nás zaujímalo, či rodič učí svoje dieťa hrať na nejakom klasickom nástroji. 80% respondentov uviedlo, že neučí svoje dieťa hrať na hudobnom nástroji a nás zaujíma prečo? Dôvody môžu byť rôznorodé. Napríklad: nezaujem zo strany dieťaťa, pracovná vyťaženosť, či netrzeplivosť rodičov. Ako sa ukázalo, z 20 % rodičov, ktorí poskytujú výučbu svojmu predškolskému dieťaťu prevažuje hra na klavíri. V súvislosti s touto otázkou chceme poukázať na otázku týkajúcu sa ovládania členov rodiny hry na hudobnom nástroji z ktorej vyplynulo, že členovia domácnosti dieťaťa najčastejšie ovládajú hru na klavíri, čo môže mať vplyv na rozhodovanie dieťaťa a jeho rodiča na aký hudobný nástroj bude dieťa hrať. Okrem rodičov, na predškolské dieťa hudobne pôsobia najčastejšie starí rodičia (39%) a súrodenci (25%). Pri možnosti iný (14%), respondenti uvádzali tetu, strýka, krstného rodiča, sesternicu. Povzbudzujúcim výskumným zistením je, že matky svojmu dieťaťu spievali v dojčenskom období. V tomto období je každý pôsobivý vplyv dôležitý, hlavne keď vychádza od matky. V závere dotazníka nás zaujímalo, či dieťa navštevuje inštitucionalizované vzdelávanie (ZUŠ, hudobné krúžky, spevácky zbor...). Ukázalo sa, že deti predškolského veku málo navštevujú miesta, kde by sa mohli hudobne vzdelávať. Základné umelecké školy navštevuje 16% detí, hudobný krúžok v rámci materskej školy 14% detí a iné miesto hudobného vzdelávania (zborový spev, sólový spev, detská folklórna skupina) 36% detí predškolského veku.

Konkrétne zistenia týkajúce sa rozvoja hudobnosti detí predškolského veku nám vyplynú z výsledkov individuálneho testovania výskumnej vzorky, ktorá je súčasťou dizertačnej práce s názvom: *Výskum rozvoja hudobnosti detí predškolského veku v podmienkach školskej a rodinnej výchovy*. Výsledky z prieskumu sú podkladom k realizácii testovania hudobných schopností a overenia autorskej koncepcie testu na zisťovanie kvality hudobných schopností u päť a šesť ročných detí. Vytvorený test na zisťovanie kvality hudobnosti detí v predškolskom veku poskytuje nástroj na diagnostiku kvality hudobnosti a predikáciu hudobného talentu u predškolských detí. Metodicky a námetovo pomôže predškolským pedagógom a tiež učiteľom v základných umeleckých školách. Je založený na integratívnych základoch v hudobnej pedagogike, preto veríme, že pomôže ku skvalitneniu pedagogickej reformy v súčasnej dobe. Navyše sa budeme venovať aj porovnávaniu našich výsledkov hudobnej klímy v rodine s výsledkami Kodejšku⁶, ktorý skúmal vplyv rodiny v osemdesiatych rokoch minulého storočia.

Literatúra:

- FRANĚK, M., 2005. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0965-7.
- HUDÁKOVÁ, J., 2008. *Psychofyziofická príprava speváka v detskom speváckom zbore*. Prešov: Prešovský hudobný spolok SÚZVUK. ISBN 978-80-8068-753-3.
- KODEJŠKA, M., 2002. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-080-3.
- KODEJŠKA, Miloš. 1991. *Hudební výchova dětí předškolního věku II. Hudební prostředí v rodině a mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-7066-488-6.
- KRÁLOVÁ, E., 2015. *Hudobné aktivity a kvalita života dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4589-2.
- SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H., 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.

PaedDr. Lenka Kašćáková

Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
Isochy@gmail.com

6 M. Kodejška, *Hudební výchova dětí předškolního věku II. Hudební prostředí v rodině a mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova, 1991.

Hudobné činnosti na podporu socializácie a vzťahov u detí mladšieho školského veku

EVA KRÁLOVÁ

Anotácia: Príspevok sa zaoberá možnosťami hudobných aktivít podporiť socializáciu a vzťahy u detí mladšieho školského veku na 1. stupni základnej školy. Teoretický rozbor problematiky naznačuje, že v tomto vývinovom období je dôležité aplikovať v škole aktivity, ktoré prispievajú k ich pohode a radosť z dobrých vzťahov. Príspevok uzatvára dva príklady hudobných aktivít zameraných na podporu socializácie a vzťahov u detí v mladšom školskom veku.

Kľúčové slová: hudobné činnosti, hudobná klíma, mladší školský vek, školská trieda, vzťahová väzba.

Music Activities as the Support of Socialisation and Relationships in Early Childhood

Abstract: The contribution focuses on potency of music activities to support socialisation and relationships of younger school-age children in primary school. Theoretical background of the problem indicates that within this developmental stage it is important to use such activities in school that contribute to the wellbeing and joy of good relationships in children. The contribution is concluded with two examples of music activities aimed at the support of socialisation and relationships in younger school-age children.

Keywords: attachment, music activities, musical climate, school class, younger school-age

Mladší školský vek a vzťahy

Obdobie **mladšieho školského veku** (6 až 11 rokov) je relatívne pokojné, ukončuje ho nástup pubescencie v 11. roku života dieťaťa. Charakterizuje ho prudký rozvoj intelektu a formovanie osobnosti. Pre dieťa 1. ročníka základnej školy (ďalej ZŠ) znamená nástup do školy pomerne veľkú zmenu a stres, lebo školská výučba nastupuje po ukončení celodenného obdobia hier. Je dôležité, aby sa dieťa **prispôsobilo novému prostrediu** a jeho podmienkam:

- a) Musí si *osvojiť normy a pravidlá správania* v škole.
- b) *Priať autoritu učiteľa*, lebo hlavnou činnosťou v škole je učenie, ktoré učiteľ riadi a motivuje. Vzťah sa tvorí postupne, ako deti spoznávajú učiteľa. Kladný vzťah potrebuje dlhší čas, záporný vzniká často aj náhle a v krátkom čase (Linhartová, D., 2006).
- c) Dieťa sa ďalej musí *adaptovať na sústredenie sa na výučbu*.
- d) A je dôležité, aby sa dieťa dobre integrovalo medzi nových spolužiakov.
- e) *Hodnotenie výkonu dieťaťa učiteľom a spolužiakmi* sa významne podieľa na utváraní jeho identity.

- f) Dieťa ďalej musí *zvládnuť odlúčenie od rodiny*, ktorého dĺžka závisí od toho, či si rodičia berú dieťa zo školy po obede (4-5 hodín), alebo až zo školského klubu (8-9 hodín).

Deti sú v mladšom školskom veku dosť aktívne, relatívne dobre a radi spolupracujú s druhými, snažia sa spoznávať svet. Je zároveň veľmi dôležité ako zvládajú plnenie svojich povinností, lebo od podaného výkonu závisí ich sebahodnotenie. Neúspech nesú ťažko. Spôsob zvládania platných noriem nového školského prostredia, je skúsenosť s predispozíciou k ovplyvneniu následného správania dieťaťa vo vzťahoch. **Vzťahové správanie** (attachment behaviour) je totiž aktivované práve v situáciách stresu, emocionálnej záťaže alebo reálneho či subjektívne pociťovaného ohrozenia. Preto je dôležitá podpora a emocionálna prístupnosť *primárnych osôb* (zvyčajne matka a otec), ktorí pozitívne ovplyvňujú vývin emocionálnej regulácie a adaptácie dieťaťa (Štefánková, Z., 2005). Podľa Johna Mostyna Bowlbyho (2010) **vzťahové väzby** pozitívne vplyvajú na vývin človeka v celej dĺžke jeho života, lebo najmä v období dôležitých životných zmien mu poskytujú emočnú podporu a pocit blízkosti. Podľa Mikulincera, M. a Shavera, P. R. (2007) sa veľkosť vzťahovej siete v priebehu života rozrastá a hierarchická podoba vzťahovej väzby sa mení. Platí, že primárna osoba (otec a/alebo matka) vytvára bezpečné zázemie a ďalšie, tzv. „*podporné*“ *vzťahové osoby* poskytujú bezpečie a istotu v prípade neprítomnosti alebo nedostupnosti primárnej osoby. Rodičia sú najdôležitejší počas detstva, učители a vychovatelia v mladšom školskom veku, vrstovníci v puberte, priatelia a partneri v adolescencii a dospelosti. Rodičia z tejto hierarchie nie sú úplne vylúčení, iba sa mení ich dôležitosť, funkcia i pozícia.

U žiakov v období mladšieho školského veku môžu učители a vychovatelia aplikovať v rámci školskej triedy alebo školského klubu detí rôzne intervencie, ktoré prispievajú k priaznivým psychosociálnym podmienkam detí. Tieto snahy uľahčuje aj fakt, že na začiatku tohto obdobia deti *nekriticky rešpektujú autoritu rodičov a učiteľov*, pričom sa snažia prispôbiť ich očakávaniam. Od svojich 10. rokov sú *kritickejší k názorom iných*, pričom svojich spolužiakov a vrstovníkov uprednostňujú pred dospelými autoritami, lebo sa u nich vyvíja silná potreba prináležitosti ku skupine vrstovníkov. Pretrvávajú u nich uprednostňovanie seba typovo podobných detí. Zdravé vzťahy, pripútanie sa a oddanosť sú podmienkou zdravého vývinu každého jedinca.

Socializácia a vzťahy u detí mladšieho školského veku

Sociálnosť je jednou zo základných zložiek každého jedinca ako súčasti sociálneho systému. Hlavné miesto v štruktúre osobnosti má „ja“, ktoré vyjadruje jej identitu a nesie v sebe sebaopoznanie, sebahodnotenie, všetko vo vzťahu k druhým, pričom sa do neho premietajú vplyvy sociálneho prostredia (Kollárik, T., 1993). **Socializácia** jedinca sa netýka len jeho, ale zasahuje do spoločnosti. Je to celoživotný proces, ktorý sa realizuje v kontakte s ľuďmi. Preto v jednotlivých vývinových štádiách vplyvajú na jedinca rôzne skupiny. Čo sa týka sociálnych vzťahov, v detstve zohrávajú najdôležitejšiu úlohu pri socializácii jedinca rodičia, starí rodičia a súrodenci. Socializácia je komplexný proces, v rámci ktorého sa stáva človek sociálnou bytosťou prostredníctvom vzájomného kontaktu a komunikácie s inými ľuďmi. Socializáciou jedinec nadobúda schopnosť správať

sa ako člen určitej skupiny či spoločnosti a zároveň cez socializáciu človek rozvíja vlastné individuálne schopnosti pre aktívne pôsobenie v spoločnosti. Proces socializácie má veľký význam pre formovanie osobnosti a rozvoj sociálnych vzťahov. Poruchy tohto procesu ohrozujú schopnosť jednotlivca vstupovať do vzťahov s inými a schopnosť spoločnosti nepretržite a kontinuálne odovzdávať kultúrne vzory. Školské prostredie v socializačnom procese dopĺňa rodinné prostredie, ale škola v niektorých prípadoch ovplyvňuje hlavne negatívny vplyv rodinného prostredia na socializáciu človeka (Havlík, R. - Koťa, J., 2008).

Pre dieťa mladšieho školského veku je charakteristické, že závisí od dospelých, ktorí určujú hlavný obsah a smer jeho činnosti. Je dôležité, aby vyrastalo vo funkčnej rodine, lebo mu môže dať istotu. Psychológovia tento jav nazývajú **attachment – vzťahová väzba**, t. j. citové príľnutie k osobe, ktorá sa stará o dieťa a uspokojuje jeho potreby, ku ktorej si následne buduje dôveru. Deti s bezpečnou vzťahovou väzbou dokážu lepšie rozvíjať a udržiavať si blízke vzťahy, najmä s rodičmi a vrstovníkmi ako neisto pripútané deti. Predpokladá sa, že neskôr dokážu konštruktívne regulovať svoje emócie, majú pozitívnejšiu sebaúctu, sú kompetentnejšie v riešení sociálnych problémov, sú menej osamelé a zrelejšie v rozvíjaní svedomia (Thompson, R. A., 2008). Vzťahová väzba k primárnej osobe je vzorom – modelom pre iné blízke vzťahy (Bowlby, J., 2010) je predpokladom k úspešným interpersonálnym zručnostiam a vzťahom vrátane intímnych (Madden-Derich, D. A., et al., 2002). Keď matka a/alebo otec vytvoria bezpečný vzťah, ich dieťa sa môže rozvíjať ako prirodzene kompetentné aj v iných sociálnych vzťahoch, t. j. v materskej škole, škole a neskôr v práci. U dieťaťa, ktorému nie je poskytnutý dostatok lásky a pozornosti, môže vzniknúť citová deprivácia (Škoviera, A., 2007). Deti s neistou vzťahovou väzbou sa vo vzťahoch prejavujú tak, že majú nižšiu dôveru v zotrvanie dobrých vzťahov, vyššiu mieru dysfunkčného hnevu, sú agresívnejšie, používajú nátlakové taktiky, „cúvajú“ zo situácií, sú menej tvorivé a snaživé, úzkostlivejšie, utiahnutejšie, majú nízku frustračnú toleranciu, rýchlo sa vzdávajú, majú sklon ignorovať pokyny dospelých atď.

V pedagogickej praxi je sociálnou skupinou škola, školská trieda, ale aj rôzne krúžky (komunikácia v cudzom jazyku, zborový spev, atď.). Pre edukačný proces je problematika sociálnej skupiny jednou z najdôležitejších, lebo podmieňuje nielen vzdelávacie výsledky, ale aj **vývin osobnosti žiaka**. Preto je jednou z hlavných úloh učiteľa utvárať, formovať a usmerňovať skupiny žiakov, ich vzájomnú komunikáciu v súlade so spoločenskými a morálnymi princípmi spoločnosti. Sociálna skupina uspokojuje najmä psychosociálne potreby: byť s ľuďmi, získať uznanie a byť ostatnými akceptovaný (Čáp, J. – Mareš, J., 2001).

V rámci inštitúcie školy existuje stabilizovaná a uzatvorená skupina, do ktorej nemožno svojvoľne prichádzať a odchádzať, školská trieda. Dieťa v nej má rovnaké práva a povinnosti ako ostatní spolužiaci, pričom svoje aktuálne potreby podriaďuje platným normám. Školská trieda je základnou skupinou, prostredníctvom ktorej sa realizuje edukačný proces, má určité ciele a úlohy, ktoré sa majú plniť v rámci školy, tvoria ju členovia, ktorí realizujú skupinové ciele, aktivita jej členov je kontrolovaná prostredníctvom učiteľa, jej činnosť nie je izolovaná, ale spolupracuje s ďalšími skupinami a/alebo inštitúciami. Znaky školskej triedy sumarizuje Oravcová, J. (2004) nasledovne:

- **interakcia** – žiaci v triede sa osobne poznajú, prebieha medzi nimi priama, bezprostredná komunikácia, vzájomne sa ovplyvňujú, pôsobia na seba, podliehajú skupinovému tlaku,

- **spoločné ciele** – vzájomnou činnosťou smerujú k istému cieľu, pričom žiaci cez dosahovanie spoločného cieľa uspokojujú aj svoje individuálne ciele,
- **spoločné hodnoty a normy správania** – žiaci rešpektujú určitý daný systém pravidiel, ktoré regulujú ich správanie a pomáhajú udržiavať skupinovú disciplínu,
- **vedomie súdržnosti a spolupatričnosti** – žiaci v triede majú vedomie, že prináležia do skupiny,
- **štruktúra** – vzájomné vzťahy žiakov sú prepojené v zmysle vymedzenia pozícií, rolí a statusov jednotlivcov, pričom ich vzájomné vzťahy vytvárajú jeden integrovaný systém.

Možnosti hudby a hudobných činností v oblasti socializácie a vzťahov

V období mladšieho školského veku, najmä po prechode z materskej školy do 1. ročníka základnej školy, je dôležité zaoberať sa duševnou rovnováhou dieťaťa, zaraďovaním takých prvkov do jeho života, ktoré mu prinášajú pokoj, pohodu a odpočinok. Blahutková, M. (in Blahutková, M., et al., 2015) k nim zaraďuje najmä kladné emócie, ktoré považuje za spúšťač príjemných pocitov v organizme človeka a sú súčasťou fyziologickej reakcie organizmu (endorfíny). Správne realizované hudobné činnosti považujeme za takýto spúšťač.

Hudobné umenie ako nositeľ krásy, uspokojenia ale i poznania je pre dieťa nepredstaviteľnou hodnotou v intelektuálnom i citovom vývine a zároveň významným prostriedkom výchovy. Preto je potrebné interakčnému vzťahu dieťa – hudba venovať čo najviac pozornosti. Existujú mnohé štúdie, ktoré sa zaoberajú vplyvom hudby na telesnú a psychickú harmóniu (Kodejška, M., 2015), znižovanie pocitu osamelosti (Králová, E., 2013), úspešnosť učenia cudzích jazykov (Králová, E., 2012, 2014), zvyšovanie výkonnosti žiakov 1. stupňa ZŠ (Hallam, S. – Price, J., 2002), skvalitnenie klímy v škole (Králová, E. – Král, L., 2011), zlepšením správania a študijných výsledkov (Hallam, S. – Price, J., 1998), zlepšením zdravia (Marek, V., 2003), znižovaním stresu (Pelletier, C. L., 2004), a pod.

Hudobná intervencia predstavuje jednu z možností, ako deťom dopriať viac radosti v škole realizovaním hudobných aktivít. Gajdošíková Zeleiová, J. (2012) rozumie pod hudobnou intervenciou zárok smerom k prevencii alebo zlepšeniu či stabilizácii zdravia, pričom je dôležité zohľadniť slobodu dieťaťa, jeho rozhodnutia a podporiť rast jeho bio-psycho-spirito-sociálnej integrity. Ak je správne vedená, prispieva k jeho sebarealizácii, sebaaktualizácii vlastných zdrojov, čím sa snaží posilniť jeho momentálny stav. Školská reforma v r. 2008 pomerne záporne ovplyvnila hudobnú edukáciu v základných školách. Priniesla redukciu na 1 vyučovaciu hodinu týždenne v trvaní 45 minút. V niektorých školách sa dokonca stáva, že predmet nie je vyučovaný kvalifikovaným učiteľom hudobnej výchovy. Z týchto dôvodov sa domnievame, že aplikácia hudobných intervencií je dôležitou súčasťou edukačného procesu v primárnej edukácii.

Správne realizované a aplikované **hudobné činnosti** pozitívne ovplyvňujú kvalitu života dieťaťa v primárnej edukácii, pričom ich potenciál leží v doméne sociálnej kvality života, mentálnej a emocionálnej duševnej pohode.

Králová, E. (2015) ich diferencuje na:

a) **Aktívne (expresívne) hudobné činnosti**, ku ktorým patrí hudobná improvizácia a interpretácia. Chápeme ich ako tú časť hudobno-výchovného a hudobno-terapeutického

intervenčného programu, ktorá umožňuje deťom zúčastniť sa na procese hudobnej tvorby prostredníctvom hudobných činností vokálnych, hudobno-pohybových, inštrumentálnych, hudobno-dramatických. V českom a slovenskom prostredí autori pod expresívnou hudobnou činnosťou chápu akýkoľvek *spevácky, hudobno-pohybový, inštrumentálny, hudobno-dramatický prejav*, ale aj *výtvarný prejav na hudbu*.

b) Receptívne hudobné činnosti, ku ktorým patrí hudobná percepcia. Pod receptívnou hudobnou činnosťou, aktivitou rozumieme pôsobenie hudby na psychiku jej vnímateľa. Je to proces aktívneho prijímania hudby, počas ktorého dieťa emocionálne a racionálne spracúva hudobné procesy. Hudobný pedagóg cielene využíva výrazové prostriedky hudby za účelom zlepšenia, stabilizácie, či obnovy psychického zdravia dieťaťa. Percepcia hudby môže vplývať na psychickú a somatickú stránku osobnosti dieťaťa dvojako, buď *relaxačne, uvoľňujúco*, čo nazývame **hudobná relaxácia**. Ale *cieľavedomé počúvanie hudby* môže pôsobiť aj ako *prostriedok pozitívneho naladenia a stabilizácie osobnosti*. Pri výbere relaxačných skladieb, sú vhodné monotematické skladby, bez výrazných hudobných kontrastov, napr. jednoduchá fúga, alebo sú to skladby, ktoré vyvolávajú u poslucháčov pozitívnu emocionálnu odozvu. Na druhej strane sa hudobná percepcia používa aj za účelom **hudobnej stimulácie**. Skladby so záporným emocionálnym nábojom môžu tiež pôsobiť na poslucháča pozitívne, napr. vyvolaním konfliktu, preto ich Linka, A. (1997) odporúča kombinovať. Predškólcovia napr. zvyknú reagovať negatívne na zmenené tempo alebo hudobný štýl v pre nich známej piesni, alebo skladbe (Herden, J., 1992).

V primárnej edukácii je možné zvýšiť kvalitu života detí využívaním hudobných činností v nasledujúcich oblastiach:

a) Harmonizácia, relaxácia a rekreácia dieťaťa: Po dlhých vyučovacích hodinách zameraných prevažne na koncentráciu, sú žiaci zvyčajne neschopní efektívne sa sústrediť na prijímanie ďalších vedomostí. Dlhé sedenie a učenie sa prináša deťom na 1. stupni základnej školy potrebu vybehať a vyskákať sa, dynamicky sa vyjadriť. Hudobné aktivity sú jedným z prostriedkov, ktorý môže byť úspešne využitý na zvládanie stresu z celodenného sústredenia sa na učenie. Ich praktickým využitím sa zaoberali autorky Kráľová, E. – Procházková, M. (2015) s cieľom uvoľniť telo, najmä chrbticu, prehĺbiť dýchanie, trénovať pružnosť dychového svalstva, posilniť koncentráciu a pomôcť deťom stíšiť sa.

b) Stimulácia dieťaťa: stimulačné hudobné činnosti majú potenciál vyvolať u detí dobré vstupné podmienky na prebudenie spontánneho záujmu detí o obsah výučby, ale aj o samotné hudobné činnosti. Taktiež prispievajú k vytvoreniu príjemnej a kreatívnej atmosféry v triede.

c) Rozvoja osobnosti dieťaťa: emočná stabilita, pozitívny pohľad na svet a schopnosť efektívnej komunikácie sú považované za nevyhnutné pre proces učenia sa (QCA, 2000), lebo len šťastné a bezpečne sa cítiace deti môžu byť naplno angažované v edukačnom procese a vyrovnávať sa s rôznymi výzvami v škole. Na 1. stupni ZŠ sa môžu stať súčasťou emočného sveta dieťaťa, prirodzeného vyjadrenia jeho „ja“, schopností, emocionalít, tvorivého ducha a predstavivosti. Tiež môžu priamo tvarovať mentálne stavy a procesy u dieťaťa. Hudba môže tiež pôsobiť ako prevencia od záťaže, problémovej komunikácie a emocionálnych „otrasov“ počas dňa.

Príklad aplikácie hudobných činností na rekreáciu a regeneráciu

Názov aktivity: **Tancuj ako ťa povediem – choreografia pre kamaráta/ku**

Vek: 2. – 4. ročník ZŠ.

Čas na realizáciu: 10 minút.

Dominujú: hudobné činnosti: hudobno-pohybové, percepčné a dramatické činnosti.

Tanec v páre na hudbu: A. Dvořák *Slovanské tance č. 7 Skočná c mol* (3:32), Seal *Crazy* (5'56").

Pomôcky: magnetofón alebo klavír.

Cieľ: Spolupracovať s ostatnými; presne pomenovať pohyb (žiadne abstraktné obrazy či symboly), bezpečne navigovať iného, postupovať podľa inštrukcií, vciťovať sa.

Poloha: stoja, vytvoria dvojice, a to náhodným krokom – pohybom na hudbu, t. j. pri kom sa zastaví hudba a stoja k nemu čelom, ten je ich partner. Zásada je nenútiť partnera do pohybu alebo polohy, ktorá sa mu nepáči.

Priebeh: Dvojice sa medzi sebou dohodnú, ktorý z nich bude ako prvý tancovať a kto bude slovné viesť. Ten, kto vedie, slovné usmerňuje partnera k pohybu na hudbu, ktorý má byť jasne vysvetlený a jednoducho, napr. vysoko dvíhať nohy a rýchlo kráčať do rytmu, alebo kráčať pomaly, ťažko, vlečieš nohy za sebou, celé telo je ležérne – uvoľnené plecia, ruky spustené. Nepoužíva abstrakciu ani symboly, t. j. nesmie navigovať napr: kráčať ako bocian, lebo každý si môže pod pohybom – tancom bociana predstaviť niečo iné. Dôležité je, aby „tanečník“ presne rozumel ako sa má pohybovať, ale aj ktorým smerom. Môžeme partnera požiadať aj ľahnúť, sedieť, ohýbať sa atď. Ak mu to nie je nepríjemné.

Príklad aplikácie hudobných činností na stimuláciu

Názov aktivity: **Vytváranie hudobných predstáv cez obrázky**

Vek: 3. - 4. ročník ZŠ

Čas na realizáciu: 15 – 20 minút.

Cieľ: nácvik intonácie vytváraním správnych hudobných predstáv o intonácii pomocou zápisu melódie pomocou obrázkov – ďalej doplniť o hru na tele, Orffov inštrumentár (OI) alebo iné hudobné nástroje.

Pomôcky: data projektor, detské hudobné nástroje/Orffov inštrumentár.

Organizácia: pohodlne sedia – v kruhu.

- V súčasnosti sa v praxi stretávame stále viac s žiakmi, ktorých spevácky prejav sa vyznačuje intonačnou labilitou. Na upevňovanie intonačných schopností žiakov, rozvíjanie kreativity a hľadanie priestoru pre integráciu môže poslúžiť „*spievanie podľa obrázkov*“ uplatniteľné pri práci so staršími deťmi na 1. stupni na základnej škole (resp. v ZUŠ), kde by mala byť súčasťou hudobnej výchovy aj tvorivá intonácia.
- Napr. na nácvik piesne/melódie, ktorá obsahuje interval klesajúcej tercie (SO-MI), alebo sa pohybuje po tonickom kvintakorde, je možné u žiakov upevniť **zápisom pomocou obrázkov** tak, aby grafický názor podporil vytváranie správnych hudobných predstáv



Obrázok 1 Návčik tónického kvintakordu (Procházková, M., 2012)

o pohybe melódie, bol v súlade s rytmickou zložkou textu, a zároveň bol tvorivý (obr. 1).

- Silnú motiváciu, možné pokračovanie, a zároveň priestor na rozvíjanie rytmického ctenia, uplatnenie integrácie a tvorivosti, poskytuje ďalšie dotváranie hudobného materiálu hrou na tele, hrou na ľahkoovládateľných hudobných nástrojoch, nástrojov OI, rôznych predmetov (lyžíc, varešiek, plastových nádob, kamienkov).

Literatúra:

- BLAHUTKOVÁ, M. – JONÁŠOVÁ, D. – OŠMERA, M. 2015. *Duševní zdraví a pohyb*. Brno: Centrum sportovních aktivit VUT v Brně. ISBN 978-80-7204-916-5.
- BOWLBY, J. 2010. *Vázba: Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-670-4.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vydanie. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, J. 2012. *Psychodynamické aspekty muzikoterapie: hudobno-pedagogické a hudobnoterapeutické súvislosti*. Trnava: Trnavská univerzita, 2012. ISBN 978-80-8082-492-1
- HALLAM, S. – PRICE, J., et al. 2002. The Effects of Background Music on Primary School Pupils' Task Performance. In *Educational Studies*. Carfax Publishing, 28, no. 2., s. 111-122.
- HAVLÍK, R. – KOŤA, J. 2008. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 8073673274.
- HERDEN, J., et.al. 1992. *Hudba pro děti*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 7066-522-X.
- LINKA, A. 1997. *Kapitoly z muzikoterapie*, Rosice u Brna.. ISBN 80901834-4-1.
- KOLLÁRIK, T. 1993. *Sociálna psychológia*. 1. vydanie. Bratislava: SPN. 1993. ISBN 80-08-018280-3.
- KODEJŠKA, M. 2015. Hudbou a pohybem k tělesné a psychické harmonii: Fyziologické a pedagogické přístupy. In *Zdravotnické listy*. Edičná série: Verejné zdravotníctvo. Vol. 3, no 2, s. 80-83, ISSN 1339-3022.
- KRÁLOVÁ, E. 2015. *Hudobné aktivity a kvalita života dieťaťa*. Olomouc: Pedagogická fakulta Palackého univerzity. 2015. ISBN 978-80-244-4589-2.
- KRÁLOVÁ, E. 2014. Hudobné činnosti vo výučbe anglického jazyka u žiakov základnej školy. In *Hudební výchova*.

Čtvrtletník pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. UK Praha: Pedagogická fakulta. Str. 7-9. Roč. 22, č. 1/2014. ISSN 1210-3683.

- KRÁLOVÁ, E. 2013. Hudobné činnosti ako prostriedok zníženia pocitu osamelosti u detí v tranzitívnom období. In *In Zdravotnícké listy*. Edičná série: Verejné zdravotníctvo a Varia. Vol. 1, no 4, s. 69-79, ISSN 1339-3022.
- KRÁLOVÁ, E. 2012. Facilitácia výučby anglického jazyka integrovaním hudobných činností. In *ACTA HUMANICA*. Roč. 9, č. 2, s. 6-20. ISSN 1336-5126.
- KRÁLOVÁ, E. – PROCHÁZKOVÁ, M. 2015. *Hudební výchova*. Čtvrtletník pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. UK Praha: Pedagogická fakulta. Str. 6-8., č. 1/2015. ISSN 1210-3683.
- KRÁLOVÁ, E. – KRÁL, L. 2012. Class Climate and Cultural Identity of a Child during Transition to Middle School. In *Journal of Young Scientists*. Nr. 1 (34), ps. 26-31. 2012. Vilnius: Šiauliai University. LT. ISSN 1648-8776.
- LINHARTOVÁ, D. 2006. *Psychologie pro učitele*. MZLU Brno: 2006. 1.vyd. ISBN 80-7157-476-7.
- MADDEN-DERDICH D. A. – ESTRADA, A. U. – SALES, L. J. – LEONARD, S. A. – UPDEGRAFF, K. A. 2002. Young adolescents' experiences with parents and friends: Exploring the connections. *Family Relations*. 51, 72–80.
- MIKULINCER, M. – SHAVER, P. R. 2007. *Attachment in adulthood: Structure, dynamics and change*. New York: The Guilford Press.
- ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-980-5.
- PELLETIER, C. L. 2008. The Effect of Music on Decreasing Arousal Due to Stress: A Meta-Analysis. In *Journal of Music Therapy*. Vol. 41, no. 3, s. 192-204.
- PROCHÁZKOVÁ, M. 2012. Využitie modelov skvalitňujúcich spevácky a hovorený prejav s aplikáciou dimenzie motivácie, kreativity a integrácie v predmete Hlasová výchova v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika. (Using models that ooptimise vocal and spoken expression in applying the dimension of motivation, creativity and integration in voice training in Preschool and elementary pedagogy study programme). In *Tradice a současnost vzdělávání učitelů hudby a hudební výchovy*. 31. muzikologická konference Janáčkiana 2012. pp. 242-251. Ostrava: PF OU. 2012. ISBN 978-80-7464-169-5.
- ŠKOVIERA, A. 2007. *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: Petrus, 2007. ISBN 978-80-89233-32-8.
- ŠTEFÁNKOVÁ, Z. 2005. Citová väzba v detstve a adolescencii vo vzťahu k emocionálnej regulácii. In *Československá psychologie: časopis pro teorii a praxi*, 49 (5), 432-445. Praha: Psychologický ústav Akademie věd České republiky. ISSN 0009-062X.
- THOMPSON, R. A. 2008. Early attachmnet and later development: Familiar questions, new answer. In Cassidy, J. – Shaver, P. R. (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford Publications.

Dokumenty

QCA. Qualifications and Curriculum Authority and Arts Council of England. 2000. From Policy to Partnership: Developing the Arts in Schools. London: Arts Council of England. [Online]. Získané na internete, apríl 02, 2013: <http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/documents/publications/318.pdf>

PaedDr. Eva Králová, PhD.

Katedra klinických, teoretických a špeciálnych disciplín
Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne
eva.kralova@tnuni.sk

Training and education of teachers in general music education

DARDANE NALLBANI

Abstract: Faculty of Arts of the University Haxhi Zeka in Peja commenced its academic teaching three years ago in October 2012. Since then the Faculty offered academic training in what seems to be one of the most attractive modules in Kosovo, the module of General Music Education, as one of the core modules, whose aim is to train and qualify future teachers in general music education, besides two other modules in Music Education and Music Education in Wind Instruments that the faculty offers.

Since I have been involved in the music teaching field for 10 years, initially in the secondary level education and for the last three years in the graduate level, and since I have been intensively aiming to draft and improve the current teaching curriculums especially in teachers training in music education, I believe that I can offer the necessary insights into the sector and describe and emphasize the importance and benefits of the Teachers Training & Education in General Music Education module.

I will focus on the specifics of the program that is to be adjusted to the specific market of Kosovo, considering the existing market of qualified music teachers. I will outline some outcomes from teaching the module so far, as well as the challenges and improvements that are necessary to achieve.

Keywords: Training music education teachers, general music education module, qualification of music teachers, importance, benefits, challenges.

Description and content of the module

The four-year General Music Education module offered by the Faculty of Arts of the University Haxhi Zeka has shown to be one of the most attractive modules within our Faculty and in Kosovo in general, since it is one of the most unique modules provided at high level education in Kosovo. The module is specifically tailored for existing and future music education teachers whose intention is to teach music education in the primary and secondary general schools.

What makes this module so unique is its content that includes music subjects and subjects related to educational pedagogy, aiming to train teachers in both musical principles and basics and in interaction with pupils so that they are able to convey their musical knowledge to them in the best possible way. The program is comparable and compatible with European university programs and is a result of an intensive development and restructuring. General education in music is in compliance with all university programs that support the Bologna Declaration.

The aim of the module is to train and educate existing and future teachers of Music Education in:

- Basic elements of musical organization;
- Basic elements of music history and relevant literature;
- Recognition, memorization and correct use of musical materials;
- Understanding and applying their theoretical knowledge and their musical analytical abilities in their playing;

- Arranging, orchestrating and creating new musical tasks for their classes;
- Expressing themselves creatively for their individual music playing;
- Improving presentation skills and artistic performance in public;
- Principles of pedagogy and psychology;

The content and structure of the program are a result of a labor market reform and the need for adequate music teachers for musical pedagogical subjects.

Benefits and importance

I am very grateful that the General Music Education module was very much justifiable from its commencement until now in front of the representatives of the Kosovo Accredited Agency, who accredited the module. In fact we expected to have from 15 to 20 students that would enroll in this module, which was mainly based on our feedback from different elementary and secondary school teachers and students. Our expectations exceed in our fourth year of enrollment. Now we have 103 students only in General Music Education Module.

Our students' average age is 30, a quite high average which shows that they are mainly students that are engaged as music teachers and require a qualification, and who want to advance their skills for their line of work, which is teaching music education in elementary and secondary general schools. One of the main reasons why we have seen so much interest in this module in Kosovo, in particular at our Faculty, was current qualification of the music teachers in Kosovo market. In fact this was the main existing circumstance that positioned this module in a very opportunistic position in the market.

Unfortunately, due to the struggles of Kosovo's education system during the nineties under the repression of Serbia and the continuous attempts to reestablish the appropriate education system based on the EU standards and practices after the war in 1999, most of the music education teachers in general elementary and secondary level in Kosovo are either not qualified or their qualifications are not suited for education of pupils in music. Nevertheless, the number of pupils in Kosovar schools is disproportionately much higher than the number of teachers required in general for our education system, let alone for specific fields such as music education. Moreover, with the latest initiatives of the Ministry of Education in Kosovo to improve the quality of teaching in Kosovo and to improve and advance the teaching methods, a lot of existing teachers have faced the pressure to advance their teaching skills and to seek a qualification that will help them meet the teaching and qualifications standards set by the Kosovo Government in their State Education Strategy.

As such, the General Music Education module being uniquely shaped continues to be the first and the best address for the existing and future teachers who seek a proper training and qualification, and to be able to teach General Music Education in elementary and secondary schools. We have had higher education institutions for more than 50 years, such as the main faculty of education within the University of Pristina, the first and the oldest university in Kosovo established in 1974, but none of those schools in the higher level of education provide any module with specialization in music education as our Faculty is doing currently.

In this context, the module itself was perfectly tailored and it welcomed the existing music education teachers who wanted to improve and advance their teaching skills and

musical knowledge, and to be able to convey easily the same knowledge to their pupils in the elementary and secondary general schools.

Candidates are admitted based on an entrance exam in two basic subjects: music theory (test) and solfeggio (listening), supervised by the experts from the academic unit. The candidates must have a high school degree from a general or music school.

Qualification skills and faculty approaches

Students who attend the module of General Music Education at Faculty of Arts, as mentioned gain competencies to be able to teach General Music Education, based on the following Core Compulsory subjects:

- a) General theoretical subjects:
 - ▶ World music history I.II.III and IV;
 - ▶ National Music History I and II;
 - ▶ Education Psychology I and II;
 - ▶ Sociology I and II, Education I and II;
- b) Theoretical Professional subjects
 - ▶ Recognition of instruments I and II;
 - ▶ Solfeggio methodology I;
 - ▶ Methods of Music Theory I

In addition to the above mentioned subjects, students also have other subjects which provide them with additional skills that can be used in other professions and not only in teaching, such as:

- ▶ working with choirs and orchestras in primary and secondary general schools;
- ▶ baton teaching in elementary schools of music and general elementary and secondary schools;
- ▶ working with amateur children, as well as with adult orchestras and choirs;
- ▶ working as a leader of amateur vocal and instrumental ensembles in general primary and secondary schools;
- ▶ working in electronic media as a voice master (sound) and in selection of music;
- ▶ working as organizers of musical events (local and international festivals, etc.);
- ▶ working in the use of modern technology in recordings of concerts and maintenance of technology;

The most significant thing regarding our module is the approach we take in order to teach our students presentation and performance skills, while providing them an opportunity to present and perform live in front of the audience. Our module foresees a compulsory attendance and participation of the students in yearly faculty music concerts. The concerts are designed and prepared by the faculty staff, and include group or solo performances of the students, as well as mixed performances of the students and professors. During the academic year the professors identify the strengths and the talents of each student, and then we select specific performance pieces for them, based on their qualities. We also established some small orchestras, and it is mandatory for all of them to participate in the Faculty choir.

In this context, besides their engagement in the subjects that are very difficult, during

most of the year the students spend a lot of extra hours in rehearsals with their professors. This approach, despite the specifics of our students, namely their age and the fact that they are performing on the stage for the first time, has proved to be one of the best incentives to encourage them to participate even more, to be able to work in a group, and to be able to represent themselves and the university.

As a Faculty we were astonished with their will to work, a lot of our students are parents and have jobs, but they participate in our extra curriculum activities after they realized the importance of a concert and artistic presentation they don't want to let down other colleagues, they want to be able to present their yearly results and they have built much more self-confidence. Having seen our students' enthusiasm, during the past two years we have increased our budget for extra-curricular activities and we have established closer cooperation with the University of Arts in Tirana. Besides our yearly concerts we have organized performances in every city of Kosovo (e.g 5 major Cities), and we have had two Gala Concerts in Tirana and Prishtina together with the students of the University of Arts in Tirana, and our students had the chance not only to experience the challenges and advantages of being able to perform in major stages in front of the audience, but also to be able to perform together with the best artists and professors of Tirana, Albania.

Results

Focusing more on extra-curricular activities had multidimensional results. Firstly from the **academic perspective** it increased the self-awareness of the students and their perception of importance of music education; it increased their engagement in rehearsals and they were more active during the lessons; they developed the will to compete with others and they improved their skills and the quality of their performances. Secondly, from the **social perspective**, the students bonded with each other, the concert halls were full of their family members who appreciate what their fathers and mothers, sisters and daughters are doing. Thirdly the **cultural perspective**, our students and their families have developed a better taste in music, the cultural activity and participation of the citizens has increased in the city and cultural institutions such as the Cultural Directorate of Municipality is much more willing to support us.

Finally, we believe that once our students are equipped with the experience of performing in front of the audience, performing in groups and solo, performing with their professors or other well-known artists, they not only learn the basics of General Music Education, but they are praised by their professors, family members and the audience. Students can distinguish between praise which is deserved and directed to good performance and that which is used to provide encouragement and result in student co-operation (Taylor, 1997). Students begin to feel that they are formed as artists themselves and that they are much more able and eager to educate and teach their own pupils later on, since they had the opportunity to feel as artists themselves.

Challenges and Improvements

The Faculty of Arts of the University Haxhi Zeka in Peja was the second public music faculty to be established after forty years in Kosovo. Therefore, initially there was a lot of hesitation from the existing Faculty of Arts of the University of Pristina, the first arts and

music education institution in Kosovo, to support and encourage our faculty and exchange their experience. Therefore, initially we commenced our educational activities by working closer with the University of Arts in Tirana, Albania whose professors were more than willing to join us and to take part in lecturing some of the main music subjects. However, based on the students' interest for our modules, especially for the module of General Music Education and based on our results in particular with the numerous performances in and outside Kosovo, we have established a reputation that has shifted the attention of lots of professors that now want to cooperate with our institution, in particularly the professors from the Faculty of Arts in Pristina, with which we have now established a close cooperation. One of the challenges that we have faced and that we are still facing is related to the engagement of experienced and specialized professors in the subject of pedagogy, sociology and psychology that focuses specifically on music education. We have been able to engage a lot of professors from the field of pedagogy, sociology and psychology to teach the general subjects, but they are still not focused on music education the way we would want them to be. We believe that this aspect is not only a challenge for us at our faculty, but it is a challenge for most of the faculties. Therefore, we have put as our outmost priority to revise and upgrade our pedagogy, sociology and psychology curriculums in cooperation with relevant experts from the field in order to enable our students to understand the specifics of music education.

Conclusions

From our three year long experience in training and educating teachers in General Music Education, despite the environment that we are working in, we have concluded that extra- curricular engagement and participation of our students in the concert and special performances is a crucial element in training and forming new music educators. The most important element that this approach brings is the praise and confidence that is being given to the students and future music educators that enables them to understand the importance of music education. Another important element which we have identified is the need for further improvement and adjustment of teaching curriculums, especially related to pedagogy, sociology and psychology so that our students can understand the specifics of music education and pass it to their future pupils.

References:

- McPHERSON, G. E and WELCH, G.E. *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume II, Oxford University Press, 2012.
- KARLSEN, S. and VÅKEVÅ, L. *Future Prospects for Music Education*, Corroborating Informal Learning Pedagogy, 2012
- 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>

Prof.ass.Dardana Nallbani

Univerzita Haxhi Zeka
Rj „Eliot Engel“ p.n., 30000 Peje, Kosovo
damastionaa@hotmail.com



PĚVECKÁ ČINNOST VE ŠKOLE

Školní výuka hudby a zpěvu v českých zemích od jejích počátků do konce 18. století

MARKÉTA BÉBAROVÁ

Anotace: Příspěvek pojednává o konkrétní podobě hudebního vyučování na školách v českých zemích v rozmezí 9. až 18. století a srovnává ji s úrovní současné školní hudební výchovy. Zabývá se počátky organizované výuky hudby v klášterních, farních a městských školách a pokračuje až k vyučovací praxi českých kantorů - skladatelů z období hudebního klasicismu. Popisuje, jakým způsobem výuka probíhala, jak se žáci podíleli na hudebních produkcích jednotlivých obcí, a seznamuje také s požadavky na odborné hudební vzdělání, které tehdejší praxe kladla na kantory i žáky.

Klíčová slova: farní školy, hudební výchova, kantoři, klášterní školy, literátská bratrstva, městské školy, pěvecký sbor, zpěv.

Education of Music and Singing in Bohemian Schools from Beginning until the End of the 18th Century

Abstract: This paper deals with a music education in schools in Bohemia from 9th till 18th century and compares it to contemporary level of teaching music. Beginnings of a music education in monastery, parish and town schools are shown, with a progression to teaching practice of Czech schoolmasters - composers from a classical period. The paper describes actual teaching process, the way pupils contributed to music performances within particular localities and professional music education demands for teachers and pupils placed by the then practice.

Key words: parish schools, music education, cantors, monastic schools, town schools, choir, singing.

Záznamy o tom, kdy přesně se na našem území začala ve školách vyučovat hudební výchova, bohužel nemáme, ačkoli by byly podobné informace samozřejmě velmi zajímavé, zejména z důvodu porovnání s dnešní hudební pedagogickou praxí. Jisté počátky hudební výchovy můžeme spatřovat v době příchodu Cyrila a Metoděje (r. 863), neboť s šířením křesťanství se pojil i zpěv duchovních písní. Ten se nejspíše učil i na Metodějově vyšší slovanské škole (70. léta 9. stol.)¹. První doložená škola v Čechách vznikla v Budči u Slaného². Největšího věhlasu dosáhla za panování Boleslava II., když byl Dětmar zvolen prvním českým biskupem (r. 973). Spolu s ním tehdy přišlo na naše území mnoho německých kněží, kteří se věnovali výuce latinského liturgického zpěvu římskokatolické církve, tedy gregoriánského chorálu.³ Podle pověsti budečskou školu navštěvovala také kněžna Libuše, její budoucí muž Přemysl⁴ i sv. Václav. Ten si prý zpěv chorálu zamiloval natolik,

že jej pak též pěstoval na svém dvoře, kde údajně i ti nejnížší sloužící dovedli zpívat žalmy.⁵

Významnými centry pro výuku zpěvu se staly školy zřizované při klášterech různými řeholními řády - zejména benediktiny, ale také premonstráty, cisterciáky, křižovníky.⁶ Ve 13. století vznikl první pěvecký sbor u nás. Založil jej děkan Vít při pražské katedrále sv. Víta. Jeho členy tvořili jednak vikáři, ale další sbor byl sestaven z dvanácti chlapců, tzv. bonifantů.⁷ Těmto dětem muselo být mezi 10 - 17 roky a byly vybrány z nadaných žáků katedrální školy. Místní kanovník Eberhard jim poskytl plné hmotné zaopatření.⁸ Podobné pěvecké seskupení dvanácti bonifantů vznikl koncem století také na Vyšehradě.⁹ O výuku zpěvu se staraly také vznikající farní školy (zřizované při farních kostelích), kde se děti učily kromě zpěvu také latinu, číst, psát a počítat, a školy kollegiální (při kapitulách), kde již bylo vyučováno sedmero svobodných umění. Žáci vystupovali pod vedením kantora při pobožnostech.¹⁰ Při takové praxi je logické, nicméně z dnešního hlediska jistě pozoruhodné, že zpěv byl na církevních školách nejdůležitějším předmětem hned po latině.¹¹

Z r. 1265 pochází nejstarší zpráva, která nám dokumentuje existenci tzv. městské školy. Ta byla zřízena v Praze při kostele sv. Havla. Počet městských škol se rychle rozrůstal. Stejně jako ve školách farních byly děti svým zpěvem nápomocny při nejrůznějších obřadech, ať už šlo nejčastěji o bohoslužby nebo další náboženské i společenské příležitosti - např. procesí, pohřby, korunovace atd.¹²

Za dob panování Karla IV. se liturgickému zpěvu věnovala velká pozornost. Při chrámu sv. Víta vznikl pěvecký sbor 24 duchovních, dále 30 choralistů a později též žaltářníků. V provozu byla i pěvecká škola, v níž se chlapci učili liturgickému zpěvu.¹³ Stále se zpívalo téměř výhradně latinsky. R. 1406 bylo v Praze vydáno nařízení, že je v chrámech dovoleno zpívat pouze 4 české písně, a to: *Gospodi, pomiluj, Svatý Václave, Bóh všemohůcí a Jezu Kriste, šchedrý kníže*.¹⁴ Založení Karlovy univerzity v r. 1348 vytvořilo mezník také pro následnou výuku hudby v různých typech škol v českých zemích, pro niž vytvářela patřičnou základnu v podobě fundovaných odborníků. Svědectví o tom, jak dalece se rozšířila inteligence i mezi prosté vrstvy obyvatelstva, nám zanechal paulan F. Procházka: „*Nebylo žádného města, žádného hradu, ba téměř ani vsi, jež neměla bakaláře, neb mistra filosofie, řečníka nebo básníka.*“¹⁵

Absolventi artistické fakulty vysokého učení se pak mohli uplatnit jako učitelé v tzv. partikulárních¹⁶ školách, které byly jednotlivými městy postupně zřizovány. Vyučující na těchto školách se dělili na vyšší a nižší podle stupně dosaženého vzdělání a dosavadních zkušeností. Tzv. kantoři se v řadili ke kolegům nižšího stupně. Kromě jiných náležitostí byli odpovědní za rozvoj hudebního vzdělání jim svěřených žáků. „*Povinnosti kantorů v partikulárních školách spočívaly v každodenním nejméně hodinu trvajícím vyučování zpěvu žáků, v péči o přípravu*

5 KOVAŘÍK, V. Op. cit., s. 9.

6 POMAHAČ, J. Op. cit., s. 8.

7 Boni infantes = dobré děti.

8 KOVAŘÍK, V. Op. cit., s. 10.

9 GREGOR, V. a SEDLISKÝ, T. Op. cit., s. 11.

10 POMAHAČ, J. Op. cit., s. 9.

11 GREGOR, V. a SEDLISKÝ, T. Op. cit., s. 11.

12 KOVAŘÍK, V. Op. cit., s. 12.

13 POMAHAČ, J. Op. cit., s. 10.

14 Ibid., s. 11.

15 KONRÁD, Karel. Dějiny posvátného zpěvu staročeského od XV. věku do zrušení literátských bratrstev. Praha 1893, s. 2.

16 Od latinského slova „pars“, tj. část; na rozdíl od univerzity poskytovaly tyto školy pouze částečné vzdělání.

1 GREGOR, Vladimír a SEDLISKÝ, Tibor. Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku. Praha 1973, s. 11.

2 KOVAŘÍK, Vladimír. Vývoj hudební výchovy na českých školách. Praha 1960, s. 9.

3 POMAHAČ, J. Op. cit., s. 7.

4 POMAHAČ, J. Op. cit., s. 7.

a náležitý přednes gregoriánského chorálu, antifon, responsorií a sekvencí; každý týden museli nastudovat a provést aspoň jeden motet.¹⁷ Byli pověřeni též výukou hudební teorie. Velice zajímavé a konkrétní informace můžeme získat ze školního řádu sepsaného Codicillem z Tulechova (1533 - 1589). Dočteme se zde mj., že žáci v 1. třídě měli zpívat druhou odpolední hodinu, a to např. žalm nebo českou píseň. Ve 2. třídě se měly zpívat stupnice a přidat výklad k některému tématu z hudební teorie.¹⁸ Od 4. třídy je pak věnována ještě větší pozornost hudebně teoretickým pravidlům a doporučuje se i hra na hudební nástroje. Kantoři měli psát „krásně“ noty na tabuli a pak podle nich vyučovat zpěv.¹⁹ Jak můžeme podle tohoto výčtu povinností sami vidět, srovnání dnešní hudební výchovy s tehdejší postavení hudby ve výuce - alespoň co do časového rozsahu - značně zaostává.

Z r. 1372 se nám zachovala nejstarší zmínka o tzv. literátském bratrstvu, které založil Milíč z Kroměříže²⁰, ale činnost těchto spolků, které se následně rozrůstaly po celé zemi, byla institucionalizována patrně až o století později - na sklonku 15. století. Jednalo se o jakési hudební instituce na způsob tehdejších řemeslnických cechů. Na rozdíl od doby vrcholného středověku, kdy byly pěvecké sbory tvořeny většinou muži duchovního stavu a žáky církevních škol, se literátská bratrstva skládala z tzv. laiků. Literáty se stávali většinou muži z řad inteligence, kteří se řadili k předním i bohatým měšťanům. Literátské spolky měly ve svých působitších jednak funkci hudební - tvořily kostelní pěvecký sbor, ale plnily také další společenské úlohy (např. dozor nad městskou školou, sociální péče o rodiny svých členů atd.) a byly vázány i poměrně přísnými etickými pravidly. Literátská bratrstva byla nesmírně rozšířená; Karel Konrád odhadl, že do r. 1620 působilo v Čechách přes 100 spolků, na Moravě cca 30 a fungovala jako nebývalý hudebně společenský fenomén,²¹ považovaný za jeden z vůbec „nejpřednějších a nejdůležitějších kulturních zjevů v českém národě.“²²

Společně se členy literátských bratrstev vystupovali i školní žáci. Na hudebním provozu v kostele se podíleli buď jako zpěváci vrchních hlasů nebo zpívali střídavě s literáty jako kontrastní složka k mužským hlasům, anebo někdy zcela převzali úlohu pěveckého sboru - např. ve všední dny, kdy literáti nezpívali, anebo ve městech, kde bratrstvo nevzniklo.²³ Ve 2. polovině 16. století se v českých zemích upevňovalo jezuitské školství. Ještě před bitvou na Bílé hoře (r. 1620) povýšil císař Matyáš jezuitskou akademii v pražském Klementinu na univerzitu. Poté se obě dosavadní univerzity sídlící v Praze spojily do jedné, tzv. Karlo-Ferdinandovy univerzity řízené jezuitu, čímž došlo také k zásadním změnám v systému nižšího školství: Partikulární školy zanikly a dohled nad výchovou a vzděláním převzaly řádové koleje.²⁴

Politické a náboženské důsledky pobělohorských událostí se citelně dotkly i protestantských učitelů, z nichž někteří byli nuceni odejít do exilu. Kantoři z rušených partikulárních škol, kteří v zemi zůstali, přecházeli do tzv. triviálních (jinak také nízkých, dě-

tinských neboli českých) škol, které se začaly zřizovat ještě před Bílou horou při farách v malých obcích.²⁵ Díky nábožensko-politické situaci po r. 1620 se pochopitelně nejlépe dařilo hudbě v řádových kolejích a klášterních školách. Např. piaristé, věnující se osiřelým dětem, přiládali hudbě zvláštní důležitost - zpěv zde byl vedle náboženství hlavním předmětem výuky. „Za učitele hudby si vybírali z pedagogických důvodů tenoristy, které zvali dokonce až z Itálie. Prováděli též školní hry a opery. Poučná je například historie piaristické koleje v Bílé Vodě ve Slezku ... Základní podmínkou přijetí do koleje byla znalost hudby a cílem její výborné ovládnutí. Zpívalo se několikrát denně, instrumentální hudba byla čtyřikrát týdně po večerech. Mezi učiteli byl i zvláštní instructor musicae, o zpěv a hygienu hlasu se staral instructor in cantu, později šestina až pětina všech učitelů bývali učitelé hudby. Latinských her a oper, hraných v Bílé Vodě i jejím okolí, byla by pěkná řádka. Orchestr čítal na dvacet hudebníků. Tamější hudební život zvláště vzkvětal od 60. let 18. století.“²⁶ Také řád jezuitů byl proslulý svým důrazem na hudbu. Můžeme říci, že v 18. století se jezuitské koleje profilovaly spíše jako hudebně výchovné ústavy s vlastními pěveckými sbory a instrumentálními ansámblu. Řádových kolejí, které se soustřeďovaly na hudbu, bylo více a jejich zásluhou byla vychována řada pozdějších hudebně vzdělaných kantorů (včetně našeho nejnámějšího kantora, J. J. Ryby), kteří pak mohli být zprostředkovateli kvalitní hudební výchovy pro své žáky v menších městských a vesnických školách.²⁷

O konkrétní podobě hudební výchovy v pobělohorských dobách máme bohužel velice málo informací. Můžeme říci, že ve školách zůstal zpěv každodenním předmětem, ale počet hodin, který mu jednotliví kantoři věnovali, byl zcela různý a záleželo patrně nejvíce na tom, kolik skladeb bylo potřeba nacvičit pro mši v kostele, anebo nakolik měl kantor hudbu sám v oblíbení. Kantoři se však mj. museli snažit děti seznamovat i s notami a vybudovat u nich alespoň částečnou dovednost čtení z listu. Vyplývá to z jejich povinnosti připravovat se svými žáky hudební program pro bohoslužby. Pokud uvážíme, že byly prováděny i složitější nebo vícehlasé skladby, bylo by téměř nemožné vystačit pouze s metodou náslechu.²⁸ Zmíněný předpoklad považuji za vysoce pravděpodobný také kvůli autentickým poznámkám samotných skladatelů, kteří uvádějí, pro koho své hudební dílo napsali. Tak např. Adam Václav Michna Otradovic ve své písňové sbírce Česká mariánská muzika z r. 1647 píše, že „tyto melodie na následující písničky co nejsprostěji na čtyry hlasy a některé na pět hlasův ... zkomponoval, tak aby je ... také v nejsprostějších městečkách od sprostných kantorův spívati a užívatí se mohli.“²⁹ Podobně Jan Josef Božan v předmluvě ke svému kancionálu Slavíček Rájský z r. 1719 uvádí, že jeho kniha může sloužit „kantorům a jiným žákům ... mnohým, zvláště pak těm prospěšná, kteří v neděli a ve svátek doma pro opatrování příbytků, neb z jiné slušné příčiny zanechání, z této knihy nábožně čísti a zpívati budou.“³⁰ Božan si tedy přál, aby se z jeho kancionálu zpívalo nejen v kostele, ale i doma v rodinách. Oba zmínění autoři očividně předpokládali, že i zcela amatérští hudebníci zvládnou zazpívat

17 BERKOVEC, J. Op. cit., s. 7.

18 Ibid., s. 7.

19 KOVAŘÍK, V. Op. cit., s. 15.

20 KONRÁD, K. Op. cit., s. 112.

21 ČERNÝ, Jaromír a kol. Hudba v českých dějinách: Od středověku do nové doby. Praha 1989, s. 99.

22 KONRÁD, K. Op. cit., s. 122.

23 ČERNÝ, J. a kol. Op. cit., s. 100.

24 BERKOVEC, J. Op. cit., s. 9.

25 Ibid., s. 10.

26 GREGOR, V. a SEDLISKÝ, T. Op. cit., s. 18.

27 KOVAŘÍK, V. Op. cit., s. 49-51.

28 Ibid., s. 61-62.

29 MICHNA Z OTRADOVIC, Adam Václav. Česká mariánská muzika. [online], [cit. 2015-02-01].

Dostupné z: <http://alarmo.nostalgia.cz/trifl/cmkrz.htm>

30 BOŽAN, Jan Josef. Slavíček rájský. [online], [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.manuscriptorium.com/apps/main/index.php>

až pětihlas (jak jsme se již dočetli, Michnova Česká mariánská muzika obsahuje čtyř až pětihlasé písně, Božanův kancionál pak písně pro jeden až pět hlasů, nejčastěji dvojhlas).

Stačí také, abychom si prohlédli partitury z tvorby mnoha českých kantorů 18. století (např. K. J. Loose, V. Kloose, J. I. Linky, T. N. Koutníka, Brixiů, Kopřivů, J. J. Ryby³¹ etc. etc.). Najdeme množství skladeb pro různé kombinace zpěvních hlasů a instrumentální doprovod – rozličné druhy smyčcových, dechových dřevěných i žesťových nástrojů. A tato díla byla psána tak, aby je byli schopni zahrát místní amatéři. Konkrétně o Rybově vyučovací praxi víme, že „*denně bývala hodina hudby a zpěvu od jedenácti do dvanácti hodin a odpoledne mezi čtvrtou a pátou, někdy až do šesti hodin hudba instrumentální. Kromě toho zpívaly děti jeho školy před vyučováním a pro osvěžení někdy i během něho. Celkem věnoval Ryba zpěvu a hudbě ve škole asi patnáct hodin týdně.*“³² Uvedený rozvrh tedy pro žáky znamenal v průměru dvě a půl hodiny hudby každý všední den včetně soboty plus další hudební produkce (minimálně o nedělích) na kostelním kůru, což by z hlediska dnešní praxe odpovídalo spíše časové dotaci pro přípravu profesionálního hudebníka.

V této době ještě školství nepodléhalo žádné státní instituci a jak již bylo zmíněno, chyběla jednotná koncepce. O školy se starala církev, úřady v jednotlivých obcích a majitelé panství. Povinnosti kantorů tedy vyplývaly ze závazků vůči svým mecenášům, kterým se zodpovídali. Pomáhali tak nejrozličnějším způsobem v církevní obci - ministrovali, uklízeli v kostele, rozeznávali zvony. Konkrétní činnosti, které byly od kantorů očekávány, se lišily v závislosti na požadavcích svých zřizovatelů. Např. v jimramovské škole platil pokyn její zřizovatelky, paní z Waldorfu, aby uchazeči o učitelské místo „*byli dobrých mravů, ovládali hru na varhany a svědomitě cvičili žáky ve zpěvu.*“ Učitelé se zodpovídali také instrukcím, které vypracovávaly obce. Ty ovšem také nezapomínaly na povinnosti týkající se hudby a zpěvu. Tak např. v Blatné bylo kromě výuky nejzásadnějších předmětů, kterými byly náboženství, psaní, čtení, počty a muzika, požadováno, aby učitelé „*řádně spravovali kůr a mládež v hudbě cvičili tak, aby každoročně naučili zpívat aspoň dvě pacholata, jež by pak mohla být přijata za fundatisty v tamním jezuitském semináři.*“ Zmínku o praktikování jak vokální, tak instrumentální výuky máme např. v záznamu z r. 1674, který nás seznamuje s povinnostmi kutnohorských učitelů vůči tamnímu kostelu: „*Když v neděli školní děti se sešly, učitelé se ve škole s nimi pomodlili, evangelium přečetli a děti do kostela odvedli. Náleželo jim též opatřovati aspoň 2 páry ministrantův a vyučovati děti kostelnímu zpěvu a hudbě. Neboť v kostele se nikdy nesmělo zpívat, co napřed ve škole pořádně vyzkoušeno nebylo, aby muzikální chyby a neforemné skřípání nečinilo mysli roztržité. Platy jim vyměřeny podle hlav žákovských; vybírali týdně po 1, 2, 3 kr. za učení, čtvrtletně po 18 kr. za učení zpěvu, po 36 kr. za učení hudbě.*“³³ Za povšimnutí stojí, že výuka zpěvu byla finančně ohodnocena dvakrát nižším platem než „učení hudbě“.

Aby tedy kantor dobře zastával zmíněné povinnosti, samozřejmě se od něj očekávalo, že bude skutečně zdatným hudebníkem. Příkladem toho, jak důležité bylo pro tehdejšího učitele hudební vzdělání, nám může být úryvek ze žádost jistého Václava Jandy Klavovského, kterou se ucházel o místo rakovnického kantora: „*Co se dotýče musiky v tom se*

nechlubíc, s Boží pomocí na rozličná instrumenta jako na housle, bráče, violu, pozoun, varhany etc. kumšt svůj zastati mohu.“³⁴ Podobnou žádost sepsal r. 1738 velvarský školní mládenec František Šebesta, ve které „*uváděl jako doklad svého přednostního práva, že hraje na housle, violu, violoncello, trubku a lesní roh, že zpívá tenor i bas, a nakonec, že též v aritmetice dá se upotřebiti.*“³⁵

Ve srovnání s dneškem, kdy se bohužel setkáváme i se zcela nevyhovující úrovní potřebných schopností u učitelů hudební výchovy, se nám tehdejší požadavky na uchazeče o místa kantorů, nebo dokonce jen jejich pomocníků, mohou zdát až neuvěřitelně přísné: „*Mnoho uchazečů ... místa nedostalo a byli nuceni chodit s hudbou po žebrotě. Když se školní pomocník Růžička ucházel o místo v Malešově, nepořídil proto, že ačkoliv hrát uměl dobře, neznal generálbas. Odpověď pana učitele byla taková: „To já ho nemohu potřebovat, zde o svátcích děláme figurální muziku a pomocník musí hráti jenerálbass ...“*“³⁶

Přece jen by však bylo poněkud nereálné idealizovat si, že v každé škole bez výjimky učil profesionálně vzdělaný hudebník. Zatímco počátkem 18. století ve městech vyučovali kantoři se skvělým vzděláním získaným např. v již zmíněných jezuitských nebo piaristických kolejiích, na venkově učitelsky působili i lidé zcela bez patřičné odbornosti - nejrozličnější řemeslníci, vysloužilí vojáci, myslivečtí mládenci, v menší míře i živnostníci. Také ve vlastním životopise českého skladatele a houslového virtuosa Františka Bendy (1709-1786) se dočítáme, že prvních základů školního vzdělání se mu dostalo od řemeslníka: „*Protože byla městská škola vzdálena půl čtvrti míle, učil jsem se a. b. c. a hláskování u jednoho hrnčáře ...*“³⁷ Je ale pravděpodobné, že i velká část těchto učitelů byla poměrně dobře schopná zastat i hudební výuku. Např. se nám dochovalo zajímavé nařízení z mladoboleslavska, ve kterém páni z Valdštejna zakazovali přijmout do učení řemesla takového poddaného, „*kterýž alespoň zčásti v muzice povědom nebyl a na choru v chrámu Páně něco zastati nemohl.*“³⁸ Zůstává tedy neoddiskutovatelným faktem, že ve srovnání se současností byly (ve zkoumaném období) výsledné hudební schopnosti dětí i samozřejmost, s jakou byly zvyklé hudbu aktivně provozovat, na neporovnatelně vyšší úrovni.

V 70. letech 18. století napsal anglický hudebník Charles Burney svůj *Hudební cestopis 18. věku*. Procestoval značnou část Evropy a zanechal nám mj. popis svých dojmů z Čech. Rozhodla jsem se na závěr tohoto příspěvku vybrat několik úryvků z cestopisu a podělit se o Burneyho povzbudivé postřehy, které svědčí o tehdejší neobyčejné hudebnosti našeho národa. Osobně jsem toho názoru, že patrně již nikdy nenastane takové společenské klima, aby byla výuce hudby věnována podobná péče, jako tomu bylo v dobách slavných českých kantorů. Tato domněnka by však v žádném případě neměla být důvodem k rezignaci. Stále se můžeme pokoušet alespoň ve svém blízkém okolí předávat nadšení pro hudbu dalším. „*Často jsem slýchal, že jsou Češi nejhudebnější národ v Německu, ne-li v celé Evropě, a jeden slavný německý skladatel, který je v současné době v Londýně,*“³⁹ *mě ujistil, že kdyby měli stejné výhody jako mají Italové, jistě by je předstihli. ... Procestoval jsem celé království české od jihu*

31 NĚMEČEK, Jan. Nástin české hudby XVIII. století. Praha 1955, s. 143-154 a 319-331.

32 GREGOR, V. a SEDLISKÝ, T. Op. cit., s. 24.

33 KOVAŘÍK, V. Op. cit., s. 60.

34 Ibid., s. 59.

35 NĚMEČEK, J. Op., cit., s. 144.

36 KOVAŘÍK, V. Op. cit., s. 60.

37 BENDA, František. Vlastní životopis Františka Bendy. Praha 1939, s. 7.

38 BERKOVEC, J. Op. cit., s. 22.

39 Burney má tímto skladatelem na mysli G. F. Händela.

až k severu; a poněvadž jsem pečlivě sledoval, jak se prostý člověk učí hudbě, shledal jsem posléze, že nejenom v každém větším městě, ale také ve všech vesničkách, kde jen je triviální škola, učí se chlapi i děvčata hudbě. ... Všechny děti sedláků a řemeslníků v každém městě i vesnici po celém českém království se učí hudbě v obecných školách. Praha je výjimkou, neboť jedině tam není hudba součástí školní výchovy, avšak hudebníci do města přicházejí z venkova. Čas od času se v těchto venkovských školách objeví skutečný génius, jako např. v Německém Brodě, v rodišti slavného Stamice. Jeho otec byl kantorem při městském kostele a Stamic, později tolik proslavený jako houslista i skladatel, byl vychován v obyčejné obecné škole. ... V klášteře u křižovníků ... jsou teď tři nebo čtyři hoši, kteří sem přišli z venkovských škol a znamenitě zpívají; jejich hlas i trylky jsou krásné, přednes i výraz vynikající. ... Pan Seger ... potvrdil mé zjištění, že se nejen v Čechách, ale také na Moravě, v Uhrách i v části Rakouska dostává dětem hudební výchovy v obecných školách. Češi zvláště vynikají ve hřena dechové nástroje. ... Slavný Mysliveček byl vychován v jedné české vesnické škole ... Šlechta ... pořádá ve svých domech a palácích velké koncerty, provozované hlavně jejich vlastními služebníky a poddanými, kteří se naučili hudbě ve vesnických školách. ... Tyto školy potvrzují skutečnost, že pěstování, a nikoli příroda způsobují, že je v Čechách tolik hudebníků; pěstování hudby přispívá k tomu, že mají v této zemi hudbu tak rádi, že se v ní tak dobře vyznají. Češi mohou být nazváni vzdělanými, protože dovedou číst, a stejně jsou vynikajícími hudebníky, protože dovedou hrát na hudební nástroje; obojí je jednou z hlavních složek všeobecného vzdělání.“⁴⁰

Použitá literatura

- BENDA, František. Vlastní životopis Františka Bendy. 2. vyd. Praha: Topičova edice, 1939. 68 s.
- BERKOVEC, Jiří. Slavný ouřad učitelský: Kapitoly o kantorech a jejich hudbě. 1. vyd. Příbram: Městský úřad, 2001. 180 s. ISBN 80-238-7750-x
- BURNEY, Charles. Hudební cestopis 18. věku. 1. vyd. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1966. 428+24 s. 02-240-66
- ČERNÝ, Jaromír a kol. Hudba v českých dějinách: Od středověku do nové doby. 2. vyd. Praha: Supraphon, 1989. 488+32 s. 02-180-89
- GREGOR, Vladimír a SEDLISKÝ, Tibor. Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1973. 240 s. 02-249-73
- KONRÁD, Karel. Dějiny posvátného zpěvu staročeského od XV. věku do zrušení literátských bratrstev. Praha: Cyrillo-methodějská knihtiskárna (V. Kotrba), 1893. 502 s. + nečíslované přílohy.
- KOVAŘÍK, Vladimír. Vývoj hudební výchovy na českých školách. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960. 116+12 s. 1021-2321
- NĚMEČEK, Jan. Nástin české hudby XVIII. století. 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1955. 400 + 10 s.
- POMAHÁČ, Jiří. Zpěváčci: Věneček 32 národních a umělých písní pro dětské (ženské) sbory. 1. vyd. Praha: Antonín Plechatý, 1944. 104 s.

⁴⁰ Burney, Charles. Hudební cestopis 18. věku. Praha 1966, s. 276-283.

Internetové zdroje:

BOŽAN, Jan Josef. Slavíček rájský.

Evropská digitální knihovna rukopisů. Dostupné z: <http://www.manuscriptorium.com/apps/main/index.php>

MICHNA, Adam Václav. Česká mariánská muzika.

Písňová tvorba Adama Michny z Otradovic. Dostupné z:

<http://alarmo.nostalghia.cz/trifl/cmkrz.htm>

Mgr. Markéta Bébarová

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Katedra hudební výchovy

Pořící 31

603 00 Brno

marketabearova.pdf@seznam.cz

Hlasová výchova v dětském pěveckém sboru Aleny Tiché

děti z pěveckého sboru Jiříčky (sbormistr Jiřinka Jiříčková)

ALENA TICHÁ – WORKSHOP

Anotace: Stručné nastínění obsahu workshopu – vymezení základních problémů, které je třeba řešit při pěvecké výchově v dětském pěveckém sboru. Text příspěvku se hlouběji zabývá držení těla při zpěvu – provázaností držení těla s dechovou funkcí. V ostatních případech je odkazováno na publikace autorky, v nichž jsou cvičení prováděná v rámci workshopu již detailně popsána.

