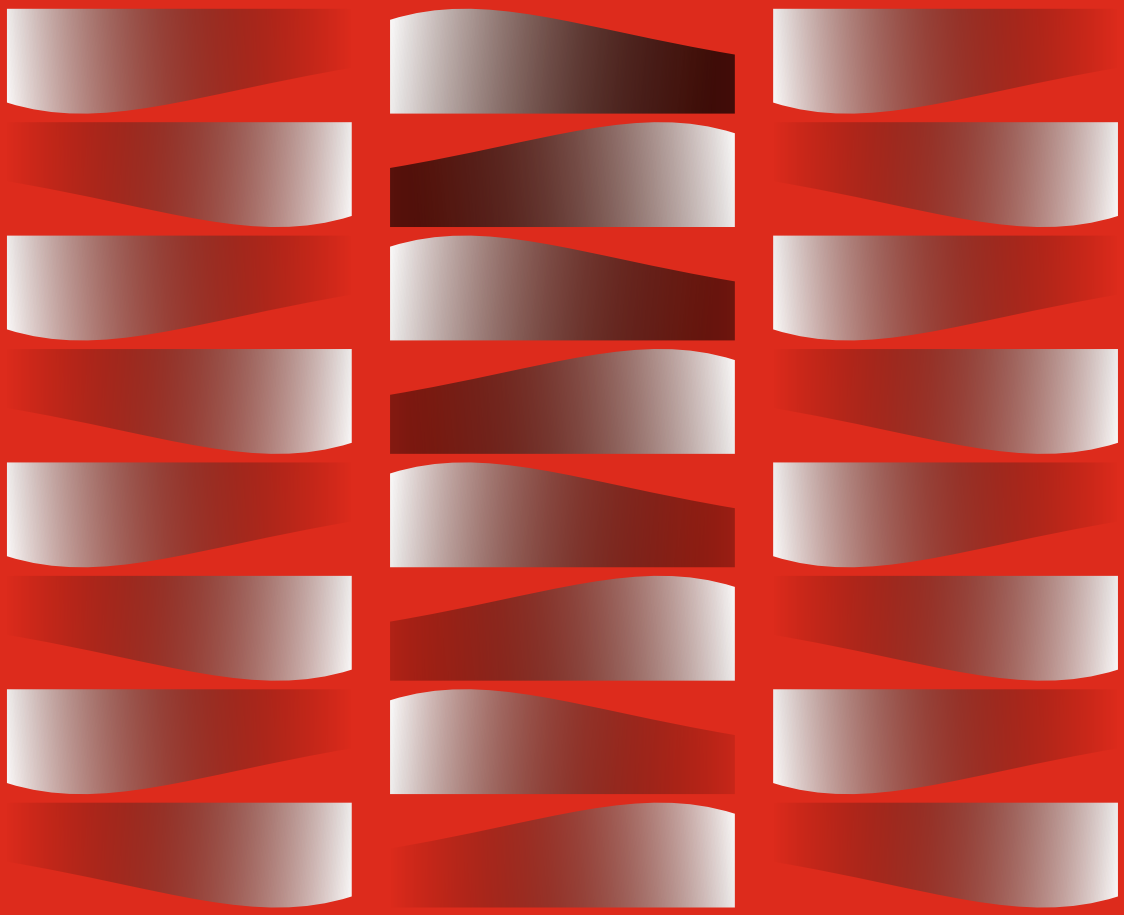
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/4/ 2022
ročník XXI.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

VERBUM

Ružomberok 2022

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK
Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 4, september 2022, ročník 21.
Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:
doc. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Medzinárodná redakčná rada:
prof. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)
prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
doc. PhDr. **Ladislav Horňák**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)
prof. PhDr. **Jolana Hroncová**, CSc. – Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovakia)
prof. PaedDr. **Anna Hudecová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. dr hab. **Stanislaw Juszczyk**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)
prof. PaedDr. **Milan Ligoš**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
dr hab. **Piotr Mazur** – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa in Chełmie (Poland)
prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University (India)
prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)
prof. dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)
prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)
prof. PhDr. **Mária Pisoňová**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)
prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)
prof. dr. **Gabriella Pusztai** – University of Debrecen (Hungary)
prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)
doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)
prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Universidad Pontificia Comillas Madrid (Spain)
prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)
prof. PhDr. **Miron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

Výkonný redaktor: PaedDr. Ján Gera, PhD.

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

EV 4416/11

Časopis je indexovaný v databáze ERIH PLUS
(European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).

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

Katolícka univerzita v Ružomberku
© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor
prof. akad. mal. Ján Kudlička, ArtD. 8

Vybrané aspekty diagnostikovania a hodnotenia hudobno-interpretačných výkonov
Silvia Adamová 9

Archetypálne symboly v rámci akčného umenia
Patricia Biarincová 19

Výtvarné zobrazenie Dolného Kubína a jeho okolia v tvorbe Arnolda Weisza-Kubínčana
Michal Čajka 28

Speciální hudební výchova – nové horizonty ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků
Alois Daněk 35

Tradičná ľudová kultúra Rusínov a budovanie ich identity v multikultúrnom prostredí základnej školy
Anna Derevjaníková 41

Pôvod a vplyvy hudobnej melódie
Peter Dufka 48

Komparácia štýlov sprievodu duchovných piesní v Spojených štátoch, vo Francúzsku, v Nemecku a na Slovensku
David di Fiore 58

Synergia: tvorivosť, literárny motív a akčné umenie u dieťaťa predškolského veku
Zuzana Chanasová 68

Aspekty alternatívnej pedagogiky v podpore grafomotoriky
Blanka Kožík Lehotayová 76

Zhodnocení distanční výuky v hudebním oboru na základních uměleckých školách Královéhradeckého kraje
Ludmila Kroupová 82

Princípy hudobnej výchovy pre deti predškolského a mladšieho školského veku
Martina Krušinská 90

Zprostředkování výtvarného umění v doprovodných a vzdělávacích programech v galeriích a muzeích umění v Ústeckém kraji
Miloš Makovský, Dagmar Myšáková 95

Témy prednášok v rámci letných seminárov EPTA v rokoch 1988 – 2008
Miriam Matejová.....104
Grande Dame slovenského interpretačného umenia prof. Daniela Varínska
Jordana Palovičová.....113
Hudobné presahy edukačného a umeleckého rozvoja, prostredníctvom projektu UP! Umění pomoci
Tatiana Škapcová.....122
Detské prekoncepty o pojmoch múzeum a galéria a ich vizuálna podoba
Daniela Valachová.....129
Subjektívna emočná pohoda v online zážitkovom kurze (E)motion a v každodennom živote u študentiek VŠ počas pandémie Covid-19
Beata Žitniaková Gurgová, Martin Urban.....138

Contents

Preface
prof. akad. mal. Ján Kudlička, ArtD. 8

Selected Aspects of Diagnosis and Evaluation of Music-interpretation Performances
Silvia Adamová 9

Archetypal Symbols in action art
Patricia Biarincová 19

Artistic Depiction of Dolný Kubín and its Surroundings in the Work of Arnold Weisz-Kubínčan
Michal Čajka 28

Special Music Education – New Horizons in the Education of Socially Excluded Pupils
Alois Daněk 35

Traditional Folk Culture of Ruthenians and Building their Identity in the Multicultural Environment of Primary School
Anna Derevjaníková 41

The origins and influences of musical melody
Peter Dufka 48

A Comparison of Hymn Playing Styles from the United States, France, Germany and Slovakia
David di Fiore 58