Klíčová slova: držení těla, dech, bránice, svalové napětí, koordinace, pohybový stereotyp, rezonance

Abstract: Short review of the workshop content- main issues that need to be tackled during children's choir voice lessons. The article is dealing with body posture while singing and with the interrelationship between the body posture and breathing. Exercises that will be presented during the workshop are explained in detail in author's previous publications to which the reader will be referred to.

Keywords: body posture, breath, diaphragm, muscle tension, coordination, movement stereotypes, resonance.

Tradice dětského sborového zpěvu v Čechách má bohatou historii a je třeba s potěšením konstatovat, že zájem dětí o sborový zpěv přetrvává i v současné době. V konkurenci s pestrými nabídkami dalších aktivit se však složení zpěváků liší. Muzikální děti jsou většinou nadané i v dalších oblastech, a tak po čase sbory opouštějí a věnují se z pohledu rodičů „do života užitečnějším“ koníčkům. Sbormistrovi tak nezbyvá, než budovat širokou základnu. Přijímá nejen děti talentované, ale všechny děti toužící po zpěvu. Mezi nimi se tedy logicky objevují děti hudebně a pěvecky nerozvinuté. Metodiku práce při nápravě nezpěvnosti jsem popsala v první části knihy *Učíme děti zpívat*. Druhou stěžejní část tvoří hry a motivace, které vedou k rozvoji hlasu dětí přirozenou cestou. Hry s hlasem a pohybové motivace jsou pro děti přitažlivé. V knize jsou rozděleny do kapitol podle pěveckých dovedností, které řeší. Podle ohlasů z praxe tato hravá cvičení uplatňují sbormistři a to nejen při práci s přípravným sborem, ale i k uvolnění a aktivizaci dětí ve starších pěveckých odděleních. Já některé hry využívám při práci s dospělými zpěváky. V knize čtenář najde odpovědi, na otázky, které vycházejí z každodenní praxe.

V tomto stručném příspěvku shrnu jen základní myšlenky, na nichž byla ukázka práce s dětským sborem v rámci workshopu vystavěna. Roli modelu převzaly děti z dětského pěveckého sboru Jiříčky z Mladé Boleslavi (sbormistr Jiřinka Jiříčková), kterým tímto velmi děkuji za jejich ochotu nebojácně vystoupit před účastníky konference.

Čemu je třeba z hlediska pěveckých dovedností v dětských pěveckých sborech věnovat pozornost? Co by měl sbormistr dětí v rámci hlasové výchovy naučit?

1. Fyziologicky správnému držení těla, tj. správnému postoji či sedu – od nich se odvíjí kvalita dechové funkce.

2. Vědomému uvolnění čelisti a pocitu volného kořene jazyka – od nich se odvíjí volnost fonace a základní posazení tónu vpředu na patře. Volná čelist a volný kořen jazyka osvobozují tón, otvírají cestu k rezonancím, tj. k vyváženému míšení hrudní a hlavové rezonance.
3. Pohotové a pružné artikulaci – zde platí zásada nastavit formu souhlásky či samohlásky včas, tzn. ještě před zazněním tónu. Pozornost věnujeme: jazyku - procvičujeme aktivitu zejména jeho špičky při zachování volnosti kořene, rtům – důležitá je jejich flexibilita a měkkost (pozor na napětí v koutcích!), čelisti – je vláčná, elastická, vitální.
4. Prožívání pěveckých vazeb – zejména spojování tónů v legátu.
5. Vyrovnávání vokálů a hlasových poloh.
6. Výstavbě větné a hudební fráze, motivovat děti, aby zpívaly se zaujetím, s porozuměním, aby „prožívaly zpěv tělem i duší“ a přesto kultivovaně.

Vzhledem k rozsahu příspěvku odkazuji k jednotlivým výše uvedeným bodům na cvičení, která jsou systematicky popsána v knize *Učíme děti zpívat* a v příspěvku *Hry s dechem a hlasem jako cesta k sebepoznání, komunikaci, hlasovému a duševnímu zdraví*, jež je uveden ve sborníku z doktorandské konference konané v roce 2014 (viz literatura).

Při cvičeních a hrách s hlasem děti sbírají pěvecké zkušenosti. Při zpěvu písně je „vytahují z batohu“, i když je jejich pozornost v tuto chvíli nasměrována především k hudebnímu a obsahovému sdělení interpretované skladby. V případě problému, se k hlasovému cvičení vracíme, ale v nových souvislostech. Základem pro správné hlasové vedení je diagnostické slyšení sbormistra – jeho zkušenost sluchem a „tělem“ rozpoznat příčinu a podstatu problému - a najít řešení, tj. tvořivě přizpůsobit cvičení dané situaci. Vyhněme se stereotypu – jeho důsledkem je ztráta pozornosti dětí a spontaneity v jejich pěveckém projevu.

Praxe mi ukázala, že pro zpěváka je nejtěžší pochopit tělem a vědomou zkušeností, kam by měl směřovat své síly v oblasti fyzické (tělesné), mentální a emoční. Děti (platí to i u dospělých) se zpravidla přilíší „snaží“ v oblasti dechu a zvuku. Naopak jsou pohodlní a málo aktivní v oblasti artikulace a držení těla.

Věnujme pozornost držení těla při zpěvu. V této souvislosti se budu podrobněji věnovat poznatkům z vývojové kineziologie (rehabilitační metody, která vychází ze znalosti posturálních programů zakódovaných v centrální nervové soustavě). Zjistíme, že lze přirozenou cestou posílit správné držení těla, a tím vytvořit příznivé podmínky pro fyziologický průběh pěveckého dechu.

Změnou životních podmínek tělesná stránka dětí ochabuje, nefyziologický postoj, ale i neklid či psychické napětí negativně ovlivňují jejich dech, a tím i kvalitu zpěvu. Extrémním příkladem chybného postoje je na jedné straně přepjatost a na druhé straně ledabylost. Obě krajnosti snadno v sebe přecházejí - v okamžiku výkonu se ledabylý postoj často mění v křečovitý. U ledabylého postoje nejsou aktivizované posturální svaly. Počítáme mezi ně svaly nohou, hýždě, přímici svaly kolem páteře - od beder až po svaly zátylku a aktivní bránici. Nefungují-li, tělo se jeví jako „zhroucené“, bez energie. Dech se stává povrchní, omezená dechová kapacita pak vyžaduje „lapání“ po dalším nádechu. Zúčastní se ho náhradní svaly, které „zachraňují situaci“, ale celý proces je nefyziologický a pro organismus zatěžující (viz nádech pomocí ramen).

Při správné funkci pracují posturální svaly ve vyvážené souhře, která v sobě nese stav jisté pracovní „pohotovosti“, připravenosti „vykročit“ k společné koordinované akci. Je to řetězec vyvážených a vzájemně na sebe reagujících svalových pohybů, jež se „spouštějí“ spontánně na základě podnětu, tj. záměru vykonat akci např. postavit se, vyjádřit záměr pohybem, hlasem (promluvit, zazpívat). Tato elementární koordinace je naprogramovaná v našem mozku a zcela bezpečně funguje u zdravého dítěte v období kolem třech měsíců, kdy se velmi intenzivně rozvíjí v souvislosti s potřebou jedince otočit se na bříško, posadit se, lézt po čtyřech a posléze vstát a chodit. V tu dobu jsou „posturální“ programy nejintenzivnější. Po dosažení této důležité vývojové fáze záleží, zda dítě bude podněcováno k pohybu, jaké psychické a zejména emoční podněty budou ovlivňovat jeho další vývoj. To vše se následně podílí na utváření způsobu držení těla, chůze, ovlivňuje kvalitu koordinace pohybů, jež se spoluúčastní na dechové funkci, mluvě, zpěvu.

Je-li spontánní, v mozku „nastavený“ program utlumen malou aktivitou, či narušen vrozenou dispozicí k dysfunkci, chybným vzorem nebo emočními a fyzickými bloky, nemůže se potřebná vyváženost svalové koordinace uplatnit. V pohybu dojde k přetěžování, a tedy logicky na druhé straně k oslabování některých svalů. Výsledkem je chybný pohybový stereotyp, z něhož se snadno vypěstuje návyk. Tělo a mysl ho přijmou do takové míry, že jedinec si chybné projevy neuvědomuje, naopak je vnímá jako projev své osobitosti, individuality. Ve většině případů jde o nefyziologické stavy, které následně mohou vyústit v bolestivý zdravotní problém. K tomu často dochází v období dospívání a s ním spojeného bouřlivého růstu těla.

Děti, které prokazují chybné držení těla v důsledku malé pohybové aktivity, přibývá. Proto je třeba hledat cesty návratu k původním programům, jež znovuožijí a podněcují aktivitu ochablých svalů. Ty pak jsou schopné zapojit se do vyvážené spolupráce s ostatními.

Inspirací, jak takový návrat navodit nám může být vývojová kineziologie, fyzioterapeutický přístup založený - laicky řečeno - na „oživování“ spontánních programů nastavených v mozku.

Co z toho terapeutického přístupu můžeme využít v hlasové výchově dětí? Například poznatku, že malé dítě (kole 3 měsíců) se intuitivně chodílo „odtláčuje“ do prostoru, a tím posiluje vnitřní posturální svaly. Na chodidlech jsou tři body, které program vzpřímení aktivizují. Jsou to body na bříšku pod palcem, pod malíkem a pod patou. Děti je pocítí, když roztáhnou prsty nohou do vějíře – nejprve vnímají bod pod palcem a malíkem (váha těla vpředu na špičce chodidla), pak přidají pocit odtlačení od paty (pánev se mírně posadí). Právě pocit odtlačení od podložky je zásadní – aktivizuje posturální svaly, napřímí tělo, jehož vrchol je v temeni hlavy (nikoli vpředu u čela – to se naopak jen nepatrně skloní). Na temeno dítěte přiložíme dlaň, kterou se dítě pokusí odtlačit. Motivací může být i představa, že „na ploše temene nesou mísu s ovocem“. Hlava se přirozeně napřímí v koordinaci s ostatními posturálními svaly. Je to zcela odlišný pocit od představy „vytáhni hlavu vzhůru“. Tehdy jsou aktivní pouze svaly krku. Držení těla tedy „stavíme“ od chodidel. Odtlačení v chodidlech a v temeni hlavy „oznámí“ centrální nervové soustavě, že stojím a mozek spustí program pro napřímění páteře. Procvičováním se posiluje posturální a dechová funkce bránice.

Nácvik může probíhat vleže. Přiložíme dítěti na dané body prsty. Dítě se pokusí od nich odtlačit. Následně přiložíme ruku na temeno a dítě se od ní odtlačí hlavou (zapojí se celé tělo).

Pak se pokusí představit, že malíky jeho rukou (ruce leží volně podél těla) se chtějí dostat ke kotníkům (uvolní se ramena, spustí se dolů a tím osvobodí ztuhlou šíji).

Vsedě cvičíme tak, že se dítě posadí na kraj židle (body na ploškách pánve, dotýkající se podložky, informují mozek „že sedím“), nohy rozkročmo, mírně vpřed, chodidla se bříškem pod palcem, malíkem a v bodě pod patou mírně odtlačují od podlahy. Ruce volně spuštěné. S myšlenkou, že chodidla chceme po zemi zasunout k židličce, 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.

Ve stoje u malých dětí navodíme pocit odtlačení chodidel od podložky vyskočením. Při dopadu, kdy se pokusí „neupadnout“, ale doskočit rovně bez kývání, se spontánně aktivizují posturální svaly vyvažující stabilitu a rovnováhu těla od chodidel k temeni hlavy. U větších dětí připomeneme představu odtlačení, kterou vyzkoušely a „svým tělem“ pochopily vleže a vsedě.

Pro správný postoj a prohloubení dechu je důležitá aktivita pánevního dna a svalů podbřišku. Cvičení lze nalézt ve výše uvedených zdrojích. Zdůrazněme úzkou spojitost mezi aktivitou artikulačních orgánů (špičky jazyka, rtů) a pocitem hluboké opory v těle. Ta zpětně dává hlasu a výslovnosti svobodu. Cvičení např. „Zastavíme koně – prrrr“, nebo práce s konsonanty „Bam-b, Tjum-b“, či „Přetahujeme lano“ apod. (viz literatura) harmonizují organismus a posilují nejen pánevní dno, ale i celkovou tělesnou a duševní kondici. Diskutovaným problémem pedagogů bývá otázka: Jak přistupovat k výuce dechu u dětí?

Všichni se shodneme na tom, že vyvážený postoj navozuje fyziologicky správný dech. Co může zablokovat průběh volné dechové funkce?

Je třeba odstranit veškeré překážky (tělesné, psychické), které brání volnému plynutí dechu. Podrobné informace o nežádoucích tělesných napětích a vhodných cvičeních, jež tato napětí odstraní, čtenář nalezne v již citovaném příspěvku *Hry s dechem a hlasem jako cesta k sebepoznání, komunikaci, hlasovému a duševnímu zdraví*. Další zásadou je: nevkládat do dechové funkce vůli! Naopak je třeba odvést pozornost, aby mysl „zapomněla dýchat“ a mohl se uvolnit prostor pro intuici a spontaneitu. Správný postoj, rozvíjení celkové hudebnosti, smyslu pro hudební frázi, sdělování a posilování smyslu pro vnitřní pěvecké citění – to vše dává dítěti šanci, aby se probudila jeho citlivost pro vnímání jemné koordinace pohybů, které se podílejí na formování a průběhu jednotlivých fází dechového cyklu. Na workshopu při zpěvu písne děti pohybem ruky „vedly“ hudební frázi – názorně bylo slyšet, jak jasná představa fráze ovlivnila vedení dechu a tedy i zpěv legato v jednoduché písni Ach synku, synku.

V rámci workshopu byla prezentována i práce s trubičkou, která nám posloužila k posilování návyku správného držení těla (zejména správného držení hlavy) a ke zvyšování dechové kapacity. Bylo zřejmé, jak s využitím dýchání přes trubičku docházelo k odstranění napětí v zátylku a předsunu hlavy a zároveň k prohloubení dechu na bránici. Na závěr příspěvku připomeňme toto cvičení.

Předsun brady umocníme na maximum a vzápětí horizontálním pohybem bradu zasuneme (představa, že couváme hlavou, aby nám do úst nevlétla obtěžující moucha, podíváme se na špičku nosu). Pohyb několikrát opakujeme. Po návratu z předsunu se hlava vzpřímí, zátylek uvolní. Pro zpeřštění použijeme pomůcku: plastovou rourku o průměru 8 mm a dlouhou 30-35 cm (zakoupíme ji v zahradních potřebách – ustrihneme ji z hadičky ke stáčení vína - délka se upravuje podle velikosti dítěte). Rourka představuje dechovou trubicu. Přes ni foukáme do půl-

litrové plastové lahve, kde je hladina vody nejvýše do 3 cm (při vyšším sloupci by voda stříkala ven). Při foukání do vody nejde o překonání odporu vody, ale o klidný dlouhý plynulý výdech. Při výdechu provádíme výše popisovaný pohyb hlavou (předsun a s výdechem narovnání). Výdech děti mohou ozvučit dlouhým držením tónem „zahráním“ na rourku. Pak mohou přidat krátkou melodii např. po tónech 1-2-3-2-1 a transponovat ji. K nádechu stačí jen otevřít ústa a povolit břišní svaly – dech sám „vstoupí“ do uvolněného těla.

Rourku používáme ve fázi rozezpívání, ale též v průběhu nácviu skladby. Pokud se ve skladbě objeví obtížné místo, je dobré „zazpívat“ si problematickou frázi na rourku – dítě si melodii „ohmatá“ dechově a rezonančně, vytvoří si správnou hudební a pěveckou představu jednotlivých hudebních frází. Fouká-li s „němou výslovností“ textu, má vnitřní prostor a čas plněji si uvědomit obsah jeho sdělení. Po několikerém procvičení na rourku děti zazpívají skladbu na text. Problém bývá zpravidla odstraněn.

Dlouholetá praxe mě přivedla k závěru, že při práci s dětmi je třeba vycházet z přirozených reakcí, jež jsou navozeny pohybem či představivostí obrazů, které jsou dětem blízké. Vhodně volená „hra“ vykoná v rozvoji dětského hlasu víc než dlouhé vysvětlování či mechanické omílání stále stejných hlasových cvičení. Hlasová výchova by neměla být drilem. Měla by podpořit radost ze zpěvu a společného „muzicírování“.

Literatura:

ČUMPELÍK, J., VÉLE, F., VEVERKOVÁ, M., STRNAD, P., KROBOT, A. Vztah mezi dechovými pohyby a držením těla.

In: Rehabilitace a fyzikální lékařství, roč. 13, 2006, č. 2, s. 62-70.

TICHÁ, A. Učím děti zpívat. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-562-2.

TICHÁ, A. Hry s dechem a hlasem jako cesta k sebezpoznání, komunikaci, hlasovému a duševnímu zdraví. In: Teorie a praxe hudební výchovy III. Praha: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, 2014, s. 83-92. ISBN 978-80-7290-724-3.

PaedDr. Alena Tichá, Ph.D.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

Magdalény Rettigové 4

116 39 Praha 1

alenaticha@alenaticha.cz

Mikuláš Schneider-Trnavský v edukačnom procese na základnej škole

ZUZANA UHRÍKOVÁ

Anotácia: Príspevok predstavuje piesňovú tvorbu Mikuláša Schneidra-Trnavského, ktorá má v slovenskej hlasovej pedagogike nezabudnuteľné miesto. Zameriava sa propagáciu piesňovej tvorby na základných školách a približuje interpretačné atribúty vybraných piesní. Vymedzuje pedagogické postupy a piliere, ktoré sú pri našťudovaní piesní typické práve v Trnavského piesňovej tvorbe.

Kľúčové slová: dramatizácia, Mikuláš Schneider-Trnavský, pieseň, základná škola, žiak.

Mikuláš Schneider-Trnavský in Educational Process at Elementary School

Abstract: An article is created songs of Mikulas Schneider-Trnavsky, who has a slovak voice pedagogy unforgettable place. It focuses on promotion created songs in primary schools and presents interpretive attributes of selected songs. Defining pedagogies and pillars that are staged with songs typical of the Schneider-Trnavsky created songs.

Keywords: dramatization, Mikulas Schneider-Trnavsky, song, elementary School, pupil.

Skladateľská osobnosť slovenského národa, je titul, ktorý s hrdosťou a plnou zásluhou pripisujeme Mikulášovi Schneidrovi-Trnavskému. Jeho tvorba je i dnes, v 21. storočí stále aktuálna. Jej súčasné využitie vidíme na speváckych súťažiach, v chrámoch pri svätých omšiach, v zborovej literatúre či denne v hlasovej pedagogike na rôznych typoch umeleckých škôl. Posledné tvrdenie, že hlavne piesňová tvorba sa denne aplikuje na umeleckých školách na Slovensku je overeným faktom, ktorý sme rozpracovali vo výskume v dizertačnej práci.

V projekte dizertačnej práce sa venujeme propagácií piesňovej tvorby Mikuláša Schneidra-Trnavského z rôznych aspektov. Zaujímá nás hlavne neznáma či nevydaná piesňová tvorba. Nakoľko spomínaný hudobný skladateľ spracoval stovky slovenských piesní, väčšina z nich je už tak často v speváckej praxi interpretovaná, že mnohé i autorské piesne akoby zľudovali. Spomenieme piesne: *Keby som bol vtáčkom, Ružičky, Nesedaj sláviček, Oráč...* Vo výskumnej práci, ktorú sme realizovali u hlasových pedagógov na základných umeleckých školách a konzervatóriách, sme zisťovali, ktoré piesne M. Schneidra-Trnavského sú pre nich nepoznané a naopak, ktoré opakovane používajú v edukačnom procese.

Výskumnú činnosť sme zamerali na rôzne typy škôl, pretože v každom z nich sa stretáme s tvorbou Mikuláša Schneidra-Trnavského z iného pohľadu. Je smutné, že základné

školy, prinášajú jeho piesňovú tvorbu len v 4. a 6. ročníku. Veď keď žiaci poznajú diela Mozarta, Bacha či Verdiho, o čo viac by mali byť oboznámení s tvorbou slovenských skladateľov, ako bol i Mikuláš Schneider-Trnavský. V rámci realizácií výskumu na základných školách sme zamerali svoju pozornosť na priblíženie osobnosti a tvorby Schneidra-Trnavského. Pomocou krátkodobého projektového vyučovania a zážitkových vyučovacích metód, predpokladáme kvalitnejší výsledok. Konkrétne sa zameriame na prácu v skupinách, netradičný nácvik piesní či prácu s notovým materiálom a fotografiami. Realizovanie „osvety“ slovenskej národnej hudby u mladej populácie je veľmi dôležité pre zachovanie jej odkazu do budúcnosti.

Samotná realizácia projektového vyučovania je ovplyvnená v našom prípade, novými koncepciami vo vyučovaní nemeckého jazyka pomocou hudby na Slovensku. Na základe známych melódii/piesní si žiaci dokážu rýchlejšie zapamätať cudzí jazyk, vyvolá to v nich efektnejšie aplikovanie v praxi. (Reiner, 2000) Keďže umelé piesne Mikuláša Schneidra-Trnavského prinášajú vo väčšine texty slovenských básnikov, napr. Ľudmila Podjavorinská, *Ferko Urbánek*, *Janko Jesenský*, *Svetozár Hurban Vajanský*, *Pavol Országh Hviezdoslav*, *Ivan Krasko* a iní, tzn. že piesne viaceré piesne sú v slovenskom jazyku. Nakoľko žiaci na základných školách nedisponujú profesionálnym hlasovým prejavom a náročnosť Trnavského piesní je pomerne dosť vysoká, preto sme na priblíženie Schneidrovej piesňovej tvorby na základných školách zvolili formu dramatizácie – krátkej scénickej inscenácie. Vybrali sme niektoré programové piesne, napr. *Keby som bol vtáčkom*, *Sklonená ruža*, *Nôžka*. Žiaci pracujú v skupinách, alebo sa snažia využiť možnosti jednej celej skupiny.

Dôležitú úlohu, podobne ako melódia, zohrá v tomto prípade textová stránka piesne. Je potrebné, aby žiaci pochopili obsah piesne a následne na to, scénicky stvárnil. Básnické piesňové texty sú plné metafor, personifikácií, ktoré musia byť žiakom vopred známe. Táto aktivita predpokladá, že žiaci sú už s hudobnými aktivitami na vyučovaní dobre oboznámení, a že sú naučení interpretovať hudobné diela scénicky. „Efektívnosť vizuálnej, pohybovej, literárnej podpory s odrazom vnútorného a okolitého sveta človeka je v hudobnej výchove známa a zrejme. Nejde o stieranie hraníc umení, vied a špecifík predmetových didaktík, ale o ich vzájomnú užitočnosť, vzájomné zefektívňovanie prenikania do problematiky konkrétneho umenia v súlade v integrácii, komplexnosti, ale aj zážitkovosti. Výsledkom môže byť skvalitnenie školskej praxe vo vyučovaní hudobnej výchovy, výtvarnej výchovy a výchovy umením a hlavne dieťa, ktoré pocíti a pochopí hudbu.“ (Boroš, 2011, s. 9)

Návrh na dramatizáciu piesne M. Schneider-Trnavský: *Nôžka*

Pieseň je napísaná na textovú predlohu Svetozára Hurbana Vajanského. Prináša veľké množstvo kontrastov, širokú melodickú škálu a bohatý klavírny sprievod. Skladateľ pracuje s textom piesne, ktorý vždy významovo dotvorí. Skladba je obohatená o recitatív. Tempo piesne je *allegretto*, no v priebehu sa obmieňa na *ritenuto*, *andante sostenuto*, *sostenuto e recitativo*, *allegro* či *meno mosso*.

Žiaci si prečítajú umelecký text piesne:

„Stretol som vám mladú dámu, zamyslený trošku,
oslepený krásou, stupím na jej nežnú nôžku.

Výkrik! pardon moja drahá, že sa chyba stala:

nemohol som nôžku zbadat', tak je ona malá,

nemohol som nôžku zbadat', tak je ona malá.

Okamžite odleteli z jasných očíek hnevy,

vďačný úsmev zajasal sa v tvári mladej devy.

Vám ale však moji milí, poviem pravdu v celku:

mala moja vďačná dáma

nôžku hodne veľkú,

nôžku hodne veľkú.“

(Schneider-Trnavský, 2001, s. 54)

Po prečítaní si spoločne žiaci s pedagógom vysvetlia obsahovú stránku textu. Učiteľ dbá na to, aby bol text pochopený správne. Pieseň si vypočujú, s interpretáciou učiteľa alebo s pomocou nahrávky. Druhá možnosť je prístupnejšia, nakoľko pieseň má náročný klavírny sprievod. Učiteľ rozdelí žiakom „herecké obsadenie“, v našom prípade to bude konkrétne mladý muž a dáma. Aj keď sú obsadené dve postavy, pôjde o monológ muža, v ktorom si žena zahrá len pantomimickú rolu. Príbeh si môžu zahrat' len s textovou stránkou, kde muž opíše situáciu alebo na samotnú pieseň, počas ktorej budú žiaci dramaticky stvárňovať jej dejovú zložku.

Scenár:

Muž: Stretol som vám mladú dámu, zamyslený trošku, oslepený krásou, stupím na jej nežnú nôžku.

Žena: (Výkrik! - naznačenie)

Muž: Pardon moja drahá, že sa chyba stala: nemohol som nôžku zbadat', tak je ona malá, nemohol som nôžku zbadat', tak je ona malá.

Okamžite odleteli z jasných očíek hnevy, vďačný úsmev zajasal sa v tvári mladej devy.

Žena: (Úsmev)

Muž: (Posmešne) Vám ale však moji milí, poviem pravdu v celku: mala moja vďačná dáma nôžku hodne veľkú... nôžku hodne veľkú.

Kostýmy môžeme pripraviť veľmi jednoducho, napr. muž - klobúk a žena - kvet.

Je na pedagógovi ako si prispôsobí daný scenár, tzn. môže text doplniť, pripraviť scénu, zvýrazniť kostýmy vložiť do deja ďalšie postavy... My sme chceli pracovať len s konkrétnym textom piesne *Nôžka*, ktorý sme nijako nedotvárali.

„Bez univerzálneho, celostného, všeobecného by hudobná pedagogika nikdy neobjavila hudobno-pohybovú, či hudobno-dramatickú činnosť, princíp hry, rytmizovanie slova, či



Fotografie z dramatizácie piesne *Nôžka*

hoci grafickú partitúru (alebo vizualizáciu hudobného procesu). Bez princípu všeobecnosti by bola hudobná pedagogika len o hudbe a to by bolo málo.“ (Boroš, 2011, s. 9)

Je potrebné, aby sa žiakom prinášala hudba národných skladateľov. V súčasnosti má popredné miesto populárna pieseň, moderná hudba, ktorá zatieňuje hudbu národnú, hudbu významovosti. Preto pokladáme za potrebné, aby žiaci hoci i zážitkovou formou, hrou alebo inými pedagogickými formami či metódami, poznali tvorbu slovenských hudobných skladateľov.

„Veríme v silu hudby, ktorá hrá často významnú úlohu v integrácii rôznych kultúr i pri zachovaní národnej identity.“ (Langsteinová, 2011, s. 8)

Literatúra:

- BOROŠ, T. Všeobecnosť nie je povrchnosť. In *Múzy v škole*, 2011, č. 1 – 2, s. 8 – 9, 2011, ISSN 1335-1605.
- BUGALOVÁ, E. *Mikuláš Schneider-Trnavský. Piesňová tvorba*. Bratislava: Hudobné centrum, 2001, 179 s. ISBN 80-88884-29-2.
- LANGSTEINOVÁ, E., FELIX, B. Synopsie súčasnej hudobnej pedagogiky. In *Múzy v škole*, 2011, č. 1 – 2, s. 6 – 8. ISSN 1335-1605.
- REINER, WICK, E. *Grenzüberschreitungen*. München : ludicum, 2000, 204 s. ISBN 978-3-89129-628-8.

Mgr. Zuzana Uhríková

Katedra hudobnej kultúry

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

zuzanauhrík@gmail.com

Motivácia, kreativita a integrácia vo vyučovaní spevu na 1. stupni v ZUŠ

MARTINA PROCHÁZKOVÁ

Anotácia: Príspevok sa zaoberá otázkami zefektívnenia výučby spevu na primárnom a nižšom sekundárnom stupni umeleckého vzdelávania v základnej umeleckej škole prostredníctvom motivácie, kreativity a integrácie. Súčasťou príspevku je autoreflexia vlastnej pedagogickej práce spolu s konkrétnymi, v praxi overenými námetmi, ktoré môžu byť inšpirujúce predovšetkým pre študentov a začínajúcich učiteľov hudby.

Kľúčové slová: hlasová výchova, kreativita, motivácia, primárne a nižšie sekundárne umelecké vzdelávanie, spev, spevacké schopnosti, základná umelecká škola

Motivation, Creativity and Integration in the Voice Training Teaching at the 1st Grade in Elementary Artistic School

Abstract: The contribution deals with the issues of streamlining of voice training teaching in primary and lower secondary level of art education in elementary artistic school through motivation, creativity and integration. Part of the contribution reflects own educational work together with concrete, proven practical suggestions that can be especially inspiring for students and starting teachers of music.

Keywords: voice training, creativity, motivation, primary and lower secondary art education, singing, singing skills, elementary artistic school

Základné umelecké školy, ako inštitúcie s významným kultúrno-výchovným poslaním, dávajú dieťaťu návod, ako by sa dal racionálne využiť voľný čas, umelecky i emocionálne formujú a kultivujú jeho osobnosť, ale často aj supľujú čas, ktorý pracovne vyťaženie rodičia svojmu potomkovi nemôžu venovať.

Upónáhlaná doba sa v školstve pripomína cez ekonomické nazeranie na počet žiakov navštevujúcich ZUŠ – teda výsledok talentovej skúšky je v niektorých prípadoch len formálny. A tak sa stáva, že hudobný odbor (ale aj všetky ostatné) navštevuje rôznorodá skupina žiakov – od skutočne nadaných, cez hudobne nadaných i priemerných, ale s malou motiváciou (chcú rodičia), až po deti s naozaj nízkou úrovňou hudobných schopností, ktoré deklarujú k hudbe len malý vzťah.

Fenoménom *upónáhlanej doby* je ďalej skutočnosť, že žiaci majú množstvo školských povinností, často sa cítia unavení, často majú sklon k povrchnej práci, ale pritom buď príliš kriticky alebo absolútne nekriticky posudzujú vlastný výkon i výkony druhých.

Učiteľ nemá na výber, vyššie uvedené skutočnosti nemôže ignorovať, ale musí urobiť všetko pre to, aby pestrú vzorku žiakov dokázal zaujať a nadchnúť pre umenie.

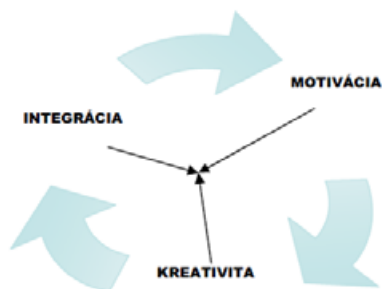
Motivácia, kreativita a integrácia vo vyučovaní spevu v ZUŠ

„Spev je predmetom špeciálnej odbornej prípravy, ktorej nevyhnutnou súčasťou je poznanie zákonitých súvislostí spevného ústrojenstva a neustále hľadanie správnych metodických postupov. (...) Uplatňovaním syntézy hlasu, reči a intenzívneho emocionálneho zážitku dochádza počas výučby spevu postupne k vedomej kultivácii speváckeho prejavu žiaka.“

Potreba kvalitnej motivácie i využívania kreativity a integrácie vo výchove a vzdelávaní nie je novou požiadavkou a známe je tiež, že motivácia, kreativita a integrácia existujú vo vzájomnej súvislosti.

Obrázok 1 Vzájomné pôsobenie motivácie, kreativity a integrácie

Zdroj: autorka



Kreativita a integrácia musia byť základnými princípmi hudobnej aktivity tak, aby žiakovi prinášala radosť, pozitívne emócie i zaujatie a zážitok v nej získaný postupne zasahoval do vnútornej motivačnej štruktúry osobnosti. Nezastupiteľnú úlohu v tomto procese zohráva učiteľ, ktorý je sám tvorivou osobnosťou a v dostatočnej miere ponúka žiakovi kreatívne podnety i motivačné impulzy podnecujúce jeho hudobný i osobnostný rozvoj.

Vzájomné pôsobenie motivácie, kreativity i integrácie môže byť prítomné vo všetkých oblastiach práce s hlasom. V nasledujúcom texte sa zameriavame na oblasť prípravy na spevácku činnosť a oblasť kultivovania speváckeho prejavu prostredníctvom práce s piesňovým materiálom:

a) oblasť prípravy na spevácku činnosť

Cieľom jednotlivých častí motivačného rozprávania v ponúkanom relaxačnom cvičení je upokojenie a uvoľnenie tela – krku, rúk, tvárového svalstva, prehĺbenie dýchania a posilnenie koncentrácie.

Vek: 6 - 10 rokov

Čas potrebný na realizáciu: 4-5 min.

Pomôcky: CD prehrávač, vhodná hudba napr. Brian Crain: A Love story¹; Brian Crain: Wild swans²

Organizácia a priebeh aktivity: sed na koberci, stoličke, fit lopte

Pred aktivitou je potrebné dať dole okuliare, čelenky, sponky. Učiteľ/ka sa posadí oproti žiakovi, hovorí ticho, pohyby po nej žiak opakuje, na ich realizáciu je potrebné nechať mu krátky čas.

- **Chrbát a plec:** z pliec nám vyrástli krásne motýlie krídla – chceme nimi zamávať (pohyb pliec dopredu a dozadu – rovný a „guľatý“ chrbát), vzpažíme a čo najvyššie sa v tejto polohe vytiahneme, pomaly „rozprestierame“ svoje krídla (pohyb vykonávame zo vzpaženia cez upaženie do pripaženia), plecia zodvihujeme k ušiam, chvíľu v tejto polohe vydržíme a vlastnou váhou ich necháme padnúť.
- **Ruky:** pozrieme sa na naše ruky, prezrieme si dlane, chrčty rúk, pohladíme si ich, hýbeme prstami (od palca k malíčku a späť, najskôr pomaly, potom rýchlejšie), spojíme ruky a prepletieme prsty, potom ich silno zovrieme a uvoľníme, predstavíme si, že modelujeme guľku z plastelíny a mierne trieme dlane o seba, potom modelujeme valček a trenie dlaní zrýchlime a zintenzívime.
- **Tvár:** zatvoríme oči a rozohrieme dlane si priložíme na tvár. Predstavíme si, že je z plastelíny, môžeme aj mierne pritlačiť a bez posunutia rúk pohnúť kožou na tvári rôznymi smermi (nahor, nadol, od seba, k sebe). Oči ostávajú zatvorené, pravidelne dýchame, prstami pomaly a jemne (môže byť aj krúživý pohyb) ďalej „skúšame“ svoju tvár od čela cez obočie, spánky, oči, nos, líčne kosti, uši, ústa až k brade.³
- **Hlava:** Oči sú stále zatvorené, ruky presunieme na temeno hlavy, chvíľu ich tam necháme a znovu bez posunutia rúk jemne pohybujeme kožou rôznymi smermi (máme na hlave parochňu).

Záver aktivity: Spojíme dlane, položíme si ich pod hlavu ako keď spíme a pokojne dýchame, ak máme vhodné podmienky, môžeme si aj ľahnúť. Po chvíľke ticha sa zobúdžeme, otvoríme oči, ak sme ležali, znovu sa posadíme, zívame, natiahneme ruky čo najďalej v predpažení a vo vzpažení (chrbát je vystretý, bez predsúvania hlavy a napätia v oblasti krku), nakoniec sa pomaly postavíme.

V oblasti dychových cvičení je u žiakov v 1. časti 1. stupňa zdrojom výraznejšej motivácie vedúcej k zlepšovaniu pružnosti dychového svalstva i predlžovania expiračnej fázy využitie rôznych rekvizít – bubľufuk, slamka, vrtuľka, fľkačka, papierové vrecúško, polystyrénové guľičky, na nitke zavesené ľahké predmety: pestrofarebné papierové harmoniky, pierka, škatuľky, listy a pod.

Artikulačné a hlasové cvičenia sú okrem ich prvotného didaktického plánu tiež vhodným priestorom na tvorivé upevňovanie intonačných prvkov⁴, ale aj hudobnej tvorivosti (rytmickej, melodickej) napr. prostredníctvom hier s rytmickou a melodickou ozvenou, deklamáciou a melodizáciou slov, viet, riekaniek a krátkych básnických textov. V mladšom školskom veku deti začínajú lepšie chápať obraznosť jazyka a jazykový humor, čo umožňuje učiteľovi využiť nonsense a nechať žiaka zabávať sa pri speve aj na nelogických súvislos-

³ Porov. Guillaud, M., 2011

⁴ Pozn. V praxi už niekoľko rokov aktívne využívam pieseň Čo robia deti? od Eugena Sáraza. Pieseň je intonačnou abecedou, využíva metódu relatívnej solmizácie v dur. Pri jej dobrom ovládaní je možné vybavenie sluchovej predstavy konkrétnej solmizačnej slabiky a posun k neskoršej abstrakcii a prechodu na notový zápis. V danej piesni sa uplatňuje Kodályho systém solmizačných slabík (i so zmenou sol na so a si na ty), ktoré sa v kombinácii s fonogestikou využívajú aj v súčasných učebniciach hudobnej výchovy, zároveň sú jednotlivé „nápevky“ dôsledne skomponované tak, že nástup vedľajších stupňov sa deti učia chápať vo vzťahu k tónom tonického kvintakordu (re-do, fa-mi, la-so, ti-do).

¹ BRIAN CRAIN: A Love Story. [on-line]. 5.11.2014. [cit. 2015-11-05]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=WD8eAyKH6VE>

² BRIAN CRAIN: Wild swans. [on-line]. 13.2.2010. [cit. 2015-11-05]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=GpG7JhrvU5M>

tiach. Súčasťou rozospievania sa tak s využitím jednoduchého melodického modelu (so-mi, so-mi-do, do-re-mi-re-do) môže stať napr. vymýšľanie nonsensového *minipríbehu* (o snehuliakovi, rozprávkovej postave, oblúbenom zvieratku, hračke), v ktorom vznikajú troj- až päťslabičné slovné spojenia alebo jednoduché vety na zadanú tému.

Najmä mladších žiakov nedokážu hlasové cvičenia v klasickej rozcvičke dostatočne zaujať a motivovať. Ich aktívnu prácu treba zabezpečiť skôr využívaním vhodných predstáv alebo situácií, ktorým rozumejú, a ktoré dokážu navodiť žiaducu aktivitu a súhru dychového a fonačného aparátu. V tomto ohľade sú inšpirujúce hry a motivácie v publikácii Aleny Tichej⁵. Pri práci možno využiť obrázky, pexeso, prstové bábk, knihy⁶, rovnako aj rozospievanie žiakov v druhej časti 1. stupňa možno ozvláštniť využitím jazykolamov, slovných hračiek, prešmyčiek⁷.

Obrázok 2 Príklady využitia autorského textu pri rozospievaní detí

Zdroj: HEVIER, D. Hovorníček. Bratislava: Buvik, 2010. s. 59, 11



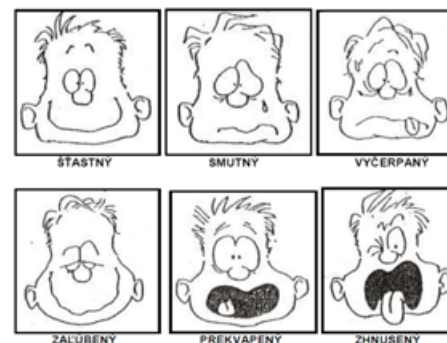
b) oblasť kultivovania speváckeho prejavu prostredníctvom práce s piesňovým materiálom; emocionálno-estetické stvárnenie spievaného obsahu

Počiatky každého speváckeho školenia vychádzajú predovšetkým zo spevu piesňového repertoáru. Okrem naplňovania vzdelávacích štandardov pre príslušný ročník, teda využitia vhodných piesní na rozvoj konkrétnych spevácko-technických i interpretačných spô-

sobilostí, je dôležité vyberať repertoár, ktorý hudobným i textovým obsahom zodpovedá skúsenostiam a záujmom žiakov.

Aby bol prednes prirodzený a nestrojený, pedagóg sa vo svojej práci musí snažiť žiaka doviesť predovšetkým k vnútornému prežitiu piesne. S deťmi sa rozprávame o obsahu, ktorý interpretujeme s cieľom pochopiť určitý výraz alebo náladu a text piesne znelo, v zodpovedajúcom citovom odtieni aj s využitím dynamiky tiež rozprávame.

Na to, aby dokázali žiaci precítiť spievaný obsah a uplatniť istú škálu výrazových prostriedkov využívajú mnohí pedagógovia tzv. rolové hry⁸. Čím bohatší výrazový repertoár žiak má, tým bezprostrednejšie a ľahšie sa nachádza vhodný výraz piesne. Motivujúce môže byť využitie kartičiek obsahujúcich *karikatúry nálad* (Obrázok 3), tie môžu byť dobrou pomôckou napríklad pri stvárnení v živote málo prežitých emočných polôh. Transfer kresleného modelu nálady do praktického stvárnenia si vyžaduje značnú dávku kreativity



Obrázok 3

Portfólio nálad (výber)

Zdroj: neznámy



Obrázok 4

Ilustrácia ľudovej piesne

Zdroj: KONČEKOVÁ, L. Spievanky. Maľujeme s pesničkou. Bratislava: Litera.

5 TICHÁ, A. *Učíme deti zpívat*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-916-X.

6 HEVIER, D. *Hovorníček*. Bratislava: Buvik, 2010. ISBN 978-80-8124-004-1 Z textov v knihe sú overené napríklad *Hra s prstami* (vokalizácia); *Tajná reč obyvateľov Legolandu* (aktivita koreňa jazyka a zdvihnutie mäkkého podnebia); *Dedo lodivod a Mená slonov* (dominancia o v textoch); *Podme vymýšľať mená lúčnym vílam* (dominancia a v texte); *Šašovláčik, Šašovláčik ide ďalej* (výslovnosť *sykaviek*); *Štartovanie traktora, Krt a chrt. Prsty v hrsti* (výslovnosť *r*).

7 PAVLOVÍČ, J. *Plece, na ňom hádaniek vrece alebo čarovná reč hádaniek*. Senica: Arkus, 2006. ISBN 80-88822-82-3. Z textov v knihe pri rozospievaní starších žiakov využívam napr. *Skrývačky* (Cila Vila našla, Dobré zasa chasa má sa, Mali naši Miša v Aši, Ema slová nemá znova, Koze brada radí rada a pod.).

8 Rolové hry významne rozvíjajú hudobné predstavy, spevácku tvorivosť i interpretačné schopnosti pretváraním známej piesne s využitím rôznych inštrukcií: spievame ako vojaci, roboty, baletky, mocný kráľ, čarovná víla, ježibaba, mačičky, psíky, malé myšky, nahnevane, radostne, bojazlivo, smutne, zaľúbene, nedočkavo, milo, presvedčivo, s chybami, sebaisto, tajuplne, urazene, nervózne, naliehavo, výsmešne, lenivo. akoby bez zubov, čo najľahšie, čo najpomalšie, pomaly, veľmi rýchlo, ako vlak, ktorý sa rozbieha, ako vlak, ktorý spomaľuje, ticho, čo najtichšie, stredne silno, s vynechaním dohodnutých slov atď.

a dobrou pomôckou je pritom zrkadlo. Upevniť obsah piesne, zvlášť žiakom, ktorí ešte nevedia dobre čítať, pomôžu aj výtvarné aktivity (Obrázok 4).

Vyučovanie spevu je tvorivou činnosťou a má svoje špecifiká. Skvalitnenie speváckych schopností vyžaduje individuálny prístup ku každému žiakovi a je podmienený mierou jeho talentu, speváckych dispozícií a psychicko-vôľových vlastností. Radosť z objavovania vlastného hlasu, humor, prežívanie úspechu v činnosti sú silnými nástrojmi motivácie, ale sú to predovšetkým impulzy vychádzajúce zo strany pedagóga, ktorý nezabúda na nadčasové Komenského slová „*Nech všetko plynie samo a bez násilného pôsobenia.*“

Literatúra:

GUILLAUD, M. *Relaxace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. 94 s. ISBN 978-80-262-0045-1.

HEVIER, D. *Hovorníček*. Bratislava: Buvik, 2010. ISBN 978-80-8124-004-1.

KONČEKOVÁ, I. *Spievanky. Malujeme s pesničkou*. Bratislava: Litera.

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7367-176-X.

PAVLOVIČ, J. *Plece, na ňom hádaniek vrece alebo čarovná reč hádaniek*. Senica: Arkus, 2006. ISBN 80-88822-82-3.

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

TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-916-X.

Dokumenty online:

Vzdelávacie štandardy pre základné umelecké školy. Študijné zameranie hlasová výchova, spev. [on-line]. Bratislava: ŠPÚ, 2015. s. 504. [cit. 2015-11-05]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/7422.pdf>

Hudobné pramene:

BRIAN CRAIN: A Love Story. [on-line]. 5.11.2014. [cit. 2015-11-05]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=WD8eAykH6VE>

BRIAN CRAIN: Wild swans. [on-line]. 13.2.2010. [cit. 2015-11-05]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=GpGZJhrvU5M>

Mgr. et Mgr. Martina Procházková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra hudby

Nám. A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok

martina.prochazkova@ku.sk

Hudba hrou - piesne pre deti a rodinu

DANIEL ŠIMČÍK

MONIKA KORMANÍKOVÁ

Anotácia: Príspevok približuje multimediálny edukačný program, ktorý pripravili pedagógovia so študentmi na Katedre hudobnej a výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Tím spoluautorov projektu pod vedením doc. PaedDr. Daniela Šimčíka, PhD. (PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD., Mgr. Martin Dzurilla, PhD., PaedDr. Ľubomír Šimčík, PhD., PaedDr. Monika Kormaníková, Mgr. Tatiana Bachurová, PhD.) vytvoril prostredníctvom tohto multimediálneho edukačného programu podmienky na to, aby sa hudobný materiál a jeho interpretačné stvárnenie mohlo dostať k najširším vrstvám obyvateľov a aby sa s ním mohli zaoberať nielen učitelia, vychovávatelia a ich žiaci v edukačných podmienkach materských a základných škôl, ale aj rodičia, starí rodičia či iní záujemcovia, ktorí majú snahu rozvíjať hudobnosť detí predškolského a mladšieho školského veku prostredníctvom súčasných moderných technológií výchovy a vzdelávania.

Kľúčové slová: multimediálny edukačný program, hudba hrou, piesne pre deti a rodinu, rozvoj hudobnosti.

Music education through games: Songs for children and family

Abstract: This paper presents a multimedia educational program that has been prepared by the teachers and their students at the Department of Music and Arts at the Faculty of Education of the Presov University. With this multimedia educational program the team of this project, under the supervision of doc. PaedDr. Daniel Šimčík, PhD. (PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD., Mgr. Martin Dzurilla, PhD., Mgr. Ľubomír Šimčík, PhD., PaedDr. Monika Kormaníková, Mgr. Tatiana Bachurová, PhD.) created the conditions to bring these musical materials to the widest possible group within the population and to give a chance to use it not only to the teachers, educators and their pupils in kindergartens and primary schools, but also to the parents, grandparents or other people who intend to develop musicality of preschool and younger school –aged children through contemporary modern educational technologies.

Keywords: multimedia educational program, play music, songs for children and family, development of musicality.

Jednou z východiskových hudobných činností detí predškolského veku a žiakov primárnej školy sú spevácke činnosti. Preto aj jedným z hlavných cieľov využitia nášho multimediálneho hudobného programu je zvládnutie piesní. Z pohľadu funkcie programu nám ide predovšetkým o vytváranie adekvátnych tónovo-výškových hudobných predstáv a ich následnú spevácku interpretáciu deťmi predškolského a mladšieho školského veku. Na dosiahnutie tohto cieľa sme zamerali aj naše didaktické zámery, ktoré sa v rámci riešenia grantového projektu KEGA č. 018 PU-4/2013 naplňujú vytvorením tohto *multimediálneho didaktického hudobného programu* pod názvom HUDBA HROU - PIESNE PRE DETI A CELÚ RODINU.

Multimediálny edukačný program sme pripravili na Katedre hudobnej a výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Tím spoluautorov projektu pod vedením doc. PaedDr. Daniela Šimčíka, PhD. (PaedDr. Anna Derevjaniková, PhD., Mgr. Martin Dzurilla, PhD., PaedDr. Lubomír Šimčík, PhD., PaedDr. Monika Kormaníková, Mgr. Tatiana Bachurová, PhD.) sa snažil pripraviť čo najvhodnejšie podmienky na to, aby sa hudobný materiál a jeho interpretačné stvárnenie mohlo dostať k najširším vrstvám obyvateľov a aby sa s ním mohli zaoberať nielen učitelia, vychovávatelia a ich žiaci v edukačných podmienkach materských a základných škôl, ale aj rodičia, starí rodičia či iní záujemcovia, ktorí majú snahu rozvíjať hudobnosť detí predškolského a mladšieho školského veku aj prostredníctvom súčasných moderných technológií výchovy a vzdelávania. Pre čo najlepšiu prístupnosť a možnosť využitia zvolili autori projektu za týmto účelom vytvorenie **samostatnej webovej lokality v rámci univerzitnej webovej stránky**. Odkaz na túto lokalitu na webovej stránke Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, Katedry hudobnej a výtvarnej výchovy, sa javí ako optimálne riešenie (<http://hudbahrou.pf.unipo.sk/>). Takýmto spôsobom môžu v súčasnosti aj v bližšej či vzdialenejšej budúcnosti vysokoškolskí pedagógovia našej katedry informovať študentov a prostredníctvom tejto webovej stránky aj mnohých učiteľov v praxi o jej najaktuálnejšej obsahovej náplni multimediálneho edukačného programu *Piesne pre deti a celú rodinu*. Cieľom tohto projektu totiž nie je iba jednorazový obsahový produkt (v podobe detských piesní), ale aj priebežné dopĺňanie jeho obsahu o najnovšie multimediálne produkty, ktoré vznikajú na Katedre hudobnej a výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Zámerom riešiteľského tímu projektu KEGA je prispieť k zlepšeniu súčasnej situácie v hudobnej edukácii detí predškolského a mladšieho školského veku, keď mnohí učitelia v pedagogickej praxi zápasia s nedostatkom vhodného, aktuálneho a didakticky primeraného piesňového materiálu. Okrem špecifického zamerania, v ktorom sa riešitelia projektu snažia využiť „bohatý regionálny prameň“ detských ľudových piesní východoslovenského regiónu, v rámci ktorého má svoje pedagogické pôsobenie aj Prešovská univerzita, sa v koncepcionom prístupe objavujú aj doposiaľ menej známe, respektíve úplne nové detské umelé piesne odrážajúce súčasnú realitu života detí vymedzenej vekovej kategórie. Mimoriadnu pozornosť venujú riešitelia projektu tiež inonárodným detským piesňam a piesňam národnostných menšín, ktoré v súčasnej Európskej únii na jednej strane ponúkajú možnosť čo najprirodzenejšieho poznania kultúry iných národov a na druhej strane v tejto ponuke detských piesní národnostných skupín a piesní v nárečiach regiónu východného Slovenska umožňujú výraznú vlastnú identifikáciu a jedinečnosť v širokom rámci európskeho spoločenstva. Všetky ponúkané piesne vytvárajú predovšetkým priestor pre rozšírenie východiskového piesňového materiálu platných učebníc hudobnej výchovy a metodických materiálov pre deti predškolského veku. Z tohto dôvodu sa v ponuke vyskytuje aj viacero interpretačne náročnejších piesní, ktoré sú určené hudobne nadanejším deťom, ktorým sa osobitne venuje pozornosť tak v škole, ako aj v rodine. Možnosť využiť samostatný nahratý inštrumentálny sprievod k piesňam dáva príležitosť na využitie pre spevácke vystúpenia pri rôznych príležitostiach. Svojím prístupom sa riešitelia snažia vyplniť aj pomerne výraznú medzeru v ponuke nových autorských detských piesní.

V ďalšej časti pre prehľadnosť uvádzame základné informácie o hudobnom ma-

teriáli a spôsobe jeho prezentácie na samostatnej webovej stránke s názvom: <http://hudbahrou.pf.unipo.sk/>

Zameranie projektu vychádza z nevyhnutnej potreby aktualizácie a inovácie piesňového materiálu pre školskú hudobnú edukáciu, záujmové hudobné aktivity detí aj rodinnú výchovu detí predškolského a mladšieho školského veku. Výber detských ľudových piesní východoslovenského regiónu, detských umelých piesní a detských autorských piesní členov riešiteľského tímu rešpektuje východiskové kompetencie žiakov a výchovno-vzdelávacie štandardy v hudobnej výchove stanovené Štátnym vzdelávacím programom: ISCED 0, ISCED 1. Riešitelia projektu zahrnuli do zborníka celkom **50** detských piesní.

Jednu zo súčastí zborníka piesní pre deti tvorí **zvuková hudobná podoba piesňového materiálu**, ktorú tvoria nahrávky všetkých piesní zborníka v dvoch východiskových variantoch:

- 1. Ukážkový prednes piesne s aranžovaným hudobným harmonickým sprievodom** (piesne sú spevácky interpretované vysokoškolskými študentmi pripravujúcimi sa na učiteľské povolanie a vysokoškolskými učiteľmi z Katedry hudobnej a výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty PU v Prešove) - ukážka speváckej interpretácie má slúžiť ako východiskový prostriedok imitačného intonačno-rytmického nácviku piesne. Samozrejme je vhodné, ak aj učitelia, vychovávatelia či rodičia svojím ukážkovým spevom bez hudobného sprievodu stimulujú postupné hudobno-pamäťové zvládnutie piesne (*máme na mysli nácvik po častiach, zdôrazňujeme však, že majú to byť logické časti piesne na základe jej hudobno-formového členenia, resp. členenia na takty, nie na verše, strofy a pod.*).
- 2. Aranžovaný hudobný harmonický sprievod k piesni bez speváckej interpretácie** - vhodný na využitie po zvládnutí konkrétnej piesne deťmi na základe predchádzajúceho nácviku podľa ukážkového prednesu v prvom variante zvukovej nahrávky. K tomuto spôsobu interpretácie piesne môže byť využitý aj notový zápis (*ten sa otvorí prekliknutím na ikonku s názvom Noty*), pomocou ktorého môže dieťa spresňovať svoje vokálno-intonačné či vokálno-rytmické hudobné predstavy v koordinácii so znejúcim hudobným sprievodom. Notový zápis v tomto prípade slúži ako grafický názor a odporúčame jeho využitie aj u detí, ktoré ešte nepoznajú notové písmo, ale vedia už plynule čítať text. Takto sa prirodzeným a nenásilným spôsobom zoznamujú aj s notovým písmom, ktoré v neskoršom vekovom období budú môcť využívať aj na náročnejšie vokálno-intonačné prístupy na základe vytváraných hudobných predstáv výšky tónov, teda aj na spev podľa notového zápisu

Piesne sú do zborníka zaraďované s rešpektovaním vekovej primeranosti (*prakticky sú piesne určené deťom vo vekovom rozpätí 5 – 11 rokov*) a didaktickej zásady „postupnosti - od jednoduchšieho k zložitejšiemu“ na základe technickej náročnosti pri ich interpretácii. Zároveň sú všetky piesne zadené do štyroch tematických východiskových skupín:

- JAR
- LETO
- JESEŇ
- ZIMA
- CELOROČNÉ

Voľbu ktorejkoľvek z uvádzaných skupín možno realizovať prekliknutím na konkrétnu časť stromu na hlavnej webovej stránke. Prechádzaním myšou (kurzorom) po strome sa v aktuálnom momente objaví aj text pomenúvajúci ročné obdobie, vhodným orientačným navodením môže byť aj farebné zvýraznenie príslušnej časti koruny (kmeňa stromu pri piesňach označených ako CELOROČNÉ) stromu podľa vyššie uvedenej farebnej škály. Toto tematické triedenie do piatich skupín sleduje čo najrýchlejšiu, pohotovú orientáciu učiteľa, vychovávateľa, rodiča v piesňovom materiáli podľa aktuálneho ročného obdobia. Rozhodnutie o výbere konkrétnej piesne môže tak odzrkadľovať aktuálne ročné obdobie, prípadne pohotovú výber zo skupiny celoročne aktuálnych piesní.

V každej z týchto vymedzených skupín sú piesne rôznej technickej a prednesovej náročnosti a, ako sme už predtým uviedli, sú určené deťom predškolského a mladšieho školského veku vo vekovom rozpätí 5 – 11 rokov. Náročnosť piesne je vyznačená hneď za názvom každej piesne zadelenej do jednej z oblastí: JAR, LETO, JESEŇ, ZIMA, CELOROČNÉ (a tiež v úvode metodických námetov) tak, že počet hviezdíčiek od 1 do 5 (*) zároveň označuje aj interpretačnú náročnosť tej - ktorej piesne (*čím väčší počet hviezdíčiek, tým vyššia náročnosť*). V tejto súvislosti považuje tím spoluautorov tohto edukačného programu za dôležité znova zdôrazniť, že **všetky vybrané piesne majú tvoriť „nastavbu“ k základnému piesňovému materiálu platných učebníc hudobnej výchovy a východiskových didaktických materiálov pre predškolskú hudobnú výchovu**. Z tohto dôvodu sa vo výbere častejšie objavujú aj technicky a prednesovo náročnejšie detské piesne. Predpokladáme však, že o interpretáciu takýchto piesní sa budú zaujímať práve tie deti (a ich učitelia, vychovávateľa, rodičia), u ktorých sú prirodzené predpoklady v kvalitných hudobných schopnostiach a spôsobilostiach a v neposlednom rade v ich záujme a potrebnom entuziazme pre takýto druh hudobných činností.

Okrem týchto triedení a podôb ponúkaného piesňového materiálu sú v osobitnom prekliknutí v rámci webovej stránky k dispozícii **Metodické námety k piesňam určené na ďalšie sprievodné hudobné aktivity pri ich interpretácii. Didaktické spracovanie metodických poznámok k piesňam zohľadňuje tú skutočnosť, že má byť čo najzrozumiteľnejšie, teda nie je koncipované len pre učiteľov hudobnej výchovy a vychovávateľov, ale aj pre širší okruh možných využívatelov vrátane rodičov a iných rodinných príslušníkov**. Metodické námety sú ponúkané k väčšine piesní edukačného hudobného programu v textovom súbore Word s tým úmyslom, že si ich záujemcovia môžu ľubovoľne dopĺňať a upravovať podľa vlastných predstáv a na základe vlastných skúseností s ich využívaním.

Záverom by sme chceli zaželať všetkým tým, ktorí sa rozhodnú využívať hudobný a didaktický materiál zverejnený na našej webovej stránke, aby v účinnej kooperácii s deťmi zazili čo najviac príjemne strávených hudobných chvíľok a radosti.

Doc. PaedDr. Daniel Šimčík, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove,
Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
ul. 17. novembra 15
08001 Prešov
daniel.simcik@unipo.sk

PaedDr. Monika Kormaníková

Prešovská univerzita v Prešove,
Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
ul. 17. novembra 15
08001 Prešov
monika.kormanikova@unipo.sk

Príprava študentov pedagogických a umeleckých fakúlt na spevácku činnosť a jej aplikácia do edukačného procesu v ZUŠ

MIRIAM ŽIARNA

Anotácia: Príspevok sa zaoberá významom adekvátnej prípravy na spevácku činnosť, ktorú absolvujú študenti pedagogických a umeleckých fakúlt na hodinách spevu, a ktorú môžu na základe vlastnej skúsenosti, uplatniť v edukačnom procese v základných umeleckých školách. Pozornosť bude zameraná na význam dychových, artikulačných, rezonančných a hlasových cvičení pre dosiahnutie správnej hlasovej činnosti, na odstraňovanie hlasových chýb a zvyšovanie úrovne vokálnej techniky.

Kľúčové slová: Edukačný proces v základnej umeleckej škole, hlasová rozcvička, hlasový pedagóg, študenti pedagogických a umeleckých fakúlt, vokálna technika.

The preparation of the students of pedagogical and art faculties for singing and its application to the process of education in primary music schools

Abstract: The paper deals with the importance of adequate preparation for singing that the students of pedagogical and art faculties are learning on their singing lessons. All the advice can be used in their upcoming educational practices in the primary art schools. We focus on the importance of breathing, articulation, resonance and vocal exercises in order to achieve good vocal technique and to eliminate vocal defects.

Keywords: the process of education in the primary musical schools, singing teachers, voice exercises, students of the faculties of education and arts, vocal technique.

Štúdium na pedagogických a umeleckých fakultách

Študenti, ktorí sa na pedagogických a umeleckých fakultách pripravujú na profesiu učiteľa spevu v základných umeleckých školách (ZUŠ), sa počas svojho štúdia zameriavajú prevažne na zdokonaľovanie svojej vokálnej techniky, ktorú môžu následne demonštrovať na speváckych súťažiach¹ a koncertoch. Uvedený fakt podporuje aj nízke zastúpenie a podceňovanie významu predmetov zameraných na didaktickú, metodickú a praktickú stránku edukačného procesu. Väčšina týchto predmetov sa nachádza na umeleckých (v rámci doplňujúceho pedagogického štúdia) a pedagogických fakultách v magisterskom štúdiu, hoci už niektorí študenti bakalárskeho štúdia pôsobia ako učitelia spevu v ZUŠ.²

1 Moyzešiána na PU v Prešove, ŠUČ na KU v Ružomberku, BlueNote na UKF v Nitre, IUVENTUS CANTI vo Vrábľoch, Medzinárodná spevácka súťaž M. Schneidera-Trnavského v Trnave a iné.

2 Didaktika hudby, didaktika a metodika spevu a vyučovania (pedagogická) prax sú v doplňujúcom pedagogickom štúdiu na Katedre spevu HTF VŠMU v Bratislave počas 4 semestrov magisterského štúdia 9 hodín týždenne, na Katedre hudby PF KU v Ružomberku počas 3 semestrov 18 hodín týždenne, na Katedre hudby FHV ŽU v Žiline počas 3 semestrov 16 hodín týždenne, na Katedre vokálnej interpretácie FMU AU v Banskej Bystrici sa v roku 2015-2016 neposkytuje doplňujúce pedagogické štúdium a Katedra hudby FF PO v Prešove a Katedra hudby PF UKF v Nitre nezverejňujú študijné programy na internete.

Pri porovnaní časovej dotácie didaktických, metodických a pedagogicko-praktických predmetov z informácií o štúdiu pedagogických a umeleckých fakúlt vyplýva že, je ich zastúpenie na umeleckých fakultách o 50% menšie ako na pedagogických, a preto nemôže dostatočne pripraviť študentov na edukačný proces do ZUŠ.

V praxi sa stretávame, že u študentov absentuje aplikácia nadobudnutých vedomostí a schopností nielen v rámci pedagogických a umeleckých predmetov, ale aj do vyučovacieho procesu v ZUŠ. Jednou z príčin tohto stavu je špecifické zameranie študijných programov a predmetov na zvyšovanie úrovne vokálnej interpretácie a nedostatočná kvalifikácia hlasových pedagógov, ktorí nedisponujú pedagogickými skúsenosťami z prostredia ZUŠ.

Absolventi umeleckých fakúlt nie sú dostatočne pripravení na vyučovanie spevu v ZUŠ, pretože neovládajú detský piesňový repertoár, prácu s detským hlasom, adekvátny výber cvičení v rámci hlasovej rozcvičky (dychové, artikulčné, rezonančné a hlasové cvičenia), cvičení na odstraňovanie hlasových chýb (relaxačné a nápravné cvičenia), postupy na rozvíjanie motivácie a tvorivosti u žiakov... a u mnohých študentov nezodpovedá vzorová vokálna ukážka požiadavke prirodzene znejúceho tónu bez vibráta, keďže ich estetika tónu vychádza z operného štýlu.

Na pedagogických fakultách sa zase nevychovávali koncertní alebo operní speváci, ale učitelia spevu pre ZUŠ. Samozrejme, že musia disponovať určitým stupňom vokálnej techniky, ktorý im umožňuje kultivovaný hlasový prejav, ale predovšetkým musia ovládať spôsoby, postupy a metódy, ktoré vedú k prirodzenému vokálnemu prejavu žiakov, k rozvíjaniu ich kreativity, aktivity a k prehlbovaniu ich záujmu a radosti zo spevu, čo vo veľkej miere ovplyvňuje aj adekvátny výber repertoáru. Z uvedených príčin, preto štúdium na pedagogických fakultách, ktoré je špecificky zamerané na pedagogickú spôsobilosť a odbornú kvalifikáciu učiteľov pre ZUŠ, nemôže nahradiť štúdium na umeleckých fakultách.

Priebeh hlasovej rozcvičky

Mnohí hlasoví pedagógovia považujú dychové, artikulčné a rezonančné cvičenia za zbytočné a nepodstatné pre dosahovanie správnej hlasovej činnosti, odstraňovanie hlasových chýb a zvyšovanie vokálnej techniky. Naším cieľom bude obhájiť opodstatnenosť využívania všetkých uvedených zložiek v rámci hlasovej rozcvičky u študentov pedagogických a umeleckých fakúlt, ktoré môžu následne uplatniť vo svojej pedagogickej praxi. Správnym výberom a aplikovaním si môžu študenti overiť ich účinok a význam v školení hlasu. Pri ich realizovaní je potrebné dbať na správny postoj a držanie tela, prirodzenú mimiku tváre, správnu hlasovú činnosť, presnú intonáciu a rytmus, zrozumiteľnú artikuláciu a postupné osvojovanie si speváckych návykov.

Študijné plány dopĺňajúceho pedagogického štúdia 2015-2016 (denná forma) v odbore Hudobné umenie [online]. HTF VŠMU [aktual. 2015-08-25] [cit. 2015-10-03]. s. 49. Dostupné na internete: www.htf.vsmu.sk/index.php?page=studium.

Informácie o štúdiu 2015-2016 [online]. Magisterský študijný program Učiteľstvo hudobného umenia a spev [aktual. 2015-09-25]. Pedagogická fakulta KU v Ružomberku [cit. 2015-10-03]. s. 93. Dostupné na internete: www.pf.ku.sk/studium.html.

Dopĺňajúce pedagogické štúdium [online]. Štúdium. Fakulta múzických umení v Banskej Bystrici [cit. 2015-10-03]. Dostupné na internete: <http://fmu.aku.sk/studium/doplňuje-pedagogicke-tudium.html>.

Informácie o štúdiu 2014-2015 [online]. Magisterský študijný program, učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov, učiteľstvo hudobného umenia. Fakulta humanitných vied ŽU v Žiline [cit. 2015-10-03]. s. 93-94. Dostupné na internete: http://fhv.uniza.sk/web/_dokumenty/inf_studium_brozura.pdf.

Dychové cvičenia

Mnohí hlasoví pedagógovia vôbec nevyužívajú dychové cvičenia, len na začiatku štúdia vysvetlia princíp speváckeho dýchania a následne ho aplikujú do speváckej činnosti, pretože tvrdia, že najefektívnejšie dychové cvičenie je samotný spev. Dychové cvičenia sú dôležité na pochopenie techniky dýchania a uvedomenie si činnosti dýchacích svalov v speve. Treba ich aplikovať na začiatku hodiny spevu, pričom sú veľmi dôležité po dlhšej neprítomnosti z dôvodu choroby alebo prázdnin, v skorých ranných hodinách alebo po vyčerpaní dňa, aby sa docielilo uvedomené ovládanie dýchacích svalov a aktivizácia celého organizmu.

Nádych nosom sa uprednostňuje z hygienických, ale aj technických dôvodov, pretože umožňuje správne nasadenie tónu v rezonancii. Musí byť primeraný, to znamená, že je potrebné nadýchnuť sa len toľko dychu, koľko je potrebné na realizáciu cvičenia. Medzi predstavy, ktoré majú navodiť príjemný pocit pri nádychu nosom je privoňanie ku kvietku, k parfumu, kedy sa vôňa rozširuje v nosovej dutine prechádza cez nosohltan, hltan, hrtan do pľúc až k bránici a uvoľňuje a pripravuje fonačné ústrojenstvo na začiatok fonácie.

Po nádychu by malo nasledovať zapojenie nádychového medzirebrového svalstva do procesu vedomého udržiavania nádychovej pozície hrudníka a bránice a postupného uvoľňovania dychu. Dýchanie musí vyzeráť prirodzene, bez napätia v dychovom či fonačnom aparáte a v prípade chýb v oblasti dýchania ako prevrátená expirácia, prehnané dvíhanie hrudníka alebo rebrové dýchanie im treba venovať dlhší čas na odstraňovanie.

Pri výbere cvičení je potrebné poznať a efektívne využiť ich účinok. Na zlepšovanie dychovej kapacity, reguláciu výdychu, ovládanie dychového svalstva a nácvik dychovej opory sa používa dlhé ssss (had), ššš alebo ssss s použitím dynamiky (prílív a odliv, šumenie lístia), na prehlbovanie dychu, pociťovanie pružnosti a kontrakcií bránice zase prerušované ššš, š-ttt (vláček), prerušované sš, sfš, tk, kpt, dlhé ssst, dlhé sss alebo ššš s dynamikou (kyvadlo), hhh (zadýchaný pes), citoslovce pst, tc, pfa iné.³

U žiakov primárneho umeleckého vzdelania v ZUŠ je potrebné realizovať dychové cvičenia hravou formou, motivovať ich zaujímavým komentárom a vhodným výberom docieľiť primeraný nádych a postupné uvoľňovanie dychu pri nasadení tónu, aby pri ňom i počas spevu nevypustili veľké množstvo vzduchu a vydržali predpísanú frázu. U žiakov nižšieho sekundárneho umeleckého vzdelania treba primeraným spôsobom a výberom cvičení dosiahnuť ovládanie dychovej opory a na odstraňovanie konkrétneho dychového problému využiť kombináciu dychového cvičenia a hlasového cvičenia alebo náročnej melodickú frázu z piesne.

Artikulčné cvičenia

Artikulčné cvičenia sú hlasovými pedagógmi podceňované a vôbec nerealizované, napriek tomu, že sa požiadavka zrozumiteľnosti spievaného slova pokladá za veľmi dôležitú. Medzi študentmi sa nachádzajú takí, ktorí majú rečové poruchy, čo je predovšetkým v učiteľskom povolaní neprijateľné. Medzi najčastejšie patrí sygamizmus, rotacizmus a ležérna až deformovaná výslovnosť. Na ich odstraňovanie, zlepšovanie artikulácie a nácvik dikcie v cudzích jazykoch sú vhodné rôzne jazykolamy, básničky a texty piesní,

3 TICHÁ, A. 2009. Učíme deti zpívat. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-562-2. s. 89-108.

ŽIARNA, M. 2015. *Teória hlasovej výchovy*. Ružomberok : PF KU v Ružomberku. 2015. ISBN 978-80-561-0255-8. s. 32.

ktoré využívajú náročnú kombináciu spoluhlások a samohlások. Výber cvičení by mal byť zameraný vždy na konkrétny artikulačný problém, ktorý sa nachádza v piesni, alebo ktorý chceme u študenta odstraňovať. Na dosiahnutie úplného uzáveru hlasiviek s kontrakciou bránice sa používa „p“ – *Popukane pukane pukali na popukanej panvici*, na uvoľnenie sánky „a“ – *Klára Kráľová hrala na klavíri*, na uvoľnenie artikulačných orgánov a mäkké tvorenie fonácie – *Naolejuje Júlia Júliu alebo nenaolejuje Júlia Júliu*, na pružnosť dychového svalstva – *A tie vrabce z toho trnia štrng, brnk do druhého trnia* a iné.⁴ Pri výbere jazykolamov v cudzom jazyku je vhodné vyberať také, v ktorých sa nachádzajú hlásky špecifické pre ten ktorý jazyk, a vyskytujú sa v piesni, napr. „ř“ – *Řehor Řehořovic řeže řežichu*,⁵ zdvojené spoluhlásky – *Treno troppo stretto e troppo stracco stracca troppi storpi e stroppia troppo*,⁶ „ü“ a „ö“ – *Früh fressen freche Frösche Früchte. Freche Frösche fressen früh Früchte*,⁷ „r“ [a] – *Red lorry, yellow lorry*,⁸ „é“ [ε], „e“ [ə], „u“ [y], „r“ [r], „ai“ [ε], „é“ [e] – *La mère du maire est allée à la mer*, ы – *Забрели в гору бобры*, а бобры то злы, но и добры а тд.⁹ Pri ich nácviku treba dbať na dôkladnú výslovnosť v pomalom tempe, po ich dokonalom zvládnutí tempo postupne zrýchľovať a pri viacnásobnom opakovaní na jeden nádych vytvoriť artikulačno-dychové cvičenia. Podmienkou výberu piesní a jazykolamov v cudzom jazyku je, aby ho študent dobre ovládal a tvoril hlas prirodzene a voľne. Taktiež hlasový pedagóg by mal vedieť príslušný cudzí jazyk, aby mohol kontrolovať správnu artikuláciu študenta, inak je potrebná spolupráca s pedagógom cudzích jazykov.

V edukačnom procese v ZUŠ je potrebné rešpektovať vek žiakov a vyberať im primerane náročné a obsahovo zaujímavé jazykolamy, riekanky, básničky a piesne najmä v mate-rinskom jazyku a v cudzích jazykoch, len ak dokonale ovládajú správnu výslovnosť.

▪ Rezonančné cvičenia

Mnohí hlasoví pedagógovia považujú rezonančné cvičenia za nepotrebné, a preto začínajú hlasovú rozcvičku hneď hlasovými cvičeniami. Ide o jednoduché cvičenia v rozsahu sekundy až tercie, ktoré pomáhajú zaktivizovať artikulačné orgány, rozozvúčať rezonančné priestory a prepojiť ich s dychovou oporou a pociťovaním kontrakcií bránice. Počas realizácie je potrebné kontrolovať ich voľné a ľahké tvorenie bez tlaku výdychového prúdu na hlasivky, v prípade niektorých ich obmedziť na minimum. Medzi najznámejšie a najvyužívanejšie rezonančné cvičenia patrí *brumendo* (nosovka), s ktorým má však väčšina študentov problémy, preto je vhodné pripraviť ho inými rezonančnými cvičeniami. Vhodné sú cvičenia na znelé hlásky *z, ž, dz, dž, r* – vibrácia jazyka, citoslovci *brrr* (pocit chladu, odporu), *rrrr* (vrčanie psa), *hrrrr* (do roboty), *prrr* (stoj pre koňa – vibrácia jazyka, fíkanie koňa – vibrácia pier), *bim-bam-bom* (zvony) a *bzum* (bzučanie), *brim, brem,*

bram, brom, brum, vrim... s predĺžovaním znelosti *m* za voľnosti krčných svalov a zapájania rezonancií hlavy, a potom na nosové *n, ñ, m, ng*.¹⁰

Študenti, ktorí nevedia posúdiť, či je *brumendo* u žiakov tvorené správne, môžu použiť cvičenia s vibráciou pier alebo jazyka (*rrr, prrr*), *bim, bam, bom* a iné, lebo voľnosť, správnosť tvorenia a rezonančné miesto sa identifikujú lepšie, a v prípade že neznejú, tak nie sú prepojené s dychovou oporou.

▪ Hlasové cvičenia

Hlasové cvičenia patria medzi najčastejšie využívané v hlasovej rozcvičke a od ich správneho výberu a prevedenia závisí kvalitná príprava hlasového ústrojenstva na spe-vácky výkon a zdokonaľovanie vokálnej techniky. Výber a náročnosť cvičení by mali rešpektovať technickú úroveň študenta a postupovať od jednoduchých k zložitejším po intonačnej, rytmickej a technickej stránke. Prvé 2 – 3 cvičenia v rozsahu tercie až kvarty slúžia na rozospievanie – prepojenie artikulačno-rezonančnej úpravy hlasu s dychovou oporou a náročnejšie cvičenia v rozsahu kvinty až nony na odstraňovanie konkrétne-ho technického problému – vyrovnanie farby hlasu a vokalizácie, zlepšovanie dychovej opory, rozširovanie hlasového rozsahu..., preto musí byť fonačné ústrojenstvo vopred správne pripravené, inak môže dôjsť k ich nesprávnej realizácii, k nepríjemným poci-tom v hrdle a k predčasnej hlasovej únave. Tempo cvičení by malo zodpovedať ich in-tonačno-rytmicko-technickej náročnosti, zaistiť pohodlný nádych medzi jednotlivými cvičeniami a istotu pri ich realizovaní. Na dosiahnutie správneho posadenia hlasu do rezonancie môžeme použiť spojenie *brumenda* a vokálu (*ňä, ñe, ño, ja, je, jo*) alebo na-lepšie znejúce vokály. Potom je vhodné kombinovať najlepšie znejúce vokály s menej znelými, čo vedie k ich vyrovnávaniu a využiť náročné melodické frázy z piesní na ich vokálno-technickú prípravu. Cvičenia by sa nemali často meniť, pretože na zautomatizo-vanie speváckych návykov je treba určitý čas, ale by mali byť postupmi a charakterom (zhora nadol i zdola nahor) rôznorodé a odlišné.

V pedagogickej praxi v ZUŠ je vhodné využívať u žiakov primárneho umeleckého vz-delania hlasové cvičenia nie na vokály, ale na texty básničiek a piesní s cieľom motivovať a aktivizovať ich tvorivosť. U starších žiakov zlepšovať spevácku techniku vhodným vý-berom cvičení, kombináciou vokálov a individuálnym prístupom, čo je obzvlášť dôležité v období mutácie.

Záver

Cieľom príspevku bolo poukázať na špecifickosť štúdia na pedagogických fakul-tách, ich nenahraditeľný prínos v odbornej príprave učiteľov spevu pre ZUŠ a upozorniť na zanedbávanie dychových, artikulačných a rezonančných cvičení vo vokálnej technike študentov umeleckých a pedagogických fakúlt, ktoré pozitívne vplyvajú na jej rozvíja-nie, a ktoré môžu na základe vlastnej skúsenosti následne uplatňovať v edukačnej praxi v ZUŠ.

4 MADNESS. Slovenské jazykolamy [online] [cit. 2014-07-10]. Dostupné na internete: <http://www.madness.sk/jazykolamy-slovenske.php>.

5 České jazykolamy [online] [cit. 2015-06-17]. Dostupné na internete: <http://www.jazykolamy.estranky.cz/clanky/ceske/ceske-jazykolamy.html>.

6 Centro studi italiani 2014 [online]. Scoglielingua [cit. 2015-05-19]. Dostupné na internete: www.locuta.com/gli_scoglielingua.htm.

7 Lustige deutsche Zungenbrecher [online]. Heilpaedagogik-Info.de. [cit. 2015-01-10]. Dostupné na internete: <https://www.heilpaedagogik-info.de/zungenbrecher/287-zungenbrecher-deutsch-spreche.html>.

8 Giochi gratis enigmistica per bambini [online] [cit. 2015-05-19]. Dostupné na internete: http://www.giochigratisenigmisticaperbambini.com/enigmistica_inglese/scoglielingua_inglese_tongue_twister.php.

9 Scoglielingua francesi [online]. Scoglielingua in francese [cit. 2015-05-19]. Dostupné na internete: <http://nuke.come-si-fa.it/tabid/1909/Default.aspx>.

10 ROSNER, R. 1969. *Abeceda zpěváka pop music*. Praha : Panton, 1969. s. 37.
ŽIARNA, M. 2015. *Teória hlasovej výchovy*. s. 48.

Literatúra:

- ROSNER, R. 1969. *Abeceda zpěváka pop music*. Praha : Panton, 1969. 76 s.
- TICHÁ, A. 2009. *Učíme děti zpívat*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-562-2. 150 s.
- ŽIARNA, M. 2015. *Teória hlasovej výchovy*. Ružomberok : Verbum. 2015. ISBN 978-80-561-0255-8. 180 s.

Internetové zdroje:

- České jazykolamy [online] [cit. 2015-06-17]. Dostupné na internete: <http://www.jazykolamy.estranky.cz/clanky/ceske/ceske-jazykolamy.html>.
- Centro studi italiani 2014 [online]. Scioglielingua [cit. 2015-05-19]. Dostupné na internete: www.locuta.com/gli_scioglielingua.htm.
- Doplňujúce pedagogické štúdium [online]. Štúdium. Fakulta múzických umení v Banskej Bystrici [cit. 2015-10-03]. Dostupné na internete: <http://fmu.aku.sk/studium/doplujuce-pedagogicke-tudium.html>.
- Giochi gratis enigmistica per bambini [online] [cit. 2015-05-19]. Dostupné na internete: http://www.giochigratisenigmisticaperbambini.com/enigmistica_inglese/scioglielingua_inglese_tongue_twister.php.
- Informácie o štúdiu 2015-2016 [online]. Magisterský štúdiálny program Učiteľstvo hudobného umenia a spev [aktual. 2015-09-25]. Pedagogická fakulta KU v Ružomberku [cit. 2015-10-03]. s. 93. Dostupné na internete: www.pf.ku.sk/studium.html.
- Informácie o štúdiu 2014-2015 [online]. Magisterský štúdiálny program, učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov, učiteľstvo hudobného umenia. Fakulta humanitných vied ŽU v Žiline [cit. 2015-10-03]. s. 93-94. Dostupné na internete: http://fhv.uniza.sk/web/_dokumenty/inf_studium_brozura.pdf.
- Lustige deutsche Zungenbrecher [online]. Heilpaedagogik-Info.de. [cit. 2015-01-10]. Dostupné na internete: <https://www.heilpaedagogik-info.de/zungenbrecher/287-zungenbrecher-deutsch-spreche.html>.
- MADNESS. Slovenské jazykolamy [online] [cit. 2014-07-10]. Dostupné na internete: <http://www.madness.sk/jazykolamy-slovenske.php>.
- Scioglilingua francesi [online]. Scioglilingua in francese [cit. 2015-05-19]. Dostupné na internete: <http://nuke.come-si-fa.it/tabid/1909/Default.aspx>.
- Štúdiálne plány doplňujúceho pedagogického štúdia 2015-2016 (denná forma) v odbore Hudobné umenie [online]. HTF VŠMU [aktual. 2015-08-25] [cit. 2015-10-03]. s. 49. Dostupné na internete: www.htf.vsmu.sk/index.php?page=studium.

PaedDr. Miriam Žiarna, PhD., ArtD.

Katedra hudby

Katolíckej univerzity v Ružomberku, Pedagogická fakulta

miriam.ziarna@ku.sk

Zborové výchovné koncerty ako súčasť edukačného procesu

MILAN PAZÚRIK

Anotácia: Výchovné koncerty z oblasti zborového spevu i vokálneho umenia sú súčasťou edukačného procesu žiakov základných a stredných škôl. Prinášajú rozširujúce poznatky a znalosti obsahu predmetu hudobná výchova, dejín hudby hudobných období a druhov. Ukazujú žiakom čo prináša vokálna interpretácia, sólo, duet, trio, kvartet, zbor, zbor so sprievodom nástroja. Je integrujúcim prvkom k výchove umením a kolektívnej výchovy.

Kľúčové slová: Výchovný koncert, spevák, dirigent, žiak, učiteľ, hudobné dielo

Choral singing concerts and their role in the education process

Abstrakt: Educational concerts of choral and vocal arts area are part of the learning process of students in primary and secondary schools. Bring the knowledge and expertise to the expansion of the content of the subject of music education, music history, musical periods, and types. Show pupils what brings vocal interpretation, solo, duet, trio, Quartet, chorus, choir with accompaniment instrument. It constitutes an element of art to the education and collective training.

Key words: Educational concert, singer, conductor, pupil, teacher, music work

Výchovné koncerty teoreticky

S výchovnými koncertmi sa stretávame od malička. Prešlo nimi takmer každé dieťa, každý žiak základnej školy, či študent strednej školy. Každý žiak takýto koncert vníma individuálne, subjektívne so zámerom mať z takejto produkcie estetický či umelecký zážitok.

Aktívna percepcia je taký spôsob počúvania hudby, ktorý predpokladá aktívnu spoluúčasť detského poslucháča s uplatnením prvkov tvorivosti. Vychádza z potreby primeraným spôsobom priblížiť detským percipientom hudobné dielo nielen poskytnutými informáciami a množstvom faktov, ale sprostredkovať ich aktívne stretnutie s hudbou. Podľa Herdena má *aktívna percepcia dve charakteristiky: vlastnú muzikantskú aktivitu, teda skúsenosti získané aktívnym spevom, inštrumentálnou hrou, pohybom či dramatickou akciou a psychickú aktivitu, ktorá je založená na základných psychických operáciách* (Herdén, 2010).

Koncerty pre deti a mládež prešli v priebehu rokov mnohými koncepčnými zmenami. Na základe viacročného výskumu a spolupráce s rakúskymi inštitúciami zostavila Burgrová typológiu koncertov pre deti a mládež:

- koncerty s klasickou formou a moderátorom, ktorý bol pre výskum ťažiskový,
- koncerty príbehové, známe ako hudobné rozprávky,
- koncerty pre rodiny s deťmi a opery pre deti. (Burgrová, 2007).

Podľa Drábeka je znakom výchovného koncertu prítomnosť didaktickej interakcie ako sprostredkujúceho článku interakcie estetickej. Didaktická interakcia vzniká medzi

učiteľom, prípadne moderátorom alebo interpretom hudobného diela a žiakom, sprostredkúva aktívny kontakt žiaka s umeleckým artefaktom, teda estetickú interakciu. Model koncertov známy z minulých desaťročí bol postupne v praxi nahradený motivačným modelom, ktorý je „v zásade postavený na hudobnom zážitku, za ktorým sú skryté didaktické možnosti, ktoré musí pripraviť a rozvinúť sám učiteľ.“ (Hrabínová, 2007, s. 43)

Koncerty pre deti prešli aj zásadnou zmenou dramaturgickej koncepcie „od klasických koncertov so sprievodným slovom moderátora smerom k hudobnoscénickému tvaru so silným emočným účinkom, podporeným aktívnym zapojením detí v publiku a spoluúčinkovaním skupiny detí priamo na javisku.“ (Čunderlíková, 2007, s. 40).

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**. (Hudáková J. 2011)

Zaradenie koncertov pre deti do edukačných aktivít je len jednou súčasťou problematiky rozvoja ich hudobnosti. Každý z nich prináša pre detského recipienta nové dojmy umocnené autenticnosťou výpovede i atmosférou prostredia. Spolu s estetickými zážitkami prehľbujú hudobné a všeobecné vzdelávanie žiakov, zvyšujú ich kultúrnosť a úroveň spoločenského správania. Pre značnú časť detí znamenajú spravidla prvú, niekedy možno jedinú návštevu koncertu vážnej hudby vôbec.¹

Výchovné koncerty a edukačný proces

Marianna Kološtová vo svojom príspevku píše: „*Edukačné ciele by mali zahŕňať kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú oblasť*“ a vysvetľuje:

Kognitívne ciele: Žiak pozná základné hudobné vyjadrovacie prostriedky artificálnej hudby rôznych štýlových období. Pozná charakteristické znaky vývinových období hudby. Pozná informácie a zaujímavosti z oblasti produkcie a reprodukcie hudby týkajúce sa interpretovaných skladieb a ich autorov.

Afektívne ciele: Žiak dokáže recipovať artificálnu hudbu ako súčasť kultúrneho dedičstva spoločnosti.

Psychomotorické ciele: Žiak dokáže identifikovať sám seba ako percipienta artificálnej hudby, spolupracovať na percepcii tejto hudby a aktívne pristupovať k percepčným činnostiam.

Výchovný koncert pre žiakov, ako jeden z edukačných cieľov, prispieva k vytváraniu komunikačných vzťahov a schopností. Jana Hudáková uvádza: ... „*komunikácia medzi postavami deja, ale aj komunikácia s „hladiskom“ alebo publikom dáva priestor pre zvyšovanie zdravého sebavedomia, zbavenie sa neistoty a trémy.*“

Následne konštatuje: ... „*Popri emocionálnych, umelecko-estetických, náučných a výchovných cieľoch má pre detského percipienta kontakt s hudobno-výchovnými koncertmi, či polyestetickými projektmi aj význam s p o l o č e n s k ý. Je to ochota podieľať sa na hudobných zážitkoch, zdieľať ich a prežívať, komunikovať s hudbou a o hudbe. V procese je samotná výchova k hudbe. Preto je nevyhnutné pôsobiť na kognitívne, emocionálne a senzomotorické zložky osobnosti a inšpirovať ich k vlastnej hudobno-tvorivej aktivite.*“ (Hudáková 2013)

Výchovné koncerty prakticky

Aktívne spevacko-zborové výstupy na výchovných koncertoch pre deti a mládež realizujeme pravidelne na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici s Univerzitným speváckym zborom MLADOST' nielen na pôde školy, ale hlavne v priestoroch základných škôl (školské jedálne, telocvične) alebo pre školy v miestnych kultúrnych ustanovizniach, domoch kultúry, kinách či kostoloch.

Na katedre hudobnej kultúry PF UMB v Banskej Bystrici je zborový spev výrazne zastúpený v učebnom pláne každého študenta hudobných odborov (v súčasnosti umeleckých a výchovných predmetov, študijných programov) vo všetkých ročníkoch a kombináciách v neposlednom rade v ŠP Školské hudobné súbory. Pôsobí tu spevácky zbor Mladosť (od roku 1969), ktorý je zložený len zo študentov a v niektorých prípadoch mu vypomáhajú aj absolventi katedry – učitelia hudobnej výchovy z praxe, pre ktorých sa stal už počas štúdia zborový spev trvalou záľubou a súčasťou ich života. Spevácky zbor Mladosť plní zároveň aj funkciu cvičného telesa pre prípravu a praktický výstup študentov výstupných - záverečných ročníkov v predmete Dirigovanie a riadenie zboru, resp. Zborové dirigovanie, Hudobné súbory vokálne. Každá väčšia študijná skupina, resp. ročníková skupina dokáže vytvoriť komorné zoskupenie schopné prezentácie na verejnosti v kultúrnych programoch a školských akadémiách podľa potreby. V súčasnosti pracuje aj katedrálna vokálna zoskupenie ZBORHUS – vytvorené zo študentov ŠP ŠHUSU. Teleso je k dispozícii aj študentom končiaci magisterské štúdium praktickým výstupom, ktorí sa rozhodnú ukončiť štúdium diplomovou prácou a diplomovým koncertom v zborovom dirigovaní. Takto pripravené vokálne telesá využívajú aj tento druh a typ výstupov ako sú zborové výchovné koncerty

- **Dramaturgia** uvedených koncertov je koncipovaná spravidla dvoma smermi:
 - orientovaná na **dejiny hudby** – vývoj resp. predstavenie jednotlivých hudobných období, epoch s príslušnými znakmi na vokálne umenie
 - orientované na tvorbu s **geografickým zameraním** (ktoré vychádzajú už zo stredoveku ako anonymy, piesne potulných spevákov, ale najmä ľudových a národných piesní a skladieb s folklórnymi prvkami) jednotlivých svetadielov, krajín, respektíve regiónov a oblastí s rôznymi zvykmi, tradíciami a kultúrnym dedičstvom
 - nemal by chýbať ani **detský muzikál**
- **Stavba dramaturgie** a príprava koncertu:

Pre stavbu a koncepciu vokálneho, zborového výchovného koncertu je veľmi významnou zložkou. Sem môžeme zaradiť napríklad **skladby jednotlivých štýlových období** s vysvetlením charakteristických prvkov jednotlivých štýlových období, odlišností daného obdobia (stredovek, renesancia, barok, klasicizmus, romantizmus, zborové skladby z operných diel, muzikály, druhy a formy, populárne skladby, spirituály a podobne.

Nemali by chýbať skladby s **rozprávkovou tematikou** (Leví kráľ), skladby s detskou tematikou, prípadne skladby komponované modernou kompozičnou technikou, zvukomalebou, súčasnými vokálnymi výrazovými prostriedkami (klastre, šumy, neurčité zvuky, mimohudobné zvuky a pod.)

Veľmi obľúbeným a často využívaným je „**Geografický itineár**“ skladieb, ktorý by sa mal orientovať na jednotlivé krajiny, z ktorých máme v repertoári naštudované skladby.

1 Spracované podľa príspevku PaedDr. M. Kološtovej, Ph.D. „Aktívna percepcia artificálnej hudby“, vydané (PEGAS) Nitra: Slovenská vzdelávacia spoločnosť 2015. No 2, ročník 4. ISSN 1339-9055, s. 248-258.

(ukrajinská ľudová, poľská svadobná, maďarská čardášová, česká ľudová, typická talianska, grécka, francúzska, španielska, estónska uspávanka, ruská, srbská prípadne macedónska so 7/8 taktom, ale aj argentínska, americká, mexická ľudová a pod). Nemali by chýbať skladby so sólovým prejavom, skladba pre sólo a zbor (ženským, mužským alebo i oboch).

Druhy skladieb a ich popis, predstavovanie jednotlivých hlasových skupín zborového telesa (ktoré by nemali chýbať na žiadnom vokálnom koncerte), prípadne hudobných nástrojov, kultúrne zameranie, historický odraz, špecifiká kultúrneho dedičstva a podobne. Zvýrazniť význam a postavenie dirigenta. Špecifické sú aj adventné, vianočné resp. novoročné výchovné koncerty.

Podiel študentov na príprave výchovných koncertov môže byť v príprave dramaturgie koncertu, zostavovaní poradia skladieb, moderovanie koncertu pozitívnym javom, čím sa uvedený študent plnohodnotne pripravuje na profesiu učiteľa, komunikáciu s obecnstvom. Takýto koncert môže mať aj vo svojom obsahu „malý kvíz“, na ktorom participujú opäť samotní študenti. Samozrejme nesmie chýbať na konci jeho vyhodnotenie, pochvala. Len takto môžeme s istotou pozvať auditórium úspešne na ďalší výchovný koncert, prípadne jeho pokračovanie a motivovať aj samotných učiteľov hudobnej výchovy.

Záverom môžeme konštatovať že podľa výsledkov realizovaného pedagogického výskumu: (na základe potvrdených a overených niektorých hypotéz)

Aktívna percepcia artificijálnej hudby má vplyv na pozitívne formovanie vzťahu žiakov na základnom stupni vzdelávania k vážnej hudbe a môže z nich vychovať potenciálnych návštevníkov koncertov a hudobných podujatí.

Percepcia artificijálnej hudby ovplyvňuje vzťah žiakov ku skladbám vážnej hudby.

Aktívna percepcia ovplyvňuje otvorenosť žiakov pre potenciálnu návštevnosť koncertov.

Hudobní pedagógovia na rôznych stupňoch a typoch škôl sú presvedčení o potrebe aktívnej percepcie hudby. Aby bolo možné dať priestor percepcii artificijálnej hudby pri jej formatívnom vplyve na osobnosť žiakov, je potrebné koncerty pre nich zaradiť do edukačných aktivít v základnej škole. Edukačné ciele, ktoré by mal takýto hudobno-edukačný projekt naplniť, by mali vychádzať zo školského vzdelávacieho programu jednotlivých škôl, ktorý určuje ciele, rozsah učiva, obsahový a výkonový štandard i kompetencie absolventa predmetu. (Kološtová, M. 2015).

U hudobných pedagógov zaznieva často veta, ktorej význam jasne vystihuje výrok Balcárovovej: „Urobiť percepciu artificijálnej hudby životnou potrebou dieťaťa znamená čeliť jednostrannosti jeho umeleckej orientácie.“ (Kalafutová-Balcárová, 2001)

Potvrdilo sa, že zborové, vokálne výchovné koncerty sú pre výchovu, vzdelanie a prax mimoriadne potrebné a dôležité, nielen pre vzdelanostnú a vedomostnú orientáciu, priblíženie žánru, ale aj spevu a vokálneho umenia, klasickej, populárnej i folklórnej piesne. Ak je tento proces zaujímavý, je odrazom aj disciplína poslucháčov, žiakov na výbornom stupni pozornosti.

Hudba teda môže zmeniť smer životnej orientácie človeka pokiaľ je pripravovaná ciele, vedome a odborne.

Literatúra:

- BURGROVÁ, K. 2007. *Koncerty pre deti a mládež* – výsledky prieskumu v základných školách na Slovensku (Bratislava, Prešov). In *Koncerty pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8068-647-5, s. 110 – 126.
- DRÁBEK, V. 1987. *ABC výchovných koncertů*. Praha: Divadelní ústav, Praha, 1987. 124 s.
- FELIX, B. 2013. *Aktívna percepcia v príprave učiteľov*. In *Kontexty hudobnej pedagogiky I*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta 2013. ISBN 978-80-5570553-8, s. 32 – 62.
- HERDEN, J. 2010. *Aktivní poslech*. In *Hudba pre deti – multimediálne projekty*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-557-0075-5, s. 35 – 41.
- HRABINOVÁ, M. 2007. *Kritériá Hudobného centra Bratislava pre výchovné koncerty*. In *Koncerty pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8068-647-5, s. 43 – 44.
- HUDÁKOVÁ, J.-SLÁVIKOVÁ, Z. 2009. *Emócie v hudbe a výskum ľudského hlasu a spevu*. In: *Umení ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, ISBN 978-80-7290-415-0.
- HUDÁKOVÁ, J.: *Hudobno-dramatický projekt študentov hudobného umenia ako inšpirácia pre prácu učiteľa hudobného výchovy na základnej škole*. In: *Teorie a praxe hudební výchovy III: sborník příspěvků z konference studentů doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání zemí V4 v r. 2013 v Praze*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. S. 181-184. ISBN 978-807290-724-3.
- KALAFUTOVÁ - BALCÁROVÁ, B. 2001. *Recepcia hudby*. Prešov: Súzvuk, 2001. 113 s. ISBN 80-968566-4-2.
- KOLOŠTOVÁ, M. 2013. *Pohľad na profiláciu slovenskej hudobnej pedagogiky v širšom kontexte vývoja spoločnosti v 2. polovici 20. storočia*. In *Kontexty hudobnej pedagogiky I*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta 2013, ISBN 978-80-557-0553-8, s. 5 – 31.
- KOLOŠTOVÁ, M. 2015. *The Slavonic Pedagogical Studies Journal - The scientific educational journal (PEGAS Journal)*. Nitra: Slovenská vzdelávacia spoločnosť 2015. No 2, ročník 4. ISSN 1339-9055, s. 248-258.
- KOLOŠTOVÁ, M. 2015. *The active perception of art music at the lower level of secondary school education*. In: *The Slavonic Pedagogical Studies Journal - The scientific educational journal (PEGAS Journal)*. Nitra: Slovenská vzdelávacia spoločnosť 2015. No 2, ročník 4. ISSN 1339-9055, s. 248-258.
- PAZÚRIK, M: 1996. *Spevácky zbor ako mimoškolská hudobná aktivita v príprave učiteľa*, 1.vyd. PF UMB Banská Bystrica, 1996, 50 s. ISBN 80-88825-55-5.
- PAZÚRIK, M: 2010. *Atribúty zborového spevu a ich vplyv na profil absolventov hudobnej výchovy pedagogických fakúlt v Slovenskej republike so zameraním na Katedru hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v B. Bystrici*. In: *Zborník ACTA HUMANICA 1/2010*, Vydala Katedra pedagogických štúdií, fakulta prírodných vied, Žilinskej univerzity Žilina 2010, Editor: prof. PhDr. B. Banáry, CSc. str. 167-171, ISSN 1336 – 5126, Ev 1759/08.

Prof. PaedDr. Milan Pazúrik, CSc.

Katedra hudobnej kultúry
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta
milan.pazurik@umb.sk

Využití valašské lidové písně v pěveckých a instrumentálních činnostech v hudební výchově

JAN CHUMCHAL

Anotace: Cílem příspěvku je seznámení s možnostmi zařazení valašské lidové písně do pěveckých a instrumentálních činností v rámci hodin hudební výchovy. Dále pak obeznámit s konkrétními příklady práce s různými druhy valašských lidových písní nebo jejich prvky, které napomáhají k projevení zájmu žáků o valašskou lidovou kulturu a zároveň rozvíjí jejich hudební schopnosti a teoretické znalosti v kontextu hudebního folkloru Valašska.

Klíčová slova: hudební folklor, hudební výchova, instrumentální činnosti, pěvecké činnosti, valašská lidová píseň.

The use of the Wallachian folk songs in vocal and instrumental activities in music education

Abstract: The aim of the presentation is to give an insight into the possibilities on how to use Wallachian folk songs in the vocal and instrumental activities during music lessons. The author gives concrete examples of different types of Wallachian folk songs or their elements that could help develop student's interest in Wallachian culture and at the same time develop their musical abilities and theoretical knowledge in the context of musical Wallachian folklore.

Keywords: musical folklore, music lessons, instrumental activities, vocal activities, Wallachian folk songs.

Valašsko

Region Valašsko se nachází na východě Moravy a je začleněn do karpatského horského systému. Od ostatních regionů se odlišuje zejména svými geografickými podmínkami, a hlavně lidovou kulturou, kterou výrazně ovlivnila valašská kolonizace.¹ Jsou zde patrné vlivy rumunské, slovenské, ukrajinské a polské kultury. Zmíněné vlivy následně prostupovaly do tradiční lidové kultury a postupně utvářely její jedinečný charakter.² Mezi hlavní centra Valašska patří Rožnov pod Radhoštěm, Valašské Meziříčí, Vsetín, Valašské Klobouky, Vizovice, Frenštát pod Radhoštěm a Zlín.³

1 Často v literatuře označována jako pastevecká kolonizace. Valašská kolonizace započala ve 14. století. Gradovala, ale převážně v 16. a 17. století. Jedná se o postupné osidlování horských oblastí, kolonisty, kteří přicházeli hlavně z Rumunska, přes Slovensko, Ukrajinu a Polsko.

2 JANČÁŘ, Josef. *Lidová kultura na Moravě*. Ve Strážnici: Ústav lidové kultury, 2000, Vlastivěda moravská, sv. 10. ISBN 80-7275-005-4.

3 ŠTIKA, Jaroslav. *Etnografický region Moravské Valašsko: vznik a jeho vývoj*. Ostrava: Profil, 1973. s. 52-58.

Lidová píseň

Lidová píseň má dva hlavní charakteristické faktory, kolektivnost a anonymitu. Kolektivnost je spojená s cenzurou lidu. Ten buď píseň přijme za svou a dále zpěvem šíří po několik generací⁴ nebo brzy zapomene. Ve většině případů tvůrce lidové písně není znám a nelze jej dopátrat, jedná se o druhý charakteristický faktor - anonymitu.

Lidová píseň působí jako živý organismus a svou variabilitou se neustále mění. Každé nové znění písně má neopakovatelnou a okamžitou podobu, která zaniká s jejím dozněním. Vznikají tak neustále nové melodické, rytmické a textové varianty. Pouze tehdy, když je píseň notována či zapsána, stagnuje. Její jedinečnost spočívá také v tom, že vypovídá o cítění, vnímání lidí a událostech určité doby. Hlavně však zobrazuje region a prostředí, z něhož pochází.⁵

Lidovou píseň lze rozdělit do několika hlavních skupin. Tyto kategorie se vesměs neliší napříč regiony České republiky. Jedná se o písně obřadní, z přírody, milostné, rodinné, ukolébavky, žertovné, robotní, zbojnické, rekrutské, vojenské, společenské, pijácké, taneční, písně různých stavů a povolání.⁶

Charakteristika valašské lidové písně

Valašské lidové písně vychází převážně z pastevecké kultury. Vlivem osidlování Valašska, povahou terénu a rozvojem nástrojové hry pastýřů ovcí (Valachů) získaly svůj specifický charakter. Objevují se v ní často události a problematika související s historickým, kulturním a společenským vývojem regionu. Postupem doby se vyčlenily do několika kategorií na písně, robotnické, portášské, pašerácké, pastýřské, zbojnické, písně o valašském povstání nebo vpádu tureckých vojsk.⁷

Specifickou formu písní, která se vyskytuje převážně na Valašsku, jsou halekačky a hečené. V prvním případě se jedná o písňovou formu plnicí komunikační nebo signální funkcí, například při nahánění dobytka z pastvy či krácení dlouhé chvíle. Začínají ve většině případů citoslovci, kterými daná osoba na sebe upozornila. Halekačky charakterizuje intervalová nenáročnost, většinou v rozmezí sexty a ne příliš dlouhé popěvky. Hečené písně se zpívaly hlavně při práci v období dožínek, ale někdy také jako písně milostné. Při zpěvu se vzájemně prolínají dva a více hlasů, kdy první hlas zazpívá frázi a na konci drží poslední tón, druhý hlas pak opakuje stejnou frázi. Čím více hlasů tím je efekt výraznější.⁸

Valašská lidová píseň nese určitá specifika a odlišuje se od lidových písní z jiných regionů. Charakteristickým rysem je častý výskyt triol, kvintol a synkop.⁹ Typickým prvkem, který se v písních nachází je takzvaná valašská kvarta,¹⁰ septima, kvintové a oktavové skoky. V části valašských písní se objevují církevní stupnice, hlavně pak lydičká, dórská,

4 Za lidovou, lze považovat takovou píseň, která prošla nejméně 2-3 generacemi.

5 ROKYTA, Jan, LUDĚK ZENKL a IVO STOLÁŘÍK. *Jak zpívat lidové písně*. Ostrava: Krajské kulturní středisko v Ostravě, 1990. s. 5-6. ISBN 80-85029-13-8.

6 ROKYTA, Jan, ZENKL, LUDĚK a STOLÁŘÍK, IVO. *Jak zpívat lidové písně*. Ostrava: Krajské kulturní středisko v Ostravě, 1990. s. 17-18. ISBN 80-85029-13-8.

7 KUBEŠA, Arnošt a POLÁŠEK, Jan Nepomuk. *Valašské písníčky I*. Milotice na Bečvou: Milotický hospodář 1939. s. 5-6.

8 KUBEŠA, Arnošt a POLÁŠEK, Jan Nepomuk. *Valašské písníčky I*. Milotice na Bečvou: Milotický hospodář 1939. s. 1-10.

9 KAŠPAR, Zdeněk. O jedné karlovske písničky. Dolina Urgatina 4, 1950, s. 36-37.

10 Interval zvětšené kvarty, který vychází z nástrojové hudby (píšťal, gajd a fujar).

myxolidická. Velkou skupinu tvoří písně s mollovou a durovou tonalitou, někdy vzájemně se prolínající v rámci jedné písně.¹¹

Využití valašské lidové písně v pěveckých a instrumentálních činnostech

V současnosti je valašská lidová píseň často opomíjena v rámci výuky hudební výchovy. Ani Rámcový vzdělávací program striktně nenařizuje vyučujícím do hodin hudební výchovy valašskou lidovou píseň a obecně hudební folklor zařazovat.¹²

Jak již bylo zmíněno, texty lidových písní velmi často reflektují historické události, způsob hospodaření, myšlení obyvatel a zobrazují region, ze kterého pocházejí. Mohou vyučujícím posloužit jako prostředek k seznámení studentů s regionem Valašsko. Prostřednictvím projektového vyučování mohou vyučující využít i mezipředmětových vztahů například s výchovou k občanství. Propojením hudební výchovy s dalšími předměty docílí vyučující širšího uchopení problematiky valašské lidové kultury. Významnou roli v zařazování valašské lidové písně do hudební výchovy hraje vztah vyučujícího k regionální lidové kultuře a hudebnímu folkloru. Záleží pouze na uvážení jednotlivých učitelů, v jaké míře budou s valašskou lidovou písní ve svých hodinách pracovat. V současnosti je velice problematické vzbudit zájem o lidovou píseň u studentů. Musí se proto hledat nové způsoby jak u studentů opět vybudovat vztah k lidové písni a regionální kultuře.

Instrumentální a vokální činnosti v hudební výchově k tomu nabízejí jedinečný prostor. Aby studenti správně interpretovali valašskou lidovou píseň, musejí se nejprve seznámit s jejími zákonitostmi. Prostředkem k seznámení mohou posloužit hudebně-poslechové činnosti rozdělené do dvou částí. V té první představí vyučující pomocí hudebních ukázek různé druhy valašských lidových písní a poukáže na její specifika, při dalším poslechu by měli studenti postupně tyto prvky poznávat. Ve druhé části studenti hledají rozdíly mezi tradičním provedením a provedením stylizovaným.¹³

Umělé písně nonartificiální hudby, často vykazují interpretační náročnost, proto se valašská lidová píseň nabízí jako vhodný prostředek k dosažení kvalitního pěveckého výkonu studentů. Důležitou roli zde hraje vyučující a jeho schopnosti orientovat se v problematice valašské lidové písně a vybrat vhodný repertoár dle pěveckých schopností studentů.

Součástí pěveckých činností je hlasová výchova, v níž nabízí valašská lidová píseň využití například k upevnění tonálního a harmonického cítění. Pokud studenti s vybranou písní již pracovali, může vyučující na jednotlivých melodických motivech procvičovat základní a odvozené intervaly. Jak již bylo zmíněno, ve valašských písních se objevují intervaly zvětšené kvarty, velké a malé tercie nebo septimy, tyto intervaly determinují charakter valašských písní. Na konkrétních příkladech písní lze tyto intervaly procvičovat a zdomakovat teoretické znalosti studentů.¹⁴ Podobným způsobem se mohou studenti seznámit

s problematikou durových, mollových stupnic a stupnic církevních, které se ve valašských písních často objevují.

V rámci hlasové výchovy poskytují možnosti využití písně hečené a halekačky. Studenti pod vedením vyučujícího si osvojují metodiku jak správně pracovat s hlasem a přesně intonovat bez hudebního doprovodu. Základní princip hečených a halekaček spočívá ve způsobu zpěvu.¹⁵ Po nacvičení vybrané melodie a textu studenti píseň několikrát zazpívají, poté text odstraní a pokusí se vymyslet vlastní text, který je založen principiálně stejně jako text původní. Halekačky často začínají citoslovcem „héj“. Proto má být kladen velký důraz na to, aby se texty rýmovaly. Vyučující a studenti tímto způsobem mohou spolupracovat, kdy na položenou otázku pomocí nápěvu a na stejný nápěv zazní odpověď. V těchto případech je nutné dbát na správnou techniku hlasu, aby nebyl příliš zatěžován, ale na druhou stranu snažit se dosáhnout cíleného efektu hečené nebo halekačky. Pro pěvecké činnosti nabízí valašská lidová píseň široký repertoár. Písně vybírá učitel a záleží na jeho uvážení, jakou píseň pro danou hodinu zvolí.

Využití v instrumentálních činnostech záleží z velké části na schopnostech a kreativitě vyučujícího, jak dokáže s valašskou písní, včetně jejích textů pracovat. Od jednoduché vokální interpretace s hudebním doprovodem, například klavíru, po vlastní harmonizace a úpravy, avšak se zachováním její autentičnosti. Pro instrumentální činnosti se nejlépe využijí písně k tancům v dvoudobém a třídobém metru. Vytvoření rytmického doprovodu není pak příliš náročné a samotná instrumentace probíhá plynuleji. V samotných instrumentálních činnostech lze valašskou lidovou píseň studentům zprostředkovat nejlépe, aby zároveň pochopili její zákonitosti.

Při tvorbě vlastních elementárních partitur a instrumentací za pomoci nástrojů Orffova instrumentáře, a to jak v tradiční podobě, tak ve formě stylizace do jiného hudebního žánru, je žádoucí, aby vyučující kontroloval zachování jednotlivých charakteristických prvků, ale na druhou stranu nechal prostor pro kreativitu studentů. Ve stylizované úpravě podtrhuje upravovatel hlavní motiv písně a charakter úpravy.¹⁶ Například v písních určených pro valašský tanec „valaská“ zůstane zachováno dvoudobé metrum, ale rytmus si mohou studenti vytvořit vlastní. Podobně při harmonizaci může být využito kromě základní tóniky, subdominanty, dominanty a šestého stupně dalších akordů, a to i paralelních. Instrumentací získá lidová píseň zajímavý charakter a nemusí výslovně korespondovat s její tradiční podobou. Na základě získaných dovedností mohou studenti stylizovat písně do jiných hudebních žánrů například folkrocku nebo world music.

11 KUBEŠA, Arnošt a POLÁŠEK, Jan. *Nepomuk Valašské písničky* 1. Milotice na Bečvou: Milotický hospodář 1939. s. 1-10.

12 BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

13 CHUMCHAL, Jan. *Lidová kultura Valašska v kontextu 20. a 21. století. (vybraná problematika)*. Ostrava, 2015. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. s. 53-55.

14 LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy: pro obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. Ostrava, 2004. s. 73-75.

15 Hečené a halekačky jsou založeny na principu otázky a odpovědi.

16 ROKYTA, Jan, ZENKL, Luděk a STOLÁŘÍK, Ivo. *Jak zpívat lidové písně*. Ostrava: Krajské kulturní středisko v Ostravě, 1990. s. 104-105. ISBN 80-85029-13-8.

Literatura:

- BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.
- JANČÁŘ, J. *Lidová kultura na Moravě*. Strážnice: Ústav lidové kultury, 2000, Vlastivěda moravská, sv. 10. s. 373. ISBN 80-7275-005-4.
- LASEVIČOVÁ, J. *Didaktika hudební výchovy: pro obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. Ostrava, 2004. s. 105.
- KAŠPAR, Z. *O jedné karlovske písničce*. Dolina Urgatina 4, 1950, s. 36–37.
- KUBEŠA, A., POLÁŠEK, J., N. *Valašské písničky I. Milotice na Bečvou: Milotický hospodář 1939*. s. 140.
- ROKYTA, J., ZENKL, L., STOLAŘÍK, I. *Jak zpívat lidové písně*. Ostrava: Krajské kulturní středisko v Ostravě, 1990. s. 128. ISBN 80-85029-13-8.
- CHUMCHAL, J. *Lidová kultura Valašska v kontextu 20. a 21. století. (vybraná problematika)*. Ostrava, 2015. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. s. 55

Mgr. Jan Chumchal

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava, Mariánské hory
jan.Chumchal@gmail.com



INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOST VE ŠKOLE

Instrumentální činnosti jako aktivizační prvek v hudební výchově

JAN PRCHAL

Anotace: Význam instrumentálních činností v činnostním pojetí hudební výchovy na ZŠ – instrumentální činnosti jako motivační prvek – příklady z praxe (rytmická průprava – realizace jednoduchých partitur a elementární improvizace - rozvíjení kreativity a hudební představitivosti – využití boomwhackers).

Klíčová slova: práce s rytmem, elementární improvizace, rozvíjení kreativity, boomwhackers v hodinách HV.

Instrumental activities as a form of activation in music education

Abstract: The author will present instrumental activities in elementary music schools as a tool for motivation and offer practical examples (rhythmical preparation - realization of easy scores and elementary improvisation - development of creativity and music imagination - the use of boomwhackers).

Keywords: working with rhythm, elementary improvisation, development of creativity, Boomwhackers in music lessons.

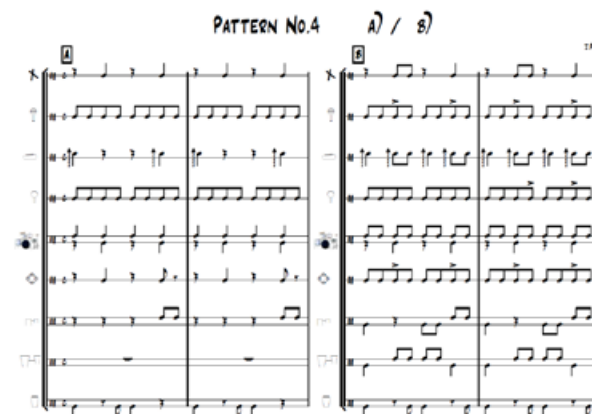
Ve svém prakticky zaměřeném příspěvku bych rád demonstroval některé z možností, které poskytují instrumentální činnosti jako aktivizační prvek a zároveň uvedl některá z možných propojení s činnostmi ostatními. Především, že většinu uvedených příkladů lze realizovat se žáky bez hráčských dovedností, tedy žáků, kteří neovládají některý z „klasických“ hudebních nástrojů ani se na něj neučí hrát. Klíčovou roli zde hraje příprava vyučujícího, jeho úprava zvoleného hudebního materiálu a v neposlední řadě vybavení učebny HV snadno ovladatelnými nástroji, tedy orffovským instrumentářem, ozvučenými tyčemi boomwhackers (dále jako BW), perkusemi a keyboardem.

Práce s rytmem a rytmická průprava jsou dle mé zkušenosti nutným předpokladem úspěšné realizace jakýchkoli činnostních projevů v hudební výchově. Počínaje rozvíjením citění pravidelné pulsace a udržení tempa až po projevy elementární improvizace na půdorysu jednoduchých hudebních forem lze velmi úspěšně rozvíjet využitím jednoduchých příkladů imitace, rytmizací říkadel a elementární improvizací. Předpokladem je soustavná práce a dostatečná zásoba příkladů a způsobů realizace (od hry na tělo po využití perkusí a BW). (příloha 1) Ve vyšších ročnících lze bez problémů vytvářet rytmické vzorky (patterny) z více rytmických rovin. (přílo-



Příloha 1

hy 2, 3) Takovýto vzorek pak můžeme využít jako kuplet při tvorbě ronda, kde epizody vytváří improvizovaně jednotliví žáci. Rytmické vzorky lze využít pro doprovod vokálních projevů při realizaci písní z oblasti nonartificiální hudby. Není nutno využít všech rytmických rovin, který daný vzorek nabízí, pro jejich realizaci je však třeba zvolit typ nástroje, který odpovídá délkou dozvuku (viz symboly v partiturách).



Příloha 2



Příloha 3

Podobný přístup lze zvolit i při **rytmizaci harmonie**: zvolíme vhodný rytmus (nejlépe charakteristický rytmus dané písně nebo skladby), společně vypracujeme harmonický plán, vybereme vhodné nástroje pro realizaci akordů (velmi dobře se osvědčily ozvučené tyče – BW) a basu (klávesový nástroj, basové xylofony, dětské tympany, prázdné struny violoncella nebo kontrabas, BW s oktávátory apod.). Takto připravený rytmicko-harmonický podklad lze velmi dobře využít jako doprovod pro zpěv písní (i lidových – příloha 4) a pokud připojíme i rytmický pattern, lze úspěšně realizovat i písně z oblasti hudby nonartificiální.

GORALE



Příloha 4

HYMNA EVROPSKÉ UNIE



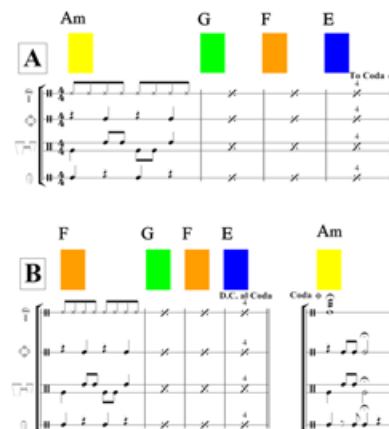
Příloha 5

AIR



Příloha 6

PASSACAGLIA



Příloha 7

Ozvučených tyčí lze velmi efektivně využít i pro **realizaci melodií**. Jejich barevné zpracování umožňuje vyučujícímu připravit notový zápis, ve kterém se žáci velmi dobře orientují i bez předchozí přípravy, výsledek se dostává velmi brzy – osvědčily se nám melodie lidových písní, které žáci bez problémů zvládli i dvojhlasně. Úspěšná realizace je velmi dobrou motivací pro zvládnutí náročnějších partů. (příloha 5) BW lze velmi dobře kombinovat i s klasickými hudebními nástroji nebo je lze využít i k realizaci partu se znějící nahrávkou. (příloha 6) Využití BW je velmi široké a realizace melodií může posloužit i jako námět pro skupinové kvízy (pro žáky ve skupinách jsou připraveny řady tyčí, které tvoří tóny melodie např. lidové písně, členové skupiny si řadu tónů přehrávají, a když píseň poznají, zahrají melodii rytmicky správně v odpovídajícím tempu).

Řada pedagogů se instrumentální činností ve svých hodinách v dostatečné míře nevěnuje s odkazem na **nedostatečné vybavení učeben a především na nepřipravenost žáků**. Je smutnou skutečností, že poměrně často z prvního stupně přicházejí žáci hudebně nedostatečně připraveni, náležitě hudebně nerozvinuti. To lze na druhém stupni ZŠ napravit pouze částečně, neboť základní návyky a dovednosti žákům chybí. A právě zde mohou vhodně pojaté instrumentální činnosti sehrát pozitivní roli: poměrně snadno lze se žáky realizovat jednoduché úpravy, jejichž zvládnutí jako takové na žáky neklade vysoké nároky (neučíme je na nástroje hrát v klasickém smyslu slova, ale spíše nástroje „používat“). Výsledek se může projevit de facto bezprostředně a pozitivní zážitek ze společného

muzicírování je jednou z nejlepších motivací k aktivnímu přístupu k hudbě obecně. Uvedu dva konkrétní a ověřené příklady.

Pro žáky bez předchozích hráčských zkušeností připravíme harmonický plán – spojení několika akordů, které tvoří logický celek. Zvolíme formu **passacaglie**, tedy sled akordů nad sestupnou řadou tónů v basu. Basový sestup hrají vybraní žáci na vhodné nástroje (basové xylofony, keyboard, klavír, BW s oktávátory apod.). Na keyboardech označíme barevně konkrétní klávesy s tóny, které obsahují použité akordy. Harmonický plán zpracuje vyučující graficky s využitím barevných objektů. Žáci se orientují na základě barev a zmíněného plánu na půdorysu daného metra. K takto připravenému harmonickému „koberci“ přidáme jednoduchý rytmický pattern a v podstatě je

vytvořen instrumentální základ pro vokální nebo instrumentální projevy (melodii hraje vyučující např. na klavír, levou ruku podpoří hráče basových tónů). Akordické schéma je možno obměňovat, měnit metrum apod. Zvolíme – li na keyboardech vhodný a atraktivní zvuk, výsledek je velmi efektní. (příloha 7) Žáci si navíc prakticky osvojí pojmy z hudební teorie – v tomto případě repetice, da Capo, da Capo al Coda, Coda.

Rozvíjení **kreativity a hudební představivosti** nabízí vytváření zvukových (hudebních) doprovodů krátkých videosekvencí. Ty si pedagog najde na internetu nebo použije nahrávky z dokumentů, nejlépe o přírodě. Ukázky, které by měly jasně prezentovat buď pohyb, dynamiku nebo např. zvukovou barvu, žáci rozdělí do skupin zhlédnou bez zvuku a vyberou si některou z nich. Z nástrojů v učebně, prostřednictvím hry na tělo nebo za použití konkrétních zvuků vytvoří zvukový doprovod zvolené ukázky. Vždy po realizaci ostatní žáci výsledek práce dané skupiny ohodnotí. Při první realizaci se jedná obvykle o prvoplánové zpracování, leckdy ovšem bezprostřední a velmi zajímavé - jde o svého druhu impres. Po společné analýze a komentáři k výběru odpovídajících hudebně výrazových prostředků je dobré s k této činnosti s krátkým časovým odstupem vrátit a vytváření zvukových stop videoukázek zopakovat, tentokrát již s vytvořením (např. grafické) „partitury“ s vazbou na časový průběh. (přílohy 8, 9)

Se žáky na této úrovni instrumentálních dovedností lze velmi úspěšně využít i **partituru úprav částí děl klasické hudby**, které realizujeme se znějícími ukázkami. Vhodný výrazný motiv (rytmický, melodický) použijeme již v rámci rytmické rýpravy nebo při rozepívání. Skladbu si se žáky poslechneme, po analýze si určíme její formu. Partituru po částech přehrajeme, ověříme orientaci v partituře a doplníme dynamiku. V závěrečné fázi partituru realizujeme s nahrávkou. Můžeme použít pouze nástroje rytmické (příloha 10) nebo podle situace i melodické (příloha 11). Partituru lze realizovat i pohybově (hrou na tělo, pantomimickými prvky, kroky a podobně).



Příloha 8



Příloha 9

Spektrum možností využití instrumentálních činností je pochopitelně daleko širší, ve svém stručném příspěvku jsem videozáznamy demonstroval pouze některé z nich. V ukázkách jsme pracovali s písněmi lidovými, s hudebním materiálem z oblasti hudby nonartificiální i tématy z hudby klasické, činnosti instrumentální jsme propojovali s ostatními činnostmi (vokálními, hudebně pohybovými a receptivními) a praktickou formou jsme se dotkli i hudební teorie. Z mého pohledu je velmi cenné zjištění, že tento přístup k výuce hudební výchovy je velmi **pozitivně přijímán žáky ve vyšších ročnících ZŠ**. Právě těm jsou totiž díky nekompetentnosti vedení škol i samotných vyučujících

v řadě případů jejich hudební vzdělávání a vývoj znemožňován, neboť hudební výchova je ve vyšších ročnících rušena.

Děkuji za pozornost!

PaedDr. Jan Prchal

předseda Společnosti pro hudební výchovu v ČR,
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Pasteurova 3544/1,
400 96 Ústí nad Labem
renetamusic@seznam.cz

POCHOD
z balady Lomskáček P. I. Čekalov

a

b

c

aa b aa | c | aa b aa
A B A

Příloha 10

POCHOD
z balady Lomskáček P. I. Čekalov

a

b

c

aa bb aa | cc | aa bb aa
A B A

Příloha 11

Kreativita při vedení školního orchestru

VLADIMÍR NOVOTNÝ

Anotace: Tento článek je zaměřen na využití kreativních procesů při práci s orchestry různých typů a zaměření. Nabízí nové pohledy na vedení souborů a radí, jak se vyhnout neefektivitě, nudě a nezájmu hráčů o dění na zkouškách.

Klíčová slova: habituace, kreativita, kreativní přístupy, orchestr, souborová hra, ansámbl, práce s orchestrem.

Creativity at the orchestra rehearsals

Abstract: This article is focused on creative approach at different orchestra rehearsals. It offers new possibilities how to work with the orchestra and give advices how to avoid inefficiency, boredom and motivate players when it is needed.

Key words: ensemble, creativity, creative approaches, habituation, orchestra, work with orchestra.

Tento článek je určen vedoucím souborů a dirigentům všech typů orchestrů a je zaměřen na nové způsoby práce při vedení hudebního tělesa. Hlavním cílem je uvést nové techniky, nová schémata a ukázat další, kreativní přístupy, které mohou pomoci aktivizovat hráče v souboru či orchestru a zlepšit tak jejich koncentraci a výkonnost při zkouškách či koncertech.

Jak lze tedy definovat kreativní práci s orchestrem? Charles E. Norris upozorňuje ve svém díle na to, že zvnitřnění hudebního porozumění je pro studenta i vedoucího souboru mnohem zásadnější než pouhá příprava na koncert, čímž většina zkoušek souboru většinou bývá.¹ To doplňuje Edward S. Lisk, který ve svém díle *The creative director* poukazuje na to, že výjimečný přístup k hudbě zajišťuje hlavně vizualizace a představitost.² Zásadní je tedy propojení analýzy hudby s její tvorbou a to za pomoci různých technik a imaginace. Tento proces je velmi pracný, vyžaduje přípravu, dlouhodobou strategii a v případě orchestru či souboru je plně na zodpovědnosti dirigenta.

Vědci totiž již dávno potvrzují, že čím více senzorů či částí mozku je zapojeno při vnímání, tím pravděpodobnější a snadnější bude opětovné vyvolání těchto informací a všeho, co přináší. Vedoucí souborů by proto měli dbát na vytváření pozitivního a stimulujícího učebního prostředí na každé zkoušce, a to za pomoci fyzických prostředků jako je dech, pohyby těla (dle Judith E. Brown jsou pohyby těla spojeny s emocionálním prožíváním hudby a jsou přenositelné na posluchače či diváka), motivace, aktivizace, vizualizace hudby, zapojení představitosti atp.

1 NORRIS, C. E. Introducing Creativity in the Ensemble Setting: National Standards Meet Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal* [online]. 2010, 97(2): 57-62 [cit. 2015-09-05]. DOI: 10.1177/0027432110387934.

2 NORRIS, C. E. Introducing Creativity in the Ensemble Setting: National Standards Meet Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal* [online]. 2010, 97(2): 57-62 [cit. 2015-09-05]. DOI: 10.1177/0027432110387934

Lidský organizmus, a to včetně mozku, je totiž asymetrický. Dříve používané členění mozku, které poukazovalo na tzv. "racionální či také dominantní" hemisféru, která zpracovává logické myšlení a hemisféru, která zpracovává nonverbální informace, bylo již opuštěno. V současnosti dle J. Myslivečka³ i dalších se obě hemisféry považují za **doplňující** se ve svých specializacích a nazývají se: Kategorizující hemisféra, která má významnou úlohu při rozvoji motoriky, verbálních funkcí a při postupném zpracování informací a reprezentační hemisféra, která zpracovává prostorové vztahy, nonverbální informace, hudbu, fantazii a také kromě dalších funkcí zajišťuje trvalou pozornost.⁴ Výzkumy na magnetické resonanci a EEG potvrdily, že morfologie mozku kreativních lidí se liší od ostatních. Jde především o tzv. corpus callosum, tedy spojení mezi oběma hemisférami, které je u těchto jedinců mohutnější.⁵

Využití celostního přístupu, tedy propojit analytické myšlení kategorizující hemisféry s citěním hudby a jejím prožíváním v hemisféře reprezentační je proto při vedení jakéhokoliv souboru či orchestru naprosto elementární.

Začátek je většinou nejkritičtější část každé zkoušky. Tradiční rozehrávání nejenže zahřívá svaly a připravuje tělo na výkon, ale zároveň by mělo připravit mozek na stoprocentní soustředění a člena souboru motivovat. To se však zanedbává a rozehrávání často neplní tento účel, neboť mentální stav plné pozornosti a motivace hráče bývá opominut. Jde tedy většinou o celkem rutinní obehřávání repertoáru, které nepřináší nic nového. Koncentrace hráče na zkoušku a jeho motivace je v tomto případě naprosto zásadní, přiměje ho „těšit se“ na hraní, užít si hudbu a připravit půdu pro další skladby či jinou práci, která je v plánu zkoušky.

Dalším častým nedořešeným problémem při pravidelných zkouškách bývá opakování. Opakování i přes svou nespornou nutnost a potřebnost k dosažení určité dokonalosti a souhry v ansámbly pro většinu členů znamená pouze nudu a promarněný čas. Pokud jsou členové orchestru vystaveni stále stejnému schématu při zkouškách, tak dochází k tzv. „habituaci“. Člověk zkrátka bezmyšlenkovitě opakuje stereotypně to, co mu je dirigentem nařízeno. Habituace je tedy mechanismus, který umožňuje mozku přlíš se nezajímat o tato „nedůležitá“ cvičení. Cesta k tomu, aby zkoušky nebyly nudné a neproduktivní, je tedy jasná: Nikdy nenastavte vzor zkoušky, opakování či opravování chyb tak, aby byl kompletně předvídatelný (E. S. Lisk, 1990).

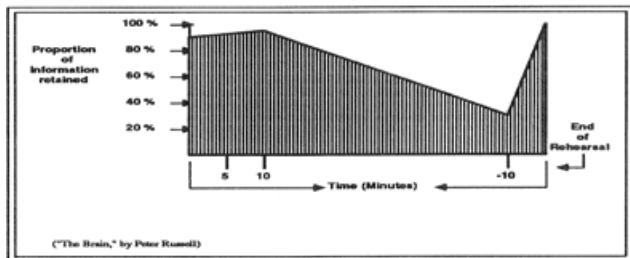
Na obrázku níže je vidět jak funguje paměť na klasické zkoušce. Na začátku hodiny a na konci je téměř perfektní, mezi nimi však pozornost rychle upadá. Prvních deset minut je tedy nejdůležitější pro získávání potřebných informací. Studie, které se zaměřují na pozornost při výuce, zjistily čtyři hlavní oblasti, kdy je žák plně soustředěn a kdy vnímá nejvíce informací. Je to tedy začátek zkoušky, její konec, věci spojené se začátkem (jeden z důvodů proč se sbory rozezpívávají na těžkých místech ze skladby) a věci výjimečné.⁶

3 NORRIS, C. E. Introducing Creativity in the Ensemble Setting: National Standards Meet Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal* [online]. 2010, 97(2): 57-62 [cit. 2015-09-05]. DOI: 10.1177/0027432110387934

4 NORRIS, C. E. Introducing Creativity in the Ensemble Setting: National Standards Meet Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal* [online]. 2010, 97(2): 57-62 [cit. 2015-09-05]. DOI: 10.1177/0027432110387934

5 NORRIS, C. E. Introducing Creativity in the Ensemble Setting: National Standards Meet Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal* [online]. 2010, 97(2): 57-62 [cit. 2015-09-05]. DOI: 10.1177/0027432110387934

6 NORRIS, C. E. Introducing Creativity in the Ensemble Setting: National Standards Meet Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal* [online]. 2010, 97(2): 57-62 [cit. 2015-09-05]. DOI: 10.1177/0027432110387934



Na zkoušce je vždy věnována spousta času analýze not, jejich výšce, délce, předznamenání, dynamice, artikulaci atp. Žák či žáci jsou učitelem vedeni k dokonalému předvedení skladby neustálou korekcí a mechanickým opakováním a vylepšováním požadovaných částí. Tento přístup zaměstnává hlavně kategorizující, tedy rozumovou hemisféru. Model-žák poslouchá nebo se ptá a učitel odpovídá se tak většinou omezuje pouze na poslouchání doporučení učitele, jejich zpracování a realizaci více než „pouhé“ vytváření hudby. Student je tedy schopen díky kategorizující hemisféře skladbu perfektně analyzovat, vymyslet prstoklady, vypočítat si délku not atp., ale na vytváření hudby potřebuje zapojit i hemisféru druhou. Reprezentační hemisféra naopak a tzv. limbický systém spojuje vzpomínky a hudbu s emocemi. Zde pracuje také fantazie, sny a představy, což jsou mozkové operace nikoliv se slovy, nýbrž se smyslovým materiálem.⁷

Všimněte si rozdílu tzv. „practice mode“, ve kterém doma student cvičí na nástroj a vše je v naprostém pořádku a pak „concert mode“, kdy místo celostního přístupu převládne kategorizující hemisféra a místo „užívání si“ myslí student na noty, artikulaci, prstoklady, políčka na kytarě atp. a výkon není zdaleka tak dobrý jak by si student nebo umělec přál (E. S. Lisk, 1990). Proces je podobný výuce v bojových umění. Nejdříve rozumový dril a koncentrace na detaily a pak „vypuštění“ logického myšlení, celostní přístup a tzv. nemyšlení.

Ke spojení vizualizace s hudbou slouží například tyto následující techniky:

Nechte studenty opakovat jednu notu ve čtvrtových hodnotách za sebou a v případě nepřesnosti jim nakreslit terč a rány, které jsou do středu a které jsou vedle. Na nich si studenti dokážou vizualizovat a tedy vidět své nepřesnosti a příště se budou snažit být přesnější.

Nakreslete artikulaci: staccato jako úzké dlouhé podélné čáry s velkými mezerami mezi sebou a pak legato, kdy budou zobrazeny velké kvádry (obdélníky) bez mezer za sebou. Přidejte portamento, kdy mezi středně velkými kvádry bude mezera.

Podobně lze vizualizovat a nacvičit dynamiku. Udělat škálu od jedné (šepot) do deseti (křik). Pak v průběhu skladby řekneme, že tato část jde od čísla tři do čísla devět a všichni už mají jasnou představu, jakým způsobem mají tuto část interpretovat.

Nechte zahrát část skladby komplet staccato, všichni si pak délku not lépe uvědomí.

Studenti hrají se zavřenýma očima. To přinutí „vypnout“ všechna vizuální rušení a soustředit se pouze na zvuk, případně vnímat hudbu jako celek. Tím přepne z analytického módu kategorizující hemisféry do celostního přístupu hemisfér obou.

Žáci si také mohou představovat svůj zvuk, který oni sami produkují jako celek, tedy

výšku, barvu, kvalitu tónu. Hráč zjednodušeně řečeno ví, jak bude jeho hra znít.

Hráči v souboru by měli také být schopni vnímat kvalitu zvuku nejenom svého nástroje, ale celého ansámblu. Například pomocí hraní rozložených akordů, přičemž každý hlas hraje pouze jeden tón a to na přeskáčku. Hráči se učí vnímat barvu orchestru i jednotlivých akordů (E. S. Lisk, 1990).

Dirigent také mění rozložení orchestru, takže vedle sebe mohou sedět hlasy, které u sebe v normální situaci nejsou a zjišťují, že se například vzájemně podporují či doplňují atp. Například posadit basový part vedle sopránů.

Dirigent by také neměl zůstat stále na stejném místě, pohyb mezi hráči může hráče povzbudit či aktivovat, vedoucí souboru také tímto způsobem dostane nové náhledy na zvuk souboru a jeho jednotlivých částí.

Jak lze tedy definovat kreativní práci s orchestrem? Kreativita není jednotlivá událost či stav vědomí, je to dlouhodobý proces,⁸ při kterém se nabourávají zažitá stereotypy. Pro dirigenta či vedoucího souboru je to zásadní a nezbytná cesta, jak aktivizovat a motivovat členy svého souboru. Lepším porozuměním hudbě samotné u jednotlivých hráčů může dovést svůj soubor na vyšší hudební úroveň.

Literatura:

- AL, by Lina Allemano .. [et] a edited by Brian LILLOS. *Jazz pedagogy: a Canadian perspective*. 2nd ed. Brampton, Ontario, Canada: Creative Canadian Jazz Voice Publications, 2006. ISBN 0978075307.
- GANONG, W. F. *Přehled lékařské fyziologie*. Vyd. v ČR 1. Jinočany: H & H, 1995, xii, 681 s. ISBN 80-85787-36-9.
- LISK, E. S. *The creative director: „alternative rehearsal techniques“*: 2nd ed. Oswego, N.Y: ESL Pub, 1990. ISBN 0962430803.
- MYSLIVEČEK, J. *Základy neurovědy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Triton, 2009, 390 s. ISBN 978-80-7387-088-1.
- NORRIS, C. E. Introducing Creativity in the Ensemble Setting: National Standards Meet Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal*[online]. 2010, 97(2): 57-62 [cit. 2015-09-05]. DOI: 10.1177/0027432110387934.
- PLAŠIRYBOVÁ, K. *Kreativita u dětí s hudebním sluchem*. Olomouc, 2010. Diplomová práce. Univerzita Palackého Olomouc. Vedoucí práce PhDr. Martin Lečbych, Ph.D.
- PLHÁKOVÁ, A. *Průkopníci výzkumu inteligence*. AUP. *Facultas Philosophica, Psychologica* 32-1998, Varia psychologica VIII., 7-15.
- ROBINSON, K. *Out of our minds: learning to be creative*. Fully rev. and updated ed. Chichester: Capstone, 2011, xvii, 326 s. ISBN 9780857081490.
- RUSSELL, P. *The brain book*. London: Routledge, 1989. ISBN 9780415034555.

Mgr. Vladimír Novotný

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
Pasteurova 3544/1,
400 96 Ústí nad Labem
ahura@seznam.cz

7 NORRIS, C. E. Introducing Creativity in the Ensemble Setting: National Standards Meet Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal* [online]. 2010, 97(2): 57-62 [cit. 2015-09-05]. DOI: 10.1177/0027432110387934.

8 NORRIS, C. E. Introducing Creativity in the Ensemble Setting: National Standards Meet Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal* [online]. 2010, 97(2): 57-62 [cit. 2015-09-05]. DOI: 10.1177/0027432110387934

Skladatelé akordeonu v Čechách

RADEK DLOUHÝ

Anotace: Příspěvek představí jednotlivé generace skladatelů, které psaly pro nástroj akordeon v České republice od 50. let 20. století až do současnosti. Součástí příspěvku je krátké představení nejvýznačnějších osobností v této oblasti a vyzdvihnutí několika vybraných děl.

Klíčová slova: akordeon, čeští skladatelé, skladby.

Accordion composers in the Czech Republic

Abstract: The paper presents various generations of composers who wrote for the instrument accordion in the Czech Republic since the 50s of the 20th century to the present. This article contains a brief introduction of the most prominent personalities in this field and a few selected works.

Key words: accordion, czech composers, compositions.

Akordeon byl po dlouhou dobu brán jako nástroj zábavního charakteru a své hlavní uplatnění nalézal v lidové a zábavní hudbě. První podoby tohoto nástroje vznikly v Německu na počátku 19. století v dílnách berlínských a vídeňských nástrojařských mistrů. Postupným zdokonalováním nástroje, který byl na svém počátku vývoje velmi nedokonalý a připomínal spíše hračku, vznikl nástroj, který je dnes plně na úrovni ostatních klasických nástrojů.

Akordeon si postupně získal velkou oblibu mezi hudebníky i posluchači. Z ulic se stěhoval do tančíren a kaváren, odtud zase na koncertní pódia. Jak stoupala jeho oblíbenost, nástroj procházel někdy i velmi razantními konstrukčními změnami a vyráběl se ve stále větším množství. Centry výroby akordeonů v 19. století se stala hlavně německá města Trossingen a Klingenthal, italská Stradella či Castelfidardo. Velkým výrobcem bylo i Rusko, kde se nástroj nazývá bajan. V některých z těchto měst se akordeon vyrábí dodnes. V Česku byly hlavními centry výroby akordeonů a harmonik města Hořovice, Louny a Praha.

Zcela zásadní zlom ve vývoji tohoto nástroje přichází ve 20. letech 20. století, kdy začínají první pokusy o proniknutí akordeonu do klasické vážné hudby. Vznik těchto skladeb mnohdy iniciují nástrojařské dílny. V českých zemích je vývoj poněkud opožděn a první skladby klasické hudby pro akordeon vznikají od 50. let 20. století. Hra na akordeon se začíná učit na konzervatořích, nejdříve v Kroměříži a v Praze, v průběhu 50. let se rozšíří i na ostatní konzervatoře tehdejšího Československa. Průkopníky v této oblasti jsou zejména skladatelé narození mezi léty 1900-1910 jako E. F. Burian, který napsal v roce 1950 první český Koncert pro akordeon a orchestr. Dalšími skladateli této generace byli např. Emil Hlobil, Josef Bartoš, Antonín Devátý, Vilém Prokop Mlejnek, Václav Trojan, Jan Zdeněk

Bartoš, Rudolf Kubín, Jaroslav Maštalíř a další. Skladby těchto autorů, s výjimkou Václava Trojana, který je považován za jednoho ze zásadních českých skladatelů pro akordeon a jehož skladby jsou dodnes živé, se v dnešní době již nehrají. Jejich skladby jsou většinou neoklasicistní či neobarokní.

Václav Trojan napsal za svůj život pouze 1 skladbu pro sólový akordeon – Zřícená katedrála a poté, kromě několika skladeb pro akordeon v komorním obsazení, ještě Pohádky pro akordeon a orchestr. Trojanovu tvorbu charakterizuje výrazná melodičnost a čerpání z lidové hudby. Jeho skladby měly velký vliv na ostatní skladatele i na interprety. Václav Trojan je dodnes jeden z nejhranějších českých autorů skladeb pro akordeon a jeho dílo je velice ceněno. Nejvíce se pravděpodobně proslavil hudbou k loutkovým filmům Jiřího Trnky.