Synergy: creativity, literary motive and action art in a preschool child
Zuzana Chanasová 68

Aspects of Alternative Pedagogy in Support of Graphomotorics
Blanka Kožík Lehotayová 76

Evaluation of the Distance Education in the Field of Music at the Elementary Art Schools of the Hradec Kralove Region
Ludmila Kroupová 82

Principles of Music Education for Preschool and Early School Children
Martina Krušinská 90

Fine Art Mediation Accompanying and Educational Programs of Art Galleries and Museums in the Ústí Region
Miloš Makovský, Dagmar Myšáková 95

Topics of lectures within the EPTA summer seminars in the years 1988 – 2008
Miriam Matejová.....104
Grande Dame of Slovak Perfoming Art Professor Daniela Varínska
Jordana Palovičová.....113
Musical Overlaps of Educational and Artistic Development, through the UP Project! Art of Help
Tatiana Škapcová.....122
Children's Preconcepts about the Concept of Museum and Gallery and their Visual Appearance
Daniela Valachová.....129
Subjective Emotional Well-being in the Online (E)Motion Experiential Course and in Everyday Life with University Students During the Covid-19 Pandemic
Beata Žitniaková Gurgová, Martin Urban.....138

Predhovor

V predloženom čísle vedeckého časopisu Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas sa objavujú príspevky, ktoré sú zamerané na aktuálne témy reflektujúce hudobné a vizuálne dianie na Slovensku a vo svete. Ich podstatnou obsahovou črtou je tiež ich didaktické smerovanie.

Kľúčové slová a slovné spojenia objavujúce sa v jednotlivých príspevkoch ako: synergia, alternatíva, pedagogika, multikultúra, vzdelávacie programy, edukované presahy, symboly, dištančné vyučovanie, tradícia, subjektívny a emočný, ale aj medailóny tvorcov či interpretov dokazujú vysokú angažovanosť a aktuálnosť v dôležitých témach základného, stredného a vysokého školstva.

Monotematicky – na umenie – zamerané číslo vedeckého časopisu každoročne vykazuje vysokú kvalitu príspevkov aj medzinárodným obsadením prispievateľov a autorov vedeckých článkov. Umelecká tvorba a umelecké výchovy sú nezastupiteľné v plnohodnotnom školstve, aj v živote ľudskej populácie.

prof. akad. mal. Ján Kudlička, ArtD.

Preface

In the present issue of the scientific journal «Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas» there are contributions that are focused on current topics reflecting musical and visual events in Slovakia and in the world. Their essential content feature is also their didactic orientation.

Key words and phrases appearing in individual contributions such as: synergy, alternative, pedagogy, multiculturalism, educational programs, educated overlaps, symbols, distance learning, tradition, subjective and emotional, but also the medallions of creators or performers prove a high level of engagement and topicality in important topics of primary, secondary and higher education.

One topic issue (devoted to arts) of the scientific magazine shows a high quality of contributions every year, also with an international cast of contributors and authors of scientific articles. Artistic creation and artistic education are irreplaceable in full-fledged education and in the life of the human population.

prof. akad. mal. Ján Kudlička, ArtD.

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.9-18

Vybrané aspekty diagnostikovania a hodnotenia hudobno-interpretačných výkonov

Selected Aspects of Diagnosis and Evaluation of Music-interpretation Performances

Silvia Adamová

Abstract

This paper reflects some aspects and problems of diagnosing and evaluating the musical interpretation of performances, regardless of the level of education. It brings a view of the issue from the general didactic-diagnostic view, to specific proposals for individual criteria of rating of the given performances.

Keywords: Diagnostics. Evaluating. Music. Interpretation. Performance.

Úvod

Diagnostikovanie a hodnotenie sú z pedagogicko-psychologického hľadiska nepochybne jedny z najnáročnejších fáz edukačného procesu tak pre učiteľa, ako aj žiakov či študentov (ďalej len študentov). Po teoretickej stránke sú vo všeobecnosti výborne reflektované nielen v zahraničnej, ale aj českej a slovenskej pedagogicko-didaktickej literatúre, a preto v tomto smere nie je potrebné autorov nijako dopĺňať. Špecifikácia daných fáz v oblasti hudobno-edukačného procesu a špeciálne tzv. hudobno-interpretačných výkonov však obsahuje isté medzery a to z toho dôvodu, že nedostatkom trpí aj samotná hudobno-pedagogická literatúra. S teoretickými poznatkami o diagnostikovaní a hodnotení študentov sa človek študujúci hudobné umenie stretne len veľmi okrajovo (v rámci programov na získanie pedagogickej kvalifikácie), a preto prichádza do pedagogickej praxe (nielen) v tomto smere nepripravený a je nútený postupovať intuitívne. Nedostatočná odborná reflexia diagnostikovania a hodnotenia (ďalej aj len posudzovanie) v hudobnom školstve pravdepodobne pramení aj z množstva subjektivizmu, ktorý ich sprevádza. Sme však toho názoru, že práve intuitívny a nesystematický prístup v posudzovaní študentov môže viesť k závažným pochybeniam, ktoré sa môžu negatívne premietnuť do motivácie, sebadôvery, sebareflexie a ďalších kľúčových aspektov vývoja mladej umeleckej osobnosti. Preto sme sa v nasledujúcom texte pokúsili o zhrnutie východísk a návrh systematiky posudzovania hudobno-interpretačných výkonov.

Všeobecné východiská

Keďže základným cieľom každého vyučovania je zdokonaľovanie študentov v rôznych oblastiach, zákonite jeho súčasťou musí byť aj diagnostikovanie a hodnotenie, ako nástroj na zlepšovanie pedagogického pôsobenia na študenta na základe znalosti diagnostických výsledkov (Gavora, 2015, s. 8). Obst upozorňuje, že v zásade ide o dve rôzne fázy, ktoré majú medzi sebou kauzálny vzťah – fáza diagnostikovania (ako synonymum sa nám ponúka pojem „kontrola“) a fáza hodnotenia (ako synonymum sa nám ponúka pojem „posúdenie“ alebo dnes čoraz častejšie používaný pojem „evalvácia“), pričom proces hodnotenia úrovne vedomostí a schopností je záverečnou fázou vyučovacieho procesu, no fáza diagnostikovania je uvádzaná v literatúre na konci vyučovacieho procesu len z metodických dôvodov, pretože inak prelína všetky fázy vyučovania (Obst, 2009, s. 403). Z toho vyplýva, že diagnostikovanie smeruje k hodnoteniu výsledkov vyučovacieho procesu, ktoré zároveň generuje ďalšiu potrebu diagnostikovania, resp. potrebu preveriť účinnosť a správnosť predchádzajúceho posudzovania. I keď diagnostikovanie smeruje k hodnoteniu, nemusí k nemu vždy zákonite dospieť, nakoľko je samostatným a zo strany pedagóga v rámci vyučovania neustále prebiehajúcim implicitným procesom, ktorý slúži na promptnú koordináciu výučby.
Pedagóg v rámci daných fáz stojí pred otázkami ako: Čo kontrolovať a hodnotiť? Kedy a ako študentov hodnotiť? Aký postup kontroly a hodnotenia zvoliť, aby hodnotenie učebných výkonov bolo spravodlivé, spoľahlivé aj časovo efektívne? (Bajtoš, 2013, s. 247).

V podmienkach (nielen) hudobného školstva sa pedagogická diagnostika zaoberá sledovaním podmienok, priebehu a výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu a vedomosťami a schopnosťami študenta, resp. skupiny študentov, čo vedie k optimalizácii vyučovacieho procesu a ďalšieho vývoja diagnostikovaného (Marešová, 2012, s. 87). Miller popisuje, že ide o jednu z najproblematickejších oblastí výučby, ktorej sa nevenuje dostatočná pozornosť: *„Teória a príprava pedagógov pre zisťovanie výsledkov vo vzdelávaní nebýva stredom záujmu obzvlášť vysokoškolských pedagógov, aj keď má pre študenta často podstatný význam! Nesprávne posudzovanie výsledkov vzdelávania pedagógom môže byť nielen demotivujúcim prvkom pre študenta, ale môže mať významný dopad aj na jeho život, niekedy spôsobuje aj odchod zo štúdia a životnú reorientáciu“* (Miller, 2012, s. 203). V hudobnom školstve sa práve táto myšlienka stáva kvôli vysokej miere individuálnej organizácie vyučovacieho procesu a špecificky dynamických vzťahov učiteľa so študentom ešte kritickejšou a citlivejšou. V tomto smere by bolo užitočné a potrebné uskutočniť výskum, ktorým by sa preverili procesy posudzovania hudobno-interpretačných výkonov, spôsobilosti pedagógov v tejto oblasti a najmä dopady rôznych štýlov posudzovania na motiváciu študentov v rámci ich celoživotného hudobného vývoja.

Diagnostikovanie a hodnotenie v hudobnom školstve vo všeobecnosti

Spoločným predmetom diagnostikovania a hodnotenia na všetkých stupňoch hudobného školstva (hudobný odbor v základných umeleckých školách, hudobné konzervatóriá a fakulty vysokých škôl so zameraním na štúdium hudby) je úroveň rozvoja špeciálnych (hudobných) schopností študentov a nadobudnutých zručností a spôsobilostí potrebných pre vykonávanie určitých hudobných činností. Kompetencie vykonávať hudobné činnosti na požadovanej kvalitatívnej úrovni študenti získavajú primárne v rámci hudobno-výchovných predmetov ako hra na nástroji, hra z listu, komorná hra, hra v orchestri, improvizácia atď.

Súčasťou posudzovania v hudobno-výchovných predmetoch (najmä tzv. hudobno-teoretických predmetoch) môžu byť a sú aj vedomosti, no ťažisko spočíva na preverovaní a hodnotení výkonu či produktu študenta, s čím sa spájajú predovšetkým schopnosti, zručnosti a spôsobilosti (možný vplyv vedomostí na ich formovanie však nemožno vylučovať ani podceňovať). Tie sú diagnostikované v procese vykonávania hudobných činností alebo na základe predloženia hudobného produktu.

Posúdenie výsledkov vyučovacieho procesu má podľa Tureka 3 zložky: kvantitatívnu charakteristiku – študent v skladbe pamäťovo vypadol trikrát, kvalitatívnu charakteristiku – študent mal v skladbe pamäťové výpadky a hodnotiaci úsudok – študent sa zhoršil (Turek, 2008, s. 344).

Hodnotenie výkonu študenta má podľa Brauna obsahovať posúdenie a vyjadrenie rozdielu medzi podaným výkonom a požiadavkami, poukázanie na príčiny stavu v jeho študijnom procese, ponúknutie možností ako daný stav ďalej smerovať a vyjadrenie dôvery v schopnosti a snahu študenta (Braun, 2014, s. 249). Preto je dôležité, aby bol študentský výkon hodnotený nielen klasifikačným stupňom, ale aj slovne, v prípade komisionálnej skúšky ideálne zo strany všetkých posudzovateľov, ktorí by vysvetlením svojho prístupu v hodnotení pomohli študentovi smerovať jeho ďalší umelecký vývoj.

V oblasti hudobného vzdelávania sú predmetom posudzovania:

A. Hudobné výkony
   a. Hudobno-interpretačný výkon
      i. vokálny
      ii. inštrumentálny
      iii. vokálno-inštrumentálny
      iv. dirigentský
   b. Hudobno-tvorivý (improvizačný) výkon
      i. vokálny
      ii. inštrumentálny
      iii. vokálno-inštrumentálny
B. Hudobné produkty
   a. hudobné dielo (hudobná kompozícia, hudobná skladba)

b. hudobný projekt (produkt hudobno-dramaturgickej a hudobno-manažérskej tvorby).

Medzi uvedenými predmetmi ide zákonite o odlišné metódy diagnostikovania a kritériá hodnotenia. Spoločným znakom je prideľovanie klasifikačných stupňov a to v prípade komisionálnej skúšky na základe 25-bodovej stupnice (najmä konzervatóriá a vysoké školy), pričom sa jednotlivé intervaly pre klasifikačné stupne líšia v závislosti od stupňa hudobného školstva a počtu klasifikačných stupňov používaných v rámci daného stupňa hudobného školstva (v základných umeleckých školách 1-4, na konzervatóriách 1-5, na vysokých školách A-FX).

Výkony či produkty sú predmetom diagnostikovania a hodnotenia v priebehu celého školského či akademického roka, ťažiskovo na štvrťroku, na polroku, resp. na konci semestra.

Na Slovensku je považovaný za záverečnú prácu v hudobnom školstve výkon (skúška alebo koncert) alebo produkt (hudobné dielo alebo hudobný projekt) na požadovanej úrovni absolventa daného štúdia. Výkon alebo predloženie produktu je súčasťou skúšok aj v študijných programoch učiteľstva hudobnej výchovy na pedagogických fakultách.

Najproblematickejšou oblasťou posudzovania študentských výkonov a produktov sú kritériá a zásady. Doposiaľ sme sa na Slovensku nestretli so systematikou, ktorá by ich sumarizovala. Vzhľadom na to, že v kontexte vzdelávania by daný výkon alebo produkt mal určité atribúty mať, je možné tým pádom stanoviť a popísať aj určité metódy, faktory a kritériá jeho posudzovania. Preto v nasledujúcom texte predkladáme vlastný popis diagnostických metód, faktorov a kategorizáciu kritérií preverovania a hodnotenia hudobno-interpretačných výkonov opierajúc sa o myšlienky Františka Sedláka a Hany Váňovej (2013).

Metódy diagnostikovania hudobno-interpretačných výkonov

V hudobno-interpretačnom výkone ide o interpretáciu alebo reprodukciu existujúceho hudobného diela, pričom je jedno, v akej podobe je uchované (noty, grafická partitúra, zvukový záznam, audiovizuálny záznam). Úlohou interpreta ako tlmočníka pôvodného hudobného obsahu je jeho čo najlepšie naštudovanie a predvedenie.

Diagnostikovanie týchto výkonov zákonite zahŕňa pozorovanie a následné vyhodnocovanie pozorovaného na základe predchádzajúcej skúsenosti. V rámci týchto psychických operácií dochádza k využívaniu komparácie, kategorizácie, analýzy, syntézy a ďalších nástrojov myslenia.

Doplňujúcou metódou v rámci diagnostikovania týchto výkonov môže za účelom vytvorenia čo najkomplexnejšieho obrazu byť aj následný rozhovor (pohovor) s účinkujúcim, ktorý výpoveďou o svojom výkone môže v mnohých prípadoch veľmi výrazne reformovať výsledok diagnostikovania.