V 10. letech 20. století se narodilo několik skladatelů, kteří psali pro akordeon. Byl to například slepý hudebník, žák skladby u Vítězslava Nováka, Ivan Tylňák, který zkomponoval 2 koncerty pro akordeon a orchestr. Koncert pro akordeon a malý orchestr napsal i Jan Kapr, jinak autor velmi rozsáhlého symfonického i komorního díla. Dalšími skladateli byli Lubomír Koželuha, Jiří Pauer či Jaroslav Hurt. Ten napsal pro akordeon pouze jednu skladbu instrumentálního charakteru – 10 capriccií pro akordeon z roku 1951 – ty jsou však dodnes velmi vděčně přijímanou a hranou skladbou.

Ve dvacátých letech 20. století se narodila velmi silná generace skladatelů, kteří komponovali pro akordeon. Někteří z nich jsou autoři pouze jedné či dvou skladeb, jako například Jan Frank Fischer, Jaroslav Kofroň, Jan Tausinger, Ilja Hurník, Miroslav Juchelka, Otmar Mácha, Oldřich Semerák, Jiří Dvořáček či Ctirad Kohoutek. Další autoři věnovali akordeonu poměrně rozsáhlé dílo a je pro ně typické, že zvládají komponovat pro akordeon na velmi vysoké úrovni a dokáží využít velkého spektra výrazových prostředků tohoto nástroje. Mezi tyto autory patří pražský skladatel Jindřich Feld, jenž komponoval akordeonové skladby především dodekafonní a seriální technikou či aleatorními postupy. Z jeho díla pro sólový akordeon jsou dnes vyzdvihovány zejména Suita pro akordeon a Koncertní kus pro akordeon. Vrcholem Feldovy tvorby pro akordeon je Koncert pro akordeon a orchestr z roku 1975. Velmi významným autorem je i plzeňský Jaromír Bažant. Původně hobojista, autor téměř stovky symfonických a komorních děl, v jehož díle však akordeon zaujímá zcela zásadní roli. Jaromír Bažant složil většinu skladeb pro akordeon na podnět plzeňského akordeonisty Jaroslava Vlacha, jenž byl často i interpretem jeho skladeb. Bažantovo dílo nachází silnou inspiraci v lidové hudbě a většinou je komponováno v rámci rozšířené tonality. Kromě dvou koncertů pro akordeon a orchestr, několika suit a jediné sonáty pro akordeon, která završuje skladatelovo dílo, je autor velmi významný i z hlediska instruktivní akordeonové literatury. Čtyři sešity studií a drobných skladeb pro akordeon s názvem Akordeon automat, byly oceněny 1. cenou v soutěži American Accordion Society v roce 1971.

Dalším, velmi významným, skladatelem, který se narodil ve dvacátých letech 20. století, je brněnský Jiří Matys. Skladby, které zkomponoval pro akordeon, spadají většinou do 70. let 20. století jako například Preludia a variace pro barytonový akordeon či Toccata pro barytonový akordeon. Neméně významným je i skladatel Ilja Havlíček. Ten je dnes především ceněn jako spolutvor akordeonové školy z roku 1960, kterou vydal ve spolupráci s Jánem Ondrušem a Františkou Machalíčkovou a podle které se dodnes vyučuje na někte-

rých základních uměleckých školách. Posledním z autorů narozených ve 20. letech 20. století, kteří akordeonové tvorbě věnovali významnou část své tvorby, je Jan Truhlář. Pražský kytarista a skladatel začal komponovat pro akordeon v roce 1967 na podnět slovenského akordeonisty Vladimíra Čuchrana. Ve své tvorbě často využívá dodekafonní postupy, od konce 70. let 20. století často kombinuje prokomponované úseky s čistě aleatorními. Pro Truhlářovu tvorbu je typické použití clusterů, též často využívá akordické kombinace ve standardních basech včetně akordického tremola. Ve své komorní tvorbě s oblibou spojuje kytaru s akordeonem.

Generace skladatelů narozených ve třicátých letech 20. století je též velmi početná. Místem jejich hlavního působení je Praha, Plzeň a Brno. Mezi pražské skladatele patří například Jana Obrovská, Miroslav Raichl či Vít Micka. Nejvýznamnějším z nich je však Jiří Laburda. Mezi jeho hlavní kompozice pro akordeon patří zejména 4 sonáty pro akordeon a Koncert pro akordeon a smyčce. Pro jeho hudbu je typické použití tradičních výrazových prostředků, v naprosté většině případů je neoklasicistní. Dalším významným centrem byla Plzeň. Nejvýraznější osobností této generace působící zde je Jan Slimáček. Dílo tohoto skladatele vyniká velkou barevností. Jeho asi nejzajímavější kompozici pro akordeon je Concertino pro akordeon, elektravox a orchestr z roku 1971, kde skladatel využil, jak už název napovídá, vedle klasického akordeonu i ten elektrický - elektravox. Mezi další plzeňské skladatele patří například Jindřich Jirkovský, Jan Děd či Jiří Teml, který od roku 1980 působí v Praze. Posledním velkým centrem těchto skladatelů je Brno. Zde je potřeba zmínit Jiřího Bártu, Zdeňka Pololáníka, Leoše Faltuse a Evžena Zámečníka. Mezi skladatele narozené ve třicátých letech 20. století patří i Aleš Hájek, jehož hlavním působištěm jsou Pardubice či Milan Báhorek působící v Ostravě.

Poslední generací autorů píšící pro akordeon, jež je velmi početná, je ta ze čtyřicátých let 20. století. Většina z autorů se však, ač má sice často velmi rozsáhlé dílo, akordeonu věnuje pouze okrajově. Mezi tyto skladatele patří například František Gregor Emmert, Luděk Vlach, Vladimír Tichý či Vojtěch Mojžíš. Je zajímavé, že jejich učitelé kompozice též komponovali pro akordeon. Toto se týká i největší skladatelské osobnosti této generace, brněnského skladatele Petra Fialy, který studoval kompozici u Jana Kapra. Petr Fiala komponoval skladby na podnět vynikajícího akordeonisty Jana Tesaře a zejména pro něj složil poměrně velké množství svých skladeb pro akordeon. Významnými skladbami jsou například Toccata burletta, Balada pro akordeon či Koncert pro akordeon a orchestr. Petr Fiala se věnoval kompozici pro akordeon v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století. V současné době se zabývá hlavně dirigentskou a sbormistrovskou činností. Mezi další skladatele, kteří se věnují akordeonu spíše okrajově, patří Pavel Slezák, Jaroslav Rybář či dvojice ostravských autorů Edvard Shiffauer a Jan Grossman. Zajímavými skladatelskými osobnostmi píšícími pro akordeon jsou Ivan Kašlík a Ivan Kurz, kteří se proslavili zejména jako skladatelé kompozic pro televizi a film. Pro akordeon zkomponoval v osmdesátých letech 20. století několik skladeb i Štěpán Rak, světoznámý český kytarista a skladatel. Významnou skladatelskou osobností této generace je i Jan Vídeňský, který kromě několika drobných instruktivních skladeb, které jsou dodnes velmi živé a hrané, pro akordeon zkomponoval i Koncert pro akordeon a orchestr a spolu s Iljou Havlíčkem vydal v roce 1991 Školu hry na akordeon. Mezi skladatele, kteří se významně proslavili s akordeonem, patří i ministr kultury České republiky v letech 2009-2010, Václav Riedelbauch. Těžiště

jeho tvorby pro akordeon spočívá hlavně v instruktivní literatuře v čele se školou hry na akordeon s názvem Čaroděj. Jeho význam tkví i v revizi velkého množství skladeb pro akordeon od ostatních českých skladatelů.

U skladatelů narozených v padesátých letech 20. století a komponujících pro nástroj akordeon je typický příklon k neoklasicistnímu vyjádření hudby. Pro akordeon píše zejména pražští skladatelé. Nejvýraznějšími osobnostmi jsou pravděpodobně Eduard Douša a Pavel Trojan, kteří napsali většinu svých skladeb pro akordeon na podnět akordeonisty Ladislava Horáka. Pro Eduarda Doušu je typické spojení akordeonu s některým z ostatních klasických nástrojů a hojné využití akordeonu v komorní hudbě. Jeho dílo je komponováno v intencích neoklasicismu s výraznými prvky jazzu, nevyhýbá se ale i dodekafonii, aleatorice či clusterům a můžeme ho označit za představitele tzv. postmoderny. Komponuje i skladby pro sólový akordeon jako například Sonatina Concertare pro akordeon či Sonata brevis. Další velmi výraznou pražskou osobností je současný ředitel pražské konzervatoře, Pavel Trojan. Tvorbou pro akordeon se cíleně dlouhodobě zabývá a jeho sólové skladby pro akordeon tvoří významnou část skladatelského díla pro sólové nástroje. Jmenujme například Capricio pro akordeon z roku 2000 či Sonatinu pro akordeon z roku 2003. Skladatel využívá akordeonu i v komorních a orchestrálních skladbách. I další pražští skladatelé, jako Otomar Kvěch, Jiří Gemrot, Radim Smetana, vyznávají ve svém díle tradiční hudební řeč s důrazem na melodickou linii a celkově přehlednou kompozici. Výjimkou je pouze Martin Smolka, syn slavného muzikologa Jaroslava Smolky, který je zastáncem použití moderních přístupů v kompozici a ve svých skladbách se například nevyhýbá ani využití bizarních nástrojových technik a zdrojů zvuků. Několik kompozic pro akordeon skladatelů narozených v 50. letech 20. století vzniklo i v Brně. Mezi tyto skladatele patří například Peter Graham, vlastním jménem Jaroslav Štastný. Ten ve své tvorbě tíhne k jazzové hudbě a snaží se o její propojení se současnou klasickou hudbou. Skladby jím zkomponované vznikly pod dojmem akordeonisty Jaromíra Zámečníka. Tomu je věnována i jediná kompozice pro akordeon od skladatele Radomíra Ištvana, Fantazie pro akordeon. Skladbu stejného jména napsal i další brněnský skladatel, Michal Košut.

Od 60. let 20. století razantně ubývá skladatelů, kteří se věnují tvorbě pro akordeon. V 60. letech 20. století se narodil pouze 1 český skladatel, který komponuje pro akordeon, a tím je plzeňský Jiří Bezděk. Studium skladby absolvoval u Václava Riedelbaucha. Jeho skladby pro akordeon jsou většinou komponovány v rozšířené tonalitě, jsou rytmicky pestré a skladatel se vždy velmi zaměřuje na výraznou zvukovou barevnost svých děl. Prozatím zkomponoval 4 skladby pro sólový akordeon a v dalších 4 skladbách akordeon spojil s ostatními nástroji, jako jsou housle, violoncello či kytara.

Sedmdesátá léta 20. století přináší asi nejvýraznější skladatelskou akordeonovou osobnost současnosti, Jana Meisla. Jan Meisl je sám vynikající aktivní hráč na knoflíkový akordeon – bajan. Je autorem téměř 20 skladeb s obsazením akordeonu. Jeho dílo obsahuje instruktivní skladby v podobě několika sešitů bajanových etud a skladeb pro žáky základních uměleckých škol, řadu skladeb pro sólový koncertantní akordeon a akordeon ve spojení s nejrůznějšími ostatními klasickými nástroji a i Koncert pro bajan a orchestr. Meislovy skladby jsou rytmicky velmi výrazné, využívají všech nástrojových specifik akordeonu a mnohdy kladou velmi značné nároky na interpreta. V 70. letech 20. století se narodil i Jiří Pazour, klavírista, jehož dílo čítá několik skladeb pro sólový i komorní akordeon.

Nejmladší generací autorů píšících pro akordeon je ta z 80. let 20. století. Jejími zástupci jsou Michaela Plachká se skladbou Čtyři miniatury pro bajan z roku 2004 či Jan Trojan, který se věnuje zejména elektroakustické tvorbě, a jež zkomponoval skladbu pro akordeon a magnetofonový pásek s názvem Skrz lístek pavučiny. Mezi tyto současné skladatele patří i Jiří Lukeš, který se, podobně jako Jan Trojan, zabývá výzkumem nových zvukových a interpretačních možností akordeonu. Zkomponoval několik skladeb pro akordeon, například čtyřvětou Partitu a je i autorem publikace Nové témbrové možnosti akordeonu v kontextu novodobé instrumentace. Dále sem patří skladatel Pavel Samiec, jehož dílo pro akordeon je poměrně rozsáhlé, nicméně prozatím nevychází tiskem. Samiecovo dílo obsahuje několik dětských suit pro akordeon, 2 sonáty, 2 fantazie pro akordeon, toccatu pro akordeon a několik skladeb s obsazením akordeonu v komorní hře. Vrcholem jeho tvorby jsou pravděpodobně jeho skladby pro akordeon s doprovodem orchestru – jednak Concerto pro akordeon z roku 2009 a Skici pro akordeon a symfonický orchestr z roku 2013. Skladatel byl zejména za tuto kompozici oceněn titulem absolutní vítěz mezinárodní skladatelské soutěže Antonína Dvořáka, která se každoročně koná v Praze.

Akordeon byl v oblasti umělé hudby vždy pokládán za velmi mladý nástroj. V Česku pro něj skladatelé začali komponovat až v 50. letech 20. století. Od té doby až do současnosti však pro něj vzniklo v této oblasti velké množství kompozic a akordeon si postupně vydobyl své místo mezi ostatními klasickými nástroji. K tomu přispěli zejména vynikající interpreti, kteří hráli na tento nástroj a kteří podněcovali současné skladatele k jejich tvorbě. Nejpočetnější generace skladatelů, kteří psali pro akordeon, jsou ti, kteří se narodili ve 20., 30. a 40. letech 20. století. Po krátkém odklonu se však v poslední době zvedá zájem o skladby pro tento nástroj, zejména komorního charakteru a nejnovější generace autorů přináší opět výrazné osobnosti jako je například Jan Meisl, Pavel Samiec a další.

Literatura:

VIČAR, J. Akordeon a jeho hudební uplatnění. Praha: Panton, 1981. ISBN 35-001-81.

Hudební informační středisko [online]. 2015 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.musicbase.cz/>

Mgr. Radek Dlouhý

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
radoslav.dlouhy@pedf.cuni.cz

Výuka na klávesové nástroje a ukázka metodické pomůcky pro jazzovou hru

VOJTĚCH ZAJAC

Anotace: Příspěvek představuje možnost seznámení žáků s hrou na klávesy na Gymnáziu Jaroslava Heyrovského Praha v učebně vybavené klávesy a výsledky této praxe na rozvoj žáků. Dále v příspěvku představují notové a audio materiály od Jamey Aebersolda. Alba Jamey Aebersold jsou notové a audio materiály především jazzových standardů a připravují žáky pro souborovou hru a jsou vhodné pro nácvik jazzové improvizace. Příspěvek představuje pouze tuto jednu pomůcku, která ale má potenciál rozvíjet i pokročilejší žákovi hru na klavír nebo klávesy.

Klíčová slova: jazz, klávesy, klavír.

Teaching keyboard instruments and demonstration of methodological tools for jazz playing

Abstract: The paper offers an opportunity for students to get to know the keyboard instruments and teaching methods used at the Gymnasium J. Heyrovsky in Prague and the impact of such teachings practices on students' musical development. In this paper the author presents musical and audio materials from Jamey Aebersold, mainly jazz standards that are preparing the students for playing in the band and that are suitable for practicing jazz improvisation. The author presents only this one particular tool that has the potential to develop advanced students' piano or keyboard playing.

Keywords: jazz, keyboards, piano, Jamey Aebersold, improvisation.

Klavír neboli jakýkoliv jiný klávesový nástroj je velmi vhodný pro začátečníky, kteří si chtějí zahrát písničku, skladbu nebo jenom se doprovodit. Z pohledu poměru vynaloženého úsilí a výsledné hudební produkce je klavír nebo klávesy velmi efektivní hudební nástroj. Z těchto důvodů se používá jako nástroj, na který se ve velmi krátké době naučí hrát skoro každý, kdo má zájem. A když už ne oběma rukama, tak alespoň jednoduchou melodií pravou rukou. Klavír je považován za jeden z nejoblíbenějších hudebních nástrojů a na hudebních školách nejvíce vyučován. (1)

Klávesová hudební učebna na Gymnáziu

Jako příklad k seznámení žáků s klávesovými nástroji v hodinách Hudební výchovy může sloužit hudební učebna na Gymnáziu Jaroslava Heyrovského v Praze, kde v současné době také působím a která je vybavena sedmi klávesovými nástroji a digitálním klavírem. Takto vybavená učebna umožňuje pro žáky vytvořit podmínky pro instrumentálně zaměřenou hodinu, kde si všichni žáci ve dvojicích mohou vyzkoušet a naučit jednoduchou hru na klávesy. Ukázková hodina probíhá v tímto způsobem: žáci se naučí, kde se na klaviatuře

All Blues

PLAY 8 CHORUSES (♩=104)

By Miles Davis

INTRO

G7

G7

G7

G7

C7/G

G7

G7

D7+9

Eb7+9

D7+9

G7

G7

SOLOS

G7

C7

G7

D7+9

Eb7+9

D7+9

G7

G7 8

G7

Notová ukázka č. 1: All Blues – Miles Davis (2)

nacházejí jednotlivé tóny, poté se seznámí se základním postojem a držením ruky, dále se naučí pomalu melodii v pravé ruce (příklad „Ovčáci Čtveráci“) a těm, co to půjde, přidají v levé ruce basový tón. Seznámí se také s prstokladem.

Žáci tak mají možnost vyzkoušet si hru na klávesy, která rozvíjí jejich motorické schopnosti. Vyzkoušejí si hru pravou a levou rukou, zjišťují, že není vůbec jednoduché hrát každou rukou něco jiného a jedná se zpočátku o náročnou kooperaci. Většina žáků považuje, pokud je to jejich první zkušenost s klávesami, tuto zkušenost za zajímavou. Některé žáky to natolik zaujme, že začnou chodit do Hudebních škol nebo k učitelům na klavír. Všeobecně je známo, že hra na klavír především oběma rukama rozvíjí logické mozkové činnosti souvztažné s matematikou.

Podklady Jamey Aebersold

Zde bych rád představil výukovou pomůcku, kterou můžeme použít pro výuku zejména jazzové hry na klavír. Edukační materiály od amerického jazzového saxofonisty Jamey Aebersolda slouží především k nácviku souborové hry jazzového tria. Jednotlivá alba jsou tematicky laděná podle jazzových žánrů (blues, swing, jazz-rock, pop-jazz) a obsahují k jednotlivým skladbám audio podklady. Tyto stereo audio soubory jsou doprovody jazzového tria ve složení kontrabas, bicí a klavír s tím, že uživatel si může pustit levý kanál (stopu), kde je nahraná pouze basová linka a bicí nebo pravý kanál, kde je nahraný jen klavírní doprovod. Toto je velmi efektivní metoda pro nácvik souborové hry, jelikož zvuk je autentičtější než doprovodné midi soubory z různých softwarů nebo klávesových nástrojů. Často alba obsahují nahrávky od profesionálních hudebníků (například kontrabasisty Johna Patitucci). K použití je také samozřejmě vhodné mít kvalitní reproduktory.

Hrát s někým nebo už jen s podkladem vyžaduje zvládnout do jisté míry umění naslouchat a zároveň umět zahrát ze začátku jen jednoduchou melodii. Proto zde příkládám ukázkou písně „All Blues“ od Milese Davise, která není po harmonické stránce složitá (pouze 4 akordy) a melodie kolem tónu h¹. (3, 2)

Literatura:

- HALA, P., „Živá hudba a internet ve výuce HV na ZŠ“ [online]. 31.10.2014 [cit. 2015-09-22]. www.ped.muni.cz
Dostupné z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/multimedia/studie/hala.html>>
- AEBERSOLD, J. *Play-A-Long – Volume 50*, JA Records, 1988. Wikipedie [online]. 31.10.2014 [cit. 2015-05-22]. www.en.wikipedia.org Dostupné z WWW: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Jamey_Aebersold>

Mgr. Vojtěch Zajac

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Katedra hudební výchovy
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
jazzpiano@seznam.cz

IV

HUDBA A POHYB VE ŠKOLE

Vzpomínka na paní Boženu Viskupovou

MILOŠ KODEJŠKA

Anotace: Koncem srpna 2015 zemřela Božena Viskupová, významná československá hudební pedagožka. Pietní vzpomínka hodnotí její život a význam pro českou hudební výchovu. Autor bude prezentovat autentické videozáznamy z její práce a vzpomínky. Autor přispěvkem vytvořil zvukový záznam s Mgr. Vladimírem Pošem. Ten s Boženou Viskupovou prosazoval Českou Orffovu školu.

Klíčová slova: Božena Viskupová, profesní život, Česká Orffova škola, spolupráce s Vladimírem Pošem, hudba a pohyb v osobnostním rozvoji, poslání B. Viskupové.

In remembrance of Božena Viskupová

Abstract: Božena Viskupová, a significant Czechoslovak music pedagogue, died in August 2015. This reverent remembrance evaluates her life and contribution to music education. The author will present authentic video recordings of her work and memoirs. Furthermore, the author has created an audio recording with Vladimír Poš, with whom Božena Viskupová advanced the Czech Orff School. Along with the expression of appreciation, a recitation, performed by a student of Secondary Pedagogical School in Prague, will conclude the presentation.

Keywords: Božena Viskupová, professional life, Czech Orff School, cooperation with Vladimír Poš, music and motion in personality development, the role of Božena Viskupová.

29. srpna 2015 opustila český a slovenský hudební svět paní Božena Viskupová, vynikající představitelka hudební a zvláště hudebně pohybové výchovy. Její obecně lidské, odborné a učitelské hodnoty jsou všeobecně známé tisícům našich učitelů všech školských stupňů v Čechách, na Moravě i na Slovensku. Těšila se účt u pedagogů a studentů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kde mnoho let vyučovala v bakalářském studiu učitelství pro mateřské školy především disciplíny hudebněpohybová výchova a hudebněvýchovná praxe. Pedagogicky působila též ve Škole sborového zpěvu při souboru Bambini di Praga v Praze. Paní profesorka byla vzácným člověkem, neboť již dávno našla svůj životní smysl v práci pro druhé, a to především při rozvoji hudební výchovy. I z těchto důvodů si připomeňme její důležité životní události.

Na Státní konzervatoři v Praze vystudovala hru na klavír a navíc se zapsala i do studia sborového zpěvu. Současně navštěvovala hodiny „Dalcrozovské rytmiky“ u Aleny Dubské, která převzala své vědomosti a dovednosti od svého učitele E. J. Dalcroze. Po úspěšném absolvování konzervatoře se po roce 1945 ještě dále hudebně vzdělávala u svých bývalých profesorů. Velký vliv na její pedagogickou orientaci měl hudební skladatel Alois Hába, který ji v padesátých letech doporučil, aby začala vyučovat v LŠU v Praze. Měla možnost učit klavír nebo sborový zpěv, ale Božena Viskupová si vybrala hudebně pohybovou výchovu.

V šedesátých letech si všimli jejich pozoruhodných uměleckých a pedagogických výsledků hudební skladatel Ilja Hurník a spolu s Vladimírem Pošem ji vybídli ke spolupráci. V roce 1966 vznikla 40 minutová televizní ukázka orffovského hudebního systému v pásmu nazvaném „Zaostřeno na hudbu“ (o moderních cestách hudební výchovy aneb Schulwerk Carla Orffa v Československu). Účinkovali zde hudební skladatel Ilja Hurník, Vladimír Poš, Božena Viskupová se skupinou dvaceti dětí a také Štěpánka Haničincová. Film byl vyslán 24. 3. 1966. Další reprízy nebyly bohužel povoleny. V témže roce dostala povolení odjet na mezinárodní hudebněvýchovné kurz v Orffově institutu v Salcburku. Protože poznala, že její výuka je velmi blízká orffovskému učení, zaměřila se po návratu plně na jeho experimentální ověřování. Orffův institut nadále příležitostně navštěvovala a navíc se mohla zúčastňovat i dalcrozovských kurzů v Londýně.

Ve školním roce 1966/67 byla vyzvána spolu s Vladimírem Pošem, aby spolupracovala s Pedagogickou fakultou UK v Brandýse nad Labem na hudebním experimentu v 1. ročníku základní školy, který zkoumal vhodnost orffovského systému pro naše školy. Výzkum trval čtyři roky a jeho výsledky byly velmi pozitivní. Vedoucí katedry hudební výchovy a šéfredaktor Estetické výchovy Doc. František Sedlák hodnotil tuto práci jako účinný prostředek pro rehabilitaci hudební výchovy v Československu. Velmi vysoko je třeba též vyzvednout výsledky její mnohaleté spolupráce s Pavlem Jurkovičem, Petrem Jistelem a dalšími hudebními osobnostmi v rámci České hudební společnosti.

V letech 1970 – 2000 vedla kurzy pro učitelky všech typů škol. Podle svých precizních záznamů proškolila 21 470 učitelek a učitelů. Každoročně také pořádala se svými žáčkami z 1. a 2. stupně LŠU celovečerní představení v pražských divadlech „Disk“ a „Rokoko“. V letech 1963 – 1978 účinkovaly její žáčky spolu s Orchestrálním sdružením pražských učitelů také každé jaro v Městské knihovně v Praze na výchovných koncertech. Ty byly koncipovány pro děti ze čtvrtých a pátých tříd základních škol a navštívilo je přibližně 350 000 mladých posluchačů.

I po roce 2000 jezdila na semináře, navštěvovala i Slovenskou republiku. Například v Krajském metodickém centru v Prešově uspořádala pro učitele kurz s obdivuhodným hudebně pohybovým obsahem, který se setkal s nevšedním úspěchem a oceněním. Studenti z Prešovské univerzity jí zase připravili program stylizovaných slovenských písní v úpravě slovenského skladatele Juraje Hatríka, které sbírala společně se svým zesnulým manželem MUDr. Pavlem Viskupem ve čtyřicátých letech minulého století při svých návštěvách Slovenska. Byl prezentován na koncertu v Karolinu v Praze dne 2. 12. 2003. V jejím archivu se nachází přibližně šedesát písní, které společně vyslechli a zapsali. Paní profesorka vyučovala hudbu do posledního roku svého života.

Naším cílem bylo naznačit, že poctivá práce se stejně ve výsledku nakonec projeví, a to by mělo platit obecně ve všech oblastech společenského života. Paní profesorka vykonala mnoho práce, která je „vpečetěna především do duší obrovského množství lidí“. Představuje drahokam citu a smyslu pro krásu. Kéž je mnoho lidí i dnes povzbuzeno jejím příkladem!

Literatura:

VISKUPOVÁ, B. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1987.

VISKUPOVÁ, B. *Hudebně pohybová výchova a zpěv*. Praha: SPN, 1989.

VISKUPOVÁ, B., VEREB, J., ŠIMČÍK, D., KODEJŠKA, M. *Rodinné písničky pro naše dětičky*.

Praha: Rolino, s.r.o., 2006, ISBN 80-901678-4-5.

doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

ul. Magdalény Rettigové 4

116 39 Praha 1 – Nové Město

milos.kodejska@pedf.cuni.cz



POSLECH HUDBY VE ŠKOLE V INTEGRACI S DALŠÍMI HUDEBNÍMI ČINNOSTMI

Sondy do súčasnej kompozičnej tvorby na Slovensku a alternatívne formy stretnutia s hudobným dielom

ANNA PRIŠTIÁKOVÁ

Anotácia: Počúvanie hudby je neoddeliteľnou súčasťou vyučovania nielen hudobnej, ale aj umeleckej a estetickú výchovy. Existuje niekoľko pre učiteľov dostupných prostriedkov, ktoré môžu využiť pri jeho realizácii. Vo všeobecnosti sú najviac používané nahrávky na kazetách, CD a DVD nosičoch, alebo v mp3 formáte. Alternatívou je návšteva koncertov, prípadne participácia na rôznych hudobných projektoch. Rozvojom mediálne dostupných prezentácií vznikajú nové možnosti a spôsoby, ako umožniť žiakom a študentom počúvať hudbu a zároveň ponúknuť väčší náhľad do jej podstaty. Príležitosť pre poznávanie nekomerčnej hudby poskytujú napríklad autorsky koncipované hudobné relácie, ktoré ponúka slovenský aj český rozhlas. V referáte predstavíme jednu z oblastí nekomerčnej hudby – tvorbu súčasných slovenských skladateľov. Malým dotazníkovým prieskumom skonštatujeme stav informovanosti o tejto oblasti medzi mladou generáciou. Zároveň dáme do pozornosti jednu z možností, ako sa môže pedagóg vo vzťahu k tejto téme inšpirovať. Predstavíme reláciu Stretnutie nad partitúrou, ktorú vysiela rádio Devín v sérii relácií nazvanej Hudobné vrstvenie. Autorsky ju pripravuje a moderuje redaktorka Melánia Puškášová. V tejto relácii predstavuje poslucháčom súčasnú skladateľskú tvorbu predovšetkým zo Slovenska. Okrem toho, že odznejú konkrétne hudobné diela, redaktorka vedie rozhovor s autormi alebo interpretmi daných diel, čím počúvanú hudbu oživí a zároveň poskytne osobný aj odborný pohľad na hrané skladby a rovnako aj ich interpretáciu. V referáte prinesieme analýzu možných inšpiračných rovin, ktoré môže učiteľ v rámci vlastnej pedagogickej interpretácie diela využiť.

Kľúčová slova: alternatíva, pedagogická interpretácia, počúvanie hudby, stretnutie nad partitúrou, súčasná skladateľská tvorba.

Exploring of contemporary composing work in Slovakia and alternative forms of meeting music

Abstract: Listening to music is inseparable part of teaching not only music, but also aesthetics and art. There are several accessible ways that teachers can use to teach how to listen to music during their lessons. The most widely used are records on tapes, CDs, DVDs or in mp3 format. Visiting concerts or participation in various musical projects can be another alternative. Thanks to the media a lot of new ways and possibilities for listening to music have been created. They are helping the students to listen to music and they are offering more complex insight into its nature. An opportunity to recognize a non-commercial music is offered for example by the author-conceived musical programmes of Slovak and Czech broadcasters. In this report we would like to present one of the areas of non-commercial music – the works of contemporary Slovak composers. With the short questionnaire we aimed to examine young generation's awareness about this topic. Possibilities for boosting teachers' inspiration in this field will also be brought to attention. The programme Stretnutie nad partitúrou (The meeting over the score) broadcasted by the radio Devín will be presented as a part of the series called Hudobné vrstvenie

(Musical stratify). The programme is authored and moderated by Melánia Puškašová. She introduces to the listener the works of contemporary composers' mostly from Slovakia. Not only the concrete music works are played, but the redactor also leads a conversation with the authors or the performers of the works and therefore she revives the music and provides personal and professional view on these compositions and their interpretation. Finally, an analysis of possible inspirational levels that can be used by teachers in their own pedagogical interpretation of musical works will be presented in this report as well.

Keywords: alternative, contemporary composer's work, listening to music, pedagogic interpretation, meeting over the score.

Vyučovanie hudobných, hudobno-výchovných a estetických predmetov sa nezaobíde bez jedného z kľúčových prvkov, ktorým je, ako pre študentov, tak pre pedagógov, stretnutie s konkrétnymi hudobnými dielami. Toto stretnutie sa môže odohrať v niekoľkých rovinách. Vo všeobecnosti najbežnejším stretnutím je počúvanie nahrávok hudobných diel z kaziet, CD a DVD nosičov alebo v mp3 formáte. Alternatívou môže byť návšteva koncertov, prípadne participácia na rôznych hudobných projektoch. Rozvojom mediálnych technológií vznikajú stále nové možnosti a spôsoby, ako sprostredkovať žiakom a študentom stretnutie s hudbou a zároveň ponúknuť väčší náhľad do jej podstaty. Príležitosť pre poznávanie nekomerčnej hudby poskytujú napríklad autorsky koncipované hudobné relácie, ktoré ponúka slovenský aj český rozhlas. V referáte predstavíme jednu z relácií, ktorá je podľa nášho úsudku výbornou inšpiráciou pre pedagógov ako je možné realizovať spomínané stretnutia s hudbou netradične a pútavo. Ide o reláciu *Stretnutie nad partitúrou*, ktorú vysielala slovenské rádio Devín v sérii nazvanej *Hudobné vrstvene*. Relácia nám poslúži ako inšpirácia v dvoch rovinách – jednou je počúvanie samotnej relácie, ktorá, ako neskôr bližšie predstavíme, obsahuje množstvo prínosných informácií o skladbe a jej autorovi a taktiež odborných a pritom širokej verejnosti zrozumiteľných interpretácií hudobného diela, ktoré môže pedagóg využiť počas vyučovania. Druhou inšpiračnou rovinou je vzorec používaný autorkou relácie pri jej tvorbe, ktorým je možné inšpirovať sa a implementovať vybrané prvky a postupy do priebehu vyučovacej hodiny. Interpretačné možnosti sa pokúsime v krátkosti demonštrovať na konkrétnom príklade

„Relácia *Stretnutie nad partitúrou* je vysielaná pravidelne od roku 1995“, čo znamená, že má už peknú tradíciu a autorka má bohaté skúsenosti, „spravidla má 12 premiér ročne – v prevažnej miere hodinové umelecko-publicistické rozhovory a pásma s uvádzaním úryvkov alebo celých skladieb, feature – o najnovšej tvorbe slovenských skladateľov, vždy o premiérach na festivaloch Nová Slovenská Hudba a Melos – Étos – na základe rozhlasových nahrávok. Hostami boli napríklad aj Iris Szeghy, Pavol Šimai, Ladislav Kupkovič v cykle Skladateľa žijúci v zahraničí.“

Autorka a redaktorka v jednej osobe, Melánia Puškašová, je nielen výbornou moderátorkou, ale je zároveň muzikologičkou a vďaka tomu prináša živý, zaujímavý, ale aj analyticky fundovaný pohľad na jednotlivé problémy. V relácii vedie rozhovor s autormi alebo interpretmi daných diel, čím počúvanú hudbu oživí a zároveň poskytne osobný aj odborný pohľad na hrané skladby a rovnako aj na ich interpretáciu. Poslucháčom približuje diela ako také, uvažuje o inšpiráciách pre ich vznik alebo o postupoch uplatňovaných pri tvorbe diela. Komunikuje s autormi jednak o ich tvorbe vo všeobecnosti, o princípoch a zásadách,

ktoré využívajú, o kompozičnom štýle, ktorý majú alebo nemajú, ďalej o ich rôznych umeleckých alebo osobných skúsenostiach ambíciách či postrechoch a súčasne vedie s nimi dialóg o názoroch na súčasnú hudobnú produkciu a popularizáciu nekomerčnej hudby, pričom je dialóg vždy živý a aktuálny, obohatený o ukážky diel a rôzne teoretické poznatky či idey, s ktorými svojich hostí konfrontuje.

Na základe analýzy viacerých relácií je možné konštatovať, že obsahujú konštantné obsahové prvky ktoré tvoria vzorec, podľa ktorého autorka pripravuje každú z relácií. Tieto prvky môžu teda slúžiť ako inšpirácia pre pedagógov pri predstavovaní a interpretácií jednotlivých hudobných diel študentom počas vyučovania. Opíšeme ich v poradí, ako sa vyskytujú vo vysielanej relácii.

Na úvod vždy odznie časť hudobného diela, výnimočne aj celé dielo, ktoré vytvorí vstup do tematiky a zároveň znamená prvý kontakt s tvorbou autora. Počas týchto minút sa formujú u poslucháčov prvé emócie, či už sympatia, rezonancia, úvodné rozpaky, možno nezáujem a iné.

Po doznení tónov sa poslucháčom prihovára redaktorka, ktorá prinesie **základné informácie** o tom, čo počuli, taktiež privíta a predstaví svojho hosta a spomenie aj dôvod prečo ho pozvala. Býva ním prioritne autor skladby, ak to nie je možné, tak jej interpret. Hudobná redaktorka zároveň usiluje o tom, aby bol poslucháčom ponúknutý nadhľad a možno aj nový uhol pohľadu na hudbu, ktorú práve počuli.

Ďalšie smerovanie rozhovoru určí **konkrétne** zaujímavá, možno aj provokatívna **myšlienka**, ktorú prezentuje redaktorka a dáva priestor svojmu hostovi, aby sa vyjadril. V tejto časti relácie v podstate nastáva prechod od všeobecných informácií ku **konkrétnej téme**, ktorú autorka relácie vybrala ako nosnú pre danú reláciu a spomínaná myšlienka slúži ako odrazový mostík pre ďalšie rozvíjanie témy. Rozhovor je po celý čas dopĺňaný hudobnými ukážkami, ktoré sú interpretované zväčša so zreteľom na vybranú tému. Host relácie alebo redaktorka pritom vysvetľujú a demonštrujú ako jednotlivé ukážky súvisia s danou témou..

V nasledujúcej časti relácie redaktorka zvyčajne konfrontuje svojho hosta s **myšlienkou, ktorá je protichodná** k tomu, čo bolo dovtedy deklarované, čím vytvorí priestor pre diskusiu a možnú obhajobu alebo zmenu názoru. Tieto kontrastné myšlienky vyberá redaktorka z toho, čo bolo napísané alebo povedané nejakým hudobným kritikom, iným umelcom alebo odborníkom na danú tému. Poslucháčom tým ponechá slobodu prikloniť sa k jednému alebo druhému názoru, prípadne vytvoriť si vlastný úsudok. Usiluje sa neprezentovať len jeden názor na sledovanú problematiku, ale otvára rôzne uhly pohľadov, intuitívne pocítené alebo odborne podložené.

Súčasťou relácie je aj bližší pohľad na jednu **konkrétnu skladbu**. O nej redaktorka vyslovuje **odborné komentáre** o technikách či princípoch využitých v skladbe a taktiež aj svoj **osobný názor** a dojmy z tejto skladby. Poslucháči majú možnosť vytvoriť si k skladbe určitý vzťah – aj na základe informácií, no aj na základe ich vlastných pocitov. Tým, že redaktorka prezentuje svoj osobný dojem, povzbudzuje aj poslucháčov, aby sa nebáli hudbu interpretovať prostredníctvom vnútorných asociácií a osobných reflexií. Tieto interpretácie potom host relácie dopĺňa, prípadne konfrontuje.

V závere relácie je **pozornosť venovaná hostovi**, prípadne autorovi skladby, pričom sa rozoberajú rôzne názory na komponovanie hudby všeobecne alebo na rozličné oblasti z tvorby a prezentácie hudby celkove.

Uvedený model relácií sa teraz pokúsime demonštrovať na krátkej ukážke fiktívnej vyučovacej hodiny, na ktorej by sme radi predstavili vybranú tému, pričom pri jej prezentovaní budeme postupovať podľa vyššie opísaného vzorca, ktorý používa autorka v reláciách Stretnutie nad partitúrou. Téma našej hodiny znie: Dve slovenské hudobné skladateľky žijúce v zahraničí a ich vzťah k domovu premietnutý v ich vybraných hudobných dielach. Túto tému som vybrala motivovaná svojim doktorandským štúdiom, počas ktorého sa venujem slovenským hudobným skladateľom, ktorí emigrovali a pôsobia v zahraničí. V malom prieskume, ktorý som robila medzi vysokoškolskými študentmi som zistila, že mladí ľudia sú vo všeobecnosti veľmi málo informovaní o slovenskej hudobnej tvorbe, a už vôbec nie o súčasnej slovenskej hudobnej tvorbe. Rovnako je pre nich príliš málo konkrétnou znalosť o skladateľskej profesii.

Rada by som Vám preto predstavila hudobné skladateľky Iris Szeghy a Oľgu Kroupovú, s ktorými v súčasnej dobe síce nie naživo, ale prostredníctvom mejlov komunikujem.

Iris Szeghy (1956)

Iris je slovenská hudobná skladateľka narodená v Prešove, v súčasnosti žijúca v Zürichu. Po skončení štúdia kompozície na VŠMU u Andreja Očenáša a doktorandského štúdia u Ivana Hrušovského absolvovala niekoľko študijných a štipendijných pobytov v zahraničí (Budapešť, Varšava, Stuttgart, San Diego, New York, Amsterdam, Hamburg, Brémy, Paríž atď.). Jej tvorba je prezentovaná na rôznych festivaloch v Európe, Ázii, Amerike. Hudbu vníma Szeghy v kontinuuálnom prepojení s okolitým svetom a zároveň s obrazmi duše, s vlastným vnútrom. „Inšpiráciu k tvorbe nachádza často mimo hudby – vo výtvarnom umení, literatúre a zároveň v hudbe starých majstrov. Komponovanie pre ňu nie je len racionálnou činnosťou. Hovorí, že to podstatné prichádza až za remeslom. Štýlovo chápe svoju hudbu ako pokračovanie, nie popieranie tradície a nevie a ani nechce ju zaradiť do konkrétnej školy. Hovorí o priestore „medzi“.“ (Pirníková, 2013) V jej hudbe sú zastúpené dva hlavné motívy: „tradícia európskej hudby posledných troch storočí a proti tejto tradícii namierené avantgardné smery posledných päťdesiatich rokov.“ (Zagar, 1998, s. 274) „Snaží sa integrovať „nové“ i „staré“ do syntetizujúceho tvaru, v nŕmž dochádza na obou stranách k posunom, typickým pro její hudební jazyk.“ (Šťastný, 2008)

Čo sa týka jej vzťahu k domovu, sama skladateľka, aj keď žije v zahraničí, seba charakterizuje ako slovenskú skladateľku. Na svoju domovinu nezanevrela, práve naopak, nielen že ju rada navštevuje a informuje sa o hudobnom a spoločenskom dianí na Slovensku, ale dokonca sa Slovenskom aj inšpiruje vo svojej tvorbe. Silnou inšpiráciou je pre ňu najmä folklór oblasti, ktorú špecifikuje ako dunajský región.

Tému domova budeme teraz hľadať a demonštrovať v skladbe Meadow song (Trávnice), vo verzii, ktorú Iris Szeghy dokončila v roku 2013.

Autorka o skladbe hovorí: „Inšpiráciu pri písaní skladby mi boli slovenské trávnice, obzvlášť jedna z nich Hrabala, hrabala. Trávnice sú pomalé, zádumčivé piesne charakteristické „volaniami“, quasi otázkou a odpoveďou, no i výskotmi a výkrikmi, a hudobne často jednoduchou, archaickou intervalovou štruktúrou. To všetko je v mojej skladbe transformované do celistvého hudobného prúdu tvoreného polyfóniou dvoch hlasov od počiatku takmer do konca skladby – v jej závere sa tento prúd preruší a vo svojej pôvodnej čistej podobe zaznie trávnica, ktorá dala mojej skladbe vznik.“ (Szeghy, 2014)

Motív domova v tejto skladbe teda nachádzame už pri počiatku jej vzniku – inšpirácii slovenským folklórom. Autorka sa v skladbe spomienkou vracia do slovenskej tradície a túto myšlienku v skladbe ďalej rozvíja originálnym štýlom. Na prvé počutie je možno ťažko trávnicu rozpoznať, ale dojem, ktorý skladba zanecháva rezonuje v poslucháčovi ešte hodnú chvíľu.

Oľga Kroupová (1966)

Táto hudobná skladateľka pochádza z Bratislavy, momentálne žije v nemeckom mestečku Detmold. Je absolventkou VŠMU v Bratislave, kde študovala kompozíciu u Ivana Hrušovského a Miroslava Bázlika. Neskôr v štúdiu pokračovala na Liszt Academy v Budapešti, ktorú skončila s červeným diplomom. Venovala sa aj štúdiu elektroakustickej hudby pod vedením Zoltána Pongrácza. Napokon absolvovala postgraduálne štúdium kompozície v nemeckom Detmold, kde sa spolu s manželom – profesionálnym klaviristom a skladateľom – usadili a Oľga sa stala skladateľkou v slobodnom povolaní. V súčasnosti je zamestnaná aj ako externá redaktorka spolupracujúca s viacerými vydavateľstvami v Nemecku. Jej hudba sa uvádza v rôznych krajinách od Európy po Chile, vrátane USA a Južnej Kórey. K umeniu mala, ako ona sama tvrdí, vždy blízko aj vďaka jej muzikantskej rodine a strýkovi Vincovi Šikulovi, ktorý bol známym spisovateľom. Aj to je dôvod prečo často hľadá a nachádza inšpirácie práve v literatúre. Vo svojej kompozičnej tvorbe sa sústreďuje najmä na komponovanie symfonickej hudby. „Skladby sú ako moje deti, musia v mojej hlave dozrieť, dorásť, formovať sa. Ja sedím nad symfonickou skladbou niekedy aj celý rok, niekto ich na počítači vyrobí i sedem za rok.“ (Grodovská, 2012)

Ani po viac ako dvadsiatich rokoch života v zahraničí nestratili manželia Kroupovci kontakt so Slovenskom. Cez satelit pozerajú slovenskú televíziu, vďaka internetu a každodennému kontaktu s rodičmi majú prehľad o dianí vo svojej vlasti, sledujú hudobný život. Skladateľka prejavila aj záujem o to, aby sa jej hudba ešte intenzívnejšie prezentovala v jej rodnej vlasti. Podobne ako Iris Szeghy, aj ona sa cíti byť Slovenkou, na čo je aj primerane hrdá.

Skladba, v ktorej sa evidentne nachádza odkaz na jej domovinu, je jej kompozícia Gryllus Musicalis pre sláčikový orchester. Inšpiráciu k napísaniu skladby autorka čerpa la zo silného osobného zážitku, keď sa jej do pamäti vryl spev cvrčkov na lúke, ktorá sa nachádza v blízkosti jej slovenského domova. „Človek musí naladiť ucho na počutie tohto oblaku tenkých hlások a predstaví si dokonalosť zvuku, Harmóniu Mundi. Bolo to čosi takmer božské, ako z inej sféry. Moja skladba je čosi ako preklad toho, čo moje zmysly zažili, čo som počula, moment, ktorý zanechal taký silný dojem v mojej mysli.“ (Kroupová, 2015) Pirníková o tejto skladbe píše, že skladba odkryla netušenú hru farieb sláčikového orchestra. Na základe prvotného počutia Pirníková konštatovala, že „znela hudba plná modernistickej expresivity, ktorej nechýbala melodicnosť slovanského typu. V skladbe sa jej podarilo priblížiť zvuk cvrčkov technikou riadenej aleatoriky.“ (Pirníková, 2015)

Skladba Gryllus Musicalis je teda Kroupovej osobnou zhudobnenou spomienkou na domov, na pocity z mladosti a radosti zo slovenskej prírody.

Záver

Anketový prieskum, realizovaný medzi študentmi nižších ročníkov programu estetiky, ktorého zámer a výsledky som už v referáte spomenula, ukázal, že mladá generácia je veľmi slabo informovaná o domácej skladateľskej tvorbe. Tento príspevok bol pokusom priblížiť dve slovenské hudobné skladateľky a ich vybrané skladby prostredníctvom témy vzťahu k domovu. Pri prezentácii sme využili princípy a postupy, ktoré sme odporozovali z relácie Stretnutie nad Partitúrou, autorsky ju pripravuje Melánia Puškášova. Reláciu hodnotíme ako vhodnú a originálnu inšpiráciu pre pedagógov interpretujúcich hudobné diela na vyučovacej hodine.

Literatúra:

- GRODOVSKÁ, Ľudmila. 2012. *Neter Vincenta Šikulu žije v Nemecku a skladá hudbu*. In: Slovenka. 2012. Dostupné na internete <http://www.zenskyweb.sk/neter-vincenta-sikulu-zije-v-nemecku-a-sklada-hudbu>
- KROUPOVÁ, Olga. 2015. *Gryllus Musicalis*. In: ISCM World Music Days – Slovenia 2015, Three Bridges. Society of Slovene Composers, Ljubljana. 2015. 146 s. ISBN 978-961-91080-8-6.
- PIRNÍKOVÁ, Tatiana. 2013. *Dramaturgia, ktorú vytvára život sám...* In: Espes roč. II, č. 1. 2013. Dostupné na internete <http://casopisespes.sk/index.php/archiv-cisel/rocnik-2-cislo-i/135-dramaturgia-ktoru-vytvara-zivot-sam>
- PIRNÍKOVÁ, Tatiana. 2015. *Slovenská hudba v Lubláne*. In: Hudobný život 11/2015. Dostupné na internete <http://www.hc.sk/hudobny-zivot/clanok/publicistika/731-iscm-world-music-days-slovenia-2015/>
- SZEGHY, Iris. 2014. *Meadow song*. In: Eva Šušková, *Secret voice*. CD nosič
- ŠŤASTNÝ, Jaroslav. 2008. *Slovakia on my mind*. In: online periodikum *His voice*. 2008. Dostupné na internete: http://www.hisvoice.cz/clanek_131_slovakia-on-my-mind.html.
- ZAGAR, Peter. 1998. *Iris Szeghy*. In: 100 slovenských skladateľov. Ed. Marián Jurík, Peter Zagar. Bratislava: Národné hudobné centrum, 1998, s. 274.
- „Hudobné vrstvenie“. 2015. In: RTVS. Dostupné na internete <http://www.rtvs.sk/radio/archiv/1292/216815>.
- „Iris Szeghy“. 2015. In: Hudobné centrum. Dostupné na internete <http://hc.sk/hudba/osobnost-detail/37-iris-szeghy>
- „Olga Kroupová“. 2015. In: Hudobné centrum. Dostupné na internete <http://www.hc.sk/hudba/osobnost-detail/498-olga-kroupova>

Mgr. Anna Prištiaková, PhD.

Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta
ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
anna.pristiak@gmail.com

Juraj Pospíšil: Symfónia č. 4 „Warszawa“ op. 40

IVANA VERNUSOVÁ

Anotácia: Príspevok pojednáva o skladateľskej a pedagogickej osobnosti Juraja Pospíšila, príslušníka generácie tzv. Slovenskej hudobnej avantgardy, ktorý v období rokov 1958 až 1999 skomponoval sedem symfónií, ktoré reflektujú jeho štýlotvorné formovanie. Zamerali sme sa na interpretačný výklad Pospíšilovej 4. symfónie „Warszawa“ op. 40 (Bratislava, 1978) a na jeho aplikáciu do vyučovacieho procesu v rámci predmetu Dejiny hudby na konzervatóriu. Voľba kompozičných prostriedkov, obsadenia či inšpiratívneho textu analyzovanej symfónie poukazujú na jedinečnosť tohto diela v slovenskej hudbe, ktoré by malo stáť za pozornosť mladým ľuďom pri výchove k hudbe.

Kľúčové slová: Dejiny hudby, Juraj Pospíšil, konzervatórium, náročnosť diela, symfónia, vokálna symfónia, výchova k hudbe

Juraj Pospíšil: Symphony No. 4 „Warszawa“ op. 40

Abstract: The contribution deals with personality of composer and pedagogue Juraj Pospíšil, who was the member of generation called Slovak music avantgarde and who in the period 1958 – 1999 composed seven symphonies, which reflect his style-making formation. We focused to interpretation of Pospíšil fourth symphony „Warszawa“ op. 40 (Bratislava, 1978) and to its application to learning process within of subject History of Music on the Conservatory. Choice of compositional techniques, choice of the cast up whether inspiration of text in analyzed symphony are the factors pointing to this phenomenal composition in Slovak music, that should be worth attention for young people in education for music.

Keywords: History of Music, Juraj Pospíšil, Conservatory, difficulty of composition, symphony, vocal symphony, the education for music

Juraj Pospíšil

Slovenský skladateľ a pedagóg českého pôvodu Juraj Pospíšil (1931-2007) bol v šesťdesiatych a sedemdesiatych rokoch minulého storočia odvážnou osobnosťou na poli kompozičnom, hudobno-pedagogickom, hudobno-publicistickom i kritickom. Patril k umeleckej generácii, ktorú označujeme ako Slovenská hudobná avantgarda a pripojil sa k modernizujúcim tendenciám, ktoré boli odrazom celkového smerovania spoločnosti ku slobode myslenia, prejavujúcich sa v hudbe odklonom od ideologických zásad socialistického realizmu (Bokes 2014). Vytvoril vyše sto kompozícií, medzi ktorými nachádzame orchestrálne diela, komorné diela pre rôzne hudobné nástroje, vokálne či javiskové diela, kompozície pre zbor a orchester, inštruktívne skladby pre deti, filmovú hudbu, úpravy a rekonštrukcie či hudbu elektroakustickú. Pospíšil bol skladateľom, ktorý prostredníctvom útvaru symfónie hľadal svoj individuálny profil. V období rokov 1958 až 1999 skomponoval sedem symfónií, ktoré reflektujú jeho štýlotvorné formovanie začínajúce obdivom českej romantickej tvorby Antonína Dvořáka a Josefa Suka, prudko prechádzajúce v inšpiráciu podnetov z dodekafonickej a seriálnej techniky prítomnej v dielach predstaviteľov dru-

hej viedenskej školy, prijatie niektorých postupov z poľskej školy a darmstadtského prostredia a postupným návratom k neoromantizmu. Vo svojej myšlienkovy výraznej tvorbe sledoval kriticko-realistický tón svojho krajana Leoša Janáčka. Zaoberal sa metodickým štúdiom podnetov „Novej hudby“, ktoré inštruktívne využíval aj vo svojej učiteľskej profesii na konzervatóriu v Bratislave (Hrušovský 1964; Chalupka In Elschek 2003).

„Naša kultúra má dlhú hudobnú históriu, len pamäť má krátku.“

(Vladimír Godár)

Pospíšil, významný hudobný pedagóg, známy priekopníckymi edukačnými prístupmi je v súčasnom povedomí študentov hudby nepoznanou osobnosťou napriek tomu, že od jeho smrti uplynulo len osem rokov a jeho učebnica Hudobná teória pre prvý ročník konzervatórií je dodnes používanou učebnicou na slovenských konzervatóriách. Problém však nie je v Pospíšilovi, problém je v nás, v súčasnej koncepcii hudobného vzdelávania. V edukačnej praxi často absentuje tvorivá práca s hudobnými dielami skladateľov druhej polovice 20. storočia, pretože panuje istá obava, že s týmito skladbami nemožno na vyučovaní efektívne a funkčne pracovať. Dôležitý je však spôsob práce s hudobným dielom. Motivačným faktorom ešte pred zaznením samotného diela môžu byť tvorivé etapy sprevádzané pútavým sprievodným slovom o autorovi, podmienkach vzniku diela, voľbe kompozičných prostriedkov, obsadenia či inšpiratívnosti textu. Interpretácia hudobného diela by mala sledovať rôzne, až interdisciplinárne hľadiská, pretože výchova k hudbe nemusí byť viazaná len na samotnú hudbu, ale väzby, procesy a funkcie s ňou spojené môžu prenikať aj do viacerých vyučovacích predmetov.

Naším zámerom nie je predniesť konkrétne metodické kroky aplikácie hudobného diela do vyučovacieho procesu, ale inšpirovať a motivovať pedagógov k práci aj s náročnejšími skladbami a upozorniť na potrebu prítomnosti slovenskej hudby 20. a 21. storočia v hudobnej edukácii. Pedagogická interpretácia hudobného diela nebude efektívna, ak nebude pedagóg skladbou inšpirovaný a osobne na nej zainteresovaný. Najefektívnejšie edukačné aktivity vznikajú vtedy, ak je pedagóg nadšený hudobným dielom, pretože nadšenie sa preniesie aj do jeho prípravy, do metodického postupu, do spôsobu realizácie výkladu a môže „infikovať“ aj študentov.

„I najextrémnejšia hudba má s tou najtradičnejšou to jedno spoločné: v priečinku skladateľovho stolíka dosiaľ ani jedna skladba o svojej životnosti nikoho nepresvedčila.“

(Juraj Pospíšil, 1963)

Symfónia č. 4 „Warszawa“ op. 40 pre recitátora, soprán, miešaný zbor a orchester

V tvorbe Juraja Pospíšila prevládali inštrumentálne žánre, kým vokálna hudba bola menej zastúpená. Pri pohľade na jeho sedem symfónií sa štvrtá symfónia výraznejšie líši od ostatných, pretože ju napísal ako vokálnu symfóniu.

Vokálna symfónia

Vokálna symfónia sa vyznačuje tým, že obsahuje text prinášajúci konkrétny obsah,

dokonca programového zafarbenia. Dielo tak dostáva kontúry určitej programovej skladby, kde možno predpokladať, že tieto intencie sa premietnu aj do kompozičných tvarov a vzťahov. Vo vokálnej symfónii ide teda o prepojenie vokálnej a inštrumentálnej vrstvy a to vo viacerých dimenziách. Vokálna vrstva môže duplovať to čo hrajú nástroje, alebo tvorí voči nim kontrapunkt. Takéto kompozície často kladú na spevákov vysoké nároky, pretože skladateľ nemusí brať do úvahy obmedzenú vokálnu kapacitu jednotlivých speváckych hlasov. Melodické línie vokálneho partu môže viesť akoby inštrumentálne, teda aj do vysokých takmer nespievateľných polôh a s absenciou miest nádychu. Špecifickým rozmerom vo vzťahu vrstvy vokálnej a inštrumentálnej je aj intonačná farba zvolených hlasov či nástrojov (zborný mužský, ženský, detský, miešaný, sólové obsadenie). Je veľmi dôležité všimnúť si, či skladateľ dá vokálnej vrstve určitú autonómiu, či nechá vyniknúť text, resp. do akej miery vokálny part korešponduje s partom orchestrálnym - či znejú spolu, alebo sa striedajú.

Voľba textovej predlohy

Pospíšil nechal vo svojej vokálnej symfónii vyniknúť text. Dielo venoval mestu Varšave a uviedol to aj na titulnej strane partitúry mottom v latinčine: „*Civitate quae resurrexit*“, čo v preklade znamená: „*Mestu, ktoré bolo vzkriesené*“. Inšpiroval sa poľskými textami Stefana Starzyńskiego a Władysława Broniewského z roku 1964, ktorí písali o hlavnom meste Poľska v súvislosti so začiatkom druhej svetovej vojny a s Varšavským povstaním. Texty Stefana Starzyńskiego sú prebraté z rozhlasových záznamov výziev k zúfalému poľskému národu, odvysielaných v rozhlase v roku 1939 po napadnutí Poľska Hitlerom a Stalinom na začiatku druhej svetovej vojny. Pospíšila pri voľbe textu inšpiroval práve tento zaujímavý rozmer autenticity v danej dobe aktuálneho časového dokumentu, ktorý si mohli Poliaci vypočuť v rozhlasovom vysielaní. Rozhlas mohla mať vtedy každá druhá domácnosť, čo poukazuje na obrovský masový dosah. Pospíšil sa teda neinšpiroval len nejakou bežnou poéziou, ale autentickým časovým dokumentom. Varšava bola v roku 1944 obsadená Nemcami, z dôvodu čoho tam vypuklo protifašistické povstanie, podobne ako na Slovensku v tom istom čase. Sovietske vojská odmietli pomôcť Poliakom pri obrane pred Nemcami a Varšava bola úplne zničená, čo Poliaci dodnes Sovietom nemôžu zabudnúť. Mesto po zničení vstávalo tridsať rokov z popola. Autor textu plače nad mestom, nad jeho ruinami a pýta sa, či bude ešte niekedy obnovené.

Pospíšil v tretej časti symfónie použil text Varšavských veršov od Władysława Broniewského, ktoré ospevujú drahé mesto Varšavu a tešia sa z jej zmŕtvychvstania a obnovy. Poliaci totiž dokázali za tridsať rokov obdivuhodne zrekonštruovať všetky budovy a historické pamiatky na základe fotografií z medzivojnového obdobia.

Varšava ako symbol slobody

V roku 1962 sa Pospíšil zúčastnil na festivale súčasnej hudby Varšavská jeseň, čo predstavovalo závažný zlom v jeho skladateľskom vývoji a veľmi nápadný spúšťač zmeny kompozičného štýlu. Inšpiroval sa expresionizmom a dvanásťtónovou chromatikou a prijal podnety dodekafonickej a seriálnej hudby predstaviteľov druhej viedenskej školy (Chalupka 2011). Varšava mohla aj v takomto zmysle predstavovať pre Pospíšila inšpiráciu – ako mesto, kde sa rodila sloboda z hľadiska umeleckej tvorby, šírenia kontaktov so zá-

padoeurópskymi osobnosťami a dielami. V stredoeurópskom priestore možno považovať Varšavu za prvú, ktorá si to dovoľila zrealizovať už v roku 1956, kedy bola na Slovensku práve naopak politická situácia oveľa prísnejšia.

Politické pozadie - dejiny kontextov a súvislosti

Pospíšil skomponoval svoju vokálnu symfóniu v roku 1978 teda v čase, keď sa v Poľsku diali výrazné zmeny v súvislosti s vystúpením odborového prodemokratického hnutia Solidarita na čele s Lechom Wałęsom. Poľský premiér Wojciech Jaruzelski v snahe potlačiť Solidaritu vyhlásil 13. decembra 1981 výnimočný stav, čo znamenalo, že keď bol niekto po 22.00 hod. na ulici, mohol byť zastrelený. Na konci sedemdesiatych rokov panovala v Poľsku nervozita, pretože premiér sa rozhodoval, či prízve na potlačenie Solidarity sovietske vojská, ako tomu bolo v roku 1968 v Československu. Nakoniec si to rozmyslel, pravdepodobne tam zapracovala aj určitá poľská animozita a nechť vojensky sa kontaktovať so Sovietmi po spomienke na udalosti z roku 1944. Solidarita tak získala v roku 1981 obrovskú podporu po Wałęsovom vystúpení v Gdańsku, čo bolo pohnútkou k deštrukcii celého stredoeurópskeho komunistického systému. Aj tieto udalosti mohli byť popudom pre Pospíšilovu voľbu výberu textu a k napísaniu diela s takouto tematikou, pretože ide o výnimočný prípad, ktorý už viac nezopakoval a navyše ho využil v symfonickom útvare, ktorý bol pre neho priestorom pre vážnosť výpovede (Chalupka 2015).

Politické pozadie, dejiny kontextov a súvislosti, ktoré sa viažu k Pospíšilovej vokálnej symfónii môžu byť pre študentov hudby na konzervatóriu zaujímavou vrstvou pri osvojovaní si dejín slovenskej i európskej hudby. Študenti na stredoškolskom stupni vzdelávania sú formujúci sa mladí ľudia, ktorí sa pripravujú na skúšku dospelosti. V pedagogickom procese sa preto majú vychovávať aj v znamení toho, aby si uvedomovali súvislosti, kladli si otázky a hľadali na ne odpovede. Práve na stredných školách musí byť zintenzívnená a premyslená otázka výchovy k hudbe a k umeniu všeobecne, aby sa mladí ľudia vedeli zorientovať v systéme hodnôt, aby vedeli definovať čo má v ňom význam a prečo to má význam.

Skladateľov zámer

Pospíšilova štvrtá symfónia spadá do tretej etapy jeho tvorby, kedy už autor upustil od dodekafónie resp. serializmu webernovského typu a nastala u neho etapa vracania sa alebo pripomínania si prvého štádia tvorby. Pozitívnou stránkou tohto obdobia bola u Pospíšila väčšia plynulosť vo vývoji hudobných myšlienok (Bokes 2011). Je zaujímavé, že uvedená skutočnosť súvisí s celkovou pohnútkou jeho generácie po jej postihnutí ideologickými tlakmi tzv. normalizácie.

Pospíšil bol skladateľom, ktorý sa nepodlizoval vládnucej politickej strane, nedrankal o pozornosť, písal viac pre seba a svojich študentov a možno preto mnohým, vrátane jeho generačných druhov, pripadal trochu ako „podivín“. Vydavateľstvo Opus v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch pomerne slušne prialo produkciu profilovým LP platniam autorov Pospíšilovej generácie. Vyšli LP profily Ilja Zeljenku, Mira Bázlika, Ivana Paríka, Jozefa Malovca, Juraja Hatríka, Ivana Hrušovského, Jozefa Sixtu, Tadeáša Salvu, Juraja Beneša, Romana Bergera či Dušana Martinčeka. Neboli vydané len profily troch emigrantov - Ladislava Kupkoviča, Petra Kolmana a Pavla Šimaia - a napokon domáceho skladateľa Juraja Pospíšila (Chalupka 2015).

Z Pospíšilovej štvrtej symfónie neexistuje žiadna zvuková nahrávka, ba čo viac, skladba doteraz ešte nikdy nezaznela. Odpoveď na otázku, prečo sa dielo neuviedlo a nenahrало môžeme hľadať v načrtnutom pozadí dejinných kontextov a v istom zmysle slova aj v nedocenennej pozícii Pospíšila ako skladateľa. Na jednej strane predstavuje absencia zvukovej ukážky analyzovanej symfónie problém, pretože ide len o napísané dielo, ktoré nezaznelo a de facto je „mŕtve“. Napriek nerealizovanej zvukovej podobe fakt, že ho Pospíšil napísal je pre nás výzvou k jeho pripomenutiu a to aj pre potreby pedagogického procesu.

Otázka náročnosti hudobného diela v prípade symfónie „Warszawa“ súvisí s Pospíšilovou požiadavkou profesionality a náročnosti na študentov. Pospíšil nechcel byť populárny, neponúkal lacné veci. Vo svojej štvrtej symfónii vyjadril svoj obdiv voči poľskej odhodlanosti bojovať za slobodu, ako aj svoj vzťah k literatúre, čo sa prejavilo v názvoch viacerých jeho kompozícií. Voľba kompozičných prostriedkov, obsadenia či inšpiratívnot textu analyzovanej symfónie poukazujú na jedinečnosť tohto diela v slovenskej hudbe.

Literatúra:

- BOKES, V. 2014. Hudobná a tanečná fakulta VŠMU v Bratislave, Zochova 1, Bratislava. 01. 04. 2014. Osobná komunikácia.
- BOKES, V. 2011. Miesto Juraja Pospíšila v slovenskej kompozičnej škole. In *Slovenská hudba*. ISSN 1335-2458, 2011, roč. 37, č. 4, s. 357–362.
- HRUŠOVSKÝ, I. 1964. *Slovenská hudba v profiloch a rozboroch*. 1. vyd. Bratislava : Štátne hudobné vydavateľstvo, 1964. 460 s. ISBN 62-195-64.
- CHALUPKA, Ľ. 2015. Katolícka univerzita v Ružomberku, Námestie A. Hlinku 56/1, Ružomberok. 20. 09. 2015. Osobná komunikácia.
- CHALUPKA, Ľ. 2003. *Slovak Music of the 20th Century : Development after 1945*. In ELSCHEK, O. *A History of Slovak Music from the earliest times to the present*. Bratislava : Veda, 2003. ISBN: 80-224-0724-0. s. 315-398.
- CHALUPKA, Ľ. 2011. *Slovenská hudobná avantgarda : Štýlotvorné formovanie skladateľskej generácie nastupujúcej v 60. rokoch 20. storočia*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. 672 s. ISBN 987-80-223-3115-9.
- POSPÍŠIL, J. 1963. K niektorým problémom súčasných kompozičných metód. In: *Hudební rozhledy* 16 (1963), č. 12, s. 471-473.

Mgr. Ivana Vernusová

Katedra hudby
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku
Námestie A. Hlinku 56/1, 034 01 Ružomberok
ivana.vernusova@gmail.com

Prezentace populární hudby ve škole – modelové příklady

VERONIKA ŠVONCOVÁ

Anotace: Populární hudba je důležitou součástí učiva hudební výchovy. Během hudebního vyučování je dostatek příležitosti k motivované práci s hudebními poznatky a k následnému uplatnění komplexu hudebních činností – vokálních, poslechových, instrumentálních i hudebně pohybových. Volba optimálních vyučovacích metod je stěžejní podmínkou efektivity a kvality vyučovacího procesu s důrazem na rozvoj osobnosti žáků, jejich kreativity a samostatné práce s vyvozováním informací a řešením problémů. V příspěvku jsou představeny modelové příklady zaměřené na populární hudbu propojené s rozvojem poslechové a instrumentální činnosti v hudebním vyučování. Modelové příklady jsou určeny ke skupinovému vyučování žáků na základní umělecké škole, nebo na 2. stupni základní školy a lze je velmi dobře kombinovat s hudebními hrami s poznatky, které podporují hudební myšlení.

Klíčová slova: hudební výchova, instrumentální činnost, poslechová činnost, modelový příklad, motivační hry s hudebními poznatky, populární hudba.

A demonstration of popular music at school – model examples

Abstract: Popular music is a very important part of music education curriculum. It offers an opportunity for motivated work with musical material and for the use of complex musical activities – vocal, listening, instrumental and even musical movement during music lessons. Choosing the optimal teaching method is crucial for the efficiency and quality of the teaching process with an emphasis on students' personality development, their creativity and individual work with information processing and problem solving. This paper discusses model examples focused on popular music that are connected with the development of listening and instrumental abilities in music lessons. The model examples are designed for group teaching at the elementary art school level or at the second stage of the primary school and can be very well combined with musical games that support musical thinking.

Keywords: music lessons, instrumental and listening activities, model example, games for motivation with musical elements, popular music.

Populární hudba je důležitou součástí hudebního vyučování ve škole. V praxi hudební výchovy je její postavení různé. Na jedné straně u učitelů stále přetrvává nejistota a obava z populární hudby v hudebním vyučování, na straně druhé je její zařazování výrazné. Faktem je, že populární hudba je pro žáky stále více atraktivní a může zároveň tvořit předstupeň pro hudbu artifiční.

Do osnov hudební výchovy začala populární hudba pronikat na počátku 60. let. Oblasti tradiční a moderní populární hudby byly postupně začleňovány do učiva 8. a 9. ročníků. Od 90. let je populární hudbě věnováno mnohem více pozornosti, která se projevila zaváděním nových předmětů na pedagogických fakultách nebo vznikem tematicky zaměřených učebnic, přednášek, seminářů a konferencí.¹ V současné vzdělávací soustavě je popu-

lární hudba již součástí hudebního vyučování a promítá se do činnosti vokální, poslechové, instrumentální i hudebně pohybové.

Populární hudba je v různé míře zahrnuta již v mnoha základních i alternativních učebnicích.² Tématu populární hudby ve škole se věnovali hudební pedagogové jako Václav Drábek, Oldřich Duzbaba nebo Ivan Poledňák a v současnosti se jím zabývá zejména Jan Prchal.

Volba optimálních metod je základním předpokladem k úspěchu ve vyučovacím procesu. Současné přístupy ve vyučování zdůrazňují osobnost žáků, rozvoj jejich kreativity a samostatné práce s vyhledáváním a vyvozováním informací. Navržené modelové příklady mohou obohatit hudební vyučování a přispět k rozvoji hudebních činností.

Modelové příklady

Smyslem modelového příkladu je jeho navržení a ověření v praxi. Jaroslav Herden definuje metodu modelování jako „*vytváření vzorů funkčně ideálních postupů, které respektují teoretická východiska a vyhovují praxi. Takový model postihuje podstatné znaky didaktického postupu doporučeného pro řešení problému, současně však neuzavírá prostor pro individuální aplikace schématu na specifické podmínky výchovné situace.*“³

V modelovém příkladu máme prostor pro uplatnění jak hudebních činností, tak hudebních poznatků. Velká variabilita modelového příkladu umožňuje zaměřit se na hudební portrét skladatele, slohové období, hudební formu, věnovat se srovnávání dvou nebo více skladeb, slohových období, hudebních forem nebo hudebních skladatelů, využít text, fotografii nebo noty z časopisů.

Modelování se věnuje například Eva Jenčková v propojení s pohybovými aktivitami nebo Jaroslav Herden v činnosti poslechové.