Metódy diagnostikovania hudobno-interpretačných výkonov môžeme kategorizovať nasledovne (podľa Tureka, 2008, s. 345):

A. Podľa spôsobu pozorovania výkonu
a. Auditívne – počúvanie výkonu bez vizuálneho vnemu
b. Audio-vizuálne – počúvanie aj vizuálne sledovanie výkonu;
B. Podľa frekvencie diagnostikovania
a. Jednorazové – týka sa predovšetkým výkonov naživo
b. Opakované – týka sa predovšetkým výkonov zachytených na záznamovom médiu;
C. Podľa hĺbky diagnostikovania
a. Syntetické – zameranie skôr na celkový dojem z výkonu
b. Analytické – zameranie skôr na jednotlivé zložky výkonu
c. Komplexné – diagnostikujúci sa zameriava na jednotlivé zložky výkonu a berie do úvahy aj celkový dojem;
D. Podľa časového rámca výkonu
a. Priebežné – diagnostikovanie počas trvania výkonu
b. Dodatočné – diagnostikovanie výkonu po jeho skončení za pomoci reminiscencií a responzie;
E. Podľa počtu hudobníkov
a. Individuálne – diagnostikovanie výkonu jedného hudobníka
b. Komorné – diagnostikovanie výkonu komorného telesa (2 a viac hudobníkov)
c. Orchestrálne, resp. súborové – diagnostikovanie výkonu veľkého hudobného telesa
d. Kombinované – diagnostikovanie výkonu jednotlivca v spolupráci s určitým typom telesa alebo diagnostikovanie výkonu komorného telesa v spolupráci s iným typom telesa;
F. Podľa časového zaradenia a funkcie
a. Prijímacie skúšky – v hudobnom školstve ide primárne o talentové prijímacie skúšky, počas ktorých je výkon z hľadiska diagnostikovania najdôležitejším aspektom
b. Priebežné – prebiehajúce počas celého školského či akademického roka (výkony na interných koncertoch, interpretačných seminároch, verejných koncertoch, kurzoch a pod.)
c. Záverečné skúšky – v základnej umeleckej škole ide o výkon v rámci absolventskej skúšky, na konzervatóriu ide o výkon v rámci maturitnej skúšky (v 4. ročníku) a absolventský koncert (na konci štúdia), na vysokej škole ide o výkon v rámci štátnych skúšok a absolventské koncerty (bakalársky, diplomový, doktorandský).

Faktory ovplyvňujúce diagnostikovanie a hodnotenie hudobno-interpretačných výkonov

Diagnostický proces môže aj vo veci hudobných výkonov ovplyvňovať množstvo faktorov, ktoré môžu mať za následok zlepšenie či zhoršenie hodnotenia a takisto ich môžeme kategorizovať nasledovne:

A. Vonkajšie faktory

a. Faktor prostredia – vplyv akusticko-klimatických a iných priestorových podmienok, v ktorých sa výkon odohráva

b. Faktor nástrojov – vplyv kvality a možností hudobných nástrojov, ktoré sú vo výkone použité

c. Faktor účastníkov – ide o možné narúšanie diagnostikovania (odpútavania pozornosti diagnostikujúceho) zo strany iných účastníkov v prostredí výkonu;

B. Vnútorné faktory

a. Faktor osobnosti diagnostikujúceho – komplex osobnostných čŕt pedagóga môže mať významný vplyv na proces diagnostikovania i hodnotenia študenta

b. Faktor momentálneho stavu diagnostikujúceho – na proces diagnostikovania má vplyv aj psychický a fyzický stav pedagóga v čase pozorovaného výkonu i v čase hodnotenia, ktoré môže s odstupom času bez ohľadu na výkon práve tento faktor významne ovplyvniť

c. Faktor predchádzajúcej skúsenosti – na posudzovanie má výrazný vplyv aj to, nakoľko je pedagóg v oblasti diagnostikovania skúsený, koľko výkonov predtým pozoroval a posudzoval

d. Faktor chybného vnímania študenta – môžeme ho kategorizovať nasledovne (podľa Marešovej, 2012, s. 87-94):

- Haló efekt – tendencia posudzovať výkon študenta pod dojmom doterajších výkonov
- Logická chyba – sklon posudzovať výkony tak, ako sa to zdá byť logické (napr. keď niekto vyhráva súťaže, tak musí aj dotyčný výkon byť hodnotený excelentne)
- Veľkodušnosť – neobjektívna náklonnosť k miernosti v procese posudzovania (často sa prejavuje ako nadŕžanie svojim zverencom)
- Prísnosť – neobjektívna snaha posudzovať negatívnejšie než je skutočnosť (často sa prejavuje ako schválne podhodnocovanie študentov študujúcich pod vedením iného pedagóga)
- Predsudky – neobjektívny obraz študenta vo vedomí pedagóga
- Chyba kontrastu – pedagóg posudzuje študenta podľa seba ako jedinej dokonalej predlohy, nie je schopný akceptovať individualitu vo výkone
- Figúra v pozadí – neadekvátne posudzovanie podľa príslušnosti študenta k určitej skupine či rodine (v hudobnom školstve sa často očakáva, že študent z hudobníckej rodiny bude podávať excelentné výkony)

- Tendencia k priemernému hodnoteniu – hľadanie zlatej strednej cesty, pri posudzovaní pedagóg zámerne prehliada nedostatky alebo naopak znaky vynikajúceho výkonu
- Stereotypizácia a analógia – pedagóg sa snaží pri posudzovaní držať určitých schém
- Tradícia – odvodzovanie názoru na výkon v závislosti na zaužívaných dogmách (napr. keď niekto hrá „rýchlo a silno“, tak musí dostať kladné hodnotenie)

Kritériá posudzovania hudobno-interpretačného výkonu

Hudobno-interpretačný výkon ako najčastejšie sa vyskytujúci výkon v rámci hudobného vzdelávania je často sprevádzaný veľkou dávkou subjektivizmu, kvôli ktorému v rámci posudzovania dochádza k vyššie popísaným chybám. Diagnostikujúci najčastejšie analyzuje výkon vtedy, keď naň má napísať posudok. Ak ho má však priamo ohodnotiť známkou, často sa nechá uniesť celkovým dojmom bez toho, aby si vo svojom vedomí daný výkon rozobral. V nasledujúcich riadkoch preto predkladáme návrh kritérií posudzovania hudobno-interpretačného výkonu, ktorý vyplynul z dlhoročného pozorovania procesov diagnostikovania a hodnotenia a rozhovorov s diagnostikujúcimi pedagógmi o ich prístupoch.

A. Kritériá podľa splnenia predpísaných požiadaviek

a. Kvantitatívne – týkajú sa požadovaného množstva naštudovaného repertoáru (ak študent alebo hudobné zoskupenie naštudoval/o predpísaný počet skladieb, môže byť pripustený/é ku skúške, resp. získať hodnotenie)

b. Kvalitatívne – týkajú sa štýlového či formového rozpätia naštudovaného repertoáru (ak študent alebo hudobné zoskupenie naštudoval/o predpísané štýlové či formové zaradenie skladieb, môže byť pripustený/é ku skúške, resp. získať hodnotenie).

B. Kritérium dosiahnutého stupňa hudobného vzdelania – berie sa ohľad na úroveň celkových hudobných schopností študenta či jednotlivcov v hudobnom zoskupení vo vzťahu k ich veku a stupňu hudobného vzdelania.

C. Kritérium predlohy – posudzuje sa miera a úroveň zvládnutia notovej či inej predlohy, jej zákonitostí (správnosť nôt, rytmiky, artikulácie, dynamiky, tempa, celkovej štruktúry, značiek a ďalších požiadaviek predpísaných autorom).