Motivační hry s hudebními poznatky

Uvedené motivační hry s hudebními poznatky⁴ jsou formulované pro žáky základních uměleckých škol a pro žáky 2. stupně základní školy. V náročnějších či jednodušších obtížnostních modifikacích je lze použít i pro žáky jiného věku. Následující motivační hry s hudebními poznatky se zaměřují na hudební myšlení, jsou kombinovány s hudebními činnostmi a lze je velmi dobře využít zejména ve fázi opakování a procvičování učiva, čímž funkčně dochází k trvalému upevnění poznatků, které je preferováno před jednostranným a mechanickým memorováním. V charakteristice je představen princip a vzdělávací přínos hry. Cíl specifikuje náplň hudebních poznatků a činností. Průběh hry vysvětluje její provedení a ve využití je doporučeno její individuální, skupinové nebo obojí provedení. Motivační hry s hudebními poznatky využívají pravidel společenských her, primárně mají

1 POLEDŇÁK, I. Hudební výchova a strašák populární hudby I. In *Hudební výchova* č. 1, ročník 10, 2002, s. 1.

2 MIHULE, J., JURKOVIČ, P., STŘELÁK, M. *Hudební výchova pro 7. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 1982. MIHULE, J., POLEDŇÁK, I., MAŠLAŇ, P. *Hudební výchova pro osmý ročník základní (občanské) školy*. Praha: Fortuna, 1994. CHARALAMBIDIS, A., CÍSAŘ, Z., MATOŠKA, D. *Hudební výchova pro 8. ročník ZŠ*. Praha: SPN, 1998. BRABEC, J. *Hudební výchova pro 7. ročník*. Praha: Jinan, 1995. BRABEC J., ŠTÍBROVÁ I. *Hudební výchova pro 8. ročník*. Praha: Jinan, 1994. Výhradně populární hudbě se věnují učebnice *Populární hudba ve škole* J. Prchala a *Populární hudba ve škole – zpíváme a hrajeme* J. Prchala ve spolupráci J. Holubce.

3 HERDEN J. Modelové situace v přípravě na poslech. In *Poslech hudby*. Sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, s. 39.

4 Inspirováno přednáškami Evy Jenčkové na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové 2008 - 2013.

motivační charakter, kde prvek soutěživosti, ať už v individuálním či skupinovém provedení, zastává jednu z hlavních rolí. V průběhu hudebního vyučování není vždy dostatečný časový prostor pro realizaci motivačních her s hudebními poznatkami v kompletní podobě společenských her, ale žákům nic nebrání úspěšně je dokončit třeba v domácím prostředí.

Hudebníci chtějí domů

Charakteristika: Hra je zaměřena na osobnosti a různá barevně odlišená období populární hudby, přičemž každou osobnost představují u každého období dvě hrací figurky. Vzdělávací přínos hry spočívá v opakování a upevňování přehledu osobností a období populární hudby.

Cíl: Upevnění a osvojení přehledu osobností a období populární hudby, vyvozování poznatků v jejich vzájemném propojování, podpora kooperace žáků ve skupině a rozvoj poslechové a instrumentální činnosti prostřednictvím poslechových⁵ a instrumentálních⁶ úkolů na kartičkách.

Průběh: První hod kostkou nás podle čísla jedna – šest uvede do příslušné startovní linie. Hráči nebo skupiny se střídají v hodech kostkou. Hledají co nejkratší cestu “domů” – do hudebního období. Pokud hod kostkou vyjde na políčko s písmene “K”, hráč si bere kartičku z balíčku a přečte nahlas otázku nebo úkol a číslo v pravém horním rohu karty. Pokud hráč správně zodpoví otázku nebo splní úkol, posunuje se libovolnou cestou o příslušný počet políček udaný číslem. Pokud se střetnou dvě figurky na jednom políčku, figurka, která byla na políčku jako první, jde opět od začátku. Vítězem se stává hráč nebo skupina, která se pomocí hrací kostky a vědomostních kartiček, označených písmenem “K”, dokáže dostat obě figurky - hudebníky co nejrychleji do příslušného období – “domů”.



5 Příklady poslechových úkolů: 1. poslech: Edith Piaf – skladba Non je ne regrette rien; otázka: kdo je interpretkou hudební ukázky a který hudební styl reprezentovala? (Edith Piaf - francouzský chanson). 2. poslech: Orchestr Glenna Millera – skladba – Moonlight serenade; otázka: jak se nazývala tato velká hudební uskupení a pro který hudební styl jsou typické? (big bandy, swing).

6 Příklad instrumentálního úkolu: na vybraný nástroj zahraj následující rytmický úryvek a uveď pro který hudební styl je charakteristický (blues).



Využití: Hru lze hrát jak individuálně, tak i v menších skupinkách, ve kterých se mohou žáci na tahu vzájemně střídat.

Riskuj!

Charakteristika: Hudebně vědomostní hra *Riskuj!* je založena na čtyřech vybraných tématech (v tomto případě hudební osobnosti, období, zajímavosti a různé), která jsou odstupňovaná obtížností v rozptylu 1 000 – 5 000 bodů. Témata hudební osobnosti a období lze pojímat jako hudební ukázky, jejichž vhodný výběr je ponechán na učiteli a propojit s poslechovou činností. Otázky a hudební ukázky jsou v jednotlivých tématech voleny podle věkové skupiny žáků. Vzdělávacím přínosem hry je opakování a upevňování poznatků z oblasti populární hudby.

Cíl: Osvojení a propojení poznatků formou otázek, odpovědí, sbírání příslušného počtu bodů, podpora kooperace žáků ve skupině a rozvoj poslechové činnosti prostřednictvím vybraných hudebních ukázek.

Využití: Individuální nebo skupinové.

	HUDEBNÍ OSOBNOSTI	HUDEBNÍ OBDOBÍ	HUDEBNÍ ZAJÍMAVOSTI	RŮZNÉ
1 000	1 000	1 000	1 000	1 000
2 000	2 000	2 000	2 000	2 000
3 000	3 000	3 000	3 000	3 000
4 000	4 000	4 000	4 000	4 000
5 000	5 000	5 000	5 000	5 000

Průběh ve skupinovém provedení: Ve skupinové variantě se žáci prostřednictvím losu rozdělí na dva týmy o stejném počtu žáků. Každý tým si zvolí jednoho kapitána, jehož úkolem je mluvit za celou skupinu. Všichni hráči týmu se podílí na formulaci odpovědí a výběru otázek, ale odpovídá pouze kapitán. Za správně zodpovězenou otázku dostává tým příslušné body. U věkově mladších dětí je vhodná varianta body pouze počítat, tzn. že i při chybné odpovědi se body neodečítají. Na 2. stupni základní školy je možné pro zvýšení obtížnosti body při chybné odpovědi i odečítat.

Průběh v individuálním provedení: V individuální variantě je jedním týmem jeden žák. Individuálních týmů lze mít v této hře až pět. Tato varianta je vhodná do menších tříd.⁷

7 Například do předmětu hudební nauky na základní umělecké škole.

Pexeso

Charakteristika: Hudebně vědomostní hra založená na hledání souvislostí v oblasti populární hudby. Principem hry je nalézt co nejvyšší počet kartičkových dvojic. Pokud hráč najde správnou dvojici, hraje ještě jednou. *Pexeso* můžeme zaměřit na více oblastí, kterými jsou hudební styl a jeho charakteristické znaky, hudební styl a hudební osobnosti nebo hudební styl a jeho časové vymezení. Rozsah oblastí k hledání souvislostí lze upravovat dle potřeby a věkové skupiny žáků. Kartičkové dvojice se propojují s vokální, poslechovou, instrumentální a pohybovou činností.⁸ Vzdělávací přínos *Pexesa* spočívá v opakování, upevňování a vyvozování poznatků prostřednictvím hledání souvislostí.

Cíl: Upevnění, osvojení a propojení poznatků z oblasti populární hudby, rozvoj vokální, poslechové, instrumentální, pohybové činnosti a paměti žáků.

blues	dvanařtiktová forma
20. léta	country & western
Ragtime	Scott Joplin

Využití: Hru lze hrát již od dvou hráčů, přičemž vrchní hranice hráčů není omezená.

Domino

Charakteristika: *Domino* lze zaměřit dle potřeby a věkové skupiny žáků na různé oblasti populární hudby. V tomto případě jsou to jména a příjmení hudebních osobností. Principem hry je správně složit co nejvyšší počet dominových karet. Finální podoba *Domina* tvoří okruh hudebních osobností, který využijeme v následné poslechové činnosti.⁹

Cíl: Opakování a upevňování jmen osobností populární hudby, podpora kooperace žáků ve skupině, rozvoj paměti a poslechové činnosti.

8 Příklady hudebních činností ke karetní dvojici *blues* – *dvanařtiktová forma*:

1. *vokální činnost* - žáci zpívají schéma bluesové dvanařtky T, T, T, S, S, T, T, D, S, T, D nejprve v melodických, poté harmonických kvintakordech. Následně každý žák zazpívá u příslušné funkce libovolný tón z akordu, čímž vznikne trojhlas s částečnou improvizací.

2. *Instrumentální činnost* - každé písmeno představuje hudební nástroj (T – tamburína, S – triangel, D – dřívka). Žáci se střídají ve hře na nástroje ve schématu bluesové dvanařtky. Hudební nástroje lze dle potřeby střídát nebo vyměnit.

3. *Poslechová činnost* - učitel v rámci jedné tóniny střídá nahodile jednotlivé harmonické funkce bluesové dvanařtky, přičemž žáci sluchem rozpoznávají, o kterou funkci se jedná.

4. *Pohybová činnost* - každé písmeno představuje jeden prvek hry na tělo (T – tlesknutí, S – podup, D – lusknutí). Žáci se střídají v pohybovém provedení schématu bluesové dvanařtky. Pohybové prvky lze dle potřeby obměňovat. Hudební činnosti provádíme nejprve odděleně, poté je možné vokální, instrumentální a pohybovou činnost ve třídě zkombinovat.

9 Učitel zvolí ke každé hudební osobnosti vhodnou hudební ukázkou. Žáci na základě poslechu přiřazují jednotlivé ukázky k hudebním osobnostem.

Využití: Individuální nebo skupinové. Hru lze hrát v počtu dvou až pěti žáků nebo skupin.

Průběh v individuálním provedení: Učitel ukáže první dominovou kartu a všechny zbylé dominové karty položí na přehledné místo tak, aby byly dobře viditelné pro všechny žáky. Žáci se na tahu střídají a přikládají správné dominové karty.

Průběh ve skupinovém provedení: Ve skupinovém provedení jsou žáci losem rozděleni do stejně velkých týmů. V přikládání karet se žáci střídají a mohou se vzájemně radit.

	Scott
Joplin	Louis
Armstrong	Jaroslav
Ježek	

Populární hudba má významné místo v hudebním vyučování. Motivační hry s hudebními poznatkami lze velmi dobře zkombinovat s hudebními činnostmi a tématem populární hudby. Tímto propojením dochází k uplatnění principu triády, kdy prvotní je zážitek žáků v motivačních hrách, po něm následuje činnost v podobě dílčích úkolů a v závěru jsou vyvozeny poznatky.¹⁰ Výše navržené motivační hry s hudebními poznatkami jsou atraktivní a zpestří hudební vyučování a téma populární hudby.

Literatura:

HERDEN J. *Modelové situace v přípravě na poslech*. In: Poslech hudby. Sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na Pedagogické fakultě UK v Praze. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. DOI: 80-86039-67-6.

JENČKOVÁ, E. *Aktuální problematika didaktiky hudební výchovy*. In: Musica viva in schola XIII. Brno: PdF MU, 1997. ISBN 80-210-1547-0.

POLEDŇÁK, I. *Hudební výchova a strašák populární hudby I*. In: Hudební výchova, roč. 10, 2002, č. 1., ISSN: 1210-3683.

PRCHAL, J. *Populární hudba ve škole*. Praha, Muzikservis, 1998. ISBN 80-86233-00-6.

Mgr. Veronika Švencová
Univerzita Hradec Králové
Hradecká 1227/4
500 11 Hradec Králové
V.svencova@seznam.cz

10 Principem triády a její realizací v hudební výchově se zabývá Eva Jenčková: Aktuální problematika didaktiky hudební výchovy. In *Musica viva in schola XIII*. Brno: PdF MU, 1997.

The contribution of nineteenth-century conductors to the development of orchestral conducting

ELENA GONATA

Abstract: It is obvious that the contribution of the nineteenth century conductors was decisive for the orchestral conducting development. The directing of an ensemble started long before the nineteenth century. There are many reports about different ways of directing and the responsibilities that directors had. It started with the audible time-beating, then the violin leaders followed and it ended with the keyboard and violin-bow conductors. The violin-bow conductors showed the way to the baton conductors. The baton also had its own development through the centuries. There are reports about different sizes of the baton. In the previous eras some musicians used to use very long and heavy things to beat the time but subsequently many changes gave baton the shape that we know today. Mendelssohn, Berlioz and Wagner contributed the most to the development of orchestral conducting in the nineteenth century. They proposed and used different approaches regarding the interpretation including the changes in the written score. Mendelssohn's main characteristic was his memory, as he was conducting by memory. He was a very expressive conductor and he used his whole body to communicate with the orchestra. Berlioz was a master in instrumentation and orchestration. He worked in detail with every single instrument; with the intension of getting the best possible sound out of each one and also in combination with others. He also wrote recommendations concerning the rehearsal process and the conductor's responsibilities. Finally, Wagner was the first composer who spoke about the interpretation and creativity in performance. In his book 'On Conducting', he criticized others conductors' interpretation and he also proposed his own perception about music. Wagner is still influencing many conductors.

Keywords: Baton, Berlioz, Mendelssohn, nineteenth century, orchestral conducting, systems of leadership, violin-bow directors, Wagner.

Today I am going to speak about the historical background of orchestral conducting and baton. I will focus on Mendelssohn, Berlioz and Wagner as conductors, and their contribution to the development of orchestral conducting in the nineteenth century.

History

During the period before Berlioz, about eight different systems of leadership were used in ensemble direction. The first and infrequent method had no leader for the performance, which meant that the orchestra had been well-rehearsed and could direct itself. Subsequently we had a period of audible time-beating, divided into two quite similar methods; constantly and intermittently time-beating. In both these cases, the orchestra leader directed with a roll of paper in each hand. In the first case, each beat was audible and this was used primarily in France until 1820 particularly at the Opera; this is in contrast with the second method, where only the first beat was audible in each bar; this

was used in Italian and German Churches. Later on, with English and German orchestras, particularly at large festivals, three people were sometimes in charge at performances; triple control. In all cases, the Kappellmeister either as the composer at the keyboard, the violin-leader or the time-beater each was responsible in creating the best possible result. It should be noted that the silent time-beating, used by Italians in opera houses and churches, was divided between two people: The Maestro di Capella at the keyboard concentrated on the singers and the violin-leader was in charge of the instrumentalists using his violin bow as well head movements and facial expressions. Quite similar to this was 'dual' control, where the direction was divided between the *Kappelmeister* and a violin-leader but without a performer at the keyboard. Here the last two methods are characterized by "single control" direction. The director's position was firstly given to the *Kappelmeister* at the Keyboard, from where he directed the whole orchestra; secondly, that responsibility in turn transferred to the violin-leader, who stood between the violin sections, accompanied soloists and was in full charge of the whole orchestra, even if a keyboard player was presented or not. Subsequently, two systems of unified direction have developed in Germany and in France. The Germans (Hiller, Schicht, Schulz, Pohlentz), used the technique of time-beating from the keyboard and the French Habeneck used the violin-bow technique.

In 1781, the Gewandhaus Orchestra was founded in Leipzig (Germany) and it was the only orchestra which performed symphonic music. Other orchestras in Europe at the time performed primarily operatic music and secondarily symphonic music. This type of organization laid the foundation for the development of a further five orchestral organizations during the first half of the nineteenth century that would be important in the development of conducting: the London Philharmonic Society (1813), the Paris Societe des Concerts (1828), the Munich Odeon (1828), the New York Philharmonic (1842) and the Vienna Philharmonic (1842).

From its founding up until Mendelssohn, the Gewandhaus Orchestra had four directors from the keyboard. Johann Adam Hiller (1772-1804) the first conductor was a composer, teacher-pedagogue, conductor and organizer of concerts, as well as a music critic. His publications were about music aesthetics, instruction books in singing and a violin method. As an instrumentalist, he was played the violin and keyboard instruments and as a conductor, he directed from the keyboard. After Hiller, another keyboard director was Johann Gottfried Schicht (1753-1823). He wrote an important treatise on harmony and translated two instrumental treatises, one for vocal technique and one for piano method. Like Hiller and Schicht, Johann Philipp Christian Schulz (1773-1827), conducted from the keyboard, but he seems to have been the most experimental programme planner and he interpreted Beethoven's works with enthusiasm, and he was the first who introduced Mendelssohn's music to the Leipzig public. The fourth conductor was Christian August Pohlentz, who had similar education as his predecessors. He was the first conductor who presented Wagner's music in Leipzig. Finally, in 1835, Mendelssohn started working as a conductor of the Gewandhaus Orchestra, where he introduced the new method of baton conducting. Six years before, in 1829, he wrote a letter to his family, in which he was describing a story about his debut concert with the London Philharmonic Society and his baton:

*'I mounted the orchestra and pulles out my white stick which I have had made on purpose (the maker took me for an Alderman and would insist on decorating it with a crown). The first violin, Francois Cramer, showed me how the orchestra was placed, the farthest row had to get up so that I could see them, and introduced me to them all, and we bowed to each other; some perhaps laughed a little that this small fellow with the stick should take the place of their regular powdered and bewigged conductor. The success of the performance was beyond what I could have ever dreamed'*¹

A writer in London's *Morning Post* two days after Mendelssohn's concert approved of the new way of direction:

*'Mr. Mendelssohn conducted his Symphonia (C minor) with his baton as is customary in Germany, France, etc., where the discipline of bands is considered of more importance than it is in England. We have often remarked that it is not the ear solely by which the orchestral performer must be guided. We hope to see the baton ere long at the Italian Opera; it matters not whether it be a violin-bow or a roll of parchment'*².

In contrast with German keyboard conductors at this time, in France the majority of directors used the violin-bow. Both opera and orchestral concerts were presented under the direction of Violin-bow conductors. The violinist-conductor Edouard Deldevez (1817-1897), discusses the instrumental preferences of the conductor and the composer, as well as his reasons why the orchestra had to be under the violinist's control. 'The piano is the instrument of the composer; the violin is the natural instrument of the conductor'³. He additionally based his preference for violin-bow direction on five points:

1) the violin is the singing part, 2) the violin is the part, which, note for note, underlines that of the singer, 3) the violin is the accompanying instrument, and is used to teach singers their parts; this is the way it is done in the vaudeville theaters. 4) It is easier for the violinist to mark time, much more feasible than for any other musician. 5) As is done in the small theaters, the violinist can easily stop playing, indicate the beat for a few measures, and then continue playing, all without disturbing musical values.

We need to note that the public liked the violin-bow director, as he was not only a theatrical personality but was a romantic figure, shaping phrases gracefully as a part of the orchestra. It is true that the violin-bow directors prepared the way for the baton conductors.

The most influential conductor in Paris during the first half of the nineteenth century was Francois Antoine Habeneck (1781- 1849). He started his career as a virtuoso violinist but obtained the conductor's position of the orchestra of the Paris Conservatoire from 1806-1815. In 1821, Habeneck was appointed Directeur General de la Musique of

the Opera National and in 1828 the Chef d'orchestre of the Orchestre de la Societe des Concerts du Conservatoire. Habeneck was an important conductor in that he introduced all Beethoven's symphonies to Paris and he also performed compositions by Daniele-Francois-Esprit Auber and Giacomo Meyerbeer. Most importantly he also gained respect from many musicians, such as Wagner who attended his rehearsal and was impressed⁴.

'I received a good lesson at Paris in 1839, when I heard the orchestra of the Conservatoire rehearse the enigmatical Ninth Symphony. The scales fell from my eyes; I came to understand the value of correct execution, and the secret of a good performance. The orchestra had learnt to look for Beethoven's melody in every bar- that melody which the worthy Leipzig musicians had failed to discover; and the orchestra sang that melody. This was the secret...Habeneck was a conductor of the old stamp; he was the master and everyone obeyed him.' (Wagner)

At the same time though, Berlioz criticized Habeneck's conducting in both positive and negative ways. Two things that he complained about Habeneck were the use of the bow as a baton, which because of its weight and length made it difficult to beat time rapidly and also his decision to conduct Beethoven's symphonies at a brisk tempo.

Another important violin-bow director was Louis Spohr (1784-1859). According to legend, initiated by his own account, Spohr introduced the baton on April 10, 1820, while conducting his second symphony with the Philharmonic Society in London. Witnesses complained that the conductor 'sits there and turns over the leaves of the score, but after all he cannot, without his marshal's staff, the baton, lead on his musical army. The leader does this, and the conductor remains a nullity'. It is more likely that he used his baton in rehearsal than in concert. Some other famous violin-bow conductors were Wilhelm Ernst in Germany, Franz Clement, Georg Hellmesberger and Ignaz Schuppanzigh in Vienna, as well as Johann Strauss and Eduard Strauss.

Although, they have been many changes in the way of directing an orchestra, after all it was the baton which still remains as the conductor's tool.

Baton

The first report about conducting baton was in a performance in 709 B.C, during which the leader 'Pherekydes of Patrae, giver of the rhythm'

*...had stationed himself on a high seat, waving a golden staff, and the players on the flute and cythara were placed in a circle around him... Now when Pherekydes with his golden staff gave the signal, all the art-experienced men began in one and the same time, so that the music resounded even to the sea... The Rhythmagos beat with the staves up and down in equal movement so that all might keep together...*⁵

Through the centuries, we have some reports about the different types of batons that

1 Mendelssohn, letter to his family, 26 May 1829, in Sebastian Hensel, The Mendelssohn Family (1729-1847) Letters and Journals, trans. C. Klingeman (New York: Harper and Brothers, 1882), 184 / "A History of orchestral conducting in theory and Practise" by Elliot W Galkin, 1988 (498)

2 Morning Post (London) (28 May 1829) / "A History of orchestral conducting in theory and Practise" by Elliot W Galkin, 1988 (498)

3 Eduard Marie Ernest Deldevez, L'Art du chef d'orchestre (Paris: Firmin-Didot, 1878), 2,3 / "A History of orchestral conducting in theory and Practise" by Elliot W Galkin, 1988 (467)

4 "On Conducting (Ueber das Dirigiren): A Treatise on Style in the Execution of Classical Music", by Richard Wagner (translated by Edward Dannreuther), (16,17)

5 Professor Murchard, 'Discovery of Ancient Greek Tablets Relative to Music', Harmonicon 3 (April-May 1825): 56, 76

choral or instrumental ensembles leaders used in performances; they mainly used the baton to give the rhythm and cues. In 1687, Jean-Baptiste Lully, was conducting a performance using a long staff (baton) by banging it on the floor to beat the time. Unfortunately, he struck his toe and this created an abscess, which then turned gangrenous and this led to his death. Since the seventeenth century, in marching bands, they have used a heavy staff like Lully's to beat time. Weber also used a heavy staff, holding it in the middle; sometimes he was conducting from the piano, like Rossini and both of them used to direct from the piano using a roll of parchment too. Weber used to face the audience in his early performances and later he directed in the modern style facing only the orchestra with his back to the public. Like Weber, Spontini was conducting with a thick baton, in contrast with the short and light batons that Mendelssohn and Berlioz have been used. However, it is really important to mention that the earliest reference to baton conducting in the modern manner dates from 1594. It was a performance, which took place in a monastery by a group of nuns with a woman conductor. She used a long, slender and well-polished wand and without noise gave the sign to begin and continued beating the time through the songs. Among the first conductors who used a baton, were Johann Reichardt at Berlin Court Opera and Guillaume de Paris at the Hamburg Opera in 1794.

Within twenty-five years the baton was enough popular and was used in all European opera houses except Paris. In 1820, Louis Spohr tried to explain the importance of the conductor's position and the necessity of the baton's use. He also tried to explain the disadvantages of violin-bow directing and conducting from the piano. It is obvious that by using a light stick, conductor's movements are more clear and visible to all players of the orchestra. The violin-bow leaders were still united in opposition, but through the years were gradually replaced by the baton conductors.

The baton in the twentieth century has continued to retain its importance as a symbol of authority, but occasionally conductors have preferred to conduct without a stick. The first who began this trend was Vassily Safanov (1852-1919) in 1904. Other important conductors who did not use a baton were Stokowski and Dimitri Mitropoulos; Pierre Boulez always conducts without a baton and Eugene Ormandy only for a period during his career. Most contemporary conductors were used the baton, such as Leonard Bernstein and Herbert Von Karajan. Today the baton is absolutely connected with the orchestral conducting. 'No one can say that conducting without baton is 'right' or 'wrong'. However, it is much easier for the player to follow the baton, especially if the music is unfamiliar or the part is technically difficult or in accompaniments. The baton is even more important when there is a large ensemble, for then many of the players are quite a distance from the conductor's stand'.

The most important figures in the development of conducting in nineteenth century were Mendelssohn, Berlioz and Wagner.

Felix Mendelssohn Bartholdy (1809-1847)

Mendelssohn was a skilful viola and piano player as a child and he was very active in the music scene. At the age of twenty, he conducted Bach's St. Matthew Passion for the first time in Berlin; Eduard Davrient described his performance... *"His energy, perseverance, tact*

and clever calculations of the resources at hand, made this masterpiece modern, intelligible and life-like once more..." Davrient also mentioned that Mendelssohn had to accompany and conduct at the same time in intention to help the chorus and the soloists in some difficult parts; Felix used to accompany by playing the piano with the left hand and conduct with the right. Six years later in 1835, Mendelssohn got the position of Music Director at the Gewandhaus Orchestra, where the audience was very enthusiastic about him.

Mendelssohn was a choral conductor at first and then he became very famous symphonic director. One of his main characteristics was his memory; He used to conduct from memory. It is a skill that not many conductors have. However, conducting from memory has an advantage, in the sense of expressing yourself without interruptions, like turning the pages, and you only care to feel the music. On the other hand, the fact of not having the scores in front of you, it means that you have the general idea of the piece and it is difficult to remember every single detail, as well all the entrances that different instruments have during a composition. However, some conductors can do that! Mendelssohn was a very expressive conductor; he conducted not only with his baton but with his whole body. He used facial expressions to be more clear and understandable to his players, as well as a variety of hands movements. He also didn't believe in continuous time-beating during a piece but only where is needed, which is unusual in modern conducting.

Although Mendelssohn was a respected conductor, Wagner and Schumann complained about him for the quick tempi he chooses in Beethoven's symphonies. Wagner said that a conductor must be able to choose the "right tempo" for each piece. The tempo decisions, it is probably the most difficult part of a conductor's work. But I believe that the most important in that case is to try to be as much as closer to composer's preferences.

Mendelssohn was a great composer and conductor, as well a nice man who always treated his players with respect and I strongly believe that is one of the most important characteristics of the conductor's behaviour.

Hector Berlioz (1803-1869)

Berlioz was a great composer and conductor, as well as a master of instrumentation and is the first significant commentator on the role of the conductor. Berlioz made significant contributions to the modern orchestra's development with his "Treatise on Instrumentation", (which was first published on 1843). According to Berlioz the *"Art of instrumentation consists in using these various sound elements and applying them, either to colour the melody, harmony and rhythm, or to produce effects that are sui genesis, independently of the part played by the three other musical forces"*⁶.

Berlioz was considered to be one of the best conductors during the Nineteenth century and he was an expert on instrumentation and orchestration. He worked in details with every single instrument; with the intension of getting the best possible sound out of each one and also in combination with others. First of all, he worked on the range capabilities of an instrument; he analysed the sound quality of the low, middle and high notes of the in-

⁶ Hector Berlioz "A treatise on Modern instrumentation and orchestration" (first Published 1843/4, then reissued in 1855) <http://www.hberlioz.com/Scores/BerliozTreatise.html>

strument. He proposed and used the use of specific ranges for specific cases. He illustrated the instrument's sound and unified it with different kinds of moods. In addition, he tried to combine the timbre of different instruments of the same or other sections; He gave many examples, of cases where it is suitable to use a specific instrument. In the second section, Berlioz described different ways of playing, with the intention of getting the best out of them and also to get variety of timbre from each instrument; He also gave attention to articulation. Subsequently, the combination and correlation of the sound with the melody, tempo, harmony and dynamics became very important for the first time. According to the type of melody, you choose the right instrument that is able to produce the required sound and therefore you need to choose the right group of instruments to develop the harmony; the composer needs to find the ideal combination of the instruments that are responsible for the harmonic line in a composition. Everything is always connected with tempo, as we have to know which instruments can follow quick or slow tempi. Finally, Berlioz examined different ways of playing on given dynamics marks.

Connected to conducting Berlioz proposed a layout of an orchestra in both concert halls and opera houses; the ideal number of players in every case as well the number of players in every section. He also said his preferences about the choir size on its own and in combination with the orchestra.

Berlioz gave specific recommendations for harmonic effects; how to divide each section of instruments and their role in sound and harmony production; How to combine the instruments, how to group them and how to make sound contrasts with them. And of course, he gave recommendations for the rehearsal process; about the sectional rehearsal procedure and the whole orchestra or choir together. More specifically, he proposed the following system especially for huge orchestras and choirs:

*"The conductor must first appoint two assistant conductors who when beating time in the general rehearsals must constantly keep their eye on him so as to communicate the tempo to the masses that are too far away from the centre; he will then select coaches for each one of the vocal and instrumental groups. He will have a preliminary rehearsal to instruct them on how to direct the sectional rehearsals that are entrusted to them. The vocal coaches will rehearse each voice section separately and then all together; they can use an organ or a piano to accompany these vocal rehearsals. The assistant conductors and orchestral coaches must follow the same system of rehearsing separately each instruments section. Finally the entire orchestra and vocal mass brought together under the conductor's direction"*⁷

Berlioz as a conductor was very influential to many musicians and conductors. When he began conducting he was not formally trained, but he improved his skills through practising and performing older and simpler music. Berlioz was criticized by Spontini for his large gestures but later on, Halle mentioned Berlioz's movement's resulted in better sound control.

Berlioz spoke about conductor's responsibilities; he mentioned the technical and inspi-

7 Hector Berlioz "A treatise on Modern instrumentation and orchestration" (first Published 1843/4, then reissued in 1855) <http://www.hberlioz.com/Scores/BerliozTreatise.html>

rational parts. First, the conductor has to understand the composer's intentions and then he had to transmit these intentions to the orchestra.

Berlioz, like Mendelssohn, was using the "performing expression" term which meant only the reproducing the composer's feelings, in contrast with Wagner who was talking about interpretation and creativity. Once more about tempo decisions, Berlioz said that the best choice comes from the composer, secondly from metronome marking if is written and the conductor's instinct comes as the last possible choice.

With no doubt, Berlioz contributed to the development of conducting and orchestration as he was probably the first who worked in deep with the orchestral instruments and their capabilities.

As an almost contemporary, Richard Wagner's work on conducting must surely have been influenced by Berlioz's work; especially in the book 'On Conducting'.

Richard Wagner (1813-1883)

*'While Mendelssohn was oblivious to the original external sound of the work, he demonstrated a loyalty to both the score and the internal spirit of the work, which resulted in a performance style that attempted to be transparent by not adding external dynamic or tempo changes. Berlioz was even more specific and in addition to tempo, dynamics, and form he also considered timbre and orchestration to be essential to the integrity of the work. He called for a recreative performer, who would merely illuminate the composer's masterpiece. Wagner was in the forefront of a new attitude, whereby the performer could create, and at the same time maintain that he was returning to both the original spirit of the work and the original performance practice of the composer. Wagner, in effect, turned Mendelssohn's and Berlioz's recreative executants into the modern creative interpreter.'*⁸

Wagner's 'On Conducting' was published in 1869. Throughout this book, he tried to transmit his experiences in performance practice and what he learned from other conductors; He mainly spoke about and worked on Beethoven's compositions but also criticized older conductor's decisions on performing. Wagner mainly focused on tempo, which became 'the touchstone of the quality of a performance'⁹. Wagner spoke about two parameters of choosing the right tempo; the ability to sing and understand the melody, as well to understand the spirit of a piece; if a player is able to sing his melody, there is a possibility to find the true tempo. Wagner wrote that 'only a correct understanding of the *melos* (melody) sets the right tempo; the two are indivisible'¹⁰. He was trying to relate the tempo with the melody and the way of expression. 'The key to *melos* is to perceive melody as ex-

8 Jose Antonio Bowen, (1993) "Mendelssohn, Berlioz, and Wagner as Conductors: The Origins of the Ideal of "Fidelity to the Composer", *Performance Practice Review*: Vol. 6: No. 1, Article 4. DOI: 10.5642/perfpr.199306.01.04

9 Richard Wagner "On Conducting (Ueber das Dirigiren): A Treatise on Style in the Execution of Classical Music", (translated by Edward Dannreuther) www.gutenberg.org/cache/epub/4523/pg4523.html

10 Richard Wagner "On Conducting (Ueber das Dirigiren): A Treatise on Style in the Execution of Classical Music", (translated by Edward Dannreuther) www.gutenberg.org/cache/epub/4523/pg4523.html

pressive song'¹¹. On the other hand, Wagner mentioned the understanding of the spirit of a composition; According to the composer and the period of music that a composition has been written, you need to choose the right tempo. As a conductor, you must be historically informed and always tried to get closer to composer's intention. Some composers like Mozart and Haydn used only the Italian tempo words, like Andante or Allergo, and you have to know what does that meant to each one. In older music, Bach for example, the composer almost never gave any tempo indication. It is our task to understand composer's melodies and as Wagner said, the tempo indication is helpless if we are not able to feel the music and its character.

Although Wagner complained that modern conductors are always rushing, at the same time some critics reported that Wagner's fast tempos were faster than the normal; some other critics mentioned that his tempos were indeed slower. Wagner was choosing the tempo according to the melody or the rhythmic pattern; He also believed that 'the character changes through the course of a movement and that the tempo should respond to these changes. This leads to his fundamental principle of tempo modulation, which Wagner called '*the very life of music*' and which became the new space which Wagner opened for the creativity of the performer'¹². Wagner used tempo modulations in his intention of live creativity in performance. Henry Smart (critic for the Sunday Times of London) reported on Wagner's conducting:

*'Firstly, he takes all quick movements faster than anybody else; secondly he takes all slow movements slower than anybody else; thirdly he prefaces the entry of an important point, or the return of a theme- especially in a slow movement- by an exaggerated ritardando; and fourthly, he reduces the speed of an allegro- say in an overture of the first movement- fully one third on the entrance of its cantabile phrases'*¹³

Comparing with the 18th century musicians who used the score as was written, Wagner was the first who laid out the expressive possibilities of interpretation and also the first who said that the composer's intention and spirit of their works should be preserved. Wagner gave something new in the history of music; he gave the possibility to many musicians to free and express themselves. He showed a new way in conducting as he remained one of the best conductors in the history. Wagner influenced the next generation by his way of interpretation of music; by his perception of tempo modifications, by his great understanding of acoustics and his way of sound continuity that used in his own works and also about previous composers in the classic period such as Beethoven and Mozart.

References:

- Edited by Colin Lawson "*The Cambridge companion to orchestra*", Online, (Cambridge University Press - Online Publication 2011 September), Online ISBN: 9781139002066.
- Edited by Jose Antonio Bowen "*The Cambridge companion to conducting*", Online, (Cambridge University Press - Online Publication 2011 September), Online ISBN: 9781139002011.
- Elliot W Galkin "*A History of orchestral conducting in theory and Practise*" (Pendragon Press 1988), ISBN 978-0-918728-47-0.
- Hector Berlioz "*A treatise on Modern instrumentation and orchestration*" (first Published 1843/4, then reissued in 1855) <http://www.hberlioz.com/Scores/BerliozTreatise.html>
- Jose Antonio Bowen, (1993) "Mendelssohn, Berlioz, and Wagner as Conductors: The Origins of the Ideal of "Fidelity to the Composer"," *Performance Practice Review*: Vol. 6: No. 1, Article 4. DOI: 10.5642/perfpr.199306.01.04.
- Richard Wagner "*On Conducting (Ueber das Dirigiren): A Treatise on Style in the Execution of Classical Music*", (translated by Edward Dannreuther) www.gutenberg.org/cache/epub/4523/pg4523.html.

Mgr. Elena Gonata

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
ul. Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1
elena.gonata@gmail.com

¹¹ Richard Wagner "*On Conducting (Ueber das Dirigiren): A Treatise on Style in the Execution of Classical Music*", (translated by Edward Dannreuther) www.gutenberg.org/cache/epub/4523/pg4523.html

¹² Jose Antonio Bowen, (1993) "Mendelssohn, Berlioz, and Wagner as Conductors: The Origins of the Ideal of "Fidelity to the Composer"," *Performance Practice Review*: Vol. 6: No. 1, Article 4. DOI: 10.5642/perfpr.199306.01.04

¹³ (Sunday Times- June 17, 1855) / Jose Antonio Bowen, (1993) "Mendelssohn, Berlioz, and Wagner as Conductors: The Origins of the Ideal of "Fidelity to the Composer"," *Performance Practice Review*: Vol. 6: No. 1, Article 4. DOI: 10.5642/perfpr.199306.01.04

Možnosti aplikace melodramu v hudebně výchovném procesu

ZUZANA SELČANOVÁ

Anotace: Příspěvek přináší pohled na český melodram z hlediska jeho didaktické aplikace. Tento specifický hudební žánr představuje atraktivní prostředek k porozumění hudbě, umožňuje reagovat na potřeby současného vzdělávání s důrazem na využití integrativních přístupů. Zasahuje především citovou sféru osobnosti, ale kromě toho nabízí uplatnění v rámci mezipředmětových vazeb. Soudobý melodram přirozeně disponuje současnými hudebněvýrazovými prostředky, jejichž pochopení usnadňuje a zpřístupňuje sepětí hudby a slova. Příspěvek nabízí příklady edukačního využití melodramu – jednotlivé činnosti jsou určeny pro různé věkové kategorie, přičemž se vzájemně propojují a poskytují žákovi prostor pro samostatné porozumění hudebnímu výrazu.

Klíčová slova: český melodram, interpretace melodramu, integrace, hudebněvýrazové prostředky, hudební činnosti.

Use of melodrama in the educational context

Abstract: This paper brings new insight into Czech melodrama and its educational implications. Melodrama is an attractive tool for understanding music. It responds to the current educational needs with an emphasis on the use of integrative approaches.

In the educational context, melodrama has a significant impact on the emotional development. It offers a possibility of interdisciplinary approach as well as new means of musical expression used in contemporary composing. This paper offers practical examples of the use of melodrama in educational context including particular tasks for different age groups that are mutually interconnected. Such tasks provide space for the student to discover and experience music on his own.

Key words: Czech melodrama, melodramatic interpretation, integration, music means of expression, music activities.

Schopnost vnímat hudbu je nevyhnutelnou podmínkou všech hudebních činností, percepce představuje každý kontakt s hudbou. Schopnost vnímat a prožívat hudbu se však nevytváří jen při samotném poslechu hudby, ale také při ostatních hudebních činnostech. Toto vnímání představuje složitý proces, kdy se hudební činnosti prolínají, a přispívají tak k řešení percepčních problémů. Drábek (1998, s. 5) uvádí, že „*hudebnost by neměla být chápána jen jako schopnost zpívat nebo hrát na nástroj, nýbrž také jako schopnost reflektovat hudbu, pronikat k ní prostřednictvím četby, návštěv koncertů či zvukové techniky.*“

Již Jan Amos Komenský zdůrazňoval: „*co patří k sobě, je třeba učit v souvislostech, v jednotě a ve vzájemné podmíněnosti.*“ Princip integrace hudebních činností s cílem propojit vědomosti dětí z různých oblastí není tedy požadavek nový. Uplatnění integrativního a v poslední době také polyestetického přístupu současná hudební výchova ještě více akcentuje. Hudební skladbu vnímá v různých rovinách. Může být před-

mětem didaktického rozboru, ilustruje události z dějin hudby, představuje hudební materiál pro scénické ztvárnění a zdroj pro různé hudební aktivity, jako jsou zpěv, intonace, hudebněpohybové, hudebnědramatické nebo instrumentální činnosti. Stává se matérií při vyvozování teoretických poznatků a výrazových prostředků autora. Umožňuje motivaci při formulování vlastních názorů na poslech hudby, s důrazem na toleranci a akceptování odlišných názorů. Langsteinová a Felix (1998, s. 11) uvádějí, že přes všechny možnosti, které skladba přináší, nesmíme zapomínat na to, že je hlavně „*pramenem zážitků*“. To umocňuje soudobé pojetí hudební výchovy, která umožňuje žákům pronikat do světa hudby aktivně, a to prostřednictvím vlastního tvořivého muzicírování.

Pokud mluvíme o integraci na úrovni různých druhů umění, jejich vzájemné propojení přináší zejména některé žánry. Podle Jůzla (1991) koresponduje hudba nejlépe s řečí, k čemuž dochází na bázi exprese, jež je pro integraci hudby s jinými uměními hlavní podmínkou. Integrace je úspěšná tam, kde vzniká nová kvalita v rámci prolnutí výrazových prostředků dvou a více druhů umění. Jedním ze žánrů, který splňuje tuto podmínku, je **melodram**. Představuje záměrné spojení slova a hudby, přičemž obě složky neplnou paralelně, nezávisle, ale jsou v synkretickém vztahu. I historie ukazuje, že prolínání více druhů umění v hudebně výchovném procesu je úspěšné jen tehdy, pokud si jednotlivé umělecké roviny uchovávají svůj vlastní význam. Stejně tak je tomu v melodramu. Hudba slovo nenapodobuje, ale využívá k vyjádření své specifické výrazové prostředky, a tak přináší svůj vlastní vklad a kvalitu.

Hudba melodramu je komponována přímo na vybraný text, přičemž si skladatel vymezuje právo slova pozměnit, pokud jeho skladatelskému záměru nevyhovují.¹ **V soudobém českém melodramu se kromě tradičních literárních žánrů stále častěji zhuďebňují povídky, ale i dopisy, novinářské články, programová prohlášení. Česká tvorba se na poli melodramu s oblibou přiklání k humorným námětům, díky čemuž se melodram stává atraktivním prostředkem pro přesnější pochopení hudby. Zřetelná je tendence autorů k dramatizaci, která se projevuje v představě skladatele o realizaci díla. Pokud je do výchovněvzdělávacího procesu zařazena vizualizace např. pomocí rekvizit, pantomimy, či tvořivé dramatiky, je při samotném poslechu skladby neocenitelná. Soudobý melodram přináší všechny možnosti, jak s textem pracovat. Někdy to bývá zvukomalba, která představuje snáze pochopitelný prostředek konkretizace slovního významu, jindy je to leitmotiv, který charakterizuje postavu, náladu, atmosféru a může zaznívat i v případech, že se jedná jen o jakousi reminiscenci výše uvedeného. V rámci hudebních činností, kdy žáci pracují s textem melodramu, je hudba silnou podporou. Pomáhá jim rozvíjet hudebnost slova, posiluje kvalitu jejich mluvy, projevu, ale také jejich představivost, fantazii a schopnost hudbu vnímat s hlubším porozuměním a prožívat ji.**

Každé dítě potřebuje dostatečné množství kvalitních hudebních podnětů, které jsou zabezpečovány konkrétními hudebními aktivitami pedagoga. Pedagog vystupuje jako fa-

1 Zde je důležité si uvědomit, že koncertní melodram vzniká na jiném principu než melodram scénický. Zatímco pro potřeby scénického melodramu byly texty záměrně vytvářeny (můžeme je srovnat s librety opery), koncertní melodram podkládá hudbou text, který vznikl samostatně a zcela nezávisle na hudební složce. Teprve dodatečně je tedy text skladatelem vybrán ke zpracování společně s hudbou.

cilitátor, je tím, kdo vytváří hudebně podnětné prostředí, což je úplně elementární podmínkou k tomu, aby se dítě mohlo realizovat v konkrétních hudebních činnostech. Právě ty mají dítěti přinášet emocionální a estetické zážitky. Dnešní koncepce hudební výchovy plynule navazuje na činnostní pojetí 60. a 70. let minulého století. Důraz se klade na aktivitu žáka, na jeho vlastní tvůrčí činnosti, jež vedou k rychlejšímu a plnějšímu chápání obsahu a výrazové podstaty hudby. Pokud mluvíme o konkrétních hudebních činnostech, můžeme začít od samotného zpěvu, relativní intonace, přes hru na dětské hudební nástroje, percepci a vlastní recepci hudby, pohyb na hudbu, až se postupně dostáváme k integrovanému vnímání, prožívání a reprodukci hudby prostřednictvím komplexní hudební seberealizace.

Jednotlivé činnosti nejsou izolovány, ale vzájemně se propojují. **Rytmické činnosti** možno realizovat při každém kontaktu člověka s hudbou. Přesto Sedlák (1985) uvádí, že je nutné rytmickou složku z celkové hudební tkáně vyčlenit a rozvíjet rytmické cítění ve speciálních rytmických cvičeních, jež mohou samotný poslech oživit. Jednou z efektivních a všem dětem dostupných cest rozvoje rytmického cítění je opora o rytmus lidské řeči. Zde melodram poskytuje silné zázemí. Také v jazyce nacházíme základní složky rytmu (pulsaci, spád řeči, slovní přízvuk, dlouhé a krátké slabiky). Pokud melodram přináší volné vázání slova a hudby, jednotlivé rytmické slabiky nejsou exaktně rytizovány. Hudební fráze se vážou na celé věty či slovní spojení, což umožňuje dětem pronikat do formotvorné podstaty díla. I z tohoto důvodu doporučuji si při práci s melodramem nejdříve poslechnout jeho hudební složku.

S melodramy didakticky pracuji pět let na ZUŠ Praha 10 – Hostivař v rámci studijního zaměření Hra na klavír, Hudební dílny, Hudební nauka, Dramatika, Loutkářství a Výtvarné vyjadřování. Na projektech se podílí žáci jak 5. ročníku I. stupně, tak studenti 1. a 2. ročníku II. stupně. Některé projekty jsou určené pro děti mateřských škol. Realizovali jsme je na Střední pedagogické škole Futurum v rámci Hry na hudební nástroje a Projektových dnů, které škola pravidelně organizuje. Při této práci pozoruji, jak se využití melodramu promítá do rozvoje dětské hudebnosti, jak se u dětí prohlubuje porozumění hudbě.

Za dobu, kdy melodramy didakticky aplikuji, jsem zjistila, která díla jsou pro tyto účely zvláště vhodná. Velmi vděčným materiálem pro rozvoj rytmického cítění u dětí mladšího školního věku je sbírka melodramů *Nevidáno, neslycháno*, od A. Vaigla. Skladatel čerpal ze stejnojmenné sbírky J. Kainara. Básník vypráví o těch nejobyčejnějších věcech s humorem a fantazií. Verše posilují správnou artikulaci a metroritmickou pulzaci dětí.

Jako ukázkou z uvedené sbírky melodramů jsme se žáci a studenti (v rámci Hudebních dílen na ZUŠ Praha 10 – Hostivař) vybrali dílko *Košťe* (ukázka č. 1). Vybraný žák zarecituje text ukázky. Ostatní žáci sledují jeho správnou artikulaci. Velmi osvědčená je *rytmická deklamace textu*. Dítě pozná deklamační zákonitosti, tj. shodu hudebního a slovního rytmu v přízvucích, v délce apod. Rytmickou deklamaci můžeme obměnit také *reprodukcí na rytmické slabiky*. Vhodná je hra na *rytmickou ozvěnu*, která poskytuje potřebnou míru rytmických zkušeností nezbytných pro další tvořivé projevy.

Příklad:

Učitel předvede rytmický model: „*Košťe líné.*“ **Děti odpoví:** „*Ruce v klíně.*“ Další útvary můžou vyvolávat určené děti. „*Halabala, halabalo.*“ Ostatní děti opět odpovídají: „*Do kapes si ruce dalo.*“ Další variantou rytmické ozvěny je *hra na štafetu*. Ozvěnou není v tomto případě celá třída, ale vybraný žák, který přebírá pomyslný štafetový kolík a volá svůj model na dalšího hráče, který opět jako ozvěna odpovídá. Velmi oblíbená je u dětí *hra na tělo*.

Příklad:

- *koš-tě:* pleskání o hřbet ruky, *lí-né:* plesk na hrud;
- *ha-la-ba-la:* **tření dlaní o sebe**, *ha-la-ba-lo:* tření dlaní o stehna.

Ukázka č. 1:

Hodně zábavy přináší tzv. *hra na němé zrcadlo*. Děti se rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice neslyšeně vysloví daný verš, zatímco druhý dává pozor, zda byla jeho „artikulace“ srozumitelná. Pak se dvojice vymění. Deklamaci vybraného verše můžeme obohatit o výrazovou plochu, která umožňuje navodit dynamické a expresivní změny. Děti mohou deklamovat verš jako pohádkové bytosti (čarodějové, princezny, draci), nebo se stylizovat do výrazu nálady (unuděný, smutný, zlostný, uspěchaný, žertovný).

V případě tvořivé práce s melodií, jednotlivé **instrumentální činnosti** je vhodné provádět vždy ve spojitosti s rozvojem intonačních dovedností, (např. jako součást nácviку písne v rámci motivační části vyučovací jednotky). Na klavíru nebo jiném lehce ovladatelném dětském hudebním nástroji předvedeme stoupající sled tónů, které tvoří téma melodramu. Zvláště zvýrazníme hravý melodicko-rytmický útvar v 6. - 9. taktu (ukázka č. 1), abychom poukázali na jeho zvukovou jedinečnost. S daným útvarem můžeme pak pracovat dále v rámci improvizace, přičemž děti vnímají práci s motivem. *Rozlišují změny*

ve výšce tónů a tyto změny se učí pojmenovat: tón vysoký, nízký, stejně vysoký. *Analyzují směr melodického pohybu:* zda melodie stoupá, klesá nebo se jednotlivé tóny opakují. Další etapou je *nápodoba melodických modelů*.

Žáci mohou zadanou melodii:

- obměňovat rytmicky či melodicky;
- dokončují odpovědi (závěti) k melodickým otázkám (předvěti), přičemž volí rytmické modely, které si předtím sami vytvořili;
- tyto činnosti pak vrcholí vlastní tvořivou aktivitou dětí, kdy vytváří melodické modely a oživují je různými charaktery (veselý, smutný) či stylizací (jako polka, valčík, pochod).

Děti si zvolí vhodné *nástroje z Orffova instrumentáře* a hru učitele pak doplní instrumentální hrou. Výsledkem je postupné „nabalování“ různých melodicko-rytmických nástrojů do opakujícího se melodicko-rytmického útvaru. Ukázka č. 2 představuje partituru, zachycující možnou výslednou improvizaci.

Ukázka č. 2:

The image shows a musical score for a 4-measure phrase, which is then repeated. The score is written for five instruments: Claves, Triangl, Zvonkohra, Xylofon, and Alt metalofon. The tempo is marked 'Moderate'. The first system shows the initial 4 measures, and the second system shows the same 4 measures repeated. The instruments are arranged in a stack, with Claves at the top and Alt metalofon at the bottom.

Slovo v melodramu výrazové prostředky hudby ještě více posiluje. Je to jakási doména tohoto specifického žánru, a to hlavně u dětí, kde se ještě nevyvinula abstraktnost v myšlení. I samotný skladatel, s cílem srozumitelného vyjádření textu, se nechává na poměrně malé ploše textem inspirovat a snaží se ho co nejvýstižněji hudebně tlumočit. Vyžaduje to mistrovství hudební miniatury, jakési intenzivnější sdělení výrazových prostředků. V tom se odráží výchovná role melodramu. Text má kromě své základní funkce – nést dějovou linii a umělecky působit – také funkci poznávací. Má za **úkol zprostředkovat dětem hudbu, motivovat je k hudebním aktivitám a mnohdy i objasnit či vysvětlit nějaký hudební jev. Hudba všemi svými vyjadřovacími prostředky zasahuje významně do dějové linie a má vliv na celkovou formu a kompoziční strukturu melodramu. Vedle tradičních metod a přístupů nabízí tvořivost a integrace nové možnosti, jak obohacovat chápání hudby, jak motivovat k pozornému poslechu. V oblasti integrativních přístupů je velmi vděčné dílo I. Hurníka. V rámci realizovaného projektu pro děti předškolního věku jsme zvolili *Pohádku o veliké řepě*, kde byl zhudebněn text skladatelova otce J. Hurníka. Při poslechu mohou děti vyjádřit *pantomimickými gesty* jednotlivé postavy. Rozvíjí se tak senzomotorický pohyb rukou a děti se učí vyjadřovat charakteristické motivy chůze. Velmi se při práci s melodramem osvědčil studentům Střední pedagogické školy Futurum *poslech s grafickým vyjádřením* příznačných motivů postav. Děti do vodorovných pruhů papíru nanášely „barevné stopy“ (ukázka č. 3) pohádkových postav. V grafickém výsledku se objeví odlišná barevnost jednotlivých pásem. Vnímají tak bohatství vyjadřovacích prostředků, které skladatel použil pro vyjádření jednotlivých charakterů.**

Ukázka č. 3:



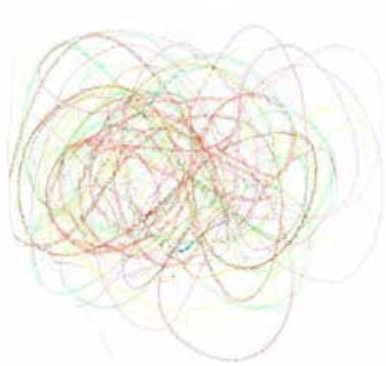
Jako příklad integrativního přístupu v rámci poslechu díla pro žáky základních uměleckých škol můžeme zvolit dílo G. Zelinky na text J. Zuzánka *Svatební košile*. Projekt jsme realizovali na ZUŠ Praha 10 – Hostivař se žáky 5. ročníku I. stupně a studenty 2. ročníku II. stupně, a to v rámci mezioborové spolupráce hudebního, dramatického a výtvarného oddělení. Je parodií na klasické stejnojmenné dílo K. J. Erbena. U skladatelů melodramů můžeme sledovat oblibu v zhudebňování humorného textu nebo v parodiích na vybraný klasický text. Velmi trefně uplatňují také hudební citace známých děl, což vede k humorné-

mu pojetí obou pásem melodramu. Žáci a studenti se obeznámí se známými skladbami.² Během přípravné fáze hodiny vedeme žáky a studenty k poznatku, že v melodramu nemá hudba jenom doprovodný charakter, ale svými prostředky umocňuje dramatickост situace. Žáci a studenti sledují změny ve spojení slova a hudby od J. A. Bendy (střídání obou složek) až k Z. Fibichovi, který dosáhl dialektické spojení obou těchto složek. (Ukázka č. 5 znázorňuje, jak si studenti představují dialektické spojení slova a hudby.) Studenti výtvarného oddělení vytvořili scénu pro dramatické provedení (ukázka č. 4). Jako jedna z alternativ, jak integrovat v rámci poslechu melodram do hudebněvýchovného procesu, je loutkové provedení.

Ukázka č. 4:



Ukázka č. 5:



Postavení poslechových činností v prostoru hudebních aktivit je v mnohém specifické. Právě percepční aktivity často využívají všech ostatních činností při motivaci, preparaci a analýze hudebního díla. Současná koncepce hudební výchovy klade důraz na integraci všech hudebních činností. Melodram má ve škole široké možnosti využití, a to již od nejnižších tříd. Záleží jen na učiteli, zda a jak ho umí zajímavě využít. Může zasahovat nejenom do hodin hudební výchovy, ale také výchovy literární, dramatické či výtvarné. Vedle svého estetického působení poskytuje dětem příležitost k hudební aktivitě. Napomáhá v poslechových činnostech pěstovat u dětí návyk soustředěného poslechu, rozvíjet tak jejich představivost, schopnost rozeznat výrazové prostředky hudby, hudební nástroje, formu, žánr skladby, pojmenovat je a činnostmi ověřit. Otvírá tak další možnosti integrace na poli slovesných, dramatických, výtvarných a pohybových aktivit dětí.

Použitá literatura:

- DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha: PedF UK v Praze, 1998, 146 s. ISSN 0862-4461.
- JŮZL, M. *Předpoklady integrujících možností hudby*. In *Estetická výchova* roč. 32, 1991, řada ro hudební výchovu.
- HERDEN, J. *My pozor dáme a posloucháme*. Praha: Scientia, 1997, 210 s. ISBN: 80-7183-087-9.
- HERDEN, J. *Hudba pro děti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 194 s. ISBN: 80-7066-522-X.
- HERDEN, J. *Modelové situace v přípravě na poslech*. In: *Poslech hudby*. Sborník příspěvků z konference konané ve dnech 27. a 28. dubna 1998 na PedF UK v Praze, 1998, 88 s. ISBN 80-86039-67-6.
- LANGSTEINOVÁ, E. - FELIX, B. *Metodická příručka k učebnici Hudobná výchova pre 8. ročník základných škôl*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1998, 88 s. ISBN 80-08-02707-X.
- SEDLÁK, F., et al. *Didaktika hudební výchovy na první stupni ZŠ*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985, 312 s.
- SEDLÁK, F., et al. *Didaktika hudební výchovy na druhém stupni ZŠ*. 1. vyd. Praha: SPN, 1977, 284 s.
- SEDLÁK, F. *Nové cesty hudební výchovy na ZŠ*. 1. vyd. Praha: SPN, 1977, 284 s.
- SLÁVÍKOVÁ, M. *Model integrativní práce s písní*. In: *Hudební výchova*, 2011, roč. 19, č. 1, s. 10-11. ISSN: 1210-3683.

Mgr. Zuzana Selčanová

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
zuzsel@centrum.cz

² V daném díle zvolil autor známé hudební citace (F. M. Bartholdy: „Svatební pochod“ ze *Snu noci svatojánské* nebo B. Smetana: „Věrné milování“, milostný dvojzpěv Mařenky a Jeníka z opery *Prodaná nevěsta*).

VI

PREZENTACE
HUDEBNĚ PEDAGOGICKÝCH PROJEKTŮ
S CÍLEM POMOCI HV VE ŠKOLÁCH

Česká koncepce mezinárodního projektu Musik kreativ+

JUDITA KUČEROVÁ

Anotace: Příspěvek přibližuje hlavní cíle mezinárodního projektu „Podpora kreativity a podnikavosti prostřednictvím hudby, uměleckého vystoupení a kulturní spolupráce“, realizovaného v rámci programů Erasmus+ ve čtyřech zemích Evropské unie (Německo, Francie, Maďarsko a Česká republika). Vypovídá o struktuře a dílčích programech vzdělávacích i kulturních institucí, které se zapojily, a jejichž hlavním cílem je podpora kreativity v oblasti hudební výchovy na základních a středních školách, a to na bázi spolupráce mezi univerzitami, hudebními tělesy a školami. Hlavní pozornost je zaměřena na prezentaci české koncepce s názvem K hudebně folklorním kořenům. Regionální zvláštnosti lidové hudby. (Rytmus – Melodie – Harmonie). Autorka prezentuje východiska českého týmu, metodologickou problematiku a obsahovou náplň projektu. Poukazuje na didaktické náměty pro uplatnění české, moravské a slezské lidové písně, a hudby v základních školách, vytvářené s ohledem na požadavky soudobé hudebně výchovné praxe.

Klíčová slova: Erasmus+, Musik kreativ+, Evropská unie, podpora kreativity, spolupráce, lidová hudba, základní školy.

Czech Concept of the International Project Erasmus+ (Musik kreativ+)

Abstract: The paper describes main objectives of the international project “Promoting Creativity and Entrepreneurship by Means of Music, Performance and Cultural Cooperation” that was implemented within the Erasmus + in four European Union countries (Germany, France, Hungary and the Czech Republic). The paper is focused on the presentation of the Czech concept called “Towards the Musical Folklore Roots”- Regional peculiarities of folk music (Rhythm - Melody - Harmony). The author presents the groundwork of the Czech team, methodological issues and the content of the project.

Keywords: Erasmus+, Musik kreativ+, European Union, promotion of creativity, cooperation, folk music, elementary schools.

Milé dámy a pánové, vážení kolegové,

můj příspěvek navazuje na včerejší vystoupení kolegyně Anny Biro z Univerzity v Szegedu, která informovala přítomné o mezinárodním projektu Musik kreativ+ a přiblížila zvláště jeho maďarskou koncepci. Dříve než představím českou verzi programu, dovoluji si připomenout následující údaje:

1. do tříletého projektu s názvem „Podpora kreativity a podnikavosti prostřednictvím hudby, uměleckého vystoupení a kulturní spolupráce“, realizovaného v rámci programů Erasmus+, se kromě Německa, Francie a Maďarska zapojila také Česká republika. Univerzitní pracoviště zastupují instituce z Freiburgu, Strasburgu, Szegedu a Brna.

2. Impuls vzešel z úsilí univerzitních kolegů v Pädagogische Hochschule v německém Freiburgu. Jejich cílem bylo vytvořit program, který by podněcoval mládež k většímu zá-

jmu o hudební aktivity, zvláště prostřednictvím kreativních aspektů ve školní hudební výchově a možnostem uměleckého vystupování na veřejnosti.

3. Program je zaměřen na podmínky hudební výchovy v základních a středních školách, a to na bázi spolupráce mezi univerzitami, hudebními tělesy a školami.

4. Každá partnerská země usiluje o využití určitého hudebního potenciálu, popř. propojení různých hudebních kultur. Žáci jsou motivováni k objevování, vytváření a veřejné prezentaci hudby.

5. Němečtí partneři zvolili pro svůj program téma „hudba jako projev lidského života“. Inspiraci našli v podobě africké hudby. Francouzi upřeli svou pozornost na japonskou pohádkou haiku, která prostupuje jejich tematickými hudebními okruhy. Maďarští kolegové našli inspiraci v oblasti filmové hudby.

Jaký charakter má česká verze projektu? Česká koncepce byla nazvána **K hudebně folklorním kořenům. Regionální zvláštnosti lidové hudby**. (Rytmus – Melodie – Harmonie). A jaká jsou její teoretická a metodická východiska?

Lidová píseň a hudba, tvořící organickou součást národní kultury, představovala v minulosti pro hudebně výchovnou práci v českých školách důležité didaktické východisko a je tomu tak – navzdory prudkým společenským proměnám – dodnes. Folklorní písňový okruh se stal základem hudebních činností, jejichž prostřednictvím děti rozvíjejí elementární hudební dovednosti a schopnosti, a to v aktivní i receptivní sféře. Český¹ hudebně folklorní materiál prostupuje současnou metodikou hudební výchovy na základních školách (především elementárním stupni) či specializovanou instrumentální a pěveckou výchovou v základních uměleckých školách. Tvoří metodické východisko i při středoškolském a vysokoškolském studiu na pedagogických školách.

V současném českém školním prostředí slouží folklorní písňový fond víceméně dílčím hudebně didaktickým cílům. Činnosti s lidovou písní ve vyučovací hodině zpravidla nepřekročí interpretační rovinu nebo teoretické uchopení určitých hudebních elementů demonstrovaných na písňové struktuře. Problematická je také otázka motivace, zejména v regionech, kde tradiční lidová kultura prokazuje minimální životnost. Učitelům chybí náměty, jak navodit zájem o folklorní útvar.² Přitom folklorní materiál skýtá rozmanité možnosti uplatnění ve výchovně vzdělávacím procesu, a to v hudební i všeobecně vzdělávací rovině. Mj. nabízí rozsáhlou škálu uplatnění kreativních prostředků – od hry s rytmem a obsahem slova, hudební fráze, melodické (či intervalové) struktury nápěvu, jeho latentní harmonie, způsobu instrumentace až po rytmicko pohybové projevy, instrumentální aktivity, zhudebnění určitých elementů apod. Navíc je důležitou složkou národního kulturního dědictví, o něž je třeba cítěním pečovat a vytvářet podmínky pro životnost jeho forem. Význam tohoto úkolu si uvědomujeme o to více, projevují-li se ve stále silnější míře globalizační kulturně společenské snahy. Uvedené aspekty byly rozhodující při volbě českého konceptu.

Tradiční lidová píseň a instrumentální hudba však není jediným okruhem metodických námětů. Na základě principů analogie, kontrastu, souvislostí, inspirace či variability

navrhujeme aktivity tak, aby zasahovaly všechny druhy hudebního umění, zvláště okruh artificiální hudby.

Uplatněné **metody, cíle, prostředky** činností v hodinách hudební výchovy odpovídají současným vyučovacím trendům: východiskem (a současně i cílem) je aktivní hudební projev dětí, který zahrnuje oblast interpretační (zpěv, instrumentální a rytmicko pohybové činnosti) i receptivní (sluchové dovednosti, poslech hudebních děl), včetně uplatnění kreativních prvků ve zmíněných oblastech. Navržené metodické náměty využívají rozmanité motivační prostředky, aspekty analýzy, komparace (vyhledávání analogií, paralel), hravých forem ve výuce (prostředek motivace), integrativních postupů v rámci jednoho předmětu i mezipředmětových vztahů. Některé syžety nabízejí rovněž možnosti dramatisace, použití živých obrazů s komentářem apod.

Specifičností projektu je těsná spolupráce žáků a univerzitních studentů s profesionálními hudebníky, učiteli, popř. rodiči a prarodiči. V univerzitním prostředí jsou vytvářeny náměty činností – s předloženým hudebním materiálem a metodickými postupy, žáci ve školách je realizují společně s učiteli a hudebníky jednotlivých instrumentálních souborů. Profesionální instrumentální soubory mají v programech hudebních činností mládeže významnou stimulační roli. Zúčastnění vytvářejí pracovní tým na bázi interaktivní spolupráce; všichni nastoupili společnou cestu směřující od hudební recepce a reprodukce k hudebnímu prožitku a vzájemnému duchovnímu obohacení.

České partnery zastupují žáci a učitelé 4.-6. tříd Základní školy v Lipově (oblast Bílých Karpat, na česko-slovenském pomezí), tamní Hornácká cimbálová muzika Petra Galečky a Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty MU. Studenti, žáci i muzikanti vyvíjejí v současné době aktivity v oblasti tří tematických celků (Fašank-masopust, V přírodě, U muziky), které naplňují rozmanitými hudebními činnostmi s akcentem na podporu všeobecné i hudební kreativity.

Uvedené tematické okruhy jsou koncipovány tak, aby obsahovaly pestrý hudební materiál, který umožňuje různorodé hudební aktivity, vždy s rozdílným dílčím cílem, hudebními prostředky, rozmanitými tvořivými přístupy k předkládané hudbě i mimohudebním skutečností. **Vzdělávací kompetence** zasahují vedle hudební a estetické oblasti rovněž sféru kulturně historickou a etickou. Tradiční lidová kultura má charakter regionální a lokální, mládež může být tedy prostřednictvím regionálních zvláštností lidové tradice motivována k uvědomování si odlišností a podobností hudebních projevů ve větších územních celcích, popř. může sledovat kontinuitu kulturně historických jevů. Vnímáním kategorií dobro-zlo, krása-ošklivost, radost-smutek, uvědomováním si hodnot úcty k člověku, přírodě, práci, mezilidských vztahů se mladí lidé přirozeným způsobem orientují v oblasti estetické a zvláště etické, která má v každé společenské etapě významný duchovní rozměr.

Důležitým aspektem mezinárodního programu je také akcentování **sociálních kompetencí** mládeže. Důraz na kreativní složku činností, včetně organizace práce – tedy umožnění aktivity skupinové i jednotlivců – napomáhají posilování vlastní identity a odpovědnosti jedinců, jejich sounáležitosti s ostatními, posilování důvěry a sebedůvěry, rozvoj samostatného myšlení, kreativního přístupu k poznávaným a osvojovaným jevům. Stranou nezůstává ani vytváření příjemné atmosféry v kolektivu na podkladě ohleduplnosti k druhým, respektování znalostí a dovedností spolužáků a dalších zúčastněných osob.

1 Pojem český zahrnuje folklorní fond z území České republiky, resp. jeho částí: Čech, Moravy a Slezska.

2 Máme-li na paměti charakter výrazových prostředků lidové písně, stojíme často před otázkou, jak v dnešní multimediální a mňohovrstevnaté společnosti předkládat toto kulturní dědictví mládeži. Přestože se může zdát mnohým odpůrcům takových snah hudební folklor již „vyčpělou“ hodnotou, „zakonzervovanou v muzejním exponátu“, kulturní vývoj tomu nenásvědčuje.

Jádro českého projektu tvoří české, moravské a slezské lidové písně a projevy instrumentální hudby, vybrané s ohledem na potřeby současné mládeže i soudobě hudebně výchovné praxe. Vycházíme z etnomuzikologických poznatků a jejich aplikovatelnosti do hudebně pedagogické praxe. Je známo, že projevy tradiční lidové kultury a folkloru jsou obsahově bohaté, rozmanité a členité. V této souvislosti se výstižně vyjádřila např. pedagožka a folkloristka Alena Schauerová: „Učiteli i dětem umožňují /projevy tradiční lidové kultury a folkloru/ tvořivý přístup, tvořivou aktivitu. Takový postup děti baví, protože se zmocňují nových poznatků vlastním přičiněním.“³

Věřím, že při příštím setkání pedagogické veřejnosti budeme moci prezentovat naše úsilí konkrétními ukázkami činností dětí a snad se budeme moci pochlubit i zdařilými výchovně vzdělávacími náměty.

Literatura:

KUČEROVÁ, J. Lidové písně ve školním vyučování – utopie nebo kulturní a výchovná perspektiva?

In: *Musica viva in schola XVII.* Kolektiv autorů. Brno: Masarykova univerzita, 2001, s. 146-156.

ISBN 80-210-2765-7.

READ, H. E. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. ISBN 01-521-67.

SCHAUEROVÁ, A. – MAŇÁKOVÁ, M. *Regionální folklor do škol. Manuál pro učitele*. Strážnice: Národní ústav lidové kultury, 2015. ISBN 978-80-88107-01-9.

TONCROVÁ, M. Lidová píseň a hudební výchova z pohledu folkloristy. In: *Lidová píseň a hudební výchova*.

Olomouc: Hannex 1997, s. 71-75.

www.musik-kreativ-plus.eu

Příspěvek je prezentací teoretických východisek české koncepce mezinárodního projektu Musikkreativ+, podporovaného Evropskou unií.

doc. PhDr. Judita Kučerová, Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

Poříčí 31

639 00 Brno

judita.kucEROVA@seznam.cz

3 Schauerová, Alena. Význam hodnot tradiční lidové kultury pro výchovu. In *Regionální folklor do škol. Manuál pro učitele*. Eds. A. Schauerová – M. Maňáková. Strážnice: Národní ústav lidové kultury ve Strážnici, 2015, s. 17.

Postoje vysokoškolských studentů v České republice k artificiální hudbě prvních dvou třetin 20. století

RADKA HLADILOVÁ, ZDISLAVA VOBORNÁ- ZÁLESKÁ

Anotace: V letošním roce byl týmem z Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity realizován Výzkum hudebních preferencí, který byl zaměřen na artificiální hudbu prvních dvou třetin 20. století. Výzkum byl pojat na národní celostátní úrovni - byl určen vysokoškolským studentům v ČR a probíhal prostřednictvím zvukových dotazníků, kdy respondenti vyjadřovali svůj postoj ke slyšené hudbě. Tento příspěvek je shrnutím dosažených výsledků výzkumného šetření - obsahuje výsledky pozitivních, neutrálních a negativních postojů respondentů ke slyšeným skladbám, výsledky identifikace skladatelů, důvody ukončení poslechu aj. Výsledky daného výzkumu též nepřímo představují jistou sondu týkající se kvality receptivní výchovy školní hudební výchovy a mohou být vnímány jako zpětná vazba pro učitele hudebních výchov.

Klíčová slova: výzkum, hudební preference, vysokoškolská mládež, hudba 20. století, schopnost identifikace skladatelů, vzdělání, posluchač.

Musical Preferences of University Students in the Czech Republic 2015

Abstract: Research of Musical Preferences, which was focused on artificial music of the first two thirds of the twentieth century was held by research team from Music Department of Faculty of Education of Masaryk University in 2015. The research was implemented on national level – it was aimed at university students in the Czech republic and it was conducted via audio questionnaires, through which respondents expressed their attitude to music samples. This paper presents the results achieved in music research – it contains the results of positive, neutral and negative attitudes of the respondents to musical samples, outputs of identification of composers, reasons of the respondents for finishing listening to music samples etc. The results of the Research of Musical Preferences also indirectly represent certain probe concerning the quality of receptive aspects of Music Education in schools and could be perceived as a feedback for teachers of Music Education.

Keywords: research, music preferences, university students, music of the 20th century, identification of composers, attitudes to music, education, respondent.

V letošním roce byl týmem z Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity realizován výzkum hudebních preferencí s názvem **Postoje vysokoškolských studentů v České republice k artificiální hudbě prvních dvou třetin 20. století**. Tento výzkum byl koncipován v kontextu závěrů předchozích výzkumů hudebních preferencí vysokoškoláků v České republice, ve státech Evropské unie a v členských zemích ISME (International Society for Music Education) z let 2012 – 2014¹ a byl realizován

1 CRHA, Bedřich. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže: Bedřich Crha...[et al.]*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita,

prostřednictvím metody zvukových dotazníků, kdy respondenti vyjadřovali svůj postoj ke slyšené hudbě na základě techniky CAPI (Computer Assisted Personal Interviewing).

Zvukový dotazník obsahoval následujících deset hudebních ukázek: Claude Debussy: *Moře* (3. část), Béla Bartók: *Hudba pro strunné, bicí nástroje a celestu* (4. část *Allegro molto*), Igor Stravinskij: *Žalmová symfonie* (1. část), Bohuslav Martinů: *IV. symfonie* (1. část), Alban Berg: *Houslový koncert* (1. část), György Ligeti: *Atmosféry*, Leoš Janáček: *Taras Bulba* (3. část „Prorocství a smrt Tarase Bulby“), Krzysztof Penderecki: *Obětí Hirošimy – Žalozpěv pro 52 smyčcových nástrojů*, Arnold Schönberg: *Ten, který přežil Varšavu* a Paul Hindemith: *Symfonické metamorfózy na téma C. M. von Webera* (4. část).

Cílem dotazníku bylo zjistit pozitivní, negativní postoje a toleranci ke slyšeným skladbám, schopnost identifikace skladatelů, důvody předčasného ukončení poslechu ukázek, kdy respondenti měli možnost poslechu kdykoliv ukončit a díky IT technologii bylo možné analyzovat rovněž dobu poslechu. Celkem bylo vysokoškolským studentům rozesláno **25 976** dotazníků, přičemž dotazník dokončilo a odeslalo celkem **2213** vysokoškolských studentů.

Výběrový soubor tedy tvořilo **2213** respondentů, kdy ženy tvořily dvě třetiny a muži jednu třetinu. Tři čtvrtiny výběrového souboru tvořili respondenti s věkem v rozmezí 21 až 30 let. 15 % výběrového souboru byli respondenti ve věku do 20 let a zbylých 10 % výběrového souboru tvořili respondenti nad 30 let. U respondentů byl zjišťován stupeň hudebního vzdělání, který byl v minulých výzkumech důležitým faktorem ovlivňující výsledky. Výběrový soubor tvořilo 58,38 % respondentů s povinným hudebním vzděláním, 37,19 % respondentů s rozšířeným hudebním vzděláním a 4,43 % s profesionálním hudebním vzděláním.

Pozitivní postoj u celého souboru respondentů činil v celkovém průměru všech skladeb 16,34%. Nejvíce preferovanými ukázkami byly skladby Bartóka, Martinů, Hindemitha a Debussyho, které více než 20% respondentů hodnotilo kladně. Jednalo se tedy o skladatele, kteří ve svých kompozičních stylech používali novátorské prvky, ale navazovali na tradice artificiální hudby předchozích období. Pozitivního hodnocení nad 17 % pak dosáhly další skladby v neoklasicistním stylu – Janáček, Stravinský, ale také Berg ve stylu dodekafonie kombinované s harmonickým materiálem tradičního tonálního systému.²

Postoj respondentů k ukázkám byl většinou neutrální (ve více než 50 % případů). Hodnoty u jednotlivých ukázek se zde příliš nelišily, sedm skladeb se zde pohybovalo v rozmezí od 63,67 % do 68,91 %. Jednalo se o stejné sedm skladeb, které se rovněž objevily v preferenci, pouze v jiném pořadí. Méně neutrální postoj pak respondenti zaujali k ukázce Ligetiho a Schönberga. Nejméně pak dosáhl neutrální postoj u skladby Pendereckého (16,45 %).

2012, 177 s. ISBN 978-80-210-6103-3.

CRHA, Bedřich, Markéta PRUDÍKOVÁ a Marek SEDLÁČEK. *Music preferences of undergraduate students in the European Union countries*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 166 s. ISBN 978-80-210-6634-2.

CRHA, Bedřich, Kateřina ŠRÁMKOVÁ, Terezie VESELÁ, Radka BINDEROVÁ, Marek OLBŘYZMEK, František OSTRÝ, Radka HLA-DILOVÁ a Lucie TISOVSKÁ. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže ve vybraných státech světa, ve státech Evropské unie a v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 550 s. ISBN 978-80-210-7559-7.

2 Perle, George. Berg, Alban (Maria Johannes). In *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Edited by Stanley Sadie. London: Macmillan Publishers limited, 2001, sv. 2, s. 524-538.

Tolerance respondentů, která je součtem pozitivního a neutrálního postoje, byla velice podobná předchozím výsledkům. Posluchači byli nejvíce tolerantní k sedmi skladbám, které byly zkomponovány převážně ve stylu neoklasicismu, ale obsahovaly určité inovace v kompozičních stylech. Méně pak byli tolerantní k hudbě dodekafonní a nejméně k hudbě témbrové.

Negativní postoj respondentů se nejvíce projevil u ukázky Pendereckého, dále u Ligetiho a Schönberga, jejichž způsob kompozice je velmi novátorský a k jejich přijetí je zde nutná určitá obeznámenost posluchače s těmito skladebními postupy. Pozitivním faktem je, že míra negativního postoje u ostatních sedmi skladeb činila méně než 19%.

Celkově tedy z výzkumu vyplynulo, že respondenti v největší míře zaujali ke slyšeným skladbám neutrální postoj. Převážně skladby z oblasti neoklasicismu dosáhly celkově kladnějšího vnímání posluchači a mezi nejhůře vnímané ukázky patřily ukázky dodekafonie a témbrové hudby.

Z výsledků dotazníku vyplývá fakt, že **odborné hudební vzdělání respondentů má vliv na pozitivní hodnocení vybraných hudebních ukázek**. Respondenti s profesionálním hudebním vzděláním hodnotili poslech obecně kladněji. U naprosté většiny ukázek platilo, že čím vyšší bylo hudební vzdělání respondentů, tím více pozitivních postojů uvedli.

Mezi nejpozitivněji vnímané skladby se zařadily ukázky Bartóka a Martinů u všech typů hudebních vzdělání. Na třetím místě pak preferovali respondenti s povinným a rozšířeným hudebním vzděláním Hindemitha a respondenti s profesionálním hudebním vzděláním Janáčka. Respondenti s různým hudebním vzděláním se shodli na třech ukázkách s nejnižším počtem pozitivních hodnocení - Schönbergovi, Ligeti a Pendereckém.

Neutrální postoj ke slyšeným skladbám zaujalo nejvíce respondentů s povinným hudebním vzděláním. Celkově hodnoty neutrálního postoje klesaly směrem od povinného, přes rozšířené, až po profesionální hudební vzdělání, u kterého byly hodnoty nejnižší. Čím vyšší měli respondenti hudební vzdělání, tím vyhraněnější měli postoj k ukázkám, a to směrem k pozitivnímu hodnocení.

Nejvíce tolerance k většině hudebních ukázek prokázali respondenti s rozšířeným a profesionálním hudebním vzděláním. Nejtolerovanější skladby u respondentů s povinným a rozšířeným hudebním vzděláním byly: na první pozici Bartók, na druhém místě Martinů a na třetí pozici Debussy. U respondentů s profesionálním hudebním vzděláním byla nejtolerovanější ukázka Hindemithovy hudby, na druhé pozici byl taktéž Martinů a na třetím místě měli stejnou hodnotu tolerance Debussy a Bartók.

Největší míra negativního hodnocení se vyskytovala převážně u respondentů s povinným hudebním vzděláním a respondenti s profesionálním hudebním vzděláním hodnotili vybrané hudební ukázky méně negativně. Pořadí nejnegativněji hodnocených ukázek bylo naprosto stejné u všech typů hudebního vzdělání: na prvním místě Penderecki, na druhém Ligeti a na třetím Schönberg.

Respondenti se o **identifikaci skladatelů** pokoušeli poměrně málo – pouze v 6,5 % případů, přičemž správná byla každá třetí identifikace. Nejčastěji u ukázky Debussyho, která byla ve zvukovém dotazníku první (17,4 %). U dalších ukázek se hodnoty pohybovaly od 3,21 % do 8,5 %.

Počet správných identifikací u rozšířeného hudebního vzdělání byl velmi nízký (nejvyšší hodnota 3,04 %) a u povinného hudebního vzdělání až mizivý (nejvyšší hodnota

1,55 %). Respondenti s profesionálním hudebním vzděláním nejlépe identifikovali autory témbrové a dodekafonní hudby - Ligetiho, Pendereckého, Schönberga a Berga (okolo 30 %) a nejhůře Debussyho a Hindemitha (shodně 14,29 %).

Statistika délky poslechu byla zpracována na základě statistických kategorií aritmetického průměru, mediánu a modu a pomocné kategorie nejčastějšího intervalu předčasného ukončení poslechu. Respondenti vyposlechli ukázky do konce v necelých 6 % případech.

Průměrná délka ukázky činila 464,5 sekund, přičemž celkově průměrná doba poslechu dosáhla 94 sekund, střední doba poslechu (medián) byla 44 sekund a nejčastější doba poslechu (modus) byla 11 sekund. Průměrná doba poslechu, medián a modus jednotlivých ukázek byly silně ovlivněny délkou ukázek, proto byl zjišťován ještě nejčastější deseti-sekundový interval předčasného ukončení poslechu, který se u většiny skladeb pohyboval mezi 11. až 20. sekundou. Z těchto hodnot vyplynulo, že nejvíce respondentů ukončovalo poslech brzy po začátku skladby a jejich počet se postupně snižoval.

Vliv hudebního vzdělání na délku poslechu ukázek byl výzkumem také prokázán. Respondenti s profesionálním hudebním vzděláním měli vyšší hodnoty průměrné doby poslechu, mediánu, modu i nejčastějšího intervalu předčasného ukončení poslechu než respondenti s povinným a rozšířeným hudebním vzděláním, mezi nimiž byl rozdíl pouze malý. Ukázalo se tak, že respondenti s profesionálním hudebním vzděláním poslouchali déle a ukončování poslechu u nich bylo rozloženo rovnoměrněji než u ostatních respondentů. Počet respondentů, kteří doposlechli ukázky do konce, byl však u všech podsouborů srovnatelný.

Respondenti měli možnost zvolit jeden nebo více **důvodů ukončení poslechu**, přičemž v nabídce měli k dispozici šest možností (znalost, zájem, čas, složitost, vzdálenost, interpretace). Mohli rovněž uvést jiný důvod formou volné odpovědi.

Důvod předčasného ukončení poslechu uvedli respondenti v 81 % případech, z čehož polovinu tvořil důvod „nemám čas poslouchat do konce“, třetinu důvod „skladba mne vůbec nezaujala“, zhruba desetinu důvod „skladba je příliš vzdálena populární hudbě, kterou poslouchám“ a podobně zastoupen byl důvod „skladba je příliš složitá a nerozumím jí“. Důvod „skladbu znám“ tvořil pouze 4 %. Důvod „nemám čas poslouchat do konce“ se objevoval přímo úměrně vzhledem k počtu pozitivních hodnocení ukázky, zatímco důvod „skladba mne vůbec nezaujala“ celkem kopíroval negativní postoj k ukázkám.

U důvodů předčasného ukončení poslechu byl vliv hudebního vzdělání také patrný. Čím vyšší bylo hudební vzdělání respondentů, tím o trochu méně často uváděli důvody a také méně využívali možnost volby více důvodů. Z jednotlivých důvodů se hudební vzdělání respondentů nejvíce projevilo u důvodu „skladbu znám“, který respondenti s profesionálním hudebním vzděláním uváděli mnohonásobně častěji než ostatní. Naopak čím vyšší bylo hudební vzdělání respondentů, tím méně uváděli důvody „skladba mne vůbec nezaujala“ a „skladba je příliš vzdálena populární hudbě, kterou poslouchám“. Všechny tyto rozdíly ve volbě důvodů ukončení poslechu odrážejí již uvedené rozdíly v teoretické i receptivní připravenosti jednotlivých podsouborů k poslechu umělé hudby 20. století.

Výzkum prokázal, že vyšší hudební vzdělání respondentů má významný vliv na jejich postoje ke slyšeným ukázkám. Nejvíce se vliv hudebního vzdělání projevil v míře pozitivních postojů, kdy možnost „poslouchám rád(a)“ uvedli respondenti s profesionálním hu-

debním vzděláním 2,5x častěji než respondenti s povinným hudebním vzděláním a 1,75x častěji než respondenti s rozšířeným hudebním vzděláním. Hudební vzdělání respondentů mělo též významný vliv na identifikaci autorů ukázek. Respondenti s profesionálním hudebním vzděláním správně identifikovali autory ve 24 % případů, respondenti s rozšířeným hudebním vzděláním ve 2 % a s povinným v 1 %.

Artificiální hudba 20. století tvoří další vývojovou etapu celých dějin hudby. Poznatky výzkumu dokazují, že hudební vzdělání má vliv na utváření pozitivních postojů k hudbě, a tedy k umění samému. Současný pedagogický hudební výzkum se mohou inspirovat poznatky tohoto výzkumu a přibližovat dětem problematiku umělé hudby 20. století ve snaze lépe porozumět jejímu smyslu, postavení v dějinách hudby a její variabilitě a inovacím v rámci umění 20. století.

Literatura:

CRHA, B. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže: Bedřich Crha ... [et al.]*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 177 s. ISBN 978-80-210-6103-3.

CRHA, B., PRUDÍKOVÁ, M., SEDLÁČEK, M. *Music preferences of undergraduate students in the European Union countries*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 166 s. ISBN 978-80-210-6634-2.

CRHA, B., ŠRÁMKOVÁ, K., VESELÁ, T., BINDEROVÁ, R., OLBŘZYMEK, M., OSTRÝ, F., HLADILOVÁ, R., TISOVSKÁ, L. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže ve vybraných státech světa, ve státech Evropské unie a v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 550 s. ISBN 978-80-210-7559-7.

PERLE, George. Berg, Alban (Maria Johannes). In *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Edited by Stanley Sadie. London: Macmillan Publishers limited, 2001, sv. 2.

Mgr. Radka Hladilová, Dis.

Mgr. Zdislava Voborná Záleská

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Katedra hudební výchovy

Poříčí 31

603 00 Brno

zdiska.z@mail.cz

Promoting creativity and entrepreneurship through music, performance and cultural cooperation (*Musik kreativ+*)

BENCE ASZTALOS

Anotace: A három éves Musik kreativ+ program célja a kreativitás növelése az iskolai énekórán, valamint kreativitással foglalkozó módszerek fejlesztése zenével. A négy ország (D, F, CZ, H) résztvevőiből létrejött oktatási hálózat olyan anyag kifejlesztésén dolgozik, mely a kreativitás, performansz, vállalkozói kompetencia területén képi a diákokat. Az oktatási és művészi igények megfogalmazásával kidolgozott koncepció eredményeit egyetemi hallgatókkal, illetve általános- és középiskolásokkal közösen tesztelve a program második évének végén megrendezett nyilvános hangversenyen tárják a közönség elé. A működő koncepció tanárképzési tananyagként megjelenve különböző típusú oktatási intézmények tanárainak teszi hozzáférhetővé ország specifikusan e kreatív módszerek és gyakorlatok alkalmazását. Az így megvalósuló nemzetközi partnerség a kulturális együttműködés elősegítésének letéteményese a közoktatás, felsőoktatás és művészet területén.

Klíčová slova: diákok, tanárok és különböző irányzatok hivatásos zenészeinek együttműködése, különböző zenei kultúrák kapcsolódása, make music nemzetközi tananyagfejlesztés a tanárképzés területén, saját zenei potenciál.

Abstract: The primary goal of this three-year long Musik kreativ+ program is to bring more creativity to music lessons in schools. The established educational network that includes four participating countries - Germany (Freiburg), France (Strasbourg), Czech Republic (Brno), and Hungary (Szeged) - is developing a concept on how the students can be formed through music in the three areas of creativity, performance and entrepreneurship. This concept was tested on the university students and school pupils under these educational and artistic perspectives and conditions and it will be presented to the public on the final concert at the end of the second year of the project. In addition, the concept was published in a teacher training curriculum that gives the information to the teachers about different types of schools where they can apply these country-specific creative approaches to teaching. Close cooperation of the four partner countries is the basis for the promotion of cultural collaboration in educational, artistic and university level.

Keywords: student cooperation, teachers and professional musicians of different genres, establishment of the international teacher training curriculum, create, make and publicly present music, networking between the different musical cultures, the use of musical potential.

The primary goal of the *Musik kreativ+* three-year long Erasmus+ program, is to bring more creativity in school music lessons and identify ways of dealing creatively with music. The established educational networks of the four countries Germany (Freiburg), France (Strasbourg), Czech Republic (Brno), Hungary (Szeged) are developing a concept how pupils can be taught through music in the three areas of creativity, performance and entrepreneurship. The program includes 3 partners from each country. Every country builds up collaboration between university, school and a cultural partner (ensemble). Every university is an artistic-pedagogical institution of teaching and research focused on education

and advanced education of future teachers. The cultural partners contribute great artistic experience and reputation. Schools participate with long-term know-how in teaching practice and include heterogeneous groups of pupils from primary schools of chosen scholarship holders of international A-levels. Under these educational and artistic perspectives and conditions the pursuing concept is being tested together with students at universities and pupils at schools and will be made available to the public in a common final concert at the end of the second year of the project. In addition, the proven concepts are published in a teacher training curriculum that enables and informs teachers of different types of schools to apply the country-specific creative approaches to teaching. The close integration of the four partner countries forms the basis for the promotion of cultural cooperation in educational, artistic and university level.

As overall issues, *Musik kreativ+* combines positive development of basic skills and competence, like musical creativity and entrepreneurship, performance and cultural collaboration. Besides classical cognitive and social competence, most parts of the working environment require creative competence. These promote divergent thoughts and support, leaving common ways of thinking. The basic characteristics of entrepreneurship are described by discovering chances, enforcing innovations, usage of resources and taking risks. As well in research of creativity as in research of entrepreneurship there are aspects described and supported by a musical-productive way of education. Participants have to deal with an extensive cultural education, self-reflection and reflection on the environment, getting into dialogue with other participants, using and combining existing resources and products with proper musical thoughts. Achievement motivation, initiative and stamina are required to realize these ideas on an international level.

The project is running from September 2014 - August 2017. *Musik kreativ+* was supported by the EU-Erasmus+ program and was continuously monitored and evaluated with the aid of an action research strategy in cooperation with the project partners. Evaluation included course participants evaluating the courses they took part in.

Participant Partners	
Institute for Music & Department for African Music, Pädagogische Hochschule Freiburg (Coordinator)	Germany
ensemble recherche (Ensemble for contemporary music) Freiburg	
Friedrich Gymnasium Freiburg	
Centre de Formation de Musiciens Intervenants, Université de Strasbourg	France
Ensemble Hanatsu Miroir (Ensemble for contemporary music)	
Ecole élémentaire publique Sélestat	
Music Department "Juhász Gyula" Faculty of Education, Szegedi Tudományegyetem (University of Szeged)	Hungary
Pulzus Quartet (String Quartet)	
Budapest III. Kerületi Krúdy Gyula Angol-Magyar Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola (Primary School)	
Department of Music, Masarykova univerzita (University of Brno)	Czech Republic
Hornacka cimbalova muzika Petra Galecky (Folk Ensemble)	
Zakladni skola a materska skola J. Hlubika Lipov (Primary School)	

The four participant partner countries contribute different conceptual draft to the project:

Germany – creative music production inspired by the features of African music and contemporary music

With regard to the promotion of musical creativity, the German team's topic is creative music production inspired by the principles of African music. Some main features and principles were extracted from a vast variety of African musical cultures: real-life topics are expressed in music; learning methods in music use both oral and auditory stimulation; rhythm as an essential basis for all musical expressions; physically expressed music; music improvised and organized by meaningful phrasing and the call and response method; repetition and variation as integral components of form in African music; musical practice performed in a democratic circle with everyone actively participating.

These principles of African music are confronted with methods of contemporary music. The promotion of entrepreneurship is based on characteristics such as: initiative, stamina, achievement motivation and self-responsibility. The project's participants go through creative musical processes in partially self-organized small groups. Starting off with the first musical idea as far as to perform on stage, the participants are required to make use of the initially named characteristics. In addition to a comprehensive cultural education they deal in depth with themselves and their environment, engage in dialogue with other musicians and participants, use available resources, develop and present publicly their own musical ideas with a high degree of personal responsibility.

Research on how to promote musical creativity by means of using characteristic features of African music in school contexts is realized in cooperation with university students. The focus is on identifying sources for musical inspiration in real-life situations. Further topics of research are how rhythmic and improvisational skills can be trained and how students can develop a professionally designed performance in an artistic process based on the initial musical idea.

Material is developed in cooperation with students and African musicians. The developed course material is going to be tried out and tested among the school partners and in teacher training seminars. An artistic partner attends and supports the pupils' process of musical creation. The artistic partner points out techniques of composing styles in contemporary music to the pupils.

Likewise, the pupils arrange another piece based on the same musical idea, only this time they apply compositional techniques of African music. Presenting the two compositions in a performance will offer opportunities to perceive cultural characteristics of each musical technique. This encounter is intended to trigger a form of 'dialogue' between the two cultural practices. The development and design of the performance is going to be theoretically researched and, in addition to that, tested in practice. The musical results using techniques of African music practice (e.g. improvisation models) are continuously presented in front of the group, involving active engagement of all participants. The methods derived from contemporary music aim to improve the pupils' stage presence in a classical form of performance with a perceptive audience and a performing team of musicians.

Summing up the stages of development of musical creativity concludes in a procedure that should raise awareness of musical phenomena in the pupils' everyday life context and, therefore, serve as an education and differentiation of the culture of hearing; recreate and practice examples from the African musical culture in combination with practice of body

oriented music making activities; offer options for learning and practicing various models of musical improvisation (e.g. instrumental, vocal, in motion); help pupils to develop and design their own musical ideas, familiarize the pupils with the use of African and contemporary methods of composition.

France – collective musical *cre-action* inspired by contemporary music and Japanese poetry

In the field of creativity as well as in the field of entrepreneurship, we find common aspects that will be stimulated in the program of education through musical production. The intention is the collective *cre-action*: an invented project, built and brought together by the collective practice of the sound object to the musical creation. Get to creation through contemporary music with *HANATSU miroir* ensemble, with haiku (Japanese poem) as a starting point that enables transversal projects. One of the members of the ensemble is Japanese.

Contemporary music is the music of freedom, everything is to invent corpus, rules, etc. Haiku is a short Japanese poem of 3 verses of 5/7/5 syllables, an effect of the art of the language that aims at suggesting, through the meaning, the image and the rhythm, an emotion, a state of mind. Haiku alludes to a season. Haiku is an art of living. A repertoire of haiku set to music exists. The aim is to acquire the writing of the haiku and the setting to music exploring the fields of musical creativity opened by contemporary music repertoires. Haiku is a starting point that opens doors of very diverse developments in the field of musical creation.

At the university level, students will explore different aspects of musical creation starting from haiku, that will be proposed and put into practice with the pupils. The *HANATSU miroir* ensemble will release an audiovisual material aimed at giving pedagogical material for the teachers and the musicians in schools, presenting three noteworthy pieces of their repertoire as well as the detail of the instruments and of the different playing modes.

Pupils will create, on one hand, proposals of invention in the form of synthetic note cards and, on the other hand, they will compose and work on pieces with the *HANATSU miroir* ensemble. The ensemble and the pupils will conceive, with the school teacher, a program that will be publicly presented during the common performance with all the *Musik kreativ+* partners.

Work steps:

1. Interdisciplinary anticipation and development (texts, culture, writing, construction)
2. Entrepreneurship and project approach (elaborate, manage a common project, meet the arts, the cultures, the artists, the others, work in a team, be involved, take initiative, get enthusiastic and find his place, distribute roles)
3. Preparation to creation (listening of repertoires, listening of recordings of the environment, analytic listening; identification, expression and sharing of the emotions, exploration of sounds, vocal exploration, constitution of reservoirs of sounds, study of sound materials)
4. From the sound object to musical creation (description of the sounds, common selection, working on and appropriating gesture, collective research and gathering, short

- productions in small ensembles, pooling for improving and making choices, matching sounds to drawings, indexing musical and corporal plays)
5. Performance: preparation of the public representation

Haiku is a starting point for non-musicians. The text, essence of the piece, is composed by the pupils. The professionals (teachers, musical ensemble) guide the musical creation on the following fields: give the pupils a reservoir of ideas, make them write a haiku and set it into music; open into transversal projects; prepare material that can be easily used in all languages (music, videos, graphic symbols).

The aim will be to create a common format of synthetic note cards, presenting propositions of activities of musical and sound creations. The graphic symbols created and used will be universally understandable. The idea is to present a process of creation as a route in a hiking guide, with different degrees of difficulty, depending on the teacher being musician or not, a route length, constraints, aspects for prolongation and transversal declinations, the cultural context, the musical repertoire, tricks for construction of instruments.

The note cards will be completed by links with examples of achievements (audio and video recording). They will include: vocal plays, exploration of sound objects, construction of instruments, exploration of graphic symbols, project approach and entrepreneurship, transversal developments, selection of haikus, seasons theme, how to write a haiku, listening repertoires, vocabulary for listening commentaries, preparation of a performance.

Hungary – creativity inspired by ensemble work of a classical string quartet

Music activity, especially chamber music, always provides more joy than simply listening to music. This is the reason why concert pedagogy is a part of school music teaching. This part of the program aims to develop students' creativity and entrepreneurship through the work of a string quartet. Working together with students, it begins with getting to know the quartet form and getting familiar with the instruments in order to develop a personal connection, mainly for the ones who have never met this music activity before.

Working together with a quartet, pupils have the opportunity to conduct a small "orchestra", a string quartet. They can experience different forms of non-verbal communication like mimic, sight, movement, body positioning. They learn how the signs of their body, their movement coordination can influence music process, how they can make musicians to play faster, slower, louder or softer. A composition completes its mission if the audience takes part in certain ways of performing. Music can be performed and received by several ways. Pupils have to make the string quartet to play a certain part of the composition after each other in one of three different ways. They can choose non-verbal communication tools to execute this activity.

Pupils take pictures of the string quartet, and the audience as well, during playing from different directions, to record the reactions to the live music and the composition. They collect these photos in a computer montage, according to a chosen theme and subject. Because of dealing with limited time (a 45 minutes lesson), teamwork and cooperation are the main keys to complete this task. Pupils have to organise the process of work and to appoint a decision maker.

Teamwork means cooperation, especially playing in chamber music formations like string quartet. To give priority to important sections while assigning secondary position to others is the goal of chamber music approach. Pupils have to identify the melody from other accompanying sections.

The string quartet performs compositions in this program, which, according to their title, represent a program or characterise a natural phenomenon or creatures like in the Haydn Quartets – La Chasse, The Frog, The Lark, Sunrise etc. Pupils have to decode the messages of these pieces and, identifying the musical process, help to find connections with the title.

The screen displays different Walt Disney movie excerpts simultaneously, meanwhile the string quartet plays the music of one certain movie. Students have to pair the music with the movie.

Czech Republic – promoting creativity and entrepreneurship through music-folklore roots, regional peculiarities of folk music

The topic of the Czech team is based on the national music folklore heritage. The folklore song fund in Bohemia, Moravia and Silesia is traditionally the basic methodical source of the Czech institutionalized music education. The variety of regional type songs, their peculiarities in the field of rhythm, melody and harmony enable to stimulate different sides of pupil's/student's personality, including music creativity. To promote creative activities in this area, the selected music features of individual songs might help of the function of the song, principles of traditional folk culture, syncretism of folk phenomena. Folk songs reflect the experience, imaginations and desires of man; they accompany them in various life situations; they offer the opportunities for a wide spectrum of music activities and non-music manifestations. Rhythmical structure of melody is the basic methodical starting point. Further means of stimulating music activity and creativity is a melodic part, tonal character and latent harmony of the folk song melody. The variety and variability of song enables to learn cultural phenomena in wider connections, to search for parallels or differences – not only within regional music folklore manifestations. The principles of folk music might be compared with other music manifestations in artistic and non-artistic area.

Promoting creativity and entrepreneurship in the field of music education and music performance in schools is an important stimulus to pupils' motivation, initiative, tenacity and responsibility. During music creating activities, they search in the given area for own topics which they reproduce, change, perceive in various connections. They work in groups, individually, they cooperate with the members of the music ensemble, both in lessons of music education and while presenting the results of creative music activities in public. This way of music activities stimulation enables the pupils to deeply understand and experience music, to learn various cultural manifestations. At the same time, their mutual tolerance, respect and ability to work in a team is stimulated.

The development of topics promoting music activities and creativity by means of folk music is done in cooperation with university students. The main aim is to identify, on the basis of various regional song types, sources for music activities of students and development of their interpretational, receptive and creative skills. The important part of me-

thodical procedures is the motivation of pupils for public presentation of their results; students are taught to be able to develop original musical thought in further processing of transformation to the form of artistic performance in public.

The music material is prepared by university students together with the members of Petr Galecka's Dulcimer Band from the Hornacko Region (PGDBHR). The suggested procedures will be verified by the pupils of 4 – 6th year of the partner elementary school and at the seminars for teachers. The artistic partner, PGDBHR takes part in creative process of the pupils, cooperates in given mutual topics. It shows the richness and peculiarities of song material, character of instrumental accompaniment in connection with the song types and the region they come from. The members of the ensemble stimulate the interest of the youth in interpretational and listening activities, offer music experience, promote individual thinking and creative activities in pupils while presenting music folklore phenomena in lessons at school, in rehearsals of children folklore ensemble, at a concert or compared performance for pupils. Both groups (pupils and musicians) insert, on the basis of a guided dialogue, their own topics into the programme – on the basis of principles of analogy, contrasts, variations etc.

Applied methods, aims, means: collecting sources and their verification; analysis of music performances; comparison; activating activities, playful forms; creating manifestations in interpretational and receptive field; integration processes; singing, rhythmic, rhythmic-movement, instrumental, dance and musical-dramatic expression; working with a music text.

REFERENCES

- Asztalos Bence – Brunner, Georg – Kučerová, Judita – Mareš, Sophie, *Conceptual draft*.
www.musik-kreativ-plus.eu
- Erasmus+ program guide. www.ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf
- Pályázati kalauz Erasmus + 2. kulcstevékenység (KA2): Együttműködés az innováció és bevált gyakorlatok terén.
www.tpf.hu

Dr. Bence ASZTALOS

associate professor
University of Szeged
„Juhász Gyula” Faculty of Education
Music Department
Hattyas u. 10. Szeged H-6725
asztalos@jgyrk.szte.hu

Využitie populárnej hudby pri integrácii hudobnej výchovy s prírodovednými predmetmi

ANNA BABJAKOVÁ

Anotácia: V príspevku analyzujeme možnosti využitia materiálu a metód hudobnej edukácie pri výučbe prírodovedných predmetov. Predstavujeme dva medzinárodné projekty: LLP Comenius European Music Portfolio – Math, na ktorého realizácii sa podieľajú aj slovenskí pedagógovia a projekt Biophilia islandskej speváčky Björk.

Kľúčové slová: interdisciplinarita, matematika, prírodné vedy, LLP Comenius European Music Portfolio, Biophilia, populárna hudba

The use of popular music in the integration of music education and natural science education

Abstract: Paper analyses possibilities of using material and methods of music education in natural science education. It introduces two international projects: LLP Comenius European Music Portfolio – Math, realized by Slovak teachers and Biophilia, a project by islandic artist Björk.

Keywords: interdisciplinarity, mathematics, natural science, LLP Comenius European Music Portfolio, Biophilia, popular music

Pokusy o vytvorenie platformy pre interdisciplinárny prístup k výučbe jednotlivých predmetov sa v pedagogickej praxi v systematickejšej podobe objavujú už od 90. rokov 20. storočia. Postupné odhaľovanie vnútorných súvislostí a presahov jednotlivých disciplín sa tak dotýkajú aj hudby a možnosti jej využitia pri výučbe prírodovedných predmetov.¹ Podobnosť vnútorných princípov fungujúcich v prírode, ich analógia s podstatou hudobného fenoménu bola naznačená už v staroveku v podobe úvah o mimesis², našla svoje široké rozpracovanie v stredovekej hudobnej teórii a má naďalej svoje miesto aj v súčasnosti.

Orientácia súčasnej technologicky orientovanej spoločnosti, kladúca dôraz na vzdelávanie v prírodovedných predmetoch, je opodstatnená, no skúsenosti ukazujú, že je potrebné do výučby v primeranej miere zahŕňať aj otázky zmierňujúce striktné technokratický prístup, čím na báze interdisciplinarit do výučby preniká fenomén hudby alebo iných umení. Príkladom môže byť projekt European Music Portfolio-Math „*Sounding Ways into Mathematics*“³, realizovaný švajčiarskymi výskumníkmi a pedagogickými pracovníkmi,

1 KOPČÁKOVÁ, S.: Niekoľko téz k interdisciplinárnym väzbám hudby a matematiky v súčasnej primárnej edukácii. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. XIV., číslo 1. Ružomberok, 2015, s. 43.

2 Myšlienku mimesis ako myšlienku napodobňovania prírody nachádzame v 20. storočí v prácach Jacquesa Derida, René Girarda, Paula Rossa a iných.

3 Lifelong Learning Programme EMP-M Sounding Ways into Mathematics, v preklade Európske hudobné portfólio – Matematika „Ozvučenie cesty do matematiky“. Zo schémy Comenius bol presunutý do schémy Erasmus +.

ktorého postupná realizácia bola naplánovaná na roky 2013 -2016. Primárnym predpokladom a cieľom projektu bolo zvýšenie záujmu o štúdium matematických predmetov za pomoci hudby, hudobných prejavov a aktivít.

Na pozadí aktuálnych poznatkov z pedagogiky, neurovedy, psychológie a d. disciplín sa jedná o nadviazanie na európsku tradíciu už z čias staroveku a stredoveku, keď hudba zaslúžila významné postavenie v rámci systému slobodných umení a tvorila integrálnu časť vzdelávania (Pytagorejci, Leonado da Vinci, Blaise Pascal, Leonardo P. Fibonacci J. S. Bach a iní.⁴ Základné kvality človeka, ktoré prispievajú k rozvoju matematických schopností sú pamäť, fantázia viera v kauzalitu a schopnosť vytvárať algoritmy.⁵ Tvorcovia projektu predpokladajú že práve zvuk a pohyb majú potenciál poskytnúť prístup ku konceptuálnym základom matematiky. Jej formálne štruktúry, bežne využívajúce vedomosť čísel a tvarov, (rytmické a melodické schémy používajúce kombinatorické prístupy, repetície, variácie a permutácie) túto spojitosť s určitou predznamenávajú.⁶

Je známe, že psychofyziológickú podstatu recepcie hudobných tvarov, tvorí systém emocionálne-kognitívnych prenosov.⁷ Na základe znalostí o dôležitosti vizualizácie pri vyučovaní procese, sa do popredia dostáva aj jej akustický ekvivalent – sonifikácia. Kopčáková, s ohľadom na dualitu častíc ako vlnenia budiaceho dojem videného, konštatuje: „Kto vie, či ďalšie storočie nebude po dominancii vizuálnej komunikácie, storočím komunikácie zvukovej, v úplne nových technologických formách.“⁸

Ďalším z kľúčových momentov pri snahe o integráciu hudby do vzdelávacích procesov je povedomie o dôležitosti tzv. emočnej inteligencie, ktoré zdôrazňujú predovšetkým psychologické smery rozvíjajúce sa v 90. rokoch 20. storočia v USA. Ich podstatou je zdôrazňovanie porozumenia vlastného emocionálneho prežívania, s čím súvisí schopnosť vcítania sa do iných, prehlbovanie vlastného cítenia a v konečnom dôsledku aj sebamotivácie. 80 % nášho úspechu je podľa amerických odborníkov výsledkom stavu našej emočnej inteligencie.⁹ Hudbu vnímame cez zmysly, pričom zmyslové vnímanie tvorí bránu pre vnímanie rozumové.¹⁰ O jej schopnosti prebúdať v nás a následne poznávať spektrum ľudských emócií nemôže byť pochyb.

Vzhľadom na hĺbku hudobno-matematických súvislostí je teda potrebné vypracovať zrozumiteľný model výučby. Participujúce krajiny pilotného projektu EMP-M (Švajčiarsko, Nemecko, Veľká Británia, Španielsko, Slovensko, Rumunsko, Grécko) v súčasnosti pracujú na vývoji konkrétneho metodologického aparátu aplikovateľného pri uplatnení spôsobu výučby na báze tohto inovatívneho typu prístupu. Vytváranie konkrétnych aktivít v rámci tohto projektu sa bližšie venujú aj pedagógovia na Filozofickej fakulty a Pedagogickej fakulty Prešovskej Univerzity v Prešove¹¹. Rozpracovanie konkrétnych úloh

sa opiera o obsah výučby predmetu matematika, ktorý tvoria tieto okruhy¹²: 1. Čísla, premenná a početné výkony s číslami. 2. Postupnosti, vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy. 3. Geometria a meranie. 4. Kombinatorika, pravdepodobnosť a štatistika. 5. Logika, dôvodenie, dôkazy. Ku každému z daných okruhov boli vytvorené tematicky prispôbené hudobné a rytmické aktivity s návrhom metodických poznámok o zaradení a realizovaní cvičenia. Podľa zážitkovej pedagogiky, podstatu zážitkového vyučovania, tvorí objavovanie poznatkov prostredníctvom zapájania celého človeka, na úrovni fyzickej, intelektuálnej a emočnej a následná reflexia a analýza zažitého. Je preto dôležité zapojiť do tvorby jednotlivých hudobných obsahov aj samotné deti.

Druhým projektom, ktorý by sme v kontexte integrácie hudobnej a prírodovednej edukácie texte radi predstavili, je projekt islandskej speváčky Björk Biphilia. Vypracovala ho a predstavila po prvý raz v roku 2011 v spolupráci s Islandskou univerzitou a tímom vedcov z renomovaných svetových inštitúcií. Projekt je zameraný na výučbu prírodovedných predmetov s využitím hudby s presahom do hudby populárnej.¹³ Jedná sa o širokospektrálny pilotný projekt testovaný na základných školách v Rejkjavíku, s ambíciou Islandskej vlády, rozšíriť projekt do ďalších krajín. Projekt je primárne určený deťom vo veku 10 až 12 rokov a opiera sa o systém interaktívnych aplikácií - *Virus*, *Cosmogony*, *Dark Mater*, *Crystalline*, *Sacrifice*, *Moon*, *Mutual Core*, *Thunderbolt*, *Solstice*, *Hollow*, prostredníctvom ktorých deti aktívne tvoria hudobné štruktúry, pričom sa oboznamujú s analógiou princípov hudby obsiahnutých v daných prírodných fenoménoch. Ku každej aplikácii Björk poskytuje video, so stručným komentárom k obsahu aplikácie.

Populárnu hudbu, vzhľadom na jej jednoduchosť a repetitívnosť využíva pri objasňovaní fenoménu rytmu a jeho súvislostí so štruktúrami DNA. Ako vhodný didaktický hudobný materiál pritom využíva pritom napr. skladbu *Money* od skupiny Pink Floyd. V aplikácii *Virus* umelkyňa používa princíp tvorby modernej elektronickej hudby na vysvetlenie správania vírusov. Príklady z populárnej hudby nájdeme aj v aplikácii *Thunderbolt*, ktorá objasňuje fungovanie elektrických javov.¹⁴ (pieseň *I feel love* od speváčky Donny Summer a pieseň *Nothing else matters* od skupiny Metallica). Na záver uvedieme tri príklady¹⁵, kde sa populárna hudba využíva pri vysvetľovaní biologických alebo fyzikálnych fenoménov.

Príklad 1: Aplikácia Hollow

Téma: Rytmus a DNA¹⁶: Björk pri výučbe zdôrazňuje dôležitosť kladenia otázok, ktoré otvárajú a približujú problematiku danej aplikácie: Čo je to rytmus? Aký typ rytmu je dôležitý pre váš život? Otázky by mali byť osobné, so všeobecným presahom, filozoficky otvorené, avšak dostatočne presné. Dôraz je ďalej kladený na ľudský, emočný a psychologický aspekt fenoménu, ďalej analýzu spojitostí hudobného a prírodného, či už zjavných,

4 Ref. 4, s. 45.

5 HUDÁKOVÁ, J.: Matematika v hudbe a hudba v matematike. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. XIV., číslo 1. Ružomberok, 2015, s. 54.

6 Ref. 4, s. 46.

7 BELIČOVÁ, R.: *Receptná hudobná estetika. Introdukcia*. Nitra, 2002.

8 Ref. 3, s. 46.

9 Model emočnej inteligencie, vypracovaný D. Golemanom obsahuje 5 kompetencií: sebazpoznanie, sebareguláciu, motiváciu, sociálnu zručnosť a empatiu.

10 Ref. 4, s. 52.

11 doc. Slávka Kopčáková a dr. Jana Hudáková z FF PU, doc. Alena Prídavková a dr. Edita Šimčíková z PdF PU v Prešove.

12 PRIDÁVKOVÁ, A. – ŠIMČIKOVÁ, E. Ozvučené cesty do matematiky – vyučovanie matematiky využitím hudobných aktivít.

In *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov, 2014, s. 667.

13 Systém využíva metódy hlboké abstrakcie a je vhodný aj pre žiakov, ktorý uprednostňujú neverbálne metódy.

14 Thunderbolt hudobne aj vedecky úzko súvisí s aplikáciou Mutual Core zaoberajúci sa tektonickým napätím.

15 Podrobnú metodológiu práce s aplikáciou Hollow, Thunderbolt a Virus je možné nájsť na: <http://biophilieducational.org/>, v rámci voľne dostupných Teaching Guidelines.

16 <https://www.youtube.com/watch?v=aK-M94wOWNE>

alebo vnútorných. V aplikácii Hollow ideme hlboko do nášho jadra a zároveň kontemplujeme náš pôvod. Aplikácia nás pozýva hlboko pod ľudskú pokožku, do jadra bunky, aby sme tam sledovali rytmus, ktorým bunka reprodukuje DNA s kódovanou informáciou o tom, kto sme a čím sa staneme. Všetky informácie v pozadí ohromujúcej diverzity života na Zemi, sú vpísané v génoch za pomoci základných kódov A, C, T a G. Sily evolúcie, kde prirodzená selekcia a prostredie formujú život obsahujú iba tieto štyri symboly.

Aktivita: Ku kódom A, C, T a G priradíte jednotlivé zvuky a rytmy. Utvorte kruh, v ktorom každý zo študentov predstavuje konkrétny zvuk. Všimnite si, že aj malá zmena v DNA (napr. 10 %), môže predstavovať obrovský rozdiel vo výsledku (človek, šimpanz.). Malá odchýlka, alebo chyba sa pokladá za mutáciu. Hrajte sa s aplikáciou a neskôr aktivitu preneste na bicie nástroje a experimentujte s rôznymi rytmi. Pomocou brainstormingu hľadajte ďalšie typy rytmu vyskytujúce sa v prírode (napr. ročné obdobia) a analyzujte ich.

Príklad 2: Aplikácia Thunderbolt

Téma: Arpeggio¹⁷: Táto aplikácia využíva aj príklady z vážnej aj z populárnej hudby (pieseň *I feel love* od speváčky Donny Summer a pieseň *Nothing else matters* od skupiny Metallica). Venuje sa problematike elektrickej energie, ionizácie, fungovaniu Teslovej cievky a Van de Graafovho generátora. Prostredníctvom arpeggia, ako individuálnych tónov akordu, zahrných postupne, od najnižšieho k najvyššiemu vysvetľuje napríklad fenomén blesku. Zvuk arpeggia je tu vytváraný pomocou Teslovej cievky, ktorá sa používa aj na generovanie bleskov. Blesky sa vytvárajú pri uvoľňovaní tenzie vytvorenej v atmosfére a ich tvar je porovnateľný s fraktálom, ktorého štruktúra je charakteristická opakovaním tvarov.

Aktivita: Vytvorte skupinu, v ktorej má každý žiak pridelený vlastný tón. Vytvárajte arpeggia v rôznom poradí a rýchlostiach.

Príklad 3: Aplikácia Virus

Téma: Proces tvorenia modernej, elektronickej hudby¹⁸: V aplikácii je nastolená otázka správania sa vírusov pri napadnutí bunky a zničenia jej jadra v záujme tvorby ďalších vírusov. Proces známy skôr jeho negatívnou konotáciou však môže byť v istom zmysle byť vnímaný aj ako príklad istého typu kooperácie, najmä v prípade neškodných vírusov, niektorých húb, alebo lišajníkov, ktorých prítomnosť pre niektoré typy organizmov môže predstavovať profit. Analógiou v hudobnom zmysle je tu tvorba elektronicky generovaných zvukov, ktorých charakter je daný programom, v interakcii s inými druhmi hudobných nástrojov a ich vzájomný vplyv na finálnu kompozíciu.

Aktivita: Skupina vytvorí jednoduché pravidlá na komponovanie generovanej hudby. Napríklad prideli jednotlivým písmenám tóny a „zahrá“ časť textu z knihy. Na náhodne vybraných stranách písmeno číslo 7 určí, čo bude zahrané. Zaujímavé je aj komponovanie za použitia hracích kociek (aleatorická hudba), použitie tónov pridelených farbám aut, ktoré prejdú po ulici, typom desiaty, alebo na základe dátumov narodením žiakov a učiteľov.

Záverom konštatujeme, že precízne skúmanie fenoménu zvuku, jeho energetickej podstaty, ako nositeľa informácie¹⁹, s dôsledným pomenovaním vzťahov hudby k nášmu prostrediu na najhlbšej úrovni, predpokladá ešte veľa zaujímavých objavov. Význam intergratívneho prístupu k výučbe sa tak javí byť opodstatneným, osviežujúcim, inšpirujúcim ku kreativite, objavovaniu a využívaniu konštruktivistických princípov edukácie naprieč spektrom prírodovedných a umelecko-výchovných disciplín.

Literatúra:

- BELIČOVÁ, Renáta. 2002. *Recepčná hudobná estetika*. Introdukcia. Nitra : FF UKF, 2002. ISBN 80-80-50-549-7.
- GOLEMAN, Daniel. 1995. *Emočná inteligencia*. Bratislava: Columbus, Bratislava, 1997. ISBN 8085-928485.
- HUDÁKOVÁ, Jana. 2015. Matematika v hudbe a hudba v matematike. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. XIV., číslo 1. Ružomberok: Verbum, 2015. s. 50-57. ISSN 1336-2232.
- KOPČÁKOVÁ, Slávka. 2014. Ozvučenie cesty do matematiky – nové úlohy a možnosti pre hudobnú výchovu. In *Múzy v škole* (19), 2014, č. 1-2
- KOPČÁKOVÁ, Slávka. 2015. Niekoľko téz k interdisciplinárnym väzbám hudby a matematiky v súčasnej primárnej edukácii. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. XIV., číslo 1. Ružomberok: Verbum, 2015. ISSN 1336-2232.
- PRIDÁVKOVÁ, Alena – ŠIMČÍKOVÁ, Edita. 2014. Ozvučené cesty do matematiky – vyučovanie matematiky využitím hudobných aktivít. In *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov : Vyd. PU. ISBN 978-80-555-1237-2.
- PRIDÁVKOVÁ, Alena – ŠIMČÍKOVÁ, Edita. 2015. Rozvoj matematických poznatkov prostredníctvom hudobných aktivít. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. XIV., číslo 2. Ružomberok: Verbum, 2015. ISSN 1336-2232

Internetové zdroje:

- BJÖRK et al: *Biophilia*. [online]. 2014. [cit. 2015-10-04]. Dostupné na internete: <http://biophiliaeducational.org/>

Mgr. Anna Babjaková

Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta
ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
annx12@yahoo.co.uk

17 <https://www.youtube.com/watch?v=Ro95XXL5pBU>

18 <https://www.youtube.com/watch?v=qQl5LW1f6C0>

19 Podrobnejšie sa danou problematikou okrem iných zaoberá aj štúdia „Listening“ od R.Barthesa

Filozofické, psychologické a didaktické aspekty integrácie hudobných aktivít do matematiky

SLÁVKA KOPČÁKOVÁ

Anotácia: V príspevku sa zamýšľame nad možnosťami integrácie hudobných aktivít do vyučovania matematiky (ale aj opačne). Vychádzame z predpokladu, že zákonitosti oboch spôsobov vnímania sveta sú v princípe podobné a špecificky odzrkadľujúce logiku prírody i umeleckej tvorby. Integratívne aktivity majú potenciál dynamizovať kreativitu, objavnosť vyučovania i učenia sa matematiky cez hudbu.

Kľúčové slová: hudobná výchova, matematika, integrácia, kurikulum, Európske hudobné portfólio

Philosophical, psychological and didactic aspects of integrating musical activities into mathematics

Abstract: In the contribution the author considers possibilities to integrate musical activities into mathematics. Initial ideas are based on the assumption that natural relationship between both ways of perceiving the world are similar in principle and specifically reflect the logic of nature and artistic creation. Integrative activities have the potential to provide creative impetus, innovativeness of teaching and learning math through music.

Keywords: music education, mathematics, integration, curriculum, European Music Portfolio

Umenie ako spôsob poznávania je predmetom kognitivistických prúdov filozofie a estetiky, ktoré o jeho hodnote pre človeka uvažujú ako o prostriedku rozširovania ľudského poznania. Už fakt, že o umení hovoríme a uvažujeme potvrdzuje tézu, že sa jeho prostredníctvom okrem estetického vnímania a zážitku aj učíme a rozvíjame. Podľa Nelsona Godmana je potrebné umenie brať rovnako vážne ako vedu, a to ako spôsob objavovania, tvorby a rozširovania poznania v širokom zmysle rozvoja porozumenia.¹ Medzi umeleckou tvorbou a jej vnímaním a rozumovým poznaním existujú významné rozdiely, avšak moderná kognitívna veda sa už dávno vzdala úsilia dávať ich do protikladu. Podľa filozofa Gordona Grahama ľudská myseľ sa nezaobera iba myslením, pretože zmyslová činnosť je tiež duševnou aktivitou, dodáva jej zmyslové podnety – keď sa dívame a počúvame, nie je naša myseľ zamestnaná o nič menej, než keď premýšľame alebo počítame.²

Hudba sa rodí vo vedomí človeka (v mysli, v predstave) a nakoniec v jeho vedomí aj končí. Všetko, čo prebieha medzi tým, tvorí zložito zretážený komplex psychických, fyziologických a psychofyziologických procesov, ktoré na základe materiálnosti sveta skú-

manej prírodnými vedami je možné opísať pomocou ich redukujúceho aparátu. Samotný tón (ako aj všetky naše vnemy) je zároveň psychickým aj fyzikálnym faktom. Podľa Jána Halušku ani najprenikavejšia inteligencia nenahradí psychickú skúsenosť z hudby.³ Ak sa však skúma materiál hudby, sú k tomu potrebné jednak fyzikálne pokusy a jednak matematické metódy ich kvantifikácie. Hudba ako duševný a zároveň materiálny fenomén nám poskytuje nielen možnosti vnútorného pohľadu, vnímania, estetického zakúšania atď., ktoré možno opísať psychologicky, ale aj možnosť opisu štruktúry jej materiálu na vedeckej (matematickej) úrovni. Tým je v porovnaní s ostatnými umeniami výnimočná. Haluška uvádza axiómu: „Je možné matematické vyjadrenie symbolického vzťahu medzi vnútorným a vonkajším svetom, umením a vedou, duchom a hmotou.“⁴, tá všeobecne platí pre všetky umenia, ale len v prípade hudby je možné zmysluplne vykonať merania samotného objektu – hudby (tónov, zvukov).

Konkrétne typy interakcií hudby a matematiky existujú podľa Mareka Žabku v podobe týchto interakcií: štruktúrna interakcia (s využitím algebry), kvantifikačná interakcia (aplikácia určitej matematickej metódy s reduktívnym významom, najčastejšie štatistika), sprostredkované interakcie (formalizácia jazyka hudobnej vedy motivovaná podobnými postupmi v matematike a sprostredkovaná interakcia, kde do hry vstupuje ešte ďalšia vedecká disciplína ako mediátor pre interakciu hudobnej a matematickej oblasti).⁵ Incitačnou oblasťou iniciácie často nie je hudobná veda ale samotná kompozícia, podľa Žabku „skladateľ si môže zvoliť ľubovoľnú matematickú metódu a ľubovoľne ju požiť vo svojom kompozičnom postupe“.⁶ Hudba, často hľadá riešenie svojho problému v oblasti matematiky (ako v referenčnej oblasti), pričom ten je zvyčajne následne interpretovaný (dematematizovaný) a vyjadrený jazykom hudby.⁷

Veľmi často sa pri hudobnoteoretických bádaniach, hudobnej analýze ale i komponovaní využívajú kombinatorické postupy. Práve v kombinatorike ako matematickej disciplíne zaoberajúcej sa (pôvodne) enumeráciou možností usporiadania a výberu prvkov konečných množín, nachádzame bohaté interakcie s hudbou. Hudobným problémom môže byť napríklad snaha vyjadriť kombinácie alebo variácie štyroch tónov tetrachordu pomocou bežných nôt za stanovených podmienok (napr. od tónu *c*: teda tóny *c, d, e, f*). Tento problém riešil osvietenec matematik Marin Mersenne už v rokoch 1635-36 vo svojom spise *Harmonicorum libri*. Hudobný problém preniesol do oblasti matematiky, po jeho vyriešení ho prináša späť do hudobnej oblasti, kde praxi ponúka všetky existujúce modely ako riešenie problému.⁸

Z psychologického hľadiska je kombinatorika oceňovaná ako jeden z prostriedkov budovania formálneho (hypoteticko-deduktívneho) myslenia v období puberty. Pri hľadaní všetkých možných kombinácií predmetov, pri zadanej úlohe síce pubescent ešte nedospie-

3 HALUŠKA, J.: *Hľadanie harmónie. Vyznanie matematika o hudbe a trocha aj o filozofii*. Bratislava, 2006, s. 18.

4 Ref. 3, s. 19. GOODMAN, N.: *Způsoby světatvorby*. Bratislava, 1996, s. 114.

GRAHAM, G.: *Filosofie umění*. Brno, 2004, s. 75.

HALUŠKA, J.: *Hľadanie harmónie. Vyznanie matematika o hudbe a trocha aj o filozofii*. Bratislava, 2006, s. 18. Ref. 3, s. 19.

5 ŽABKA, Marek. 2009. *Štúdie z matematickej hudobnej teórie*. Bratislava, 2009, s. 5-6.

6 Ref. 5, s. 16.

7 Existujú aj opačné prípady, teda že matematika sa inšpiruje výsledkami skúmaní v hudobno-teoretickej oblasti.

8 Pozri bližšie ref. 5, s. 11-15.

1 GOODMAN, N.: *Způsoby světatvorby*. Bratislava, 1996, s. 114.

2 GRAHAM, G.: *Filosofie umění*. Brno, 2004, s. 75.

va ku vzorcom a presnej matematickej formalizácii, ale odhaľuje postupne sústavu a jej vzťahy tak, aby dokázal vyabstrahovať či objaviť všetky možnosti. Predstavuje oslobodenie myslenia od jeho predmetov, teda od názorných či konkrétnych väzieb na ne. Zovšeobecnenie klasifikačných operácií alebo vzťahov usporiadania (kombinácie, variácie atď.) zásadne rozširuje a zvyšuje účinnosť myslenia a posilňuje deduktívne možnosti inteligencie.⁹ Aplikácie matematických metód do iných disciplín či aj do umeleckej tvorby je atraktívna aj tým, že matematika poskytuje nástroje s reduktívnym potenciálom (kombinácie, permutácie, triedenia, grupy, množiny vlastností a tried atď.). Teda vo veľkom množstve vstupných dát (napr. v hudbe) sa dokážeme zorientovať pomocou nájdania najdôležitejších vlastností, charakteristík, skrytých zákonitostí. V súvislosti s hudbou Marek Žabka hovorí: „Medzi kľúčové výsledky matematických skúmaní hudobných javov môžeme zaradiť moderný metricko-rytmický systém a všetky základné tónové systémy. Bez ich by hudba, ktorú dnes hráme a počúvame, nemohla existovať.“¹⁰ Pytagorejský prístup tak od antiky a stredoveku nachádza uplatnenie svojich výsledkov v neskorších epochách.

Pokusy o prepájanie vyučovania matematiky a hudby tu boli od nepamäti. Najprv antické komplexné vzdelávanie, potom stredoveké špekulatívna učnosť, kde hudba bola súčasťou quadrivia, nachádzala sa v trse s tromi ďalšími (aritmetika, geometria, astronómia) na matematike a výpočtoch založenými disciplínami. MV aktuálnej súčasnosti majú medzi viacerým európskymi krajinami primát aktivity švajčiarskych pedagógov, ktorí viac ako dve dekády realizovali v triedach s posilnenou hudobnou výchovou výskum možností „hudobnej“ realizácie matematických konceptov a tém v kurikule matematiky. Výsledkom bolo viac ako 120 zozbieraných a vydaných hudobných aktivít v triede v zbierkach úloh z matematiky pre primárny stupeň edukácie.¹¹ Ukazujú na možnosti, akými hudba preniká do triedy počas vyučovania matematiky, pričom práve zvuk a pohyb výrazne pomáhajú a sú účastné na spôsobe, akým dieťa objavuje svet a učí spoznávať aj spôsob jeho vedeckého opisu s pomocou abstraktných disciplín akými sú matematika, geometria, fyzika a pod. Pritom posilnenie hudobnej výchovy (5 hodín týždenne) na úkor redukcie iných disciplín v uskutočnených projektoch vôbec neznamenalo úpadok schopností či študijných výsledkov v nich, práve naopak.

Hľadanie ďalších možností ako tieto idey rozšíriť v širšom kontexte EU našlo svoje vyústenie v snahe švajčiarskych vedeckých pracovníkov a pedagógov v medzinárodnom projekte *Európske hudobné portfólio - matematika – „Ozvučenie cesty do matematiky“*.¹² Nosnou ideou projektu je myšlienka, že matematické zručnosti majú potenciál rozvíjať sa nielen u matematicky nadaných jedincov, ale možno sa im naučiť, najmä však záujem o matematiku sa môže zvyšovať vhodnou motiváciou a kreatívnymi aktivitami prebiehajúcimi cestou medzipredmetovej integrácie výučby matematiky s hudobnou výchovou¹³, a to vrátane detí

z sociálne menej podnetného prostredia či dievčat, vykazujúcich dlhodobu horšie výsledky v matematických zručnostiach.

Cieľom však nie je len aktivizácia kreativity, lepšia klíma v triede, vnesenie múzického aspektu do vyučovania prírodovedných predmetov, ale aj hľadanie vnútorných súvislostí, ktoré napomôžu posilňovaniu a rozvoju matematickej inteligencie žiakov, teda ide o reálnu snahu dynamizovať a zvyšovať matematickú inteligenciu, možnosti formálneho logicko-deduktívneho myslenia potrebného pre riešenia problémov v takmer všetkých oblastiach ľudských aktivít. Účinné vzdelávanie by nemalo byť ani transmisívne, ani inštruktívne, ale *konštruktívne*. Pri ňom ide o taký prístup k poznávaniu, keď študent na základe vhodných podnetov a v priaznivej klíme pristupuje aktívne k vytváraniu vlastného myšlienkového sveta, rozvíja vlastné skúsenosti, predstavy a kultivuje svoj svet.¹⁴ Práve hudobné aktivity môžu priniesť mnoho podnetov a inšpirácie k riešeniu matematických problémov.

Hudobné a mimohudobné štruktúry navzájom súvisia. Ich odhaľovanie prebiehalo po celé stáročia, tak ako sa vzťah hudby a matematiky vyvíjal a ktoré z jej princípov pri opise hudobných fenoménov matematika favorizovala/priorizovala. Porovnávanie hudobných a mimohudobných štruktúr otvára priestor pre kvalitatívne nový poznávací proces zameraný na výskum hudobných diel a spoznávanie hudby samotnej. Jeho súčasťou sú novo kreované poznávacie procesy, porozumenie a pochopenie, vzájomná komunikácia v sociálnej skupine, tvorba a kompozícia. Cez tvorbu (kompozícia, improvizácia, vlastný vklad od interpretácie) ako spôsob poznávania sa nám v plnej miere môže zjaviť zmysel a vôbec možnosť organického spojenia oboch disciplín do učebných a zážitkových procesov žiakov. Vychádzame pritom z predpokladu, že proces kreatívneho správania žiakov a samotnej tvorby je sprevádzaný učením. Podľa Jana Slavíka, je tvorbu možné skúmať ako postupnosť zmien vo spôsobe symbolizácie obsahu pri dialektickej súhre dvoch typov reprezentácie: obraznej a pojmovej, tvorba a tvorivosť autor chápe ako utváranie alebo interpretovanie obsahu a spoločného tvorenia významov v „spoločenstve myslí“.¹⁵

Tvorba učiacich sa (v škole žiakov) je vždy do istej miery cestou opakovania objavov, teda objavovania už objaveného, opätovným prežitím toho, čím postupne prechádzala celá civilizácia. Určitý rozdiel však cítime v procese edukácie medzi označením „tvoriť“ v matematike (objavovať pravidlá) a tvoriť v hudbe (komponovať, improvizovať atď.), keďže oba systémy využívajú niekedy aj odlišné mentálne schémy. Jan Slavík konštatuje: „*Matematicko – rovnako ako potenciál iných odborů – je již ve světě, ve zkušenosti a v dispozicích lidí nějak obsaženo, ale musí být výslovně uchopeno, musí být zkonstruováno prostřednictvím tvůrčího aktu.*“¹⁶ To čo je už poruke (bolo predtým objavené) vchádza znova do prítomnosti, pričom človek objavuje a konštruuje matematiku i pre iných (veľká tvorba v rámci kultúrnej histórie ľudstva), alebo len pre seba prípadne pre svoje najbližšie sociálne okolie (malá tvorba v školskej triede). „*Žák musí obsah uchopit sobě vlastním způsobem, aby jej mohl zvládnout, a musí se o něm dozvědět, aby mu mohl porozumět. Tím jej zasazuje do aktuálního kontextu a připsuje mu vlastní rozvrh vnitřních strukturálních vztahů nebo vnějších souvislostí. V tomto smyslu jej vždy znovu tvoří, aby jej mohl poznávat.*“¹⁷

9 PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha, 2000, s. 119-121.

10 Ref. 5, s. 2.

11 CSLOVJECSEK, M. (Ed.): *Mathe macht Musik: Impulse zum musikalischen Unterricht mit dem Zahlenbuch (Music by maths: Impulses for music education with the math-Textbook)* Vols. 1-3, Zug, Schwitterland, 2001/2004.

12 Hlavnými riešiteľmi projektu Comenius „European Music Portfolio-Maths - „Sounding Ways into Mathematics“ (EMP-M) pre roky 2013-2016 sú Švajčiarski partneri pod vedením prof. Marcusa Cslovjecska. Súčasťou tohto tímu sú aj muzikológovia, hudobní pedagógovia a didaktici matematickej edukácie z Prešovskej univerzity (doc. S. Kopčáková, doc. A. Prídavková, dr. Jana Hudáková a dr. Edita Šimčíková).

13 Pozri bližšie: KOPČÁKOVÁ, S.: Ozvučenie cesty do matematiky – nové úlohy a možnosti pre hudobnú výchovu. In *Múzy v škole* (19), 2014, č. 1-2, s. 43-49.

14 HEJNÝ, M. - KUŘINA, F.: Tři světy Karla Poppera a vzdělávací proces. In *Pedagogika 2000*, roč. XLX, č. 1, s. 48-49.

15 SLAVÍK, J. - CHRZ, V. - ŠTECH, S.: *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha, 2013, s. 12.

16 Ref. 15, s. 13.

17 Ref. 15, s. 16.

To, čo spolu žiaci vytvoria (nové zvukové útvary príp. hudobné dielko ako reakcia na matematické podnety, štruktúry atď., prípadne opačne) je nástrojom i predmetom porozumenia a dorozumievania. Každá tvorba podnecuje konceptualizáciu alebo pripisovanie vlastností, v tomto je spôsobom poznávania, dáva tvorbe zároveň aj spoločenský zmysel a otvára jej priestor v učení sa a vyučovaní. Dôraz je položený na spoločné aktivity, spoločné porozumie a dorozumenie. Nastíska sa samozrejme otázka, či možno považovať detské audiálne výtvyry pri najrôznejších aktivitách za hudbu. Namiesto exponovania najzásadnejších/vedeckých muzikologických definícií hudby, pozrime sa na vec cez optiku súčasného rozšíreného chápania pojmu hudba, ako ho prezentuje recepčná hudobná estetika. Táto vedecká oblasť hudobnej estetiky hovorí nielen o hudobnej kultúre, ale v širšom ponímaní o audiálnej (zvukovej) kultúre človeka. S tým súvisí aj pojem „hudobne štylizovaného zvuku“, ktorý sa pre účely použitia v hudobnej štruktúre určitým spôsobom upravuje či deformuje. Touto cestou sa aj pôvodne nehudobný zvukový objekt stáva súčasťou dorozumievacej sústavy resp. prostriedkov hudobnej reči.¹⁸ Ešte výpovednejší je filozofický náhľad z pozícií recepčného konceptu, resp. nanovo zadefinovaný pojem hudby: „Hudba je taká zvuková štruktúra, ktorej zvukové osobitosti pripúšťajú autorský zámer (autorská intencia k hudbe) a ktorá je ako hudba aj počúvaná (poslucháčska intencia k hudbe).“¹⁹

Hudba má zvukovú podstatu (tóny, zvuky, hluky), pričom jej estetické pôsobenie v čase a priestore má svoje podmienky, pravidlá a kultúrny kontext. Nie všetky výtvyry však možno považovať za hudbu. Z hľadiska vyššie uvedených definícií podľa nášho názoru nie je hudbou napr. notový záznam (popiera atribút fyzikálnej zvukovosti hudby) či elektronické produkty PC softwarov tiež (nie sú hudbou v pravom zmysle, pretože neobsahujú ľudský prvok interpretácie). Pri hudobnej produkcii žiakov v triede vznikajú audiálne zvukové prejavy, ktoré nespĺňajú vlastnosti umenia, sú neprofesionálne, nedokonale, niekedy sa nevydaria, jednoducho povedané, mimo priestoru školy by neboli hodnotené ako hudba, preto sa v súvislosti s nimi niekedy hovorí o hudbe v triede, hudba v škole a pod.

Libor Fridman vyslovuje zásadné stanovisko, ktoré rezonuje s recepčným poňatím: „Ak však dokážu vďaka pozitívnemu zameraniu, klíme triedy, atmosfére vyučovania, nadšeniu žiakov a učiteľa prinášať radosť a pôžitok zo znejúcej podstaty, ak sú vnímané ako zážitok prinášajúca hudba, môžeme tieto zvukové produkty akceptovať ako hudbu.“²⁰ Z tohto hľadiska môže byť akýkoľvek zmysluplne tvarovaný a štruktúrovaný hudobný prejav (vopred naplánovaný alebo ako výsledok improvizácie), ktorý má aj estetický charakter, považovaný za zárodok hudby. Tým že prináša vnútorný pôžitok, nadobúda zmysel v prežívaní a je zdrojom zážitku, ktorý ako emocionálna kvalita obohacuje procesy učenia nielen v samotnej hudobnej výchove, ale aj v iných učebných predmetoch.

Využívanie hudobných prvkov s previazaním na matematické koncepty má svoju konkretizáciu jednak v prienikoch kurikula oboch premetov²¹ ako aj v určitých typoch úloh:

1. úlohy motivačné, zlepšujúce klímu v triede, emocionálne naladenie (detské piesne tematizujúce matematické operácie²²),
2. úlohy, ktoré nachádzajú priame súvislosti medzi matematickými modelmi a hudobnými modelmi²³,
3. úlohy, ktorých účelom je na základe matematických modelov kreativita, spoločné vytváranie nových zvukových (hudobných) útvarov ako znejúcich matematických modelov – využitie matematiky v predprípravnom procese kompozičnej praxe,
4. tzv. sonifikácia dát, nachádzanie metód ako ozvučiť výsledky tých menej komplikovaných matematických operácií.

Všetky predložené úvahy vychádzajú z predpokladu, že zákonitosti oboch spôsobov vnímania sveta, spôsobu umeleckého (cez emócie a estetické vnímanie) ako aj vedeckého poznávania (cez kognitívne procesy a prírodovedne orientovanú edukáciu) sú v princípe podobné. Ako také sú hodné objavovania a majú potenciál dynamizovať kreativitu, objavnosť vyučovania i učenia sa matematiky cez hudbu. Sú veľkou výzvou pre teóriu a prax edukačných procesov v 21. storočí.



“ This contribution was created with support of the Lifelong Learning Programme of the European Union”.

„Táto štúdia vznikla s podporou Programu celoživotného vzdelávania EÚ.“

Literatúra:

- BELIČOVÁ, Renáta. 2003. *Recepčná hudobná estetika. Teória*. Nitra : FF UKF. ISBN 80-80-50-592-6. 132 s.
- BELIČOVÁ, Renáta. 2009. Medzi hudobnou estetikou a hudobnou filozofiou. In *O interpretácii umeleckého textu 24. Autentické a univerzálne v tvorbe a interpretácii umenia*. Eds. E. Kapsová a M. Režná. Nitra : FF UKF v Nitre. ISBN 978-80-8094-433-9, s. 367-386.
- CSLOVJECSEK, Marcus (Ed.). 2001/2004. *Mathe macht Musik: Impulse zum musikalischen Unterricht mit dem Zahlenbuch (Music by maths: Impluses for music education with the math)*. (Vols. 1-3). Zug, Switzerland: Klett und Balmer.
- FRIDMAN, Libor a kol. 2013. *Hudobná výchova v kontexte komunikačných a informačných technológií*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0500-2. 164 s.
- GOODMAN, Nelson. 1996. *Způsoby světavorby*. Prel. V. Zuska. Bratislava : Archa.
- GRAHAM, Gordon. 2004. *Filosofie umění*. Brno : Barrister&Principal. 252 s. ISBN 80-85947-53-6.

18 BELIČOVÁ, R.: *Recepčná hudobná estetika. Teória*. Nitra, 2003, s. 65.

19 BELIČOVÁ, R.: Medzi hudobnou estetikou a hudobnou filozofiou. In *O interpretácii umeleckého textu 24*. Nitra, 2009, s. 371.