D. Kritérium všeobecných psychologických schopností a spôsobilostí – týka sa najmä osobnostných vlastností študenta či jednotlivcov v zoskupení (napr. myslenie, inteligencia, logika, temperament, empatia, intuícia atď.), ktoré sa prejavujú v procese interpretácie ako napr. výkonová motivácia, zvládanie trémy, hodnota, ktorú interpret prisúdil danej skladbe, vzťah medzi vnútorným prežívaním a vonkajšou interpretáciou, pochopenie myšlienok skladateľa, miera snahy prezentovať obsah diela verzus svoje prednosti

(skromnosť a úcta k interpretovanému autorovi verzus vlastné ego) a tiež nakoľko je interpret schopný samostatného interpretačného myslenia (či prevláda reprodukcia myšlienok pedagóga nad vlastným vkladom a prácou študenta alebo naopak, že je síce samostatne mysliaci, ale odmieta odborné rady pedagóga) atď.

E. Kritérium hudobno-psychologických schopností a spôsobilostí – týka sa miery rozvoja jednotlivých hudobných schopností (napr. hudobný sluch – prejavuje sa najmä v rovine ladenia, metro-rytmické cítenie, hudobná predstavivosť, hudobné myslenie, hudobná pamäť atď.) a ich súčinnosti uplatňovanej počas výkonu.

F. Kritérium hudobno-fyziologických (technických) schopností a zručností – interpretovať skladbu je možné len na základe určitých získaných psychomotorických zručností, ktoré môžu mať rôznu úroveň závislú na náročnosti repertoáru, procese cvičenia, kvalite a obsahu predchádzajúceho štúdia, fyziologických dispozíciách študenta či jednotlivcov v hudobnom zoskupení a pod., hodnotí sa miera zvládnutia pohybových a hmatových úkonov, koordinácia častí tela, tónová čistota a celková práca s nástrojom, hlasom či gestikuláciou.

G. Kritérium tvorivosti – aj napriek tomu, že ide o interpretáciu, môžeme hovoriť o štúdiu interpretačného umenia, ktoré vyžaduje ďalšie špecifické kritériá, ktorými sú:

a. Kritérium tónotvorby – týka sa tvorby a modelovania tónu, pedalizácie;

b. Kritérium časotvorby – týka sa vystihnutia a modelovania rôznorodého hudobného času, čo predpokladá sofistikovanú prácu s tempom, metrom, rytmom, frázovaním a artikuláciou;

c. Kritérium interpretačnej dramaturgie – schopnosť interpreta dramaturgicky vystavať dielo a danú myšlienku dramaturgie aj sprostredkovať poslucháčovi (kombinácia vystihnutia kulminačných vrcholov, hudobného času, harmonicky zaujímavých momentov, agogiky atď.);

d. Kritérium interpretačnej hodnovernosti (komunikácie medzi interpretom a poslucháčom) – schopnosť interpreta tlmočiť emocionálny či myšlienkový obsah hudby poslucháčovi (náročná oblasť v čisto inštrumentálnej hudbe, vo vokálnej a vokálno-inštrumentálnej je do veľkej miery vypovedajúci samotný text).

H. Kritérium pohotovosti – posudzuje sa miera schopnosti interpreta vyriešiť nečakaný interpretačný problém (výpadok pamäte, technický problém, mechanický problém nástroja a pod.).

I. Kritérium spolupráce (pri výkonoch hudobných zoskupení) – posudzuje sa miera spolupráce medzi jednotlivými členmi zoskupenia, ich vzájomná súhra, spoločné ladenie, jednota v interpretačnej dramaturgii, pri spolupráci dirigenta s orchestrom ich vzájomná komunikácia, schopnosť dirigenta viesť dané teleso, schopnosť telesa nechať sa viesť dirigentom, pri javiskových dielach koordinácia diania na javisku a v „jame“ a pod.

J. Kritérium cvičenia – posudzuje sa proces cvičenia pred podaním výkonu (koľko a akým spôsobom sa študent, resp. zoskupenie na daný výkon pripravoval/o, čo sa zákonite prejaví na úrovni koordinácie kritérií C-I).
K. Kritérium vizuálneho dojmu
a. Kritérium práce s telom – posudzuje sa správanie interpreta či zoskupenia počas výkonu z hľadiska pohybov, gestikulácie, očného kontaktu a mimiky;
b. Kritérium etikety – posudzuje sa vzhľad a súlad so zaužívaným spoločenským správaním.
L. Kritérium pridanej hodnoty – zreteľ sa berie na pridané hodnoty výkonu ako napr. keď sa výkon odohráva v špeciálnom priestore, na špeciálnych nástrojoch (napr. historických), alebo keď je interpretom veľmi malé dieťa alebo naopak starší človek a pod.
M. Kritérium prípravy na výkon – posudzuje sa prístup študenta, resp. zoskupenia k bezprostrednej príprave na výkon (spôsob, akým trávi čas tesne pred výkonom).
N. Kritérium sebareflexie – posudzuje sa komentovanie a analýza výkonu po jeho podaní zo strany študenta, resp. členov zoskupenia.
O. Kritérium momentálnej všeobecnej úrovne – ide o zohľadnenie všeobecnej úrovne interpretačných výkonov v období posudzovania jedného daného výkonu (napr. keď je celková úroveň výkonov účastníkov prijímacích skúšok nižšia alebo vyššia).
P. Kritérium celkového dojmu – posudzuje sa komplex predchádzajúcich kritérií.

Záver

Je veľmi dôležité, aby aj hudobno-interpretačné výkony boli na všetkých stupňoch štúdia posudzované čo najobjektívnejšie a na základe určitých stratégií a pravidiel. Inak môže dochádzať na strane mladých interpretov k demotivácii, frustrácii či hnevu z toho, že v porovnaní s hodnotením výkonov iných študentov nevidia logiku a spravodlivosť. Za kľúčové preto považujeme to, aby pedagógovia vyučujúci pedagogiku, psychológiu a didaktiku interpretov, ich čo v najväčšej možnej miere informovali o všetkých aspektoch a faktoroch diagnostikovania a hodnotenia hudobno-interpretačných výkonov, aby s nimi rozoberali ich skúsenosti v tejto oblasti z predchádzajúceho štúdia a vystríhali ich pred možnými pochybeniami v ich budúcej pedagogicko-diagnostickej praxi.

Bibliografia

Bajtoš, J. 20013. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Wolters Kluwer, s. r. o., 2013. 398 s. ISBN 978-80-8078-652-6.

Braun, R. 2014. *Pedagogicko-psychologická diagnostika.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. 117 s. ISBN 978-80-7290-656-7.

Gavora, P. 2015. *Akí sú moji žiaci*. Krupina: Enigma Publishing, 2015. 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.

Marešová, J. 2012. Didaktická diagnostika. In: Podlahová, L. a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. s. 87-94. ISBN 978-80-247-8102-0.

Miller, I. 2012. Evaluace ve vzdelávání, hodnocení výsledků výuky. In: Slavík, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. s. 194-208. ISBN 978-80-247-8075-7.

Obst, O. 2009. Hodnocení výsledků výuky. In: Kahlous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009.. s. 403-414. ISBN 978-80-7367-571-4.

Sedlák, F., Váňová, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013. 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2.

Turek, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, s. r. o., 2015. 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

PaedDr. Mgr. art. Silvia Adamová, PhD. et PhD.
Katedra teórie hudby
Vysoká škola múzických umení v Bratislave, Hudobná a tanečná fakulta
Zochova 1, 81 03 Bratislava
sadamova1@vsmu.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.19-27

Archetypálne symboly v rámci akčného umenia

Archetypal Symbols in action art

Patricia Biarincová

Abstract

The paper deals with archetypal symbols in the context of action art, artistic strategies, artistic and technological approaches, media/multimedia that carry information, transformed ideas, references, signs and symbols.

Keywords: Action art. Archetypes. Land art. Symbols. Elements.

Úvod

V rámci projektu *KEGA 002KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action* sme sa zaoberali archetypálnymi symbolmi, ktoré úzko súvisia s akčným umením a umeleckou stratégiou land art. V tomto kontexte sme sa snažili aj uchopiť archetypálne symboly slnko, voda, kameň, strom a základné prvky/živly zem, voda, oheň, vzduch a ukotviť ich v súvislosti problematikou projektu.

V súčasnej dobe smeruje často tvorba umelcov k programovej orientácii, ktorá je zameraná na environmentálne a ekologické kontexty a odkazy. Tvorba land art je vo svojej podstate ekologická a environmentálna, odohráva sa v prírode a je prírodou aj pohltená, čiže je v súlade s jej princípmi. V okruhu problematiky projektu *KEGA 002KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action* sme objavovali súvislosti s akčným umením a umeleckou stratégiou land art a tvorbou aktivít, ktoré pracujú systémom využitia archetypálnych symbolov v akčnej tvorbe spolu s environmentálnymi prístupmi. Zaoberali sme sa predovšetkým prístupmi, ktoré sa sústreďujú na spojenie umelca s prírodou osobitne na základe konceptov pochopiteľných vo vzťahu zem −krajina − umenie. Tieto prístupy zahŕňajú celú škálu krajinno-environmentálnych prostredí od mestského, cez vidiecke až k čisto prírodnému prostrediu.

1 Archetypálne symboly

V rámci akčného umenia sa objavujú archetypálne symboly, ktoré sú súčasťou nevyčerpateľného inšpiračného zdroja umeleckej tvorby.

Dnes sa v utilitárnej spoločnosti človek stretáva čoraz viac s mechanizmami, ktoré ho odtrhávajú od prapôvodných koreňov, od zeme, prírody. Napriek týmto vplyvom stále nosí v sebe základné archetypálne cítenie, hoci si to často neuvedomuje. Podvedome cíti, že mu chýba niečo z prapôvodného, túži po niečom autentickom, magickom, radostnom. Túži po harmonickom pocite prežívania života v súlade s prírodou a sebou samým.

Programová orientácia akčnej tvorby smerovala a naďalej smeruje k návratom k prírode, k pôvodným hodnotám ľudskej existencie. Slnko, voda, kameň, strom sú archetypálne symboly hlboko zakorenené v ľudskej duši, ktoré v nás často vzbudzujú spontánne reakcie.

Kameň − vyvoláva predstavu nemennosti, dlhovekosti, stálosti, pevnosti či znaku.
Slnko − nesie v sebe predstavu tepla, svetla, energie a života.
Voda − životodarná tekutina, plynutie času, kolobeh.
Strom – symbol života, rast, sila, plodnosť, rodina.

Land artové činnosti v prírode, nás nepriamo vedú k pochopeniu významov archetypálnych symbolov, k znovuobjaveniu symbolov v kontexte s umením a akčnou činnosťou v krajine. Návrat k prírode, pochopenie významov archetypálnych symbolov je jednou z ciest ako sa priblížiť bližšie k sebe samému.

1.1 Kamene

Kameň má v land artovej stratégii významné miesto, patrí k dostupným a pomerne často používaným materiálom. Kamene fascinujú ľudstvo od nepamäti, predstavujú symbol trvácnosti, nezničitelnosti a nesmrteľnosti. S kultom kameňa, ktorý bol najsilnejší u megalitickej civilizácie sa stretávame v podstate u všetkých kultúrnych okruhov od najstarších dôb až po súčasnosť (u prírodných národov). Kamene boli vztyčované, uctievané, slúžili pre obradné, funerálne účely a niekedy pre astronomické účely. V histórii ľudstva nachádzame aj magické vlastnosti kameňov, stali sa námetom pre povery a mýty, ktoré pretrvali tisícročia.

Pozornosť, ktorú venujú kameňom akční umelci naznačuje archetypálnu symboliku kameňa, ktorá je prítomná i dnes. Rituálnosť kameňa vedie k mnohým land artovým aktivitám, ktoré sú často spontánne bez zámeru, ale aj k manipuláciám, premiestňovaniu, ukladaniu, zhromažďovaniu, akumulovaniu, vŕšeniu, ktoré má určitú koncepciu, umelecký zámer.

Obr. č. 1 Andy Goldsworthy

Obr. č. 2 Andy Goldsworthy

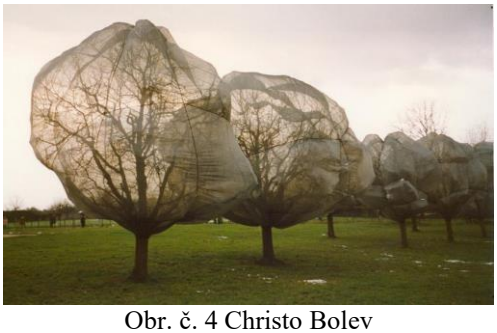
1.2 Stromy

Nie menej podstatným archetypálnym symbolom je strom. Prastará viera, že stromy, rastliny majú dušu je stále rozšírená. U starovekých národov bol strom symbolom úrodnosti. Jeho sezónne premeny, čas umierania a znovuzrodenia bol spájaný s kultom bohyne zeme. V našich zemepisných šírkach nachádzame pozostatky kultu v tradícii stavania májov, ktorý úzko súvisel s jarnými oslavami a obradmi zaisťujúcimi dobrú a bohatú úrodu.

V akčnom umení sa objavujú v spojení so stromom momenty obnovenia vzťahu k stromu ako k živej bytosti, a tiež výrazné ekologické kontexty. V súvislosti s konceptuálnymi prvkami v akčnom umení sa objavujú záznamy prírodných zmien stromov, dotyky a objatia, zápisy opadávajúcich listov či vetvičiek stromov. Akční umelci často pracujú s materiálom, ktorým disponujú stromy − s listami, ihličím, rôznymi plodmi stromov, s vetvičkami, konármi. Vytvárajú z nich reliéfne obrazce, ale aj plastické objekty, často monumentálnych rozmerov. Pletú, splietajú, vypletajú z vyrastajúcich konárov

stromov a vetiev objekty, ktoré rastú spolu so stromom, menia svoju podobu bez zásahu človeka. Stromy sa objavujú aj v súvislosti s umeleckou stratégiou paketáž. Zahaľovanie, zabaľovanie, omotávanie kmeňov stromov, korún stromov, tvorba objektov paketovaním častí stromov – táto stratégia vyvoláva u pozorovateľa pocity spojené s imaginatívnym, tajomným a nepoznaným.

Obr. č. 3 Kornelia Kontra



Obr. č. 4 Christo Bolev

2 Zem, voda, oheň a vzduch

Podľa antickej filozofie bol svet vybudovaný zo štyroch základných prvkov: zem, voda, vzduch a oheň. Aj dnes sú tieto živly považované za elementy prírodného univerza. Ich spolunáležitosť, a zároveň protikladnosť sú zdrojom rôznych symbolov v histórii ľudstva. Umelecká stratégia land art prioritne pracuje s rôznymi živlami/základnými prvkami, ktoré sú súčasťou diania v prírode. Vo svojich konceptoch a dielach vedome s nimi manipuluje, využiva a spolieha sa na ich participáciu pri tvorbe umeleckých artefaktov.

2.1 Zem

Zem je našou matkou, živiteľkou, miestom života, oporou po ktorej kráčame, ale aj miestom posledného odpočinku. Jej tajomnosť vnútra a krása povrchu sú odvekou inšpiráciou pre filozofov, umelcov ale aj vedcov.

V akčnom umení nachádzame diela, ktoré pracujú s elementom zem, pracujú na zemi a so zemou. Svoje činnosti a akcie v teréne zameriavajú na

hlinu, piesok, štrk, kamene, trávu, zem všetky tieto hmoty sa stávajú umeleckým materiálom. Land artisti premiestňujú, vŕšia, kopia, akumulujú, kopú, prenášajú z miesta na miesto zem, piesok, hlinu, kamene. Takýmto spôsobom vytvárajú monumentálne diela, ktoré sú z tisícok ton materiálu. Okrem monumentov tvoria aj minimalistické drobné diela, menšie stopy v krajine. Land artoví výtvarníci si často vyberajú špecifické miesta. Napríklad Robert Smithson si vyberal pre svoje diela narušené miesta, aby mohol vytvoriť obnovu, regeneráciu a rekultiváciu prostredia/miesta.

Obr. č. 5 Robert Smithson

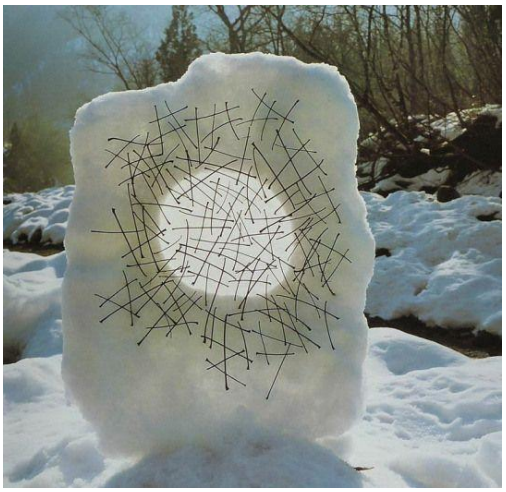
Obr. č. 6 Robert Smithson

2.2 Voda

Voda je ďalším pre človeka odvekým a nesmierne dôležitým elementom. Jej neustála premenlivá energia, ktorá je raz tekutá, potom tuhá vo forme ľadu, plynná ako hmla alebo para, niekedy je slaným oceánom alebo tichou riečkou. Voda so svojimi prerodmi je prísľubom mnohých možností. V dielach mnohých umelcov zohrala vedľajšiu úlohu, no u niektorých land artových výtvarníkov sa kontakt s vodou stal základným motívom diela.

Land artoví umelci pracujú s hladinou vody, ako s jednou z možností inštalácie objektov v krajine. Tvoria inštalácie statického, ale aj pohyblivého charakter, pohyblivé plastiky reagujú na prirodzený pohyb vody. Ľad ako jedno zo tvrdých/pevných skupenstiev vody umožňuje pracovať s týmto materiálom ako s kameňom, alebo drevom. Land artoví umelci vytvárajú z ľadu objekty

geometrického alebo abstraktného tvaru, ktoré sú súčasťou krajiny. Pracujú so snehom, formou zanechania stopy v krajine, vytvárajú obrazce − geometrické kompozície na obrovských plochách, ale aj stopy menšieho rozsahu. Podobne ako z ľadu, aj so snehu tvoria objekty väčších alebo menších tvarov, rozmerov.



Obr. č. 7 Andy Goldsworthy

Obr. č. 8 Andy Goldsworthy

2.3 Oheň

Oheň, zdroj tepla a svetla. Bol a je nepostrádateľným prvkom väčšiny rituálnych úkonov a mýtických predstáv. Ohňu sa pripisovala magicko-očistná funkcia. V mytológii starých Slovanov sa objavujú jánske ohne spojené s obdobím slnovratu. Predstavy o klesaní Slnka z vrcholného bodu nebeskej klenby vyjadrovali horiace kolesá spustené z vrchov do dolín. Rozšírené bolo kladenie vatier, vyhadzovanie fakieľ a zapaľovanie kolies na vysokých stĺpoch. Aj v tejto slovanskej tradícii môžeme pozorovať náznaky akcie, ktoré neskôr nachádzame/objavujeme v akčnom umení. V našom podvedomí je oheň živlom

s magickou silou, ktorá nás dokáže stále fascinovať, azda aj preto sa objavujú aj v dielach akčných umelcov. Akční umelci, ktorí pracujú s ohňom vo svojich dielach aplikujú aj iné materiály, ktoré spoluutvárajú požadovaný koncept/dielo – výsledok akčnej činnosti. Okrem ohňa pracujú s drevom, kameňom, skalami, zemou, pieskom, vodou, vodnými plochami. Všetky komponenty čerpajú z dostupných zdrojov v krajine. Veľká časť takto vytvorených objektov okrem vizuálnych prvkov obsahuje prvky/efekty zvukové a čuchové: praskanie ohňa, dym, svetelná šou v priestranstve alebo na vodnej hladine. Ak je objekt umiestnený na brehu vody/mora alebo priamo vo vode je sprevádzaný zvukovými efektami prílivom a odlivom vĺn, efektom svetla a dymu, ktorý sa mení podľa pohybu hladiny. Celé toto dianie je často umocnené situovaním v čase (akcia v počas tmy, cez deň) a priestore, kombináciou podnetov, vnemov a pocitov vytvára silný vizuálny, emocionálny až magický zážitok.

Obr. č. 9 Alfredo de Stefano

Obr. č. 10 Julie Boook

2.4 Vzduch

Vzduch je prechodným elementom medzi zemou a nebom, medzi ohňom a vzduchom.

Hoci si to neuvedomujeme, posledný zo štyroch elementov je všade okolo nás. Akční umelci, ktorí pracujú so vzduchom pracujú s vetrom, s jeho vplyvmi, ktoré sú v rozmedzí jemného vánku až po orkán. Vietor pracuje v rámci akcie svojimi deštrukčnými silami, energiou, na ktorú sa akční umelci spoliehajú. Objekty sú závislé na vetre, ten ich uvádza do pohybu, alebo ich svojou silou premiestňuje, deštruuje prípadne rozkladá. Proces akcie vetra je umocnený zvukovými efektami, ktoré využívajú akční výtvarníci vo svojich objektoch.

Obr. č. 11 Luke Jerram

Obr. č. 12 Ivan Kafka

Záver

V texte sme priblížili umeleckú stratégiu land art z pohľadu spojitosti akčného umenia/action art, aktéra/umelca a prostredia/prírody, v ktorom sa odohráva akcia cez tvorbu landartovým umením. Vybrané archetypálne symboly slnko, voda, kameň, strom a základné prvky/živly zem, voda, oheň, vzduch sme prezentovali v súvislosti s problematikou nami riešeného projektu. Ukotvili sme pojmy vzťahujúce sa na umeleckú stratégiu land art, týkajúce sa prírody a krajiny a archetypálnych symbolov, s ktorými pracujú land artoví

umelci. Na základe ich konceptu k prírode a na podklade výberu prostredia a materiálov sme postupne naznačili ako a akým spôsobom je možné pracovať a tvoriť stratégiou land. Uvádzané postupy a metódy je možné s istými obmenami aplikovať aj v pedagogickej praxi v kontexte art action a prístupov land art.

Príspevok vznikol ako parciálny výstup projektu *KEGA 002KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action (hlavný riešiteľ projektu doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.)*.