20 FRIDMAN, L.: *Hudobná výchova v kontexte komunikačných a informačných technológií*. Banská Bystrica, 2013, s. 13.

21 Kurikulárne aspekty prepájania hudobnej výchovy a matematiky bližšie opisujeme v práci: KOPČÁKOVÁ, S.: Hudobné myslenie a matematické myslenie – hľadanie ich prienikov z hľadiska možností integrácie v edukácii na základnej škole. In *Múzy v škole* (20), 2015. (v tlači)

22 HUDÁKOVÁ, J: Matematika v hudbe a hudba v matematike. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. XIV., č. 1. Ružomberok, 2015, s. 56.

23 PRIDÁVKOVÁ, A. – ŠIMČÍKOVÁ, E.: Rozvoj matematických poznatkov prostredníctvom hudobných aktivít. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. XIV., číslo 2. Ružomberok, 2015, s. 196.

- HALUŠKA, Ján. 2006. *Hľadanie harmónie. Vyznanie matematika o hudbe a trocha aj o filozofii*. Bratislava: VEDA, vyd. SAV. 295 s. ISBN 80-224-0918-9.
- HEJNÝ, M. - KUŘINA, F. 2000. Tři světy Karla Poppera a vzdělávací proces. In *Pedagogika 2000*, roč. XLX, č. 1, s. 38-50.
- HUDÁKOVÁ, Jana. 2015. Matematika v hudbe a hudba v matematike. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. XIV., číslo 1. Ružomberok: Verbum, 2015. s. 50-57. ISSN 1336-2232
- KOPČÁKOVÁ, Slávka. 2014. Ozvučenie cesty do matematiky – nové úlohy a možnosti pre hudobnú výchovu. In *Múzy v škole* (19), 2014, č. 1-2, s. 43-49.
- KOPČÁKOVÁ, Slávka. 2015. Hudobné myslenie a matematické myslenie – hľadanie ich prienikov z hľadiska možností integrácie v edukácii na základnej škole. In *Múzy v škole* (20), 2015. (v tlači)
- PIAGET, Jean – INHELDEROVÁ, Bärbel. 2000. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál. 143 s. ISBN 80-7178-407-9.
- PRIDAVKOVÁ, Alena – ŠIMČÍKOVÁ, Edita. 2014. Ozvučené cesty do matematiky – vyučovanie matematiky využitím hudobných aktivít. In *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov : Vyd. PU. s. 665-670. ISBN 978-80-555-1237-2.
- PRIDAVKOVÁ, Alena – ŠIMČÍKOVÁ, Edita. 2015. Rozvoj matematických poznatkov prostredníctvom hudobných aktivít. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. XIV., číslo 2. Ružomberok: Verbum, 2015. s. 195-199. ISSN 1336-2232
- SLAVÍK, Jan – CHRZ, Vladimír – ŠTECH, Stanislav et al. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha : Karolinum, UK v Praze. ISBN 978-80-246-2335-1. 538 s.
- ŽABKA, Marek. 2009. Štúdie z matematickej hudobnej teórie. Bratislava : KHV FF UK v Bratislave.

Doc. PaedDr. Slávka Kopčáková, PhD.

Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta
ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
slavkakopcak@gmail.com

České jazzové vzdělávání a studium českých jazzových hudebníků na Berklee School of Music (nejen) v letech 1968–1989

ONDŘEJ JURÁSEK

Anotace: České jazzové vzdělávání (nejen) v letech 1968–1989 představuje problematiku – z hlediska nejednotnosti koncepcí vzdělávání (v rámci jednotlivých kurzů, škol či tzv. dílen), časové diskontinuity a zejména absence vyššího odborného a univerzitního vzdělání (akreditováno nejprve jako bakalářské studium až v roce 2010) – která také vypovídá o regresivním stavu české hudební pedagogiky. Ta je po dobu dvaceti let zakonzervována a tzv. moderní populární hudbě – jazzu – výrazněji nepřístupná. Studium českých jazzových hudebníků na Berklee School of Music v Bostonu znamená – i přes možná politická či finanční úskalí – nebývalou zkušenost s jazzovými pedagogy a možnost získání kontaktu se zahraniční scénou.

Klíčová slova: české vzdělávání, jazz, moderní populární hudba, Berklee School of Music.

The Czech Jazz Education and the Studying Process of Czech Jazz Musicians at Berklee School of Music (Not Only) in 1968–1989

Abstract: The Czech jazz education poses problems (not only) in 1968–1989 – from the point of view of disunity of conceptions of the education (within particular courses, schools or so called workshops), time discontinuity and mainly the absence of higher and university education (at first accredited as a bachelor study programme in 2010) – which also show the regressive state of the Czech music pedagogy. It has been in conservative state for 20 years and also considerably unachievable regarding the so called modern popular music – jazz. Even though there are certain political or financial difficulties, the studying process of Czech jazz musicians at Berklee School of Music in Boston signifies an unprecedented experience with jazz teachers and the opportunity to conduct liaison with the foreign music scene.

Keywords: Czech education, jazz, modern pop music, Berklee School of Music.

„Studovat... potřebuje ten, kdo se chce něco dozvědět, chce experimentovat, vyzkoušet si nové postupy, které při veřejném hraní zkoušet nelze, a kdo chce být součástí tvůrčí komunity stejně zvědavých vrstevníků, mezi jejichž priority nepatří nutně pravidelná masáž ega.“

(Jaromír Honzák)

Základním cílem této práce je přehled institucionalizovaných forem českého jazzového vzdělávání v letech 1968–1989, které představuje problematiku z hlediska nejednotnosti koncepcí vzdělávání (v rámci jednotlivých kurzů, škol či tzv. dílen), časové diskontinuity a zejména absence vyššího odborného a univerzitního jazzového vzdělání, které je akreditováno nejprve jako bakalářské studium až v roce 2010 (o rok později jako magisterské).

Počátky českého jazzového vzdělávání spadají do roku 1941 (blíže neuvedeno), kdy Emanuel Ugge (historie jazzu), Jan Šíma (základy aranžování a skladby) a Josef Stanislav (demonstrace intonačních odchylek prostřednictvím monochordu) vedli roční kurz aranžování pro jazzový orchestr v Praze (Mělnická ulice). Koncepte poválečného jazzového učiliště (obsahující soupis 41 kurzů) vyplývající z Návrhu na řešení problému moderní taneční hudby (Ugge, Šíma, Spurný, Dorůžka, nedatováno) již realizována nebyla.

O situaci českého jazzu po roce 1948 vypovídají soudní procesy s R. A. Dvorským, Emanuelem Eggé, Františkem Spurným či členy Jazzové sekce, která patřila mezi nejvýznamnější hudební (jazzovou a rockovou) organizaci 70. a 80. let, či publicistika první poloviny 50. let: „*Pak nutně dojdeme k závěru, že jazz je zvláštní hudební žargon (odrůda hudebního jazyka), který si vytvořila buržoasie pro vyjadřování kosmopolitismu jakožto produktu své třídní ideologie. Úpadkovost jazzu projevuje se proto jak ve skladbách, tak v jejich úpravách, obsazení orchestru i ve způsobu využití jednotlivých nástrojů. Ale podstata úpadkovosti je již v samém hudebním myšlení, které je úpadkové, neboť je součástí kosmopolitního třídního vědomí buržoasní společnosti v imperialistickém stadiu kapitalismu.*“ (Bartoš, Macourek, 1954, s. 59) Jeho možnou rehabilitaci lze spatřit zejména v založení Jazzového orchestru Čs. rozhlasu (1960) s vedoucím Karlem Krautgartnerem či uspořádáním Mezinárodního jazzového festivalu v Praze v roce 1964.

Koncepce práce je rozdělena do pěti základních oddílů, které jsou uspořádány chronologicky od roku 1968 do současnosti s přesahem k zahraničnímu vzdělávání a vysokoškolským kvalifikačním pracím s tematikou jazzu: 1. Jazzové kurzy, 2. Jazzová dílna ve Frýdlantu, 3. Studium na Berklee School of Music (nejen) v letech 1968–1989, 4. Studium na Berklee School of Music po roce 1989 a 5. České jazzové vzdělávání po roce 1989.

Základní studijní prameny: monografie Český jazz mezi tanky a klíči 1968–1989 (Dorůžka, 2002), články v periodiku Harmonie (Balcarová, Dorůžka, Tesař, Vidomus), Melodie (Dorůžka, Heřmanský), Muzikus (Strieženec), seriálový pořad ČT Na plovárně (Mráz, Viklický, Vitouš). Teoretické východisko představují: Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby (Matzner, Poledňák, Wasserberger, 1983) a Úvod do problematiky hudby jazzového okruhu (Poledňák, 2000). Původnost této práce spočívá v komplexním zpracování uvedené problematiky od roku 1968 do současnosti analytickou-syntetickou, induktivně-deduktivní a komparační metodologií. Vědomí možné nekomplexnosti se snažíme překlenout množstvím citací hudebních publicistů (Dorůžka), pedagogů (Dorůžka, Velebný, Hlavenka, Honzák) a zejména hudebníků (Charvát, Dašek, Vitouš, Viklický či Gera).

Příspěvek „České jazzové vzdělávání (nejen) v letech 1968–1989“ byl již publikován v rámci Interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů Quaere 2015 (Jurásek, 2015, s. 934–941). Jeho zásadní úprava spočívá zejména v doplnění faktografických údajů či rozšíření o počátky českého jazzového vzdělávání a oddíl o studiu českých jazzových hudebníků na Berklee School of Music po roce 1989.

JAZZOVÉ KURZY

Mimo několika ročních cyklů, které byly realizovány v průběhu šedesátých let, se zaměřením na aranžování a dějiny jazzu prostřednictvím osvětových organizací Středočeského kraje, hovoříme od konce šedesátých let zejména o těchto jazzových kurzech: Jazzové

kurzy Státní konzervatoře v Praze byly realizovány roku 1968, praktické semináře vedl Karel Krautgartner, přednášky z dějin jazzu Lubomír Dorůžka.¹ „*Objevovali (sic!) se jistě problémy: profesori z nástrojových tříd měli (konečniců nikoliv nepochopitelně) obavy, aby si jejich žáci v jazzovém semináři neosvojili nějaké nedobré návyky. Vše se vyřešilo samo radikálním ukončením liberalizačních tendencí i Krautgartnerovým odchodem: zůstalo opět jen při jediném roku.*“ (Dorůžka, 2002, s. 150)

Jazzová třída při Lidové konzervatoři v Ostravě byla realizována na přelomu 60. a 70. let (konkrétně neuvedeno) jako čtyřleté studium pro amatérské hudebníky. Základní koncepce vychází ze zahraničních kurzů (školy): Graz, Remscheid,² Berklee School of Music v Bostonu. J. Heřmanský uvádí: „*...harmonie se zde učí převážně sluchovými cvičeními a improvizacími praxí klavíristy, je to pak skutečně jazzová harmonie se všemi známými postupy. Taktéž i s kontrapunktem. Posluchač je do látky vlastně uváděn na základě jednoduchých kompozičních a aranžérských cvičení, která se postupně stávají těžší a náročnější. Každý hudebník projde takovým výcvikem, každý je pak trochu aranžér i komponista, což je jedinečným přínosem pro improvizaci jeho projev a pro celé jeho hudební chápání. ... Posluchači je věnována individuální péče v improvizaci... je seznámen s podstatou a metodikou improvizace, kromě toho si hodně zahraje v rozličných combo skupinách... kde se učí nejen souhře, ladění, frázi a kolektivní improvizaci, ale nalezne zde i dost prostoru pro uplatnění vlastní individuality. Takové hře je v osnovách věnováno pak hodně prostoru.*“ (Heřmanský, 1968, s. 213)

Pomaturitní studium jazzu na Státní konzervatoři v Ostravě bylo realizováno od druhé poloviny roku 1967 zásluhou ředitele Miroslava Klegy. Semináře, obdobu amerických tzv. klinik, zde vedli členové souboru SHQ³ do roku 1969.⁴ Tuto koncepci uplatnili od 4. listopadu 1975 také ve studentském klubu na pražském Strahově s lektory Karlem Velebným,⁵ Rudolfem Ticháčkem, Jiřím Stivínem, Lubošem Andrštem, Emilem Viklickým, Josefem Vejvodou či Petrem Kořínkem. Aleš Charvát uvádí: „*To jsem zrovna dostával od kamarádů další desky: Milese s Coltranem, začátky modálního jazzu. Napodobovali jsme to velice amatérsky: modální hudba pro nás znamenala hrát všechno na jeden akord. Ale pak jsme se dostali do kurzů na Strahově, kde nás fascinoval především Rudolf Ticháček. Měl na to velice propracovaný systém a ukázal nám, že modální jazz znamená něco docela jiného. To, co nám říkal, nám připadalo hrozně komplikované, ale těch 20 nebo 30 posluchačů, co se tam sešlo, bylo strašně různorodých: byli tam rockeři, kteří chtěli přičichnout k jazzu, jazzmani, kteří už měli jazz trochu vyhmátnutý, i takové individuality jako Mikoláš Chadima, kterým šlo o avantgardu. Při téhle různorodosti mohly strahovské kurzy dát opravdu jenom podnět: pak už to muselo jít jinak. A to už převzal Karel Velebný.*“ (Dorůžka, 2002, s. 150–151) Absence spolupráce mezi

1 V letech 1978–1979 přednášel problematiku teorie a estetiky jazzu na Univerzitě Karlově.

2 Lubomír Dorůžka, přednášející zde v roce 1967, uvádí:

„Podle zkušeností z minulých let zůstalo těžisko vyučování především v praxi: posluchači byli rozděleni do jednoho reprezentativního big bandu a celé řady malých skupin – comb různého stylového zaměření – a v nich se pod vedením lektorů cvičili v souhře a praktické souborové hře. Učební program doplňovala (sic!) individuální výuka na jednotlivé nástroje (většinou zase v malých kroužcích po 5–6 posluchačích), přednášky a semináře z oboru harmonie, aranžmá, rytmických cvičení... a večerní besedy.“ (Dorůžka, 1967, s. 234)

3 SHQ: Tony Viktora (kytara), Milan Vitoch (bicí nástroje), František Uhlíř (kontrabas), Emil Viklický (piano).

4 Pravidelně zde vystupovali v Divadle hudby.

5 Autor teoretických publikací:

VELEBNÝ, Karel. *Jazzová praktika*. 1. vyd. Praha: Panton, 1967. 125 s.

VELEBNÝ, Karel. *Jazzová praktika: Díl 2*. 1. vyd. Praha: Panton, 1978. 99 s.

Karlem Velebným a SSM vedla k ukončení jejich činnosti. „Jako jazzový hudebník se prostě chtěl držet co nejvíce stranou od kontaktů s organizacemi, v jejichž činnosti převládala politická orientace.“ (Dorůžka, 2002, s. 151–152)

Jazzové kurzy na Lidové konzervatoři (později Lidové škole umění)⁶ v Praze byly realizovány již od šedesátých let v podobě dějin populární hudby a jazzu. Karel Velebný zde později vedl jazzovou interpretaci a žákovský big band Veleband. Aleš Charvát uvádí: „Karel Velebný z téhle školy udělal přitažlivou záležitost... jazzoví muzikanti na něho můžou mít různé názory a můžou mu vytýkat, že především prosazoval mainstream. Ale on byl přitom hrozně tolerantní. Na různých akcích tu spolu hrávali žáci s profíky, pánama profesorama. Žáky přizýval podle vlastního uvážení a volby, ale dokázal to skloubit tak, že to vyšlo. A pro nás, žáky, to bylo strašně inspirativní.“ (Dorůžka, 2002, s. 153) Milan Svoboda uvádí: „To jejich školení bylo opravdu úspěšné, protože za nějakých patnáct dvacet let vychovali spoustu dobře připravených hráčů, v kterých si sami sobě opatřili velice těžkou konkurenci.“ (Dorůžka, 2002, s. 153) Zdeněk Fišer uvádí: „Do Josefské... jsme chodili prostě celý týden každý den na celé odpoledne. „Jazzovou interpretaci“ jsme měli oficiálně jednou týdně dvě hodiny, ale parta těch, které to zajímalo – to bylo vlastně celé budoucí ESP a Rudy Linka s Frantou Kopem – tam byla koncem sedmdesátých let každý den hned po práci až do večera. Hrálo se bez přestání. Pokud měl Velebný něco na práci, nechal nám prostě klíče a odešel.“ (Dorůžka, 2002, s. 152)

JAZZOVÁ DÍLNA VE FRÝDLANTU

Jazzová dílna ve Frýdlantu,⁷ která je realizována od roku 1984 (srpen),⁸ představuje „pokračující úsilí jazzové pedagogiky...“ (Dorůžka, 2002, s. 154) O jejím zájmu vypovídá také sto přihlášených frekventantů v prvním ročníku, kteří byli vedeni patnácti zkušenými lektory. Vedoucí Karel Velebný uvádí: „Denní režim vypadal takto: každé ráno v devět začala hudební rozcvička, při níž všichni zpívali a tleskali za doprovodu klavíru Káji Růžičky nebo Emila Viklického, též jsme hráli čtyřručně. Zpěv unisono, dvojhlasy, trojhlasy, protimelodie. ... V půl desáté se začalo učit v jednotlivých třídách. Po hodinové polední přestávce se první tři dny pokračovalo stejným způsobem. Během tří dnů se všichni seznámili, lektori si udělali obrázek o schopnostech jednotlivých posluchačů a od středy odpoledne se dávaly různé skupinky z iniciativy žáků pod dohledem některých lektorů. ... Nikdo nikoho do ničeho nenutil, ale také nikdo nikomu nebránil. Vrcholem celého týdne pak samozřejmě byl sobotní koncert. Kromě již zmíněného klasičského big bandu a menšího bandu Milana Svobody se přihlásilo asi 15 různých skupinek a skoro na všechny se dostalo. Nebylo důležité se zúčastnit, ale vyhrát si.“ (Dorůžka, 2002, s. 156) O kvalitě a variabilitě výuky svědčí také účast zahraničních hostů (v roce 1988 to byl např. norský tenorsaxofonista Harald Gundhus) či pedagogické dílny a semináře České jazzové společnosti od druhé poloviny devadesátých let.⁹ Uvedené jazzové

kurzy či dílny však nenahrazují stálá učiliště.¹⁰ Rudolf Dašek uvádí: „Naše odborné školství silně zaostává za děním, jehož jsme svědky třeba v Budapešti nebo v Helsinkách. Měli bychom s tím velice rychle začít něco dělat. Mladí hráči a komponisté vycházejí ze škol v zahraničí dokonale připraveni, tak dokonale, že letní dílnou ve Frýdlantu, která mi v tomto smyslu připadá spíš jen jako náplast na kuří oko, to my prostě zachránit nedokážeme.“ (Dorůžka, 2002, s. 157–158)

STUDIUM NA BERKLEE SCHOOL OF MUSIC (NEJEN) V LETECH 1968–1989

Jazzové učiliště Berklee School of Music (dříve Berklee College) v Bostonu (Massachusetts)¹¹ představuje pro české jazzové hudebníky stěžejí dosažitelné vzdělání. Studium jednoho či dvou semestrů tak znamená dosud nebývalou zkušenost s jazzovými pedagogy a zejména možnost získání kontaktu se zahraniční scénou. V roce 1966 zde získali stipendium – na základě Guldovy soutěže mladých – Miroslav Vitouš (kontrabas), Jan Hammer jr. (klávesové nástroje) a Jiří Mráz (kontrabas), které „pokrývalo jen školné, a nikoliv životní náklady, v Americe značně vysoké.“ (Dorůžka, 2002, s. 158) Toto studium však bylo pro Miroslava Vitouše zklamáním:¹² „Úplná sranda. Opravdu. Já sem tam přišel, eště sem anglicky moc neuměl, tenkrát. ... Ta situace byla taková, že sem tam přišel, seděl sem vlastně v třídě a tam učitel něco povídá asi čtyřicet pět minut, pak se otočí a napíše cé na tabuli. ... A šel sem za ředitelem školy a říkal sem mu: „Prosím vás, buďte tak hodnej, dejte mě vejš...“ a von říkal: „Já to nemůžu udělat...“ Tak sem se tenkrát na to vyfláknul a cvičil sem doma asi deset hodin denně...“ (Na plovárně s Miroslavem Vitoušem, 2005)

V roce 1976 získal stipendium Martin Kratochvíl (klávesové nástroje), který uvádí: „To byla křížová cesta: studijní stipendium od Berklee jsem dostal hladce na základě partitury, které jsem psal pro JOČR, ale potom jsem u nás potřeboval asi osmnáct nejrůznějších doporučení a papírů k výjezdu.“ (Dorůžka, 2002, s. 159) V prosinci 1977 také Emil Viklický (klávesové nástroje), který před získáním stipendia na pobyt¹³ uvádí: „Živil jsem se občasným hraním za mizivé honoráře. Když jsem se chtěl podívat do New Yorku, stála jízdenka dvacet dolarů a já měl všeho všudy sedmnáct. Naštěstí mi někdo půjčil, ale do New Yorku jsem dorazil s třemi dolary v kapse.“ (Dorůžka, 2002, s. 159)

V roce 1984 získal stipendium Milan Svoboda (skladba), o čtyři roky později také Michal Gera (trumpeta), který uvádí: „Těžko se to dá srovnávat s našimi poměry. Ve Frýdlantu jsem nikdy nebyl, ale předtím jsem chodil na Ježkárnu, dříve Lidovou konzervatoř. Na Berklee je pochopitelně daleko větší zázemí: zvukové záznamy, knihovna, literatura, takže po této

10 V zahraničí se jedná např. o hudební akademii ve Štýrském Hradci.

11 Založeno Lawrenceem Berkem v roce 1945 jako Schillinger House. Od roku 1962 se stává ze soukromé školy nevydělečnou organizací. Martin Valihora k historii uvádí:

„Až do osmdesátých roků bylo meno tej školy spájané výlučne s jazzom. Ale tým, ako sa ten biznis vyvíjal a škola získavala meno, obohacovala sa aj o iné žánre, ako pop, rock a vlastne o všetky vznikajúce žánre. Pritom snažia si uchovať to, čo robí meno tej školy, a to je jazz. Preto udržiavajú kvalitné lektorstvo pre tento žánr a investujú nemalé prostriedky do toho, aby tá dobrá tradícia bola zachovaná. Dnes Berklee je naozaj obrovský biznis, je tam povedzme päťsto bubeníkov, osmsto gitaristov... Čo sa týče učiteľov, sú tam aj vynikajúci profesori, ale veľa je tam aj takých, ktorí nemajú skúsenosti s reálnym hraním.“ (Strieženec, 2008, s. 70)

12 Zároveň také potvrzuje kvalitu českého hudebního vzdělávání:

„Připravil mě Zdeněk Benda... Mimochodem, to bylo nejlepší vzdělání, který jsem kdy viděl, ta konzervatoř v těch šedesátech letech...“ (Na plovárně s Miroslavem Vitoušem, 2005)

13 Stipendium bylo získáno od Institute for International Education.

6 V roce 1968 zde působil také dramatik Ivan Vyskočil.

7 Později Letní jazzová dílna Karla Velebného.

8 Jejimi zakladateli byli Karel Velebný a hudební publicista Aleš Benda.

9 Radek Krampl, účastník jazzové dílny v Tatabányi, uvádí:

„V Tatabányi byla pracovnější, nadupanější atmosféra než později ve Frýdlantu: začínalo se už v osm ráno a přes den se tvrdě makalo, s přísnou disciplínou. Ve Frýdlantu v následujících letech to bylo trochu jinak: atmosféra byla relaxační, naplněná spíše dobrou pohodou.“ (Dorůžka, 2002, s. 158)

stránce to srovnávat nelze. Pokud jde o výuku samotnou, mám dojem, že slušné vědomosti nabízela už tehdy i Ježkárna. ... Myslím, že tahle škola mě vybavila tak, že jsem potom z Berklee mohl mít zvýšený užitek.“ (Dorůžka, 2002, s. 161–162)

V roce 1984 se k výjezdu připravoval také Aleš Charvát (kontrabas), který se na Berklee dostal až o deset let později vzhledem (nejen) k politickým překážkám. „Všechno klaplo a vypadalo to úžasně. Přes ministerstvo kultury požádal o pas, přes kamarády venku si obstaral a zaplatil letenku na příslušné datum, prodal veškeré aparatury a technické vybavení, aby si mohl koupit jen správnou kytaru. Týden před odjezdem dostal předvolání na ministerstvo kultury od náměstka soudruha Švagery, aby prý vysvětlil, jak se tahle akce podařila bez asistence ministerstva. Na dlouhý stůl před Švageru vložil všechny dokumenty, které krok za krokem objasňovaly, jak postupoval. Soudruh Švagera kýval hlavou: „Takže tohle jste si všechno zařídil vy sám? V pořádku – dojděte si u nás na pasové oddělení.“ Tam odevzdal svůj soukromý pas a pár měsíců ho neviděl. Ministerstvo mu nedalo k výjezdu souhlas a pas zabavilo.“ (Dorůžka, 2002, s. 162)

STUDIUM NA BERKLEE SCHOOL OF MUSIC PO ROCE 1989

Studium českých hudebníků po roce 1989 na prestižním (a pravděpodobně největším) jazzovém učilišti nejen v USA představuje (v komparaci s předchozím obdobím) mimo získaných zkušeností a kontaktů se zahraniční scénou také možnost dosažitelnějšího vzdělání – a to prostřednictvím tzv. workshopů s možností přijímací zkoušky v blízkém zahraničí (Německo) či na našem území (Konzervatoř Jaroslava Ježka). David Dorůžka (kytara a kompozice), který zde studoval v letech 1999–2002, uvádí: „...samotná škola nebyla zdaleka tak důležitá, jako všechno vedle ní. To znamená setkání s muzikanty ze všech koutů světa a kontakty, které jsem získal. Pokud jde o studium – bylo například dobré, že jsem mohl hodně psát pro větší sestavy, k čemuž bych asi jinak neměl hned tak příležitost. A pak tam bylo asi pět skutečně výjimečných učitelů, kteří mi hodně dali.“ (Konrád, 2004, s. 9) Petr Kroutil (klarinet a saxofon), který zde studoval v roce 2003, uvádí: „Nikoho jsem tam neznal, byl jsem v Americe úplně sám. Čas jsem trávil v takové „telefonní budce“ v podzemí, kde se pořád cvičí. Nebo jsem dělal úkoly, případně chodil po nahrávacích studiích.“ (Tesař, 2015a) Jan Mazura (kompozice a teorie jazzu), který zde studoval v letech 2012–2014,¹⁴ uvádí: „Systém výuky na Berklee klade důraz na praktickou aplikaci veškeré probírané látky, její důkladné procvičení a hmatatelné výsledky. Snaží se co nejlépe nasimulovat skutečný hudební svět. Je také velmi systematický, jde srozumitelně přímo k jádru věci a každému dokáže, že i on umí být velmi kreativní a produktivní. Všichni studenti musí komponovat, stejně jako organizovat různá nahrávání nebo umět vytvořit alespoň základní demo či notový zápis své skladby na počítači.“ (Tesař, 2015b)

Důležitou roli při studiu však i nadále hrají finance, proto je zde uveden také slovenský bubeník Martin Valihora, který na Berklee studoval v letech 1999 až 2001: „Na Berklee som išiel, až keď som mal dvadsaťtri rokov. To som si všetko vybehal sám, rodičia a rodina mi prispeli len finančne. Bol som v Paríži na jednej z prehrávok, ktoré organizovalo Beklee po Európe, tu som získal nejaké štipendium. Poslal som im moju kazetu, aj nato som dostal štipendium.

Toto mi pokrylo tak štyridsať percent zo školného, ostatné mi doplatila rodina. ... Počas štúdií (sic!) som zarábala predávaním v bufete alebo v reštaurácii, úplne normálne, ako každý človek, ktorý potrebuje prežiť.“ (Strieženec, 2008, s. 70)

ČESKÉ JAZZOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ PO ROCE 1989

Významným mezníkem českého jazzového vzdělávání po roce 1989 je vznik jazzového oddělení Vyšší odborné školy při Konzervatoři Jaroslava Ježka v Praze s tříletým studijním programem Hudba zaměřením Jazz v roce 2003. Navazující studium tak bylo možné pouze v zahraničí (Polsko, Francie, USA, Rakousko, Norsko atd.). Štěpánka Balcarová uvádí své zkušenosti z Polska (Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego): „Povinné předměty (hlavní obor, jazzová harmonie, historie a intonace, kapely, základy improvizace, druhý nástroj, big band...) jsou doplněny předměty teoretickými (cizí jazyk, filozofie, historie umění atd.). Dobrovolně může každý navštěvovat rovněž přednášky z klasiky... Na konci každého semestru po získání všech zápočtů a zkoušek přistupuje student ke zkoušce ze svého nástroje, kde před komisí hraje zadaný stupnicový materiál, jeden z pěti povinných standardů, dva standardy podle vlastního výběru a stažené sólo s originální nahrávkou. Během roku jsou pro studenty katovické jazzové katedry pořádány mnohé workshopy a masterclass...“ (Balcarová, 2010, s. 43)

Od roku 2010 bylo zásluhou rektora Janáčkovy akademie múzických umění v Brně Iva Medka akreditováno v rámci katedry bicích nástrojů (později katedry jazzové interpretace) bakalářské studium¹⁵ oboru Jazzová interpretace v oblasti klavíru, saxofonu, kytary, kontrabas, bicích nástrojů, trombonu a trumpet. Garant oboru Patrik Hlavenka uvádí: „V zájmu o jazzový obor je znát určitý přetlak, protože dosud tu takové studium scházelo. Proto se nám hlásí i profesionální muzikanti, kteří znalosti mají, ale chtějí jakési formální potvrzení vzdělání... Vyšli jsme z našich zkušeností z amerického Amherstu a koncepce amerických škol, ale na osnovách se podíleli i kytarista Matuš Jakabčič či Jaromír Honzák, kteří studovali v Berklee, a také trumpetista Jan Přibíl a saxofonista Rostislav Fraš, kteří mají zkušenosti z Katovic.“ (Vidomus, 2010, s. 42)¹⁶ Navazující magisterské studium tak bylo možné pouze v zahraničí. Patrik Hlavenka dále uvádí: „Pokud vím, je mnohem snazší se v Americe dostat na navazující magisterské studium než do prvního ročníku bakaláře. Taky finanční nároky jsou tam v případě magistra mnohem menší, protože školy v tomto případě poskytují více stipendií...“ (Vidomus, 2010, s. 42)

Od roku 2011 bylo Hudební a taneční fakultou Akademie múzických umění v Praze akreditováno v rámci oddělení jazzové interpretace bakalářské a magisterské studium v oblasti bicích nástrojů, klavíru, kontrabas a saxofonu. Vedoucí oddělení Jaromír Honzák uvádí: „Zatímco v Brně je centrem jazzového dění katedra a mimoškolní aktivity studentů jsou vítaným doplňkem jejich práce ve škole, v Praze jsou centrem dění jazzové kluby. Studenti tak mají mnoho příležitostí k veřejnému vystupování (nemluvě o různých aktivitách komerčního

¹⁵ Magisterské studium zde bylo akreditováno od roku 2014.

¹⁶ Jaromír Honzák, absolvent tohoto oboru a vedoucí oddělení jazzové interpretace na HAMU v Praze, uvádí: „Jazzové oddělení v Brně se hodně povedlo. Učí tam David Dorůžka, od kterého se pokaždé dozvím něco zajímavého nebo Matuš Jakabčič má skvělé hodiny harmonie, kompozice a aranžování. ... Chodím dokonce i na hodiny angličtiny... Po letech učení je fajn přijít do třídy a čekat, čím oni nakrmí mě.“ (Vidomus, 2011)

¹⁴ V roce 2012 studoval dva semestry nejprve na univerzitním kampusu ve španělské Valencii.

charakteru), a někteří z nich tak procházejí poměrně náročným testem své studijní motivace. Doporučuji vřele všem potencionálním uchazečům o studium na HAMU, aby si srovnali priority. K tomu, aby hráli denně v pražských klubech, případně byli členy doprovodné kapely nadějně pěvecké hvězdy, nepotřebují studovat. Studovat naopak potřebuje ten, kdo se chce něco dozvědět, chce experimentovat, vyzkoušet si nové postupy, které při veřejném hraní zkoušet nelze, a kdo chce být součástí tvůrčí komunity stejně zvidavých vrstevníků, mezi jejichž priority nepatří nutně pravidelná masáž ega.“ (Tesař, 2014, s. 51)

Mimo vyšší odborné či univerzitní vzdělávání hovoříme o jazzu také z hlediska bakalářských, diplomových a disertačních prací studentů Katedry mezinárodních vztahů a evropských studií (FSS MU), Ústavu hospodářských a sociálních dějin (FF UK), Ústavu českých dějin (FF UK) či Katedry genderových studií (FHS UK), viz např. z let 2009–2013. Bakalářské práce: Daniela Ježíková: Pronikání jazzu do divadla v prvorepublikovém Československu, Daniel Matoušek: Dialektika synkopy – Theodor W. Adorno a jazz, Lucie Podmelová: Zlatá éra jazzu v Orchestru Gustava Broma. Diplomové práce: Michal Bobák: Třetí proud na repertoáru orchestru Gustava Broma, Lukáš Duchoň: Fenomén jazzové improvizace v české teoretické reflexi a v českém jazzu, Tomáš Hampl: Průniky jazzu a soudobé kompozice v české hudbě 2. poloviny 20. století, Alexej Fried – Sonatina Drammatica. Disertační práce: Petr Choura: Swingová mládež a nacistická okupační moc v protektorátu Čechy a Morava.

Mezníkem současného českého jazzového vzdělávání jsou léta 2003, kdy vzniká jazzové oddělení Vyšší odborné školy při Konzervatoři Jaroslava Ježka v Praze a 2010, kdy je akreditováno Janáčkovou akademií múzických umění v Brně nejprve bakalářské studium jazzové interpretace, o rok později také Akademií múzických umění v Praze.

V komparaci s lety 1968–1989 jsou jazzoví hudebníci odkázáni pouze na jazzové kurzy (Státní konzervatoře v Praze a Ostravě, Lidové konzervatoře v Praze a Ostravě) a Jazzovou dílnu ve Frýdlantu, kde se pedagogicky uplatnili zejména Karel Krautgartner a Karel Velebný. Nejednotná koncepce vzdělávání, časová diskontinuita či absence univerzitního vzdělání jsou výchozími podněty – i přes možná politická či finanční úskalí – pro studium v zahraničí, zejména na jazzovém učilišti Berklee School of Music v Bostonu, které znamenalo pro Miroslava Vitouše, Jana Hammera jr., Jiřího Mráze, později Martina Kratochvíla, Milana Svobodu či Michala Geru dosud nebývalou zkušenost s jazzovými pedagogy a možnost získání kontaktu se zahraniční scénou (tuto zkušenost později potvrzují hudebníci David Dorůžka, Petr Kroutil či Jan Mazura).

Finální zjištění této práce potvrzuje jeden ze základních předpokladů jazzového hudebníka, kterým je celoživotní touha po zdokonalování. Uvedené jazzové kurzy a tzv. dílny nedokázaly nahradit pozdější formy vzdělávání, pro svoji jedinečnost však znamenaly důležitý kontakt s jazzovou pedagogikou, jejíž geneze také svědčí o výlučnosti žánru.

„Tóny orchestru na mě padaly jako uzdravující lázeň. Honem jsem vyndal saxofon, sestrčil jsem oba kusy dohromady, dal jsem si kšandičku kolem krku a pověsil jsem saxofon na ni. Pak, tak jak jsem byl, vpadl jsem jim do toho a šel jsem pomalu ke své židli. Při chůzi jsem hrál. Prsty mi šly samy a vůbec jsem nemyslel. Bylo to tak přesné a svobodné, byl to život. Tohle byl život.“

(Josef Škvorecký, Zbabělci)

Literatura:

- About Berklee. Berklee [online]. ©2015 [cit 2015-09-01]. Dostupné z: <https://www.berklee.edu/about/about-berklee>
- BALCAROVÁ, Š. Magistr jazzu? In: *Harmonie*. 2010, č. 2, s. 43. ISSN 1210-8081.
- BARTOŠ, M., MACOUREK, K. Estrádní orchestr: Příručka pro vedoucí estrádních orchestrů a pěveckých souborů s instrumentálním doprovodem. Praha, Orbis, 1954.
- BLATNÝ, P. Berklee School na vlastní uši. In: *Melodie*. 1969, č. 5, s. 137.
- BLATNÝ, P. Remscheidské jazzové kurzy 1968. In: *Melodie*. 1968, č. 10, s. 312.
- DORŮŽKA, L. Český jazz mezi tanky a klíči 1968–1989. 1. vyd. Praha, Torst, 2002. ISBN 80-7215-167-3.
- DORŮŽKA, L. Český jazz po dvaceti letech. In: *Harmonie*. 2012, č. 12, s. 48–49. ISSN 1210-8081.
- DORŮŽKA, L. Jazzová škola podle levicových idejí. In: *Harmonie*. 2011, č. 5, s. 48–49. ISSN 1210-8081.
- DORŮŽKA, L. Jazzový kurs. In: *Melodie*. 1967, č. 10, s. 234–235.
- DORŮŽKA, L. Poválečné jazzové osudy. In: *Harmonie*, 2011, č. 7, s. 50–51. ISSN 1210-8081.
- HEŘMANSKÝ, J. Jak jazzové školíme v Ostravě. In: *Melodie*. 1968, č. 7, s. 213.
- HEŘMANSKÝ, M. Berklee School of Music. In: *Melodie*. 1966, č. 11, s. 254–255.
- HRABALÍK, P. Aktivita Jazzové sekce, její soud a zánik. In: *Česká televize: Bigbit: Internetová encyklopedie rocku* [online]. [cit. 2015-09-01]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/specially/bigbit/vyhledavani/jazzov%C3%A1%20sekce/clanky/190-aktivita-jazzove-sekce-v-80-letech-soud-a-jeji-zanik/>
- HRABALÍK, P. Jazzová sekce. In: *Česká televize: Bigbit: Internetová encyklopedie rocku* [online]. [cit. 2015-09-01]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/specially/bigbit/vyhledavani/jazzov%C3%A1%20sekce/clanky/222-jazzova-sekce/>
- JURÁŠEK, O. České jazzové vzdělávání (nejen) v letech 1968–1989. In: *Interdisciplinární mezinárodní vědecká konference doktorandů a odborných asistentů Quaere 2015*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2015. ISBN 978-80-87952-10-8.
- KONRÁD, O. David Dorůžka: Je velmi jednoduché být někým ovlivněný. In: *Harmonie*, 2004, č. 4, s. 8–12. ISSN 1210-8081.
- MATZNER, A., POLEDNÁK, I., WASSERBERGER, I. a kol. *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby I: Část věcná*. 2. vyd. Praha, Supraphon, 1983.
- Na plovárně s Emilem Viklickým*. TV, ČT2, 16. února 2007. Dostupné také z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1093836883-na-plovarne/206522160100034-na-plovarne-s-emilem-viklickym/>
- Na plovárně s Georgem Mrazem*. TV, ČT2, 13. ledna 2000. Dostupné také z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1093836883-na-plovarne/20036816002-na-plovarne-s-georgem-mrazem/>
- Na plovárně s Miroslavem Vitoušem*. TV, ČT2, 13. prosince 2005. Dostupné také z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1093836883-na-plovarne/205522160100028-na-plovarne-s-miroslavem-vitousem/>
- O nás. *Letní jazzová dílna Karla Velebného* [online]. Dostupné z: <http://www.ljdfrydlant.cz/czech/>
- POLEDNÁK, I. Úvod do problematiky hudby jazzového okruhu. 1. vyd. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-244-180-0.
- STRIEŽENEC, A. Martin Valihora: Vybehal som si všetko sám. In: *Muzikus*. 2008, č. 8, s. 70–71. ISSN 1210-1443.
- ŠKVORECKÝ, J. *Zbabělci*. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1966.

- TESAŘ, M. Jazz v diplomových pracích. In: *Harmonie*. 2013, č. 11, s. 46–47. ISSN 1210-8081.
- TESAŘ, M. Novinky z jazzových kateder. In: *Harmonie*. 2014, č. 9, s. 50–51. ISSN 1210-8081.
- TESAŘ, M. Rozhovor měsíce: Studium na Berklee College of Music. In: *Český rozhlas Jazz* [online]. April 29, 2015a, 9:30 am [cit. 2015-09-01]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/jazz/rozhovor/_zprava/rozhovor-mesice-studium-na-berklee-college-of-music-1483561
- TESAŘ, M. Berklee College – jazzová továrna na sny. In: *Harmonie* [online]. July 13, 2015b [cit. 2015-09-01]. Dostupné z: <http://www.casopisharmonie.cz/jazz/berklee-college-jazzova-tovarna-na-sny.html>
- VIDOMUS, P. Jaromír Honzák o svém studiu na JAMU. In: *Český rozhlas Jazz* [online]. Jan 26, 2015, 9:55 am [cit. 2015-09-01]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/jazz/rozhovor/_zprava/jaromir-honzak-o-svem-studiu-na-jamu-842271
- VIDOMUS, P. Jazz poprvé na univerzitě. In: *Harmonie*. 2010, č. 6, s. 42. ISSN 1210-8081.

Mgr. Ondřej Jurásek

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava
ondrejjurasek@seznam.cz

HNÚŠŤANSKÝ AKORD – medzinárodná vedomostná súťaž žiakov ZUŠ v predmete hudobná náuka

GABRIELA FÜSSYOVÁ

Anotácia: Medzinárodná súťaž Hnúšťanský akord je zameraná na overovanie získaných vedomostí žiakov na hodinách hudobnej náuky a tiež využitie prirodzenej hravosti detí. Vyhlasovateľom tejto súťaže od roku 1998 je Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a hlavným organizátorom Základná umelecká škola v Hnúšti. Referát podáva informáciu o možnostiach variability overovania vedomostí. Rôzne zadania úloh z oblasti hudobnej teórie, hudobných nástrojov, dejín hudby a hudobných foriem sa riešia formou tajníčiek, doplňovačiek, skladačiek, skrývačiek a priradovania. Hry takto podporujú nielen osvojené učivo, ale aj logické myslenie, flexibilitu a kreativitu žiakov a zároveň napomáhajú preklenutiu nezáujmu detí o tento predmet.

Kľúčové slová: efektívne využívanie voľného času žiakov, Hnúšťanský akord, hravosť, hudobná tvorivosť, Ján Valach, motivácia v tvorivej činnosti, súťaživosť

HNÚŠŤA CHORD – international quiz show in music theory for students of primary art schools

Abstract: The international quiz show Hnúšťa chord focuses on the verification of students' knowledge gained in music theory lessons as well as on employing children's natural playfulness. Since 1998, the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic has been the inviting party of the contest, while the lead organizer has been the Primary Art School in Hnúšť. The presentation gives an account on the quiz and its various tasks in the area of music theory, musical instruments, history of music and musical forms by means of all kinds of puzzles, crosswords, gap-fills and matchings. These games support the curriculum, moreover, they enhance logical thinking, flexibility and creativity, and they help overcome students' disinterest in the subject.

Keywords: Effective utilization of students' leisure time, Hnúšť chord, playfulness, musical creativity, Ján Valach, motivation in creative activities, competitiveness

Začiatky

Hudobná náuka na ZUŠ je predmet, ktorého charakteristickým znakom je činnostný ráz. Podstatou predmetu sú hudobné prejavy a percepčné činnosti. Dôraz HN je na komplexnosti a tvorivosti. Jej poslaním je kultivovať osobnosť žiakov, rozširovať okruh ich hudobných skúseností, vytvárať a usmerňovať ich záujem a vzťah k hudbe, rozvíjať ich hudobné vedomosti a zručnosti. Má poskytovať žiakom základy odborného vzdelania a vychovávať nadšeného poslucháča hudby a aktívneho amatérského hudobníka, ktorému je hudba životnou potrebou.

Bolo a je všeobecne známe, že žiaci ZUŠ často navštevujú vyučovacie hodiny HN z

povinnosti. Rozšírený nezáujem, niekedy až negatívny vzťah detí k tomuto predmetu pretrvával roky. A tak predmet ponímaný žiakmi ako „nutné zlo“ sa pedagógovia usilujú zaťraťvniť.

Súťaž Hnúšťanský akord vznikla na podnet žiakov i kolektívu ZUŠ v Hnúšti a prvú podobu jej dala Mgr. Gabriela Fussyová. Začiatok bol veľmi skromný a ťažký. Dôraz celého priebehu ešte iba regionálnej súťaže 13. februára 1997 bol na hravosti, nakoľko práve pomocou hier sa u detí rozvíja predstavivosť a ich poznávacia funkcia.

Prvé ciele boli nasledovné:

- ▶ zatraťvnenie vyučovania hrami
- ▶ motivovanie žiakov a učiteľov
- ▶ možnosť prezentovať výsledky učiteľov vyučujúcich HN
- ▶ možnosť výmeny skúseností pedagógov HN
- ▶ rozvíjať tvorivé schopnosti žiakov a ich predstavivosť
- ▶ zapojiť do súťaže žiakov nie mimoriadne úspešných v hre na hudobných nástrojoch
- ▶ aplikácia kolektívnej zodpovednosti za účelom viesť členov družstiev k spolupráci, tolerantnosti a súdržnosti

Toto netradičné podujatie okamžite upútalo žiakov i učiteľov a o rok neskôr sa súťaže zúčastnili zástupcovia ZUŠ celého Banskobystrického kraja. Priebeh, organizáciu a význam súťaže zhodnotili členovia poroty veľmi pozitívne a doporučili zaradiť ju do zoznamu súťaží Ministerstva školstva Slovenskej republiky.

Školský rok 1998/1999

Tento školský rok sa stal pamätným. Hnúšťanský akord – vedomostná súťaž žiakov ZUŠ na Slovensku v predmete hudobná náuka s celoslovenskou pôsobnosťou sa svojim zrodom stal prvým so svojim zameraním v dejinách hudobného školstva.

Štruktúra priebehu súťaže sa zmenila na školské, okresné a krajské kolá, s vyvrcholením celoslovenského kola v Hnúšti.

Poslaním sa stalo prispievanie k:

- ▶ podpore tvorivej záujmovej činnosti žiakov ZUŠ
- ▶ podpore ďalšieho rastu ich teoretických vedomostí
- ▶ vytváraniu hlbšieho vzťahu žiakov k predmetu hudobná náuka
- ▶ vytváraniu podmienok pre úspešnú reprezentáciu Slovenskej republiky v medzinárodných súťažiach
- ▶ výmene skúseností učiteľov hudobnej náuky ZUŠ
- ▶ spätnému využívaniu poznatkov učiteľmi pre skvalitnenie výchovno-vyučovacieho procesu na hodinách hudobnej náuky

Charakterom súťaže sa stala dobrovoľná účasť žiakov a učiteľov, ktorá sa hodnotí ako činnosť priamo súvisiaca s výchovno-vzdelávacím procesom.

Ján Valach

S Hnúšťanským akordom je úzko späté meno Ján Valach. **Profesor Ján Valach je slovenský organista, dirigent a skladateľ, žijúci v belgických Antverpách. Narodil sa**

22. septembra 1925 v Hnúšti. Po maturite na Gymnáziu v Tisovci začal študovať na Konzervatóriu a Lekárskej fakulte Univerzity J. A. Komenského v Bratislave. V štúdiu pokračoval na Akadémii múzických umení v Prahe (organ a dirigovanie). Od roku 1954 pôsobil v bratislavskej opere, bol externým pedagógom na VŠMU a desať rokov dirigentom Spevackého zboru slovenských učiteľov. Súčasne ako organista koncertoval, nahrával a premiéroval rad hudobných diel slovenských i zahraničných skladateľov. Uskutočnil tiež prvé výchovné organové koncerty v sieni Bratislavskej filharmónie. V roku 1956 a 1957 získal kompozičné ceny Slovenského hudobného fondu za mužské zbory.

Od roku 1962 bol umeleckým šéfom a šéfdirigentom Štátnej opery v Banskej Bystrici, profesorom na Konzervatóriu v Žiline, hosťoval v rôznych operách a orchestroch. Do Antwerpu odišiel na pozvanie riaditeľa Kráľovskej flámskej opery naštudovať operu Krútnavu v roku 1968. Úspešná premiéra, ponúknuté angažmán, dirigentská pozícia Kráľovskej oratoriálnej spoločnosti Arti Vocali a nepriaznivá situácia na Slovensku zapríčinili, že z hostovania v Belgicku sa stal v roku 1971 trvalý pobyt.

Okrem dirigovania a koncertovania sa Ján Valach venuje aj komponovaniu. V roku 1997 za víťazné dielo v kompozičnej súťaži – odbor hudobno-pedagogické dielo – bolo vyhlásené Jaarkrans, ktoré má štyri zväzky a pozostáva z úprav ľudových piesní rôznych národov. Sú v ňom zaradené výlučne ľudové piesne, ktorých autori sú neznámi. Idea tohoto diela je tlmočená samotným autorom:

„Ľudová pieseň je základom hudobnej kultúry. Preto je aj pedagogicky dôležité interpretovať ako aj poslucháčov oboznamovať s týmto cenným odkazom, ktorý mizne z nášho života.“

S Jánom Valachom sme sa spoznali v čase, keď sme prvé kroky Hnúšťanského akordu mali za sebou. Naša iniciatíva, entuziazmus, elán a plány do budúcnosti sa Profesorovi Valachovi zapáčili okamžite a ponúkol nám pomocnú ruku vo forme sponzorského príspevku na ocenenie tých najlepších. **Tak si víťazné družstvá v jednotlivých kategóriách a ich vyučujúci odnášajú každoročne so sebou hlavnú cenu – Cenu Prof. Jána Valacha.**

Život a umelecká dráha tejto jedinečnej osobnosti sú zhrnuté v knižnej publikácii A z tváre myseľ žiari..., ktorá vyšla v roku 2005 pri príležitosti jeho 80-tich narodenín.

Hravá forma overovania vedomostí

Hlavný dôraz celého priebehu súťaže sa kladie na hravosť, nakoľko práve pomocou hier sa u detí rozvíja predstavivosť a ich poznávacia funkcia. Hodnotený kladne je spôsob motivácie žiakov - ako jeden z najúčinnejších ako pre žiakov, tak aj pre ich vyučujúcich. Vychádzajúc z učebných osnov predmetu HN je kategorizácia trojčlenných družstiev rozdelená nasledovne:

- 1., 2. a 3. ročník 1. časti prvého stupňa ZŠ – kategória A
4. ročník 1. časti a 1. ročník 2. časti prvého stupňa ZŠ – kategória B
2. a 3. ročník 2. časti prvého stupňa ZŠ – kategória C

Otázky vedomostnej súťaže sú zamerané na štyri oblasti:

- ▶ stupnice, intervaly, harmónia
- ▶ hudobné nástroje a dejiny hudby
- ▶ tvorivosť a zručnosť
- ▶ zvukový dotazník hudobných diel

a pre jednotlivé vekové kategórie sú veku a výkonovým i obsahovým štandardom primerané a prispôsobené.

Cieľom nie je presadiť vyučovanie hravou formou, pretože sú veci, ktoré sa dajú naučiť len serióznym a zodpovedným prístupom, nie hrou, ale v súťaži použité druhy a formy riešenia zadaných úloh by mali slúžiť na utvrdzovanie a kontrolu prebratého učiva, na rozvíjanie kognitívnej zvedavosti, fantázie a tvorivosti detí. **Zábavná hravá forma súťaže spočíva v lúštení tajničiek, doplňovačiek, skladačiek, fantázií, šikovnosti, pohotovosti a flexibilitate trojčlenných družstiev.**

Súčasnosť

Tento školský rok sa aktuálne rozbieha XVIII. ročník vedomostnej súťaže žiakov ZUŠ v predmete hudobná náuka Hnúšťanský akord. Organizátori súťaže majú za sebou prvé skúsenosti medzinárodného charakteru. Napriek technickým počítačovým vymoženostiam, internetu a množstvu počítačových hier si súťaž zachovala klasickú formu založenú na osobných stretnutiach, využívaní ceruziek a gúm.

V A kategórii v rámci prvej oblasti sú úlohy nazvané Hudobná abeceda, Čisté uši, Po menuj ma! a Rýchle písmenka a členovia družstiev si v nich overujú vedomosti v súvislosti so stupnicami, intervalmi, hudobnými pojmami a značkami a tiež sluchovo analyzujú charakter akordov.

Druhá oblasť má čisto hravý ráz. Krížom-krážom, Skrývačka, Háďaj, čo som? a Šípky sú zamerané na šikovnosť, postreh a flexibilitu. Riešením je tajnička 8-smerovky, hudobné výrazy ukryté vo vetách, popis hudobných nástrojov a spájanie hudobných pojmov s ich významom.

Tretia oblasť overuje praktickú zručnosť mladých teoretikov. Dopĺňanie dôb v taktoch, hľadanie chýb v rytmickom zápise, dopĺňanie taktových čiar, rytmický diktát, skladanie ústrižkov ľudových pesničiek bez pomoci hudobného nástroja a transponovanie – toto všetko sa skrýva pod úlohami Doplnovačka, Tá – ti – ti, ti – ti – tá, Zlož ma! a Sťahovavé notičky.

Štvrtou oblasťou sú ukážky hudobných diel, pri výbere ktorých sa prihliada na výročia narodenia a úmrtia hudobných skladateľov v danom roku. Otázky sú zamerané na počuté nástroje, náladu skladby, tance a ľudské hlasy.

V B kategórii sa okrem zvýšených nárokov v prvej oblasti (stupnice s predznamenaním do 5 krížikov a 5 bécok, sluchová analýza kvintakordov a ich obrátov, intervaly) mení aj úloha Háďaj, čo som, v ktorej členovia družstiev popisujú tance a melodické ozdoby a v Šípkach priradujú hudobné nástroje do skupín. Otázky v hudobných ukážkach sú zamerané na ľudské hlasy, tance, svetskú a duchovnú tvorbu a tiež na inštrumentálnu, vokálnu a inštrumentálno-vokálnu tvorbu.

V C kategórii Čisté uši analyzujú druhy stupníc, Kam patrí? - určujú sa tóniny akordov a ich obrátov a v úlohe Rodinné vzťahy družstvá tvoria kadenciu. Druhá oblasť je venovaná hudobným skladateľom. V Kukučom vajíčku hľadajú napríklad hudobné dielo, ktoré skladateľ neskomponoval, v úlohe Háďaj, kto som? hádajú pomocou indícií meno hudobného skladateľa a šípkami ich zaraďujú do hudobných období. Otázky v hudobných ukážkach sú zamerané na štýlové obdobia (baroko, klasicizmus, romantizmus, hudba 20.

storočia, impresionizmus, súčasná hudba) a hudobné formy..

V krajskom kole k jednotlivým oblastiam pribudli aj bonusové otázky, ktoré sú zamerané na umelecký život Profesora Jána Valacha.

Na celoslovenskom a medzinárodnom kole pribúda v druhej oblasti hra Nie som amatér..., v ktorej členovia družstiev identifikujú príslušnosť k hudobným nástrojom a v štvrtej oblasti sa k hudobným ukážkam priradujú aj výtvarné diela a obrázky..

Variantami jednotlivých ročníkov sú hry Nájdi ma! - krížovky, Popoluška – triedenie hudobných výrazov, nástrojov, skladateľov, Popletené notičky – tóny stupníc, Rytmické domino a Kukcie vajíčko.

Výkony družstiev sú limitované časomierou, ktorá je prispôbená faktu, že ich členovia spolupracujú, delia si činnosti a dôverujú si navzájom. Výsledky sa hodnotia bodmi, družstvo s najvyšším počtom bodov sa stáva víťazom.

Vedomostná úroveň súťažiacich z roka na rok stúpa, čo napovedá, že súťaž žiakov baví a spĺňa svoj cieľ - motivuje, spestruje vyučovanie, netradičnou formou overuje teoretické i praktické vedomosti z oblasti hudobnej náuky a využíva prirodzenú súťaživosť detí.

Najväčší pokrok počas trvania súťaže sme zaznamenali v praktickej a percepčnej časti súťaže, najobľúbenejšou úlohou je osemsmerná a skladanie ústrižkov ľudových piesní za pomoci hudobnej predstavivosti.

MuMudr - muzikant mudrlant

Súčasťou celoslovenského a medzinárodného kola ako zahrievacie kolo sa stala aktivita prof. Juraja Hatríka a PhD. Evy Čunderlíkovej. Je zameraná na tvorivosť a percepciu, ktoré sa dajú len veľmi ťažko objektívne hodnotiť a nedajú sa do samotnej súťaže zaradiť. Autori sa prostredníctvom integratívnych hudobných hier a kvízov snažia osvetliť niektoré výrazové a štrukturálne problémy.

SWOT analýza

Z vyjadrení učiteľov HN je zjavné, že ich vystúpenie z anonymity a možnosť ukázať výsledky svojej práce s deťmi je silnou motiváciou. Otázky riešené netradičným spôsobom sú zamerané nielen na vedomosti, zručnosti, ale aj na logiku, bystrosť, sústredenosť a postreh, čím aj relatívne nudný predmet sa dá obohatiť o zaujímavé a kreatívne prvky. Stretnutie učiteľov (už aj v okresnom a krajskom kole) zaplnilo medzeru komunikácie a odovzdávania skúseností z výuky predmetu hudobná náuka.

Z vyjadrenia žiakov vyplýva, že hravosť, zaujímavosť podania nových informácií a forma overovania vedomostí je pre nich dôležitá presne tak ako osobnosť vyučujúceho a jeho tvorivosť na hodinách HN. Je potešiteľné, že súťaž Hnúšťanský akord ani po toľkých rokoch nestráca na atraktivnosti (tento rok sa akurát rozbieha XVIII. ročník), ponúka nové podnety a edukačné prvky.

Silné stránky ▪ poznanie vychádzajúce z poskytovaného zážitku ▪ záujem o potrebu zmysluplnej aktivity a tvorivosti ▪ motivácia k vzdelávaniu ▪ organizácia a zabezpečenie súťaže ▪ ocenenie učiteľov HN ▪ aktuálnosť (jubilanť) ▪ odborná úroveň ▪ atmosféra celoslovenského kola	Slabé stránky ▪ zapojenosť škôl s vysokým počtom žiakov, na ktorých učia HN viacerí učitelia ▪ občasná neochota úradníkov pri organizácii okresných a krajských kôl ▪ cestovné spoje ▪ malá ubytovacia kapacita mesta Hnúšťa pri organizácii celoslovenského kola ▪ rôznorodosť legislatívy v základnom umeleckom školstve okolitých štátov
Príležitosti ▪ medzinárodná účasť ▪ široká variabilita úloh	Riziká ▪ syndróm vyhorenia učiteľov ▪ nezáujem žiakov ▪ finančné zabezpečenie ▪ počítačové hry

Záver

Vedomostná súťaž žiakov ZUŠ v predmete HN Hnúšťanský akord je zameraná na overenie poznatkov žiakov z oblasti hudobnej teórie, hudobných nástrojov, dejín hudby a hudobných foriem. Prekľanutie nezájmu detí k predmetu je pozitívnou zmenou, ktorá prispela i k skvalitneniu vyučovacieho procesu, napomohla k užšej spolupráci učiteľov hudobnej náuky a učiteľov nástrojovej hry a tiež prispela k tomu, že ZUŠ plne spĺňa svoj význam a poslanie – vychováva mladú generáciu ku kladnému postoju k umeniu, ktoré by malo byť životnou potrebou nie len jedinca, ale celej ľudskej spoločnosti. Len komplexný výchovno-vzdelávací proces ZUŠ vplýva pozitívne na deti, vedie k zdokonaľovaniu, vzdelávaniu, úcte k človeku a hodnotám života. **Nezabúdajme, že motivácia, hravosť, fantázia, možnosť tvorivosti a radosť z úspešnosti sú momenty, ktoré sprevádzajú človeka od detstva až do staroby.**

Mgr. Gabriela Fussyová
Základná umelecká škola
Nábřežie Rimavy 457
981 01 Hnúšťa
gabriela.fussyova@gmail.com

Realizace hudebního projektu na střední škole

KAREL DOSTÁL

Anotace: Cílem tohoto příspěvku je seznámit vás s přípravou, průběhem a výsledkem hudebního projektu na Gymnáziu v Novém Jičíně. Pro realizaci jsme vybrali muzikál A. L. Webbera – Joseph and his amazing technicolor dreamcoat, který jsme realizovali v roce 2009. Tento muzikál je příkladem možnosti práce s hudebně nadanými žáky na střední škole typu gymnázia. Současně pojednám o roli týmové práce, významu technického zázemí a informačních technologií a také o individuálních kompetencích žáků při realizaci projektu s možností přesahu jejich kompetencí do dalšího studijního života.

Klíčová slova: hudební nadání, kompetence, muzikál, osobnost učitele, projekt, týmová práce.

The realization of the musical project in secondary school

Abstract: The presentation offers an insight into the preparation process and the results of the musical project that was implemented in Gymnázium Nový Jičín. We chose a musical from A. L. Webber – Joseph and his amazing technicolor dream coat and we implemented it in 2009. This musical project gives an example of how to work with musically talented children on the secondary grammar school level (such as our Gymnasium). The author will discuss the role of teamwork, the importance of technical background and the role of individual competences of the students during the realization of the project.

Keywords: competention, musical, musical talent, personality of the teacher, project, teamwork.

Výuka hudební výchovy na střední škole odráží, stejně jako na jiném typu škol, osobnostní profil učitele. Jeho zapálení pro věc, orientaci v hudebním životě a průmyslu. Pojetí výuky hudební výchovy klade v současné době zvýšené nároky na profesionalitu vyučujícího, na jeho klíčové kompetence, dovednosti, motivační potenciál. Zkrátka pokud je učitel motivován také pro práci s hudebně nadanými žáky, kteří se přirozeně vyskytují i na školách gymnaziálního typu, může vstoupit do realizace hudebního projektu vyšší náročnosti. Koneckonců i z těchto důvodů jsme do našeho ŠVP zařadili právě realizaci hudebního projektu.

Po zkušenostech s hudebními pohádkami (Perníková chaloupka, S úsměvem pohádkovým světem – vždy s live doprovodnou kapelou) jsme tentokrát sáhli po náročnějším repertoáru. S manželkou, která v té době také pracovala na gymnáziu, jsme se rozhodli pro muzikál v anglickém jazyce A. L. Webbera – Joseph and his amazing technicolor dreamcoat. Myšlenke předcházel výběr potenciálních tříd, bylo třeba obsadit řadu rolí a především tři hlavní sólisty, na jejichž výkonech je muzikál založen. Zde se ukázalo, že velkou roli hraje i naše práce s pěveckým sborem, jehož členové, samozřejmě amatérští hudebníci, působili i v muzikálu. Výstup muzikálu byl v souladu s autorským zákonem (§35, Autorský zákon č.121/2000 Sb.), tedy pouze pro účely školního představení (na GNJ studovalo v roce 2009 přes 700 žáků, diváků bylo tedy dostatek).

Scénář a obsazení rolí

Naše první setkání s Webberovým muzikálem ukázalo možné cesty při realizaci. Na základě profesionálního záznamu (s Danny Osmondem v hlavní roli) jsme začali pracovat na formě scénáře. Muzikál je založen výhradně na interpretaci vokálních skladeb s pohybovým doprovodem, není třeba instrumentace. Postupně vzniklo pořadí vybraných skladeb z muzikálu tak, aby byla zachována dějová linie biblického příběhu o Josefovi a jeho bratřech.

V klíčových rolích jsme měli jasno už od začátku – role vypravěčky a role Josefa. Společně s faraonem jde o hlavní aktéry celého muzikálu, tyto role musely být velmi kvalitně obsazeny. Na základě znalosti skupin žáků, kteří si vybrali profilovou HV na našem gymnáziu, byly vybrány dvě třídy druhého ročníku (žáci ve věku cca 16 – 17 let) a s nimi vytvořeny všechny ostatní role (bratři, tanečnice, služebné, drobné role, kompars) včetně role faraona (zde bylo třeba zvládnout náročný part rock-and-rollových skladeb). Návík probíhal za doprovodu klavíru.

Muzikál je ovšem také o zázemí, dramaturgii, choreografii a zvukové technice.

Realizační tým

Základem týmu byli dva učitelé HV, Mgr. Andrea Dostálová (HV/ČJ/FrJ) a Mgr. Karel Dostál (HV/TV). Výpravu zabezpečila kolegyně z výtvarné výchovy, v zákulisí pomáhal tým 7 žákyň vedených žákyní 2. ročníku - zejména s kostýmy a líčením, s choreografií pomáhala žákyně tanečního oboru místní ZUŠ, ozvučení zajistil zvukový technik. Návrhy plakátů a programů zabezpečila se svými žáky kolegyně z IVT. Menší sál k provedení 4 repríz muzikálu ve třech dnech poskytl ředitel SVČ Fokus Nový Jičín. Šlo tedy o spolupráci širšího realizačního týmu, který koordinovala Mgr. Andrea Dostálová.

Návík muzikálu

Bylo zřejmé, že vzhledem k plánované premiéře v předvánočním čase bude návík muzikálu náročný – zejména při dvouhodinové dotaci hudební výchovy týdně. Obě třídy 2. ročníku nacvičovaly paralelně ve stejném čase, se sólisty (4. ročník) jsme jako učitelé HV hodně pracovali ve volném čase a na společné zkoušky je pak uvolnili z jiných předmětů – z výuky. Role sólistů vyžadovala samostatnou domácí přípravu, naši spolupráci při hlasové technice (specifika muzikálového zpěvu v pohybu), dodržování hlasové hygieny.

Choreografie byly secvičovány v prostorách auly a také v tělocvičně.

Části tříd, které si jako volitelný předmět vybraly výtvarnou výchovu, připravovaly kulisy, kostýmy a další potřebný materiál. Snažili jsme se o co nejmenší náklady, a proto jsme využívali i materiál z předešlých let, včetně starých látek a polystyrenu z půdy. Velkou pomocí bylo zapojení rodičů žáků. Zejména Josefův kouzelný plášť a jeho další oděvy - převleky, které vytvořila „Josefova“ maminka, byl nedocenitelný.

Během návíku se ukázalo, že cílová skupina – žáci 2. ročníku SŠ – je ideální také z důvodu aktuálních zkušeností z lekcí tanečních. Druhé ročníky totiž pravidelně navštěvují taneční školu a v našem muzikálu byly i taneční pasáže, sólové provedení tanga – žáci tak zúročili své taneční kompetence.

Práce na muzikálu kromě běžných povinností v zaměstnání a pěveckém sboru kladla zvýšené nároky na rozplánování jednotlivých hodin hudební výchovy. V každé dvouhodi-

ně jsme museli zvládnout konkrétní skladbu či choreografii, protože ve školství je běžné, že během roku odpadají určité hodiny z důvodu svátků, prázdnin, školních akcí atd.

Běžné zkoušky postupně vystřídaly zkoušky v kostýmech, s kulisami, se sólisty, muzikál dostával zvolna finální podobu.

Nutnou podmínkou k realizaci byl operativní přístup členů týmu i žáků, obětování vlastního volného času, individuální domácí příprava, ochota rodičů, ale i kolegů spolupracovat.

Z časových důvodů jsme nerealizovali všechny skladby muzikálu, zachovali jsme však přirozeně dějovou linii muzikálu a jeho hlavní myšlenku.

Uvědomovali jsme si, že publikum nemusí porozumět všem písním v anglickém jazyce, proto jsme propojili písně českým mluveným průvodcem. Tato věc se ukázala jako velmi přínosná. Řada žáků totiž nezná biblické příběhy, neorientuje se v problematice křesťanství.

Problematické momenty

Základním problémem pro všechny účinkující se ukázalo množství anglických textů. Největší nároky byly kladeny na sólisty – především na vypravěčku. Se správnou výslovností ochotně pomáhal zástupce ředitele – učitel angličtiny. Navíc Webber zpracoval každou skladbu muzikálu v duchu jiného žánru nonartificiální hudby – a to byla zásadní věc ve spojení s pohybem na jevišti. Setkali jsme se např. s country skladbou, rock-and-rollem, calypso či popem. Sólisté, ale i sboristé se museli postupně učit zpěvu v nestandardních pozicích, pracovali na dechové opoře a hospodaření s dechem při pohybovém doprovodu a zpěvu.

Pro mnoho žáků hudební výchovy šlo v tomto muzikálu o jejich první vystoupení na veřejnosti. Během návíku jsme „bojovali“ se strnulostí některých mužských rolí, protože chlapci (žáci – zpěváci) nikdy takovou roli nehráli. Proto jsem mezi „bratry“ vstoupil i já sám jako pedagog, hrál s nimi a to rozhodně věci pomohlo.

Dalším problematickým momentem se stal požadavek na rychlé převleky během muzikálu. Někteří žáci totiž hráli dvojrole. Zde pomáhali ostatní spolužáci, děvčata určená pro make-up činnosti, v zákulisí vše koordinoval inspicient.

Problémy s lidským faktorem jsou mnohdy předvídatelné, ovšem technické problémy je třeba řešit vždy okamžitě v momentě vzniku. Ani ty se nám nevyhnuly. Zlomený mikroport a jeho následná výměna, pád tažného lana na jevišti, nestabilní kulisy, výpadek zvuku.

Naštěstí jsme si tyto technické problémy vybrali na generální zkoušce a při první repríze, ostatní představení proběhla nakonec hladce.

Důležitým bezpečnostním prvkem byl pohyb na jevišti po vysokém schodišti, zde došlo k drobnému zranění technika při kompletaci schodiště, během produkce však již k žádným vážným problémům nedošlo.

Realizace muzikálu

Po téměř čtyřech měsících návíku a zajímavé práce s mladými hudebníky se přiblížil termín generální zkoušky. Bylo třeba dopravit velké množství technického materiálu do sálu, koordinovat logistiku celého muzikálu (kulisy, kostýmy, technika pro zvuk, osvětlení – bodové monitory). V předvánočním čase nám komplikoval situaci čerstvý sníh.

V průběhu příprav na generální zkoušku došlo i k časové tísní, nervozita rostla, zapojení všech komponent pro zvuk bylo zdoluhavé, žáci se mnoho technických problémů teprve učili řešit.

Nakonec se však vyplatilo počkat si. Teprve při úplném ozvučení docenili žáci naši společnou práci, která nyní vyznívala opravdu skvěle. Sólisté pracovali na sto procent, všechny týmové scény byly dobře nacvičené, v zákulisí kmital podpůrný tým. Před sebou jsme měli i s generální zkouškou 4 provedení muzikálu v délce 55 minut. Z toho plynula naše velká obava o zdraví hlasivek našich sólistů. S každou další reprízou však rostla jistota a sebevědomí všech herců, zpěváků i spolupracovníků. Cítili se v dobré formě. A ani výron kotníku nezastavil tanečníci v krásném provedení tanga, kvůli němuž si končetinu zpevnila tapinkem - sólo odtančila.

Až nyní, během repríz, žáci zjišťovali, co vlastně dokázali. Že čas, který obětovali z vlastního volna a společnou hudební myšlenku – dovedli do úspěšného konce. Před každým představením jsme se sešli ve stejných tričkách s nápisem muzikálu k rituálu v kruhu, řekli společný pokřik a přáli si úspěšné provedení muzikálu. Atmosféra to byla neuvěřitelná, neopakovatelná. Cítili jsme, jak právě tyto okamžiky žáky stmelují a sociální vazby posilují.

Dojemným momentem každého představení pak byla vždy tzv. „děkovačka“, ovšem ta poslední, po představení pro žáky 4. ročníků, ta byla i pro nás velmi osobní. Dostali jsme při ní totiž s manželkou od žáků krásný dar v podobě klavírního výtahu muzikálu Fantom opery. Další cíl pro budoucí práci?