Bibliografia

Biarincová, P. 2020. *Art action v tvorbe človeka počas životnej cesty.* Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0787-4

Geržová, J. a kol. 1999. *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhejpolovice 20. storočia.* Bratislava: PROFIL. ISBN 80- 968283-0-4

Morganová, P. 2009. *Akční umění.* Olomouc: Nakladatelství J. Vaci. ISBN 978-80-904149-1-4

Štofko, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie* (Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-8085-108-8

PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.
Katedra výtvarnej výchovy
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
Nám. A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok
patricia.biarincova@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.28-34

Výtvarné zobrazenie Dolného Kubína a jeho okolia v tvorbe Arnolda Weisza-Kubínčana

Artistic Depiction of Dolný Kubín and its Surroundings in the Work of Arnold Weisz-Kubínčan

Michal Čajka

Abstract

The article focuses on the artistic interpretation of Dolný Kubín and its immediate surroundings by an important representative of the expressionist position of Slovak modernism – Arnold Weisz-Kubínčan. Through his work, he demonstrated his unique relationship with the region to which he immigrated as a child.

Keywords: Slovak modernism. Arnold Weisz-Kubínčan. Orava region. Dolný Kubín. Landscape painting.

Úvod

Umelecký prejav Arnolda Weisza-Kubínčana bol poznačený aktuálnou berlínskou expresionistickou tvorbou, ktorú poznal počas svojho pobytu v tomto meste. Rozvíjal ju však v prostredí provinčného mestečka Dolný Kubín a jeho vidieckeho okolia, ktoré považoval za svoje rodisko. Ako prisťahovalec židovského pôvodu sa dostal do cudzieho prostredia, ktorého čaru podľahol. Krajina dolnej Oravy a jej ľud sa stal priestorom jeho umeleckého skúmania. Týmto príspevkom sa pokúsime o zhodnotenie osobitného maliarskeho prístupu k téme reflexie konkrétnej dolnooravskej krajiny vo výtvarnom umení.

Curriculum vitae

Arnold Weisz sa narodil 3. marca 1898 v pruskom meste Usch (v súčasnosti Ujście vo veľkopoľskom vojvodstve). Jeho rodičmi boli Samuel Weisz a Julia, rodená Simon. Priezvisko Weisz sa niekedy vyskytovalo aj v tvaroch Weiss a Weis. Otec pracoval ako zubný technik. Arnold bol tretím zo štyroch detí. Do Dolného Kubína sa rodina presťahovala niekedy medzi rokmi 1899 – 1903 (Kiss-Szemán, 2016, s. 129).
V rokoch 1913 – 1917 študoval dekoratívne sochárstvo na Umelecko-priemyselnej škole v Budapešti u profesorov Lajosa Mátraiho, Imre Simaya a Gézu Udvaryho. V roku 1917 narukoval do rakúsko-uhorskej armády. Po

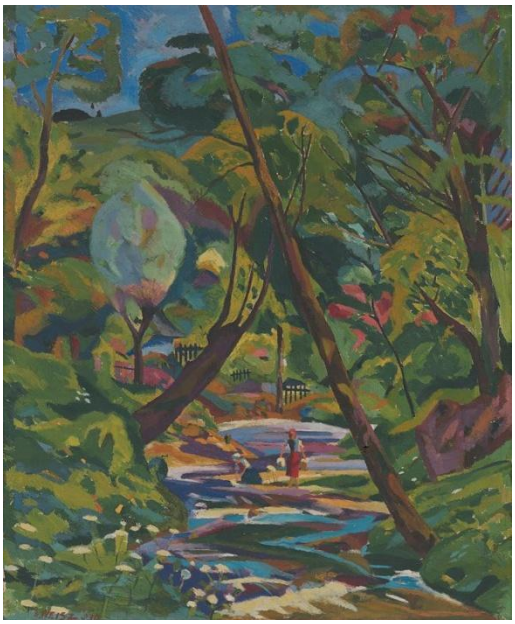
skončení prvej svetovej vojny pokračoval v rokoch 1920 až 1923 v štúdiách v hlavnom meste Nemecka v Berlíne. Nepoznáme síce školu, ktorú navštevoval, vieme však, že štúdium sochárstva opustil a začal sa venovať grafike a maľbe (Kiss-Szemán, 2016, s. 137 – 139, 142 – 144). Pobyt v Berlíne ovplyvnil tvorbu Weisza-Kubínčana zásadným spôsobom. Spoznal tu aktuálny nemecký expresionizmus a osobne aj niektorých výtvarných umelcov.

Obr. 1 Arnold Peter Weisz-Kubínčan, Pohľad na Dolný Kubín, okolo 1930, Oravská galéria v Dolnom Kubíne

Život v Dolnom Kubíne môžeme vymedziť rokmi 1923 až 1934. Jeho tunajšie existenčné podmienky boli veľmi zlé, čo dokumentuje svedectvo Júliusa Dzureka: *„...Zariadil si v zadnej izbietke vetchej drevenice ateliér. Nízka podlaha, oblôčik na dlaň, v jednom kúte bahríková pec, v druhom chudobná posteľ, v prostriedku stôl, stoličky, pri oblôčku skladací stojan a každý voľný priestor založený plátnami, papiermi, farbami, štetcami, hrncami a rôznymi riadmi. Pokiaľ boli dvere zavreté, popri farbách výrazne sa predierala stuchlina. Weisz bol mimoriadne skromný človek, výzorom až asketický zjav. Z ošúchaného, plantajúceho sa odevu, na vysokom tenkom krku hrdo sa niesla vychudnutá hlava,...“* (Ilečková, 1970, nestr.). Počas pobytu v Dolnom Kubíne, niekedy pred rokom 1930, začal Weisz-Kubínčan verejne vystupovať ako umelec. (Štefunko, 1946, s. 233 – 234).

V roku 1934 sa presťahoval do Martina. Roky strávené v tomto meste boli z hľadiska umeleckej produkcie a výstavnej činnosti veľmi plodným obdobím. Naďalej však žil v chudobe. V roku 1939 sa pod vplyvom zhoršujúcej sa protižidovskej situácie dal pokrstiť a prijal meno Peter. Od roku 1944 sa musel ukrývať a napokon, po prezradení, o okolnostiach ktorého sa výpovede líšia, bol odvlečený do koncentračného tábora, kde v roku 1944

zahynul. Dodnes nevieme presne, ktorý koncentračný tábor to bol, najčastejšie sa uvádza Sachsenhausen (Kiss-Szemán, 2016, s. 149, 152, 162, 166).



Obr. 2 Arnold Peter Weisz-Kubínčan, Kubínsky potok, 1930,
Oravská galéria v Dolnom Kubíne

Námetový repertoár Weisza-Kubínčana

Dielo Arnolda Weisza-Kubínčana môžeme rozdeliť do niekoľkých základných námetových okruhov. Medzi počtom dominantnú patrí žánrová maľba, ktorá umelecky interpretuje maliarove okolie a svet ľudí v ňom žijúcich a pracujúcich. Tak ako nemeckí expresionisti zachytávali ruch nemeckých miest a so silným sociálnym cítením prezentovali príbehy ich obyvateľov, tak sa aj Weisz-Kubínčan zaujímal o ľudí a ich vnútorný svet, starosti či životné skúsenosti. Ľudí maľoval spolu s ich prostredím v určitej výrazovej jednote. Vyjadroval tak emócie, smútok, bolesť, strach, ale aj radosť a pokoj.
Sám sa vyjadril: *„Pravda, ide mi pri výtvarnom tlmočení slovenských hôr a ľudí o svojský, osobitý výraz. Nechcem popisne prenášať vonkajší svet na svoje plátna, usilujem sa ho dramatizovať