Muzikál v číslech

- Březen 2009 – září 2009 práce na scénáři a úprava hudebních podkladů
- 30 herců a zpěváků, 7 techniků, 7 členný tým v zákulisí
- 100 dní nácviku, 18 skladeb
- 4 představení pro školu, prosinec 2009
- náklady 14.800,-Kč (řada služeb bez nároku na honorář – doprava techniky, kostýmy, světla apod.)
- finanční podpora OSRPŠ při Gymnáziu Nový Jičín a SVČ Fokus Nový Jičín

Realizace Webberova muzikálu Joseph and his amazing technicolor dreamcoat je důkazem toho, že dobře motivovaná a vedená talentovaná mládež dokáže velmi dobře zvládnout náročnější hudební projekty založené na předpokladu hudebního a pohybového nadání a citění.

V prostředí běžné školní edukace, kterou gymnaziální výuka bezpochyby je, jde o aktivitu vycházející z motivace učitele. Učitel vytváří trvalý vztah s žáky, předává jim své pojetí problematiky a nabízí možnosti seberealizace a využití volného času. U tohoto hudebního projektu se nám podařilo využít rovněž zkušeností ze sborového zpěvu, kterému se věnujeme jako sbormistři. Zpěváci, zároveň žáci gymnázia a účastníci projektu, tak mohli využít kompetence, které sborový zpěv nabízí a posiluje – intonační a rytmické dovednosti, poslání týmové práce a význam zodpovědného přístupu pro celý projekt. Kompetence

žáků doznaly před a po muzikálu značný posun kupředu a to až do té míry, že se představitelka hlavní role (vypravěčka) účastnila konkurzu na obor muzikálové herectví. V roce 2010 to sice nevyšlo, ale o 4 roky později získala angažmá v Moravském divadle Olomouc v muzikálu Šakalí léta, kde hraje dodnes. Představitel další hlavní role (faraon) pod vlivem zkušeností z hudebních projektů (Joseph, Rebelové z gymplu, S úsměvem pohádkovým světem) začal studovat hudební režii v Brně. Důležité ovšem je, že v žácích zůstala láska a chuť k muzikálové hudbě, korunovaná osobním prožitkem a nepřenositelnými pocity.

Pro nás, kteří jsme muzikál připravovali, je to ta nejlepší odměna, neboť v očích těchto žáků jsme to právě my, kdo může ovlivnit jejich další studijní a profesní dráhu.

Je třeba dodat, že bez ochotných kolegů a spolupracovníků by tento projekt nemohl nikdy vzniknout. A bez mé manželky, paní Andrey Dostálové už vůbec ne. Zkrátka někdo tím vede a někdo zase dokáže v týmu pracovat.



Literatura:

BEAUMONT, MIKE. ABC bible. Praha: Česká biblická společnost, 2007

Mgr. Karel Dostál

Gymnázium a SOŠ, Nový Jičín, příspěvková organizace
Palackého 50
74101 Nový Jičín
karel.dostal@gnj.cz

Orff a Komenský jedno jest

MARIE LIŠKOVÁ

Anotace: Konferenční příspěvek je ukázkou aktuálních hudebních aktivit studentů SOŠP, VOŠ a Gymnázia v Praze 6, které byly uskutečněny v souvislosti s dvacetiletým výročím vzniku České Orffovy společnosti a vzpomínkou na Jakuba Jana Rybu, od jehož narození v letošním roce uplynulo 250 let. Prezentován bude zpěvníček „Orff a Komenský jedno jest“ obsahující drobné studentské práce žáků, průběh edukační konference stejnojmenného názvu pro učitelky mateřských škol a videoukázka z koncertu k počtě narození Jakuba Jana Ryby.

Klíčová slova: studentské kompoziční pokusy, edukační konference učitelek mateřských škol, 20let založení České Orffovy společnosti, koncert k výročí J. J. Ryby.

Significant musical anniversary at VOŠ SOŠP and high school Evropská

Abstract: The presentation is an actual exhibition of students' musical activities from the schools SOŠP, VOŠ and High school in Prague 6. Those activities were realized as part of the celebration of the 22nd anniversary of the Czech Orff's company and in memory of a composer Jan Jakub Ryba, who was born 250 years ago. A song book called "Orff a Komenský jedno jest" will also be presented. This song book includes students' work, the description of the conference that has the same name and that is intended for kindergarten teachers as well as the video from the concert that was held as a tribute to Jakub Jan Ryba.

Keywords: student compositional experiments, Educational Conference for kindergarten teachers, 22nd anniversary of the Czech Orff's company, concert as a tribute to Jakub Jan Ryba.

Dvacetileté výročí vzniku České Orffovy společnosti se na škole nesly v duchu hudebních aktivit žáků. Myšlenky Carla Orffa mají velmi blízko k názorům humanistické pedagogiky a prosazovanému hudebnímu tvoření J. A. Komenským. Oba přístupy zohledňují přirozený vývoj dětí a jejich schopností.

Společnost byla založena v roce 1995, i když kořeny její činnosti sahají do 60. let 20. století. Zakladatelem a dlouholetým předsedou společnosti byl pedagog a hudební skladatel Pavel Jurkovič. Vznik České Orffovy společnosti byl spjat se vznikem Orffova institutu (1962) v rakouském Salcburku. Filozofie Schulwerku spočívá v názoru, že děti mají být v hudební výchově od počátku konfrontovány s hudební tradicí vlastního národa, tj. rozvíjet hudebnost prostřednictvím folklórních tradic té které země. Tato myšlenka se stala základním kamenem pro tvorbu České Orffovy školy Petrem Ebenem a Iljou Hurníkem (v dalších dílech i Pavlem Jurkovičem). Jmenované dílo se po svém vydání stalo mezinárodně vysoce ceněným příkladem adaptace Orffova Schulwerku a do dnešní doby je i specifikou práce České Orffovy společnosti.

Vlastní projekt

Projekt „Orff a Komenský jedno jest“ vycházel z předchozích myšlenek. Úkolem studentů bylo vybrat jednoduchou lidovou píseň a vytvořit k ní rytmický či rytmicko-melodický do-

provod. Při své práci žáci navázali na předchozí zkušenosti s hrou na orffovský instrumentář.

Nejhodnotnější se stala samotná interpretace vlastních melodií v provedení celé třídy, či jejich představení v jiných hudebních skupinách. Žáci poznali nejen klady, ale i zápory svých „kompozic“. Prakticky porozuměli možnostem hry jednotlivých nástrojů, pochopili formovou strukturu písní, slyšeli rozdílnost a vhodnost či nevhodnost témbrového obsazení. Pochopili, že i jednoduchá kompozice má své zákonitosti a nelze pracovat bez přemýšlení. Bylo velmi povzbuzující pozorovat měnící se přístup žactva k samotné práci. Sami přicházeli s novými nápady, jak lze doprovody svých spolužáků vylepšit. Konečný výsledek v podobě zpěvníčku pak potěšil i ty, kteří se projektu aktivně neúčastnili.

Domníváme se, že tuto zkušenost by měli získat samotní hudební pedagogové. Teprve potom by byly naplněny myšlenky C. Orffa a zůstane-me-li u nás i J. A. Komenského, J. J. Ryby, J. Křičky, F. Krcha aj.

Edukační konference

Aktivní oslavy výročí České Orffovy společnosti a zároveň i pohled na další významnou hudební událost roku 2015 tj. výročí úmrtí a narození J. J. Ryby (200 a 250 let) se uskutečnila na škole v sobotu 17. října. V tento den proběhla „Edukační konference“ pro pedagogy mateřských škol v podobě tvořivých seminářů a diskuse nad problematikou hudební výchovy v těchto zařízeních.

Celou akci slavnostně zahájil ředitel školy VOŠ, SOŠP a Gymnázia Evropská, Mgr. PhDr. Pavel Drtina. Účastníky následně přivítali zpěvem děti ze sboru Bělásek z MŠ Bílá, Praha 6 pod vedením paní ředitelky H. Pelikánové. Společné muzicírování účastníků oživilo další vystoupení dětí z MŠ Na Výšinách, Praha 7 řízeným pí uč. M. Eklovou a pěvecký sbor Karosáček O. Mrázové. Celý den se nesl v duchu tvořivých aktivit pod vedením zkušených, ale i začínajících lektorů. Jmenovitě patří dík V. Salvetovi, A. Třebické, J. Rutrlové, M. Pehelové a M. Liškové. Semináře, které využívaly netradiční hudebně-pedagogické techniky, měly u účastnic velký ohlas a přání účastnit se takovýchto kvalitativně přínosných seminářů vícekrát. Program měl pozitivní dopad nejen na pedagogy, ale i na studenty VOŠ, SOŠP, kteří se aktivně účastnili organizace projektu.

Z paralelní diskuse nad problematikou hudební výchovy v mateřských školách, kterou vedla s účastníky Mgr. P. Sovová, Ph.D. a PhDr. M. Lišková vynikly základní pojmy:

Materiální zázemí a prostředí - absence klavíru i dětského instrumentáře, nedostatek finančních prostředků na nákup hudebních pomůcek, problematika levných nástrojů, nedostačující prostory.

Sociální podmínky - klid v budově, názory rodičů, negativní postoje pedagogů, hodně dětí ve třídách, hyperaktivní děti, soustředěnost a kázeň dětí, málo času.

Profesní připravenost učitelek MŠ - nedostatek hudebního cítění, hudebních dovedností. Bojí se učit hudební výchovu.

Propojení hudby s emocemi - nadšený učitel, nálada, nálada dětí. Prožívání emocí, zpívání je radost, uklidňuje a uvolňuje, důležitost radostného muzicírování. Obliba hudebně pohybových her dětmi.

Pozitiva hudebních činností pro rozvoj dětí - prostřednictvím pohybu, zpěvu, rytmizace aj. - smyslové vnímání, rozvoj slovní zásoby, správná výslovnost, komunikace, vědomosti, sebevyjádření.

Ostatní: zohľadnení *věkového rozdílu*, problematika dětí cizinců – hudební výchova napomáhá k *odstranění* řečové bariéry, mezioborová integrace – možnost výuky cizího jazyka, *logopedická prevence*, využití *hudebních signálů pro udržení kázně dětí*.

Současná preference - kladení důrazu na školní zralost - nikoli na „vedlejší činnosti“, kterou je míněna např. hudební výchova.

Závěrem lze konstatovat, že přítomní se shodli na pojmech typu – společný prožitek, hudba spojuje – jejím prostřednictvím lze vytvořit jakýsi *Ostrov*, kde je nám všem dobře.

Koncert k počtě narození Jakuba Jana Ryby

Koncert k počtě tohoto velíkána se uskutečnil 17. října v Českém muzeu hudby, pouhých 9 dní před 250. výročím narození J. J. Ryby. Stal se vyvrcholením celodenní „Edukační konference“ pro pedagogické pracovníky mateřských škol. Na milém setkání zazněla hudba dřívějších epoch v interpretaci Josefa Popelky, Kateřiny Hurníkové a jejího hudebního uskupení i hudba současnosti v podání bravurní houslové hry Anny Mlinarikové s doprovodným bandem.

Součástí hudebního setkání byl křest nového zpěvníků DO - RE - MI 1, SPN a.s., jehož autorka, M. Lišková, byla i iniciátorkou celého hudebního projektu, podpořeného Hl. m. Prahou. V podání studentů SOŠP Evropská zazněly ukázky ryze českých písní, jako oslava našeho národního dědictví, které J. J. Ryba tolik ctil. Koncertem provázela moderátorka Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.

Předání ceny J. J. Ryby.

Kromě hudby, která je neodmyslitelně spjata s významným hudebním skladatelem, byla na koncertě předána cena Jakuba Jana Ryby „**Za významný počin v oblasti hudební výchovy a za popularizaci hudby**“ tvořivému učiteli hudební výchovy. První držitelkou ceny HUDEBNÍHO S.O.S. se stala PaedDr. Lenka Pospíšilová, současná předsedkyně České Orffovy společnosti. Za MŠMT předala oceněné certifikát Zdeňka Kšířová, atribut J. J. Ryby – varhanní píšťalu převzala L. Pospíšilová od Hudebního S. O. S. - M. Liškové. Hudební pomůcky předala L. Pospíšilové L. Kořenářová - SPN a. s.

Kromě výše jmenovaných se koncertního setkání účastnili další významné osobnosti: Ing. Pavlína Gucká - Magistrát hl. m. Prahy, Mgr. Michaela Vencová - vedoucí odboru školství Praha 1. Doc. Miloš Kodejška - UK katedra hudební výchovy, proděkan Doc. Jiří Bezděk Pedagogická fakulta Plzeň, PaedDr. Helena Karnetová - Pedagogická fakulta Hradec králové, Prof. Václava Liška - spolek Svatobor, vedení školy VOŠ, SOŠP a Gymnázia Praha 6 v čele s ředitelem PhDr. Mgr. Pavlem Drtinou.

V závěru mi dovozte poděkovat všem, kteří se podíleli na krásné atmosféře souznění.

PhDr. Marie Lišková

VOŠ, SOŠP a Gymnázium, Praha 6

Evropská 33

160 00 Praha

liskovamaj@gmail.com

Alternatívne prístupy v rámci predmetu interpretácia hudobného diela

JÚLIA KOPILCOVÁ

Anotácia: Súčasťou štúdia odboru Estetika na Filozofickej fakulte PU v Prešove je predmet Interpretácia hudobného diela. Jeho štandardnú podobu založenú na predstavení viacerých interpretačných prístupov je možné obohatovať o alternatívne tvorivé prístupy s prvkami improvizovaných dielňových vstupov. Naším zameraním je predstaviť v referáte realizáciu niektorých z nich. Zadefinujeme tento predmet v kontexte jeho využitia smerom do pedagogickej praxe a pripomenieme pedagogické východiská problematiky interpretácie hudobného diela. Za jeden z tvorivých prístupov je možné považovať priame stretnutie so skladateľom. Pre študentov Estetiky ho sprostredkovala doc. Tatiana Pirníková, v rámci hudobného workshopu. Išlo o realizáciu elementárnej hudobnej improvizácie, ktorá sa stala podpornou motivačnou bázou pre počúvanie kompletnej hudobnej kompozície. Jej priebeh v referáte opíšeme a rozanalyzujeme. Ako druhý možný alternatívny prístup uvedieme projekt Tango, ktorý bol inšpirovaný dramaturgicky presvedčivým hudobným projektom „Triango“, a ktorý priniesol ako výsledný produkt autorskú rozhlasovú reláciu o významových a výrazových konotáciách tohto tanca.

Kľúčové slova: alternatívnosť, hudobné dielo, hudobné projekty, improvizácia, interpretácia

Alternative approaches to the subject of interpretation of a musical work

Abstract: The subject Interpretation of Musical Works is an integral part of the study program Aesthetics at the Faculty of Philosophy in Presov, Slovakia. It is possible to enrich its standard form based on the representation of several interpretative approaches with the alternative creative approaches that include improvised components of the work's inputs. In this article we are aiming to present a few of those approaches. We are defining this subject in the context of its use in the pedagogical practice and we are mentioning various pedagogical issues in the interpretation of musical works. One of the possible approaches is to meet the composer in person. Docent Tatiana Pirníková arranged such a meeting for the students of Aesthetic in one workshop that was dealing with the realization of an elementary musical improvisation that became supportive motivational basis for listening the entire musical composition. This process was analysed and described in our article. As a second alternative approach we mention the project Tango that was inspired by the dramaturgic persuasive musical project "Triango" and that brought as a final product the author's radio program about the importance and the expressional connotations of this dance.

Keywords: alternative, musical piece of work, musical projects, improvisation, interpretation.

Interpretácia hudobného diela je na Inštitúte estetiky a umeleckej kultúry vyučovacím predmetom, ktorý je určený študentom odboru estetika v učiteľskej a neučiteľskej forme. Samotný názov predmetu otvára priestor pre viaceré pedagogické postupy a prístu-

py, ktorými môže byť akt interpretácie naplnený. Pre využitie alternatívneho tvorivého prístupu s prvkami improvizovaných dielňových vstupov sa rozhodla pedagogička Tatiana Pirníková. Ako jej doktorandka som sa mala možnosť oboznámiť s priebehom jednotlivých projektov, alebo sa ich aj osobne zúčastniť, preto sa pokúsím o ich charakteristiku. Najprv však upozorním na ďalšie možné poňatia tejto problematiky.

Slávka Kopčáková (2011, s.7) ju špecifikuje takto: „*V priebehu tohto prevažne teoretického štúdia, študenti získavajú potrebné penzum vedomostí z teórie a dejín estetik, z teórie dejín a aplikovanej estetiky jednotlivých druhov umenia (hudba, výtvarné umenie, divadlo, čiastočne film a literatúra).*“ Ide o disciplínu zaoberajúcu sa umeleckým a mimoumeleckým priestorom, ktorá smeruje k príprave disciplíny pre vyučovanie predmetov *Výchova umením* na ZŠ a *Umenie a kultúra* na gymnáziách. Kopčáková nepredpokladá v rámci tohto predmetu „*riešenie problematiky uvádzania hudobného diela do jeho zvukovej podoby.*“ Uprednostňuje verbálnu interpretáciu, „*výklad, hľadanie zmyslu, významov, posolstiev, kultúrnych väzieb a sociálnych funkcií diela.*“

Vo vzťahu k téme je podnetným aj uvažovanie Markéty Štefkovej, ktorá chápe teoretickú interpretáciu hudobného diela ako disciplínu, ktorá má svoje zásady a vrstvy. Autorka prináša návody a podnety na umeleckú interpretáciu tvorivým spôsobom. Odlišuje umeleckú interpretáciu ako priame sprostredkovanie diela poslucháčovi cez hru na nástrojoch a interpretáciu teoretickú, ako verbálne sprostredkovanie diela snahou o jeho vysvetľovanie. Jednou z problematík, ktorú spracováva vo svojej monografii venovanej tejto téme je pôsobenie hudobného diela na poslucháča. Markéta Štefková (2011, s. 41) uvádza, že teória hudobnej interpretácie je mladá disciplína modernej hudobnej vedy. Vo vzťahu k výučbe tohto predmetu považuje za dôležité osobné vyučovanie, a priamy dialóg pedagóg – študent. Je potrebné rozlíšenie štruktúrneho a interpretačného zmyslu hudobného diela. Markéta Štefková (2011, s. 54) poukazuje vo vzťahu k aktívnej interpretácii na „*nadobudnutie technických zručností. Existujú mnohé metodiky vyučovania nástrojovej hry ale i spevu, ktoré od seba výrazne oddeľujú hudbu a techniku.*“ Všetky vyššie uvedené úlohy tohto predmetu, na ktoré poukázali obidve autorky publikácií, sa snaží plne využívať aj Tatiana Pirníková. V rámci realizácie samotného aktu interpretácie sa však pokúša uplatniť aj ďalšie, alternatívne pedagogické postupy.

Na základe vlastných pedagogických skúsenosti s workshopovými aktivitami a dielňovým procesom, ktoré prezentovala vo svojej publikácii *Sny-projekty-dozrievanie... Hudobný workshop ako priestor pre integráciu*, vychádza z poznania, že študentom je možné predkladať rôzne úrovne interpretačného uchopenia, prezentujúce vyučujúci proces viac ako hudobnú dielňu. Až ich integráciou vzniká šanca, aby sa začal vytvárať nový interpretačný celok, ktorý môže priniesť aj nové úrovne poznania. „*Čím je jasnejší pre účastníkov zmysel a obraz výsledku, tým je viac formatívnej energie a predporozumenia, čo umožňuje dialóg riešiteľov s nastolenou problematikou. Obraz tváre hudby bude v každom žiakovi a študentovi trochu iný, závislý od jeho vnútorných predpokladov a osobnej skúsenosti.*“ Pirníková zdôrazňuje, že realizované aktivity musia mať hlbší didaktický efekt a nezostať iba v štádiu nezáväznej hry. (Pirníková, 2005, s. 42-46) Prostredníctvom workshopu – dielne je možné pestovať všeobecné vrodené dispozície človeka, ktoré vedú ku kreativitě, sebaпредставovaniu a cvičeniu zmyslov. Pedagogicky adekvátne premyslený workshop vedie zároveň k sebaпотvrďovaniu, sebavyjadreniu a k vlastnej – osobitej a originálnej hudobnej inter-

pretácii. Zaujímavým na workshopových aktivitách je vedomá a racionálna kontrola jeho výstupov, kde sa stretávajú dva uhly tejto integrácie – vopred stanovené a predpokladané ciele a zámery, ktoré chce pedagóg dosiahnuť a nepredvídateľné skúsenosti, postupné vníkanie do vecí, metóda pokusov a omylov. Spájanie a interdisciplinárnosť týchto aktivít v rámci vyučovania sú dôležité, pedagóg berie do úvahy u študenta- senzomotoriku, obrazotvornosť, asociatívnosť v spojení s používaním nielen hudobných aktivít. Máme na myslí pohyb, výtvarný prejav, verbalizáciu a dramatizáciu. Princíp workshopu by sa dal chápať ako motivačný element pri poznávaní hudby, jej významu a účinkov.

Za jeden z tvorivých prístupov je možné považovať priame stretnutie s tvorcom – skladateľom, ktorému je vytvorený priestor pre didaktické uchopenie diela, svojej skladby. Stretnutie s Jurajom Hatríkom sa na pôde Prešovskej univerzity odohralo v rámci série interpretačných blokov, ktoré Pirníková pre študentov estetiky pripravila – ako aktívnu a otvorenú konfrontáciu s rôznymi hudobnými druhmi, štýlmi, interpretačnými prístupmi. Boli zamerané na problematiku:

- detského interpreta a piesne, ktorá mu je blízka;
- pravoslávneho bohoslávneho spevu a dnešnej motivácie k jeho interpretácii;
- ľudovej hudby s využitím autentických primáškych postupov, ktorých implementácia bola realizovaná na základe etnografického a folkloristického výskumu;
- stredovekej duchovnej piesne na území Slovenska, ktorej štruktúra bola muzikologicky analyzovaná.

Aktívne workshopové stretnutie so skladateľom sa odohralo ako posledné z menovaných. Malo poodhaliť proces skladateľskej tvorby ako priestor pre možné inšpirácie k nej. V rámci stretnutia bola okrem rozhovoru realizovaná so študentmi aj elementárna hudobná improvizácia a interpretácia – prostredníctvom Orffových nástrojov, ktorá sa stala podpornou motivačnou bázou pre počúvanie kompletnej hudobnej kompozície. Súčasťou workshopu bol voľne riadený rozhovor, ktorý so skladateľom a študentmi viedol moderátor, bývalý študent Tatiana Pirníkovej, Martin Michelčík. Výsledok zamýšľaného stretnutia, bolo plánované mediálne prezentovať ako diskusnú reláciu o hudbe (toto sa zatiaľ nepodarilo zrealizovať).

Priebeh stretnutia mal niekoľko fáz. Prvou bol dialógom moderátora so študentmi o ich skúsenostiach s hudbou a s hudobnými nástrojmi. Študenti predviedli pokus o hru na hudobný nástroj, ktorý v prvotnej fáze dopadol dosť biedne. Skladateľ následne demonštroval na vlastnej skladbe *Motýlik Eliška* na pamiatku Beethovena, proces vzniku skladby, predstavil bližšie jej inšpiračné východisko a zázemie. Spomenul aj ďalšie svoje skúsenosti, prostredníctvom ktorých sa tvorivé uchopenie prvotného nápadu premenilo na sústredenú kompozičnú prácu. Motivačnou je preňho ako tvorcu neustále živená túžba poznávať a prenikať k javom cez vidinu tajomstva a zázračnosti. Skonštatoval, že spoločným východiskom jeho pedagogických a analytických postupov je bohaté využitie metafor: „*Najväčšie tajomstvo pedagogiky a priblíženia sa umeniu je práve v metafore. Metafora je súčasťou ľudského myslenia. Je srdcom ľudského myslenia, centrom ľudskej duše cez fantáziu a tajomstvá.*“

Hlavnou myšlienkou realizovaného workshopu bolo aktivizovať študentov k vlastnej elementárnej hudobnej interpretácii, ktorá bola motivovaná navodením mimohudobnej predstavy a ktorá sa stala komplementárnou súčasťou finálnej zvukovej podoby interpre-

tovaného diela. Prvým krokom bolo získať potrebnú zručnosť v hre na hudobný nástroj a základný hudobný návyk (počúvať spoluhráča, dostatočne presne rytmizovať,...). Následne nadobudla interpretácia formu presne riadeného postupu, študentky sa naučili interpretovať harmonickú linku skladby, ktorá mala v ich predstave znázorňovať pravidelný pulz srdiečka. Hudobne išlo o tému passacagie, pozostávajúcu z tónov a, d, be, c, e; ktorá sa stala pôdorysom pre variačné rozvíjanie. Interpretoval ho na klavíri, spolu so „študentskou témou srdiečka“, Juraj Hatrík sám. Skôr ako sa finálny interpretačný výstup odohral, predstavil Hatrík študentom myšlienkové zázemie hudobnej témy, ktorú sa naučili hrať. Vysvetlil zároveň, že ide o kryptogram mena Alexandra Dubčeka – slovenského politika, ktorý sa stal v 60. rokoch symbolom slobodne chápaného úsilia o demokratizačné procesy v krajine. Hatrík tento motív použil prvýkrát v orchestrálnom diele *Dvojportrét* – v závere skladby, kde mal tragickú dikciu. Symbolizoval obraz o stroskotaní donquijotskej, naivnej predstavy o živote. Skladateľ sa k motívu s odstupom času vrátil a využil ho v skladbe *Reminiscencia* – ktorá bola spomienkou na rok 1971, ktorý predstavoval v jeho živote výrazný zvrat: na základe politických čistiek v rámci normalizácie bol vyhodnený zo Zväzu slovenských skladateľov, bolo mu znemožnené pedagogicky pôsobiť na vysokej škole, jeho tvorba nesmela byť verejne uvádzaná. Práve prvú čas tejto skladby nazvanú *Passacaglia*, Hatrík so študentmi odboru estetika v závere interpretoval. Podrobným vysvetlením inšpiračného zázemia témy sa nič-nehovoriaci rad tónov premenil vo vedomí študentov na symbol, prezentáciu čohosi, čo znamenalo podstatne hlbší prienik do znakovkej charakteristiky interpretovaného celku.

Druhý realizovaný typ alternatívneho prístupu, ktorý chcem predstaviť, je projekt *Tango*. Inšpirovaný bol dramaturgicky presvedčivým hudobným projektom „Triango“, dostupným na CD nosiči. Interpretmi sú Peter Breiner, Stanislav Palúch, Boris Lenko (vydavateľ Pavian Records, 2007). V rámci predmetu Interpretácia hudobného diela bola následne realizovaná so študentmi autorská rozhlasová relácia, ktorá prostredníctvom mini-príbehov prezentovala viaceré významové a výrazové konotácie tohto tanca, prítomné na spomínanej nahrávke. Autorom myšlienky bola opäť doc. Tatiana Pirníková. Samotnému nahrávaniu predchádzala analytická fáza – získanie vedomostí o tangu ako druhu tanca, o jeho historických kontextoch, výrazových špecifikách a konkrétne hudobných podobách a možnostiach.

Druhou fázou bolo počúvanie vybraných hudobných podôb tanga a zaznamenávanie individuálnych asociatívnych predstáv poslucháčov. Hudba bola tak motivačným podnetom k zážitku, ktorý naštartoval vizuálnu predstavu o možnom príbehu, dejovej zápletke. Táto etapa pozorovania a poznávania bola ďalším krokom v rámci tvorivej interpretácie a slúžila na dosiahnutie verbálneho opisu, ktorý bol vzájomne porovnávaný, odôvodňovaný a hodnotený. Cieľom bolo motivovať študentov k aktívnemu počúvaniu, v rámci ktorého sa postupne dostavila podvedomá, intuitívna analýza znejúcej hudby. Analýza prebiehala predovšetkým na úrovni emočnej rezonancie, pričom hodnotenie hudobného tvaru a jeho spracovania i premeny sa dialo postupne, na základe metaforickej predstavy, asociatívneho obrazu.

Výstižné pre túto fázu sú myšlienky Slávky Kopčákovej (2011, s. 48) vo vzťahu pri výbere a počúvaní rôznych skladieb tangového charakteru, kedy môžeme hovoriť o verbálnej interpretácii hudby, ktorá „vyvoláva a umocňuje afektívno-emočné zážitky z hudby,

dáva do vzťahu slovo a myslenie o hudbe, vo forme voľnej rozpravy, výpovede o hudobnom zážitku je východiskovým bodom pre hudobnú komunikáciu.“ Snahu naučiť študentov štrukturovať svoje prirodzené emócie pod vplyvom hudby považuje Pirníková za naliehavú pedagogickú tému: „Jej dôslednejším didaktickým spracovaním by bolo možné dosiahnuť vyššiu úroveň celkového vnímania a porozumenia“ (Pirníková, 2012, s. 91-92). Pri tomto projekte bol kladený dôraz na emočný stránku a prežívanie hudby, ktorá, ako vo svojej publikácii uvádza Beličová (2003) je spájaná s výrazovou interpretáciou. Dôležité je podotknúť, že „interpretácia hudobného významu rešpektuje požiadavky vyplývajúce z logiky hudobného myslenia, potrebná je tu istá percepčná zručnosť adekvátne počúvať hudbu, ktorá značí mať už osvojené adekvátne percepčné vzory daného typu hudby.“ (Kopčáková, 2011, s. 51) Tento postup volila Tatiana Pirníková, so študentmi priamo na vyučovaní, kedy získavali potrebné poznatky o hudobnom druhu tango, ako aj počúvaní viacerých skladieb toho istého druhu, aby si vytvorili každý vlastnú väzbu. Ako uvádza Slávka Kopčáková (2011), z pedagogického hľadiska je úlohou interpretácie hudobného diela, dodávame – v našom prípade iba pri počúvaní, vytvoriť podmienky pre dialóg s hudbou, kedy sa vytvára priestor pre osobnú skúsenosť a možnosť osvojenia. Dôležitým v pedagogickej rovine je dekodovanie umeleckého obsahu, keďže dielo je sémanticky otvorené, informuje nepriamo. Ďalším postupom je práca s hudobným materiálom, ktorý sa dostáva do slovnej a nakoniec do hudobno-dramatickej podoby. Nachádzame hudobné východisko pre asociáciu pre predstavu.

V ďalšej fáze pribudla spolupráca s literátkou, spisovateľkou Alžbetou Verešpejovou, ktorá je v súčasnosti pedagógom pôsobiacim na IEUK. Na základe verbalizovaných dojmov študentov z počutej hudby vytvorila koláž 6 študentských príbehov, ktorým pridala vlastnú dramaturgickú logiku. Jej autorský vstup do tvorivého projektu znamenal dopracovanie náhodne prezentovaných asociatívnych predstáv, čím vznikol už koncepčne premyslený epizodický scenár. Predchádzalo mu ešte ďalšie zadanie pre študentov na základe predošlých fáz, v ktorých vyberali vlastné tango, hudbu, ktorá ich najviac oslovila, mali voľne asociovať príbeh. V dvojiciach fabulovali krátke dialógové útvary. Autorsky finálny text Alžbety Verešpejovej bol tak vytvorený priamo zo študentských reakcií, ktoré sa na základe opakovaného posluchu vybranej skladby – tanga – stále viac prehľbovali a zvnútorňovali. Poslednou fázou bolo samotné nahrávanie v štúdiu, ktoré prebiehalo mimo vyučovania. Potrebné je podotknúť, že študenti nemali nikdy predtým s verbálnou interpretáciou textu pred mikrofónom skúsenosť. Výsledkom je nahrávka, ktorej kvalita a forma má ambíciu priblížiť sa profesionálne komponovanej rozhlasovej relácii umeleckého charakteru. Študenti sa tak stali viacnásobnými interpretmi novo - vzniknutého celku.

Cieľom oboch prezentovaných projektov bolo viesť študentov k tomu, aby sa vytvorila silná väzba, na počutú hudbu, ktorá bola zároveň motivovaná kreatívnym prístupom k aktu interpretácie.

Ako adekvátne sa vo vzťahu k bližšej charakteristike prístupu, ktorý bol na predmete INHD uplatňovaný, ukazuje konštatovanie amerického hudobného pedagóga Gordona, (in: Kopčáková, 2011, s. 64), „...je potrebné naučiť hudbu počúvať prostredníctvom imitácie, audiácie, rôznych rytmických gest, pohybu, spievania a improvizácie.“

Je potrebné podotknúť, že obidve dielňové aktivity, ktoré sme v rámci Interpretácie hudobného diela a možných aktivít uviedli, sú špecifické a vyžadujú si sústredenú prácu a vopred premyslený postup a cieľ, ako aj dostatok času, ktorý často prekračuje v rozvrhu

vymedzený priestor. Je prirodzené, že každá z prezentovaných aktivít môže poslúžiť aj ako návod pre budúcich alebo súčasných pedagógov nielen hudby, ale aj estetikej či umeleckej výchovy.

Literatúra:

BELIČOVÁ, R.: Recepčná hudobná estetika. Teória. Nitra: Ústav literárnej a umeleckej komunikácie FF UKF v Nitre, 2003. 131 s.

KOPČÁKOVÁ, S. - DYTRTOVÁ K.: Interpretácia hudobného a výtvarného diela. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, FF, 2011. 197 s.

PIRNÍKOVÁ, T. : Sny, projekty, dozrievanie... Hudobný workshop ako priestor pre integráciu. Prešov. Súzvuk, 2005. 176 s.

PIRNÍKOVÁ, T.: Úvaha o hudobnej výchove. In: HUDÁKOVÁ, J. - PIRNÍKOVÁ, T. - SLÁVIKOVÁ, Z.: *O počutí a počúvaní hudby*. Prešov: Prešovský hudobný spolok Súzvuk, 2012, s.88-102.

ŠTEFKOVÁ, M.: Teória hudobnej interpretácie. Bratislava. VŠMU, 2011. 172 s.

Videozáznam z workshopu s profesorom Hatríkom

Zvuková nahrávka workshopu so študentmi estetiky na IEUK

Mgr. Júlia Kopilcová

Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

j.kopilcova@gmail.com

Hrou k hudbnímu prožitku

JIŘINA JIŘÍČKOVÁ

Anotace: Tento workshop vybízí k aktivnímu zapojení účastníků, mladších i starších dětí, do řetězce hudebních situací spojených tématem lesa. Přirozeně se zde uplatňují pěvecké, instrumentální, poslechové i hudebně pohybové činnosti dětí. V nabízených hudebních aktivitách děti hravou formou rozvíjejí své hudební schopnosti a dovednosti a získávají hudební prožitky.

Klíčová slova: hudební výchova, hudební aktivity, integrativní hudební situace.

On the way to musical experience

Abstract: The workshop encourages participants to become actively involved in the series of the offered music situations, which are designed for both, young and older children and are connected to the topic “The forrest”. Naturally, singing, instrumental activities, listening music and movement activities of children are applied. The musical activities offer to children a playful way to develop their musical skills and gain musical experience.

Key words: music education, musical activities, integrative music situations.

Ve své pedagogické praxi se setkávám s dětmi mladšího i staršího školního věku, stejně jako pracuji s již dospělými studenty či s dětmi z mateřských škol. Pro svůj workshop s názvem *Hrou k hudbnímu prožitku*, který se uskutečnil v rámci konference *Teorie a praxe hudební výchovy*, jsem proto hledala mimohudební námět, který by byl blízký všem zmíněným věkovým skupinám, a jež by spojoval hudební činnosti v jeden tematický okruh. Tím námětem se mi stal les. Místo klidu a odpočinku v dnešní uspěchané době, nepřeborná pokladnice podnětů k hravému hudebnímu uchopení. V následujících řádcích shrnu náplň časově poměrně skromného workshopu a stručně charakterizuji jednotlivé hudební situace v pořadí, jak v rámci workshopu proběhly.

Hudba v lese

Úvodní motivace

Děti se uvolní a zaposlouchají do lesních zvuků. Snaží se v sobě vyvolat představy lesa, který je obklopuje, jeho vůně, zvuky, barvy, jeho celkovou atmosféru.

Lesní procházka

Za znění hudební ukázky¹ se děti, podle pokynů učitele, vydávají na procházku lesem.

1 Použité poslechové ukázky, dostupné mimo jiné na www.youtube.com:

- Relaxační hudba se zvuky lesa a ptáků

- Jon Schmidt: Bedtime Story

Vyzkoušejí si různé druhy chůze podle toho, jakou částí lesa zrovna procházejí. Zapojují také ruce, zcela přirozeně také uplatňují svoji mimiku. Pantomimicky znázorňují, jak lehce našlapují na měkkém mechu, jdou po větvičkách, které jim praskají pod nohama, překračují drobné či větší klaciky, větve, prodírají se houštím, kapradinou, dojdou na mýtinu. Děti si mohou dále představit a předvést, jak by lesem chodily různé postavy – například pohádkové bytosti (víla Amálka, Rumcajs, obr Hrompac), maminka, tatínek, babička či dědeček. Při procházce lesem mají děti stále na zřeteli, že mají být potichu, chovají se ohleduplně k sobě navzájem a naslouchají okolním zvukům (hudbě), pohybují se spíše pomalu a snaží se prožívat děj, který navozuje učitel, jako by se opravdu stal. Děti mohou být vedeny kupříkladu následujícími pokyny: „Jdeme a kousek před námi proběhne srnka.“ „Chytneme se starého stromu a podíváme se do jeho koruny.“ „Mezi větvemi stromů prosvitá slunce.“ „Na kapradí se třpytí kapičky rosy. Studí nás do rukou.“ „Zahlédneme borůvky. Sbíráme je rovnou do pusy.“

Stromy v lese

Zatímco v předchozí aktivitě děti chodily mezi stromy, nyní se samy stromy stanou. Za doprovodu hudby se mírně povívají ve větru. Jsou mladými statnými stromy, které stojí pěkně zpříma, s vypnutou hrudí, volnými rameny, chodidly pevně opřenými o zem. Možností je samozřejmě také pantomimické ztvárnění nejrůznějších druhů stromů, co se týče jejich rozložitosti, stáří, rozmanitých tvarů, a jejich mírný či větší pohyb podle intenzity větru. Přirozeně lze kombinovat chůzi po lese některých dětí s předváděním stromů dětmi jiných. Děti vykonávají ať už rozsahu pohybů, tak jejich četnost, v takové míře, která je jim příjemná.

Hledáme houby

V lese můžeme kromě jiného hledat a nacházet také houby.² Děti se dívají po zemi, pantomimicky znázorňují, jak houby sbírají a dávají si je do košíku. Společně se naučíme následující říkanku: „Sbírá houby to mám rád, do košíku chci je dát!“ Ve dvoudobém taktu děti rytmicky deklamují text a doprovázejí pohybem vkládání hub do košíku. Představují si, že některé houby krásně voní. Příkládají je k nosu a zhluboka přičichnou, uvolněně vydechují. Postupně se v lese děti sejdou a ukazují si, jaké houby našly.³ Jednotlivé houby poskládají na zem v libovolném pořadí, poté ozvučí hrou na boomwhackery. Vždy se využije boomwhacker té barvy, která přísluší dané houbě. Každá slabika říkanky je zmelodizována jedním tónem. Děti dostávají prostor k tomu, aby si vyzkoušely různé melodické varianty a vybraly si tu, která se jim nejvíce na ploše osmi taktů líbí. Starší děti pak mohou říkanku rozšířit o další verše a ty stejným způsobem zhudební. Po zpěvu ve skupinkách děti opět posbírají své houby vyskládané na zemi, vloží je zpět do košíku. Tu nejkrásnější si však z opatrnosti nechají v ruce a předvádějí, jak ji před sebou nesou na kraj lesa babičce, která z nich dozajista přichystá výbornou smaženici.

2 Houby je přirozeně možné si jen představovat. Děti však dozajista ocení využití rekvizit. V prostoru tak rozmístíme například houby z ruliček od toaletního papíru a kloboučků ze čtvrtků či půlí polystyrenových koulí. Osobně s velkým úspěchem využívám pěnové houby na nádoby větší velikosti a různých barev.

3 Koupené pěnové houbičky mají barvy, které můžeme přiřadit k barvám boomwhackerů. Například žlutá houbička se hodí ke boomwhackeru žluté barvy e¹. Obdobně lze vybarvit papírové houby tak, aby jejich barvy odpovídaly barvám boomwhackerů, na které pak můžeme posléze hrát.

Pro poklad

Jak už jsme se přesvědčili v úvodu našeho lesního dobrodružství, projít lesem není jen tak. Ta správná lesní cesta je klikatá, a stejně jako Karkulka, ani my nesmíme sejít ze správné cesty.⁴ Na cestě je totiž zaznamenán pohyb melodie, která nás doprovází. Děti procházejí jednotlivě po cestě, následují vyznačenou trasu. Podle grafického zápisu se snaží o elementární improvizaci s uplatněním melodických nástrojů (zobcová flétna, housle, kytara, foukací harmonika) nebo vyjadřují stoupání či klesání melodie svým hlasem. Na cestě se může pohybovat vždy jen jedno dítě nebo naopak v určitém časovém intervalu na ni za sebou vycházejí další a další děti. Když všichni dojdou na konec cesty, jak už to tak v životě bývá, objeví se cesta nová. Cestu podstoupíme zpět, tedy opačným směrem. Dalším možným námětem k zachycení průběhu melodie je zpěv či hra na nástroje podle grafického záznamu melodie, který otočíme vzhůru nohama, cestou pozpátku, či v původním směru melodie.⁵ V prostoru by bylo možné dále rozmístit hned několik takovýcho zvukových cest s rozmanitým melodickým průběhem, po nichž by se chodilo současně.

U pokladu

Po náročné cestě všechny čeká sladká odměna: poklad. V našem případě je to seznámení s novým hudebním nástrojem, na který si děti do té doby neměly možnost zahrát. Čítá. Svou poněkud tišší dynamickou škálou se hodí k dokreslení lesa, na který padá noc. Děti se pokoušejí o volnou elementární improvizaci na tento drnkací nástroj, zcela podle vlastní invence, nebo podle předložené grafické partitury, která rámcově zaznamenává průběh melodie.

Workshop *Hrou k hudebnímu prožitku* nabídl účastníkům konference inspiraci k hravému setkání s hudbou. Navržené hudební činnosti lze provádět jako tematicky ucelený komplex hudebních činností, stejně jako jednotlivé hudební aktivity mohou být přirozeně použity v rozmanitých hudebních situacích. Je na pedagogovi, aby uvedené hudební situace kreativně uzpůsobil možnostem a dovednostem svých žáků, své žáky vhodným způsobem motivoval a poskytnul jim klidný a bezpečný prostor, kde se nemusejí bát udělat chybu, kde si mohou jen tak hrát a díky tomu tak hudbu lépe poznávat a prožívat.

PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.

ZUŠ Mladá Boleslav

17. Listopadu 1325

Mladá Boleslav

jirina.jirickova@volny.cz

4 Na podlaze natáhneme několikametrovou roli balícího papíru, která představuje pěšinku za babičkou. Na této cestě jsou po celé její délce výrazně zaznamenány šipky, klikatící se čáry, tečky.

5 Děti doslovně šlapají po záznamu průběhu melodie na velké ploše umístěné na zemi. To je nutí soustředěně sledovat grafický záznam a hledat ve stejném časovém úseku odpovídající zvukovou variantu. Případný stud a sledování ostatních ustupují do pozadí.

Maľovaná hudba – znejúci obraz - Tvorivá dielňa

BELO FELIX

Anotácia: Príspevok popisuje tvorivú dielňu, v ktorej účastníci „maľujú“ hudbu a „zhudobňujú“ obraz, vychádzajúc zo synestézy. Využívajú sa pritom výtvarné diela nefiguratívneho zamerania a tzv. absolútna hudba bez programového zamerania (Mozart, Jarré). Výstupom je materializácia hudby s využitím najčastejšie odpadového papiera, tvorba spoločného obrazu a spoločnej skladby. Výsledky práce si skupiny navzájom prezentujú.

Kľúčové slová: Integratívna výchova, polyestetická výchova, zážitkové učenie, tvorivá dramatika, tvorivé dielne, synestéza, fázy tvorivého procesu

Painted Music

Abstract: Author presents his workshop with „painting“ music and „sounding“ picture (synesthetic). Using non-figure paintings and absolute music (Mozart, Jarré). Result of group's work is a common picture and composition.

Keywords: Integration and poly-aesthetic aspects in education, learning by experience, drama in education, synesthetic, phasis of creative process

Pojmy ako „integratívna pedagogika“, „komplexná výchova“ a v súvislosti s esteticko – výchovnými predmetmi „polyestetická výchova“ sa objavujú spolu s novými koncepciami edukácie už viac rokov. Komplexná (alebo integrovaná) výchova ako ju chápeme dnes, sa stavia predovšetkým za celistvosť a vychádza z koncepcie človeka ako celku a jeho mnohorakého prepojenia so svetom. Človeka, ktorý svet nielen poznáva a nachádza jeho objektívne hodnoty, ale aj prežíva, vytvárajúc si o ňom vlastný, neopakovateľný subjektívny názor. Stavia sa rovnako proti izolovanému ponímaniu odborov a separovaniu jednotlivých obsahov, i proti bezvzťahovému kopeniu vedomostí namiesto integratívne chápanému prežívaniu, vnímaniu a reflektovaniu. Wolfgang Mastnak to vo svojej knihe (Zmysly - umenia – život, 1994) zhŕňa takto: „*Kým v škole bifľovania prebieha sprostredkovanie obsahu bez jeho spracovania (vo forme kritiky, aktualizácie, hľadania súvislostí, modifikácie a aplikácie), pri komplexnej (integratívnej) výchove vzniká nebezpečenstvo nacvičovania spracovania, prežívania bez obsahu, predstierania života.*“

Napriek týmto úskaliam považujeme integratívnu výchovu za neodmysliteľnú súčasť humanizačného procesu v škole. Pritom máme, samozrejme, na zreteli rovnováhu medzi zážitkom stojacim na začiatku poznania ako jeho nevyhnutná emociálna motivácia a racionálnym spracovaním, intelektualizáciou, začlenením do už existujúcej sústavy vedomostí, pravdaže pri maximálnom zachovaní práva každého jednotlivca na individuálne videnie a prežívanie. Takúto komplexnosť vyššieho rádu nazýva jej priekopník a propagátor Wolfgang Roscher z Inštitútu integratívnej hudobnej pedagogiky a polyestetickéj výchovy v Salzburgu polyestetickou výchovou. Jej základnými princípmi sú:

1. **polyestetickosť** – súhrn zmyslov

2. **multimediálnosť** – integrácia umeleckých médií.

Tieto princípy sa v školskej praxi najkomplexnejšie uplatňujú prostredníctvom tvorivej dramatiky (dramatickej výchovy) ako zvukovo-scénické a hudobno-divadelné improvizácie v organizačnom rámci tvorivých dielní alebo ako polyestetické projekty.

V tejto súvislosti chceme zdôrazniť ešte jeden aspekt: zážitkovosť. Zážitok je na začiatku emocionálneho poznania, je komplexný, preto aj to, čo z neho vychádza: hudba, literatúra, výtvarné stvárnenie - by malo byť komplexné. Význam zážitku zdôrazňujú aj predstavitelia tzv. humanistickej psychológie, najmä Carl Rogers, ktorý považuje zážitok za najvyššiu autoritu. Pritom nám nejde iba o zážitok ako reflexiu na vonkajší podnet, ale aj (a najmä) o zážitok z vlastnej tvorby, participácie na riešení všetkých okruhov problémov, od produkcie, demonštrácie až po recepciu.

Ide tu teda o spracovanie polyestetických podnetov a ich vyjadrenie napr. pri vytvorení, propagovaní a prezentovaní hudobnej, výtvarnej, pohybovej alebo dramatickej kompozície, kde sa integrujú všetky predchádzajúce zložky. Zážitok umocnený vlastnou činnosťou a možnosťou podieľať sa na vytvorení spoločného artefaktu v skupine a pritom sa nevzdať vlastného pohľadu, individuálneho názoru.

V praxi sme sa pokúsili realizovať integratívnu a polyestetickú výchovu ako tvorivú dielňu v projekte Maľovaná hudba - znejúci obraz.

Tento polyestetický projekt sme realizovali spolu s Mgr. Lýdiou Janákovou v Mestskom dome detí a mládeže v B. Bystrici a naše skúsenosti sme prezentovali v rovnomennej publikácii (Bratislava, Národné osvetové centrum 1992). Ide tu najmä o integráciu hudby a výtvarného videnia (očami počuť – ušami vidieť), ale aj o rozvíjanie a prepájanie iných zmyslov, uvoľnenosť pri verbálnej i nonverbálnej komunikácii, prvky etickej výchovy i spojenie s pohybovým vyjadrením zrakových či sluchových vnemov a predstáv. Projekt rezignuje na tradičné členenie vyučovacích hodín i predmetov, strieda činnosti podľa ich charakteru, predpokladá netradičný priestor a usporiadanie žiakov (bez lavíc a stoličiek, sedenie v kruhu na koberci), ale aj iný vzťah učiteľa (vedúceho skupiny) a žiakov: od modelu učiteľa, ktorý všetko vie a udeľuje iba pokyny (ktorých plnenie hodnotí!) k modelu učiteľa ako partnera, usmerňovateľa, iniciátora, podľa zásady:

Primus inter pares – prvý medzi rovnými.

V projekte sme dôsledne rešpektovali individuálny charakter synestézy; týkalo sa to najmä časti Maľovaná hudba, kde si každý účastník zvolil svoju vlastnú farbu. Výsledkom bolo, že rovnakú hudbu „videli“ účastníci v širokom spektre farieb od bielej po čiernu. Vzhľadom na fakt, že sme v časti Znejúci obraz pracovali prevažne s bicími nástrojmi, problém rôzneho počutia farieb sme nezaznamenali.

Výstupom tohto programu je maľovanie podľa hudby a komponovanie podľa obrazu, pričom – povedané slovami profesora Igora Zhořa: *Neučíme vytvárať umelecké diela, ale sprostredkujeme zážitky.*

Náš program sme rozčlenili na štyri základné fázy pričom sme vychádzali z koncepcie, ktorú používa J. Hlavsa v knihe Psychologické metódy výchovy k tvorivosti (1986).

V **iniciačnej fáze** sme začínali zoznamovacou komunitou. Význam takýchto hier nie je iba v zoznamovaní, ale aj vo vytvorení atmosféry dôvery, spolupatričnosti, uvoľnenia,

vzájomnej rovnosti. Zoznamovanie spájame aj s hudobnými hrami (Ako sa volá? – hra na otázku a odpoveď, reťazová, na ozvenu), s pokusom vyjadriť sám seba jednoduchou kresbou alebo výstižnou vetou, súvetím (Kto som? Aký som?)...

V časti **identifikácia problému** (pre deti sme túto časť nazvali Zmysly – dobrí kamaráti) sme chceli dokázať, že naše zážitky sú multisenzorické, iba konvencia ich obmedzuje zväčša na zrakové a sluchové vnemy.

Naše viacročné skúsenosti nám dokázali prioritné postavenie iniciačnej fázy: Každá snaha o jej skrátenie priniesla síce úsporu času, ale účastníci skupiny zostali neuvolnení, priveľmi sa kontrolovali.

V **logicko – operačnej fáze** využívame dramatickú hru Čo by bolo, keby bolo... a hráme sa tu na premenu predmetov, zvukov a ich funkcií. Svet okolo nás je svetom javov a ich vzťahov, ktoré majú pevné miesto a štruktúru: Ceruzka je nástrojom na písanie, do hlbokého taniera patrí polievka, triangel hudobný nástroj s prierazným, dlho trvajúcim zvukom... Tento systém pomenovaní a vzťahov medzi predmetmi a ich funkciami síce umožňuje vzájomné dorozumievanie, ale zároveň podporuje rigiditu myslenia a konania; zvykáme si na určité stereotypy, ktoré nám čoraz viac bránia opustiť vychodené koľaje, prichádzať s novými nápadmi a riešeniami. Nie je to ani tak dôsledok absencie fantázie, skôr nedostatok odvahy zavrhnúť konvencie a prísť s niečím, čo môže byť na prvý pohľad bláznivé, nezmyselné, ale rovnako aj objavné a originálne.

Cvičenia zo súboru *Čo by bolo, keby bolo...* uvoľňujú práve fantáziu, potláčajú vedomú kontrolu a prebúdzajú podvedomie, ktoré bude hrať v neskorších fázach nášho programu dôležitú rolu.

Aj zvuky sú našimi konvenciami viazané na isté ustálené akustické predstavy, napr.: bubienok = pochodujúci vojaci; činel = búrka; triangel = zvonček... V hre sa s účastníkmi skupiny premeníme na hudobné nástroje a vyjadrujeme všetky svoje pocity prostredníctvom nich. Skúšame rôzny, netradičný spôsob hry na hudobných nástrojoch, spojenie s pohybom a pod.

Na vytváranie variačných postupov a materializovanie sluchových predstáv sme využili dve hry. V prvej Nájdite postavy skryté v hudbe sme počúvali cielene vybrané skladby, ktoré hudobnými prostriedkami charakterizovali základné letory: sangvinikov, flegmatikov, melancholikov a cholerikov. S deťmi sme hľadali typické črty, vytvárali sme fiktívne situácie a uvažovali, ako v nich bude určitá postava konať (ako spolužiak, učiteľ, životný partner...) pokúsili sme sa umiestniť postavu do priestoru, charakterizovať ju pohybom, zistiť jej obľúbenosť – neobľúbenosť (rozdiel hodnotového systému v závislosti na veku), ale súčasne spoznávať aj samých seba. Potom zisťujeme, ako dokázal skladateľ vyjadriť určité povahové črty, aké hudobné prostriedky použil, pokúsime sa o niečo podobného s Orffovými nástrojmi. Vymýšľame situácie, v ktorých sa ukážu klady neobľúbených typov (cholerici) a záporny sympatických, ale často povrchných charakterov (sangvinici). Vedeíme deti (a účastníkov skupiny) k tomu, aby premýšľali o sebe i o vzťahu k iným. Naše skúsenosti ukázali prekvapujúce zistenie: Zatiaľ čo v skupinách malých detí bol jednoznačne najobľúbenejší sangvinik a neobľúbený cholerik, na začiatku puberty vzrástla obľúbenosť melancholika (dá nám pokoj, nestará sa do nás). U stredoškôľakov prekvapujúco nebol najneobľúbenejší cholerik ale melancholik. Mladí ľudia mu vyčítali vlastnosti, ktoré v tomto veku považovali za neprijateľné: nevšímavosť a ľahostajnosť.

Ďalšiu hru by sme mohli nazvať **Vymodelujme si hudbu**. Ide tu o vizualizáciu predstáv, ktoré podnecuje počúvaná hudba, a následné „modelovanie“ do ponúknutého materiálu – odpadového papiera, starých novín, farebných časopisov, špaglíl, kúskov textilu, slamy, trávy, kamienkov... Materiál mohli kráčať, trhať, kombinovať...

Členovia skupiny si môžu vybrať, kde budú pracovať a ak sme ich v predchádzajúcom priebehu správne motivovali, ani sa nepokúšajú pracovať v skupinách alebo dvojiciach; už si uvedomili, že v našom programe je dôležitý individuálny zážitok a jeho spracovanie, že všetky riešenia sú správne, všetky výtvyry krásne, pretože sú originálne. Zásadne nedávame deťom informácie o skladbe, skladateľovi a pod. Naše otázky ani nevyžadujú odpoveď, skôr podnecujú fantáziu: Máš pocit, že je v hudbe niečo súčasné alebo staré... sviatočné alebo všedné, dramatické alebo pokojné, bez ostrých hrán a zlomov, opakovanie alebo neustále unikanie do neznáma. Po skončení práce sa spoločne rozprávame o výtvoroch členov skupiny (autor hovorí ako posledný), pričom ich predstavy neustále konfrontujeme s hudbou. Dôležité je, aby dostal slovo každý, aby sme z mozaiky názorov vytvorili pestrý, mnohovýstrový obraz, aký dokáže o skutočnosti podať iba hudba. Pri výbere hudby sme postupne odmietli romantickú i programovú hudbu a ako najvhodnejšia sa ukázala Koncertantná symfónia W. A. Mozarta, najmä pre klasickú štruktúru a výraznú zvukovú farebnosť.

Tieto hrové činnosti sú striedané s relaxačnými, napr. Čo vidíme zatvorenými očami a hrami na vyjadrenie klavírných improvizácií pohybom. Túto časť končíme uvoľňovacími hrami a nenásilným rozdelením skupiny na dve menšie.

Intuitívna fáza je prácou v skupinách „maliarov“, ktorí spoločne maľujú podľa hudby obraz a „skladateľov“, ktorí zase podľa obrazu komponujú spoločnú skladbu. V inkubačnej fáze skúmame v oboch skupinách diela, ktoré nám slúžia ako predloha, necháme ich na seba pôsobiť a potom sa rozprávame o svojich pocitoch, čím nadväzujeme na predchádzajúce časti. Aj tu platí, že vedúci sa viac pýta, ako odpovedá, že platí pluralita názorov a riešení.

Pri výbere hudby na túto aktivitu sa nám najlepšie osvedčili dynamické skladby so zmenami nálad, farebnosti, tempa i tonality; z nonartificiálnej hudby to bola časť zo skladby Oxygéne J. M. Jarrého, z artificiálnej Musorgského Gnomus (Škriatok) z cyklu Obrázky z výstavy. Po prvom, celostnom počúvaní, nasledoval rozhovor, potom hľadanie a miešanie individuálnej farby príbehu, kreslenie línie príbehu s využitím len čiar a oblúkov, vyplňanie vzniknutých plôch individuálnou farbou, až kým sa všetky plochy nevyfarbili a napokon spoločné hľadanie názvu obrazu.

Skupina hudobníkov pracovala na „zhudobnení“ obrazu. Po niekoľkých pokusoch sa náš výber ustálil na dve abstraktné diela: Strom Františka Muziku a Ranená planéta Alojza Petráša. Tu bolo treba vyriešiť zásadnú odlišnosť vizuálneho a akustického umenia – fungovanie času; zatiaľ čo je čas na obraze akoby „umŕtvený“ a zobrazený objekt, nálada, hra farieb je nemenná, hudba bez času neexistuje. Ak teda chceme „zhudobniť“ obraz, potrebujeme mu tento časový rozmer dodať, tak ako to robí napr. film, alebo ho chápať ako ohňostroj farebných plôch bez ambícií na vytvorenie nejakej dejovej línie. Takto sme pracovali s obrazom F. Muziku, zatiaľ čo pri Ranenej planéte sme vytvárali „filmové okienka“, ktoré sme potom zvukovo stvárňovali.

Finálna fáza bola demonštráciou práce oboch skupín: „maliari“ poriadali vernisáž,

kde hudobníkom predstavili svoj obraz, „skladatelia“ predviedli verejný koncert (podľa želania detí z mg. pásky alebo „naživo“). Poslucháči koncertu i návštevníci vernisáže sa pokúšali podľa svojho zážitku určiť názov predloženého artefaktu.

Záver nášho projektu bol skôr rozlúčkou, pretože za štyri hodiny práce sa medzi nami a účastníkmi tvorivej dielne, ale aj v skupine navzájom vytvorili priateľské a otvorené vzťahy. Účastníci (najmä deti) neboli zaťažené stresom z hodnotenia a známkovania, neboli do práce nútené. Napriek tomu (či práve preto) sa nám za celý čas nestalo, aby sa, hoci po počiatočnom váhaní, niektorý účastník projektu nezapojil do spoločnej práce.

V porovnaní s tradičným vyučovaním je objem poznatkov, ak ich hodnotíme z encyklopedického hľadiska, malý. Ale účastníci sa k nim dostali prostredníctvom vlastných zážitkov a sami sa zúčastnili aj na ich vytvorení. A to je kvalita, ktorú konvenčné vyučovanie nemôže poskytnúť. Takto sa nielen škola stáva hrou, ale aj hra školou. Mohli by sme to, rozširujúc myšlienku J. A. Komenského, ktorého Schola ludus je inšpiráciou projektov tvorivej dramatiky, povedať aj takto:

Povedz mi niečo – a ja to zabudnem, (verbálne učenie)
ukáž mi niečo – a ja si to budem pamätať, (názorné vyučovanie)
nechaj ma vyskúšať si to na vlastnej koži – a ja to budem ovládať. (činnostné vyučovanie)
Dozvoľ mi, aby som to prežil – a ja to budem cítiť a chápať po celý svoj život. (tvorivá dramatika, zážitkové učenie)

Literatúra:

Felix, Belo – Janáková, Lýdia. *Maľovaná hudba – znejúci obraz*. Bratislava: NOC, 1992. ISBN 80-7121-034-X.

Felix, Belo. *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole*. B. Bystrica: PF UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0614-6.

Hlavsa, Jaroslav. *Psychologické metódy výchovy k tvorivosti*. Praha: SPN, 1986.

Použité obrazy:

František Muzika. Strom. *Výtvarný život*, 1989, číslo 7.

Alojz Petráš. Ranená planéta. *Výtvarný katalóg výstavy Akvarely a kresby*, Bratislava: SG, 1990.

Použitá hudba:

J. Stivín: LP Zvérokruh, časť Temperamenty (Sangvinici, Flegmatici, Melancholici, Cholericí).

J. M. Jarré. ZOOLOGS, Oxygéne – vybrané časti.

M. P. Musorgskij. Obrázky z výstavy (Kartinki), časť Gnomus (Škriatok).

W. A. Mozart. Koncertantná symfónia pre hoboje, lesný roh a orchester, I. časť

Poznámky

Vychádzajúc z J. Hlavsu bola štruktúra dielne **Maľovaná hudba – znejúci obraz** nasledovná:

I. Iniciačná fáza

1. Zoznamovacia komunita a skupinová dynamika
2. Identifikácia problému – multisenzorické pozorovanie

II. Logicko-operačná fáza

1. Prekonávanie stereotypov vo vnímaní, premena predmetov, zvukov
2. Vytváranie variačných postupov – materializácia predstáv
3. Relaxačné činnosti

III. Intuitívna fáza

A. komponovanie podľa obrazu

1. Inkubácia – skúmanie možností hudobných nástrojov, rozhovor o obraze, časový rozmer.
2. Iluminácia – výber a triedenie nápadov, konfrontácia s obrazom.
3. Preparácia – kompozícia jednotlivých častí, práca s alternatívnymi riešeniami, fixácia.

B. maľovanie podľa hudby

1. Inkubácia – hľadanie príbehu v hudbe, individuálne hľadanie a namiešanie farby príbehu.
2. Iluminácia – vyjadrenie príbehu líniou, umiestnenie v priestore.
3. Preparácia – vyplňanie plôch individuálnou farbou.

IV. Finálna fáza

1. Verifikácia – spresnenie častí, ich spájanie, vyváženie z hľadiska kompozície celku.
2. Realizácia – kompletizácia (zvuková nahrávka) konečnej verzie, výber vhodného pomenovania skladby, obrazu, alternatívne ponuky: vytvorenie grafickej „partitúry“ skladby, výber verzie na verejnú prezentáciu skladby.
3. Demonštrácia – „koncert“ skupiny hudobníkov a „vernísáž“ skupiny maliarov; obhájenie (presadenie) riešenia – diskusia oboch skupín.

V. Reflexia

Diskusia o tvorivej dielni, vyjadrenie svojich pocitov, názorov.

Pre deti a študentov sme mali pripravenú „primeranejšie“ pomenovanú štruktúru.

Očami počuť – ušami vidieť

1. Zoznámime sa?
2. Zmysly – dobrí kamaráti
3. Čarovný svet premien
4. Nájdite postavy ukryté v hudbe
5. Čo vidíme zatvorenými očami?
6. Čo je zakliate v hudbe?
7. Zahrajme sa – zaskáčme si!
8. Zahrajme sa na skladateľov a maliarov
9. Koncert a výstava (vernísáž)
10. Ako nám spolu bolo?

Prof. Mgr. Belo Felix, PhD.

Katedra hudobnej kultúry

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

befel1940@gmail.com

OBSAH

VISEGRAD DOCTORAL CONFERENCE IN PRAGUE 2015

Contemporary Issues of Music Education Theory and Practice from the Visegrad Countries PhD Students' Point of View – Prague 2015 MARIE SLAVÍKOVÁ - MILOŠ KODEJŠKA.....	3
--	---

VISEGRÁDSKÁ DOKTORANDSKÁ KONFERENCE V PRAZE 2015

Aktuální problematika teorie a praxe hudební výchovy očima doktorandů z visegrádských zemí – Praha 2015 MARIE SLAVÍKOVÁ - MILOŠ KODEJŠKA.....	10
---	----

ÚVODEM

Teorie a praxe hudební výchovy IV - mezinárodní doktorandská konference hudebních kateder pedagogických fakult JANA PALKOVSKÁ.....	17
The Benefits of International Collaboration for the Practice of Music Education FRANZ NIERMANN.....	18
Přínosy mezinárodní spolupráce pro hudebně-vzdělávací praxi FRANZ NIERMANN.....	21

I / CELOSPOLEČENSKÉ ZMĚNY V HUDEBNÍM VZDĚLÁVÁNÍ, VÝCHOVĚ A KULTUŘE U ŠKOLNÍCH DĚTÍ

Metody jakościowe w badaniach pedagogicznych GABRIELA KARIN KONKOL	25
Współczesne orientacje wychowania muzycznego – kontynuacja tradycyjnych wartości, progresywizm czy pragmatyczny konstruktywizm? JAROSŁAW CHACIŃSKI	35
Muzyczna edukacja poza szkolnym systemem nauczania MIROŚLAW DYMON	41
80 let Společnosti pro hudební výchovu a pohled na současný stav hudební výchovy v České republice JAN PRCHAL.....	48
80. výročí založení Společnosti pro hudební výchovu BARBORA ŠOBÁŇOVÁ.....	52
Diferenciácia cieľov a profilu odbornej a vedeckej prípravy učiteľa hudby v kontinuálnom vzdelávaní na Slovensku po reforme v r. 2008 IRENA MEDŇANSKÁ	58
Ciele vyučovania v hudobnej edukácii INGRIDA BÁTKOVÁ.....	68

Reflexe Evropského studentského fóra EAS v Rostocku ANETT PANKOVICOVÁ, KRISTÝNA ŠRÁMKOVÁ.....	76
Hudebně pedagogická koncepce Dobroslava Orla v kontextu současné hudební výchovy KATEŘINA ANDRŠOVÁ.....	79
Vzdělávání zrakově handicapované mládeže se zaměřením na hudební výchovu JIRÍ ČERVENÝ.....	85
Vplyv rodinného prostredia na rozvoj hudobnosti dieťaťa predškolského veku LENKA KAŠČÁKOVÁ.....	91
Hudobné činnosti na podporu socializácie a vzťahov u detí mladšieho školského veku EVA KRÁLOVÁ.....	96
Training and education of teachers in general music education DARDANE NALLBANI	104

II / PĚVECKÁ ČINNOST VE ŠKOLE

Školní výuka hudby a zpěvu v českých zemích od jejich počátků do konce 18. století MARKÉTA BĚBAROVÁ.....	110
Hlasová výchova v dětském pěveckém sboru Aleny Tiché WORKSHOP	118
Mikuláš Schneider-Trnavský v edukačnom procese na základnej škole ZUZANA UHRÍKOVÁ.....	123
Motivácia, kreativita a integrácia vo vyučovaní spevu na 1. stupni v ZUŠ MARTINA PROCHÁZKOVÁ.....	127
Hudba hrou - piesne pre deti a rodinu DANIEL ŠIMČÍK, MONIKA KORMANÍKOVÁ	133
Príprava študentov pedagogických a umeleckých fakúlt na spevácku činnosť a jej aplikácia do edukačného procesu v ZUŠ MIRIAM ŽIARNA	137
Zborové výchovné koncerty ako súčasť edukačného procesu MILAN PAZÚRIK	143
Využití valašské lidové písně v pěveckých a instrumentálních činnostech v hudební výchově JAN CHUMCHAL.....	148

III / INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOST VE ŠKOLE

Instrumentální činnosti jako aktivizační prvek v hudební výchově JAN PRCHAL.....	154
Kreativita při vedení školního orchestru VLADIMÍR NOVOTNÝ.....	160
Skladatelé akordeonu v Čechách RADEK DLOUHÝ.....	164
Výuka na klávesové nástroje a ukázka metodické pomůcky pro jazzovou hru VOJTĚCH ZAJAC	169

IV / HUDBA A POHYB VE ŠKOLE

Vzpomínka na paní Boženu Viskupovou MILOŠ KODEJŠKA	173
---	-----

V / POSLECH HUDBY VE ŠKOLE V INTEGRACI S DALŠÍMI HUDEBNÍMI ČINNOSTMI

Sondy do súčasnej kompozičnej tvorby na Slovensku a alternatívne formy stretnutia s hudobným dielom

ANNA PRIŠTIAKOVÁ	177
Juraj Pospíšil: Symfónia č. 4 „Warszawa“ op. 40	
IVANA VERNUSOVÁ	183
Prezentace populární hudby ve škole - modelové příklady	
VERONIKA ŠVONCOVÁ	188
The contribution of nineteenth-century conductors to the development of orchestral conducting	
ELENA GONATA	194
Možnosti aplikace melodramu v hudebně výchovném procesu	
ZUZANA SELČANOVÁ	204

VI / PREZENTACE HUDEBNĚ PEDAGOGICKÝCH PROJEKTŮ S CÍLEM POMOCI HV VE ŠKOLÁCH

Česká koncepce mezinárodního projektu Musik kreativ+

JUDITA KUČEROVÁ	213
Postoje vysokoškolských studentů v České republice k umělecké hudbě prvních dvou třetin 20. století	
RADKA HLADILOVÁ, ZDISLAVA VOBORNÁ- ZÁLESKÁ	217
Promoting creativity and entrepreneurship through music, performance and cultural cooperation (Musik kreativ+)	
BENCE ASZTALOS	222
Využitie populárnej hudby pri integrácii hudobnej výchovy s prírodovednými predmetmi	
ANNA BABJAKOVÁ	229
Filozofické, psychologické a didaktické aspekty integrácie hudobných aktivít do matematiky	
SLÁVKA KOPČÁKOVÁ	234
České jazzové vzdělávání a studium českých jazzových hudebníků na Beklee School of Music (nejen) v letech 1968–1989	
ONDŘEJ JURÁSEK	241
HNŮŠŤANSKÝ AKORD – medzinárodná vedomostná súťaž žiakov ZUŠ v predmete hudobná náuka	
GABRIELA FÜSSYOVÁ	251
Realizace hudebního projektu na střední škole	
KAREL DOSTÁL	257
Orffa a Komenský jedno jest	
MARIE LIŠKOVÁ	262
Alternatívne prístupy v rámci predmetu interpretácia hudobného diela	
JÚLIA KOPILCOVÁ	265
Hrou k hudebnímu prožitku	
JIŘINA JIŘÍČKOVÁ	271
Maľovaná hudba – znejúci obraz - Tvorivá dielňa	
BELO FELIX	274

Závěrečná stránka sborníku:

Konference Teorie a praxe hudební výchovy IV byla uskutečněna ve dnech 12. 11. a 13. 11. 2015 v Praze s přispěním Grantové agentury UK v Praze
(číslo projektu 934213, řešitelka Mgr. Milena Kmentová, vedoucí doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.)

Editoři:

Mgr. Zuzana Selčanová, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (ČR)

Mgr. Barbora Šobášková, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (ČR)

Mgr. PaedDr. Lenka Kaščáková, Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešově (SR)

MgA. Ena Stevanovic, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (ČR)

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

Recenzenti:

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni (ČR)

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

Vydává:

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, vydání 1.

Tisk:

Rok vydání: 2016

Počet stran: doplňme

ISBN 978-80-7290-875-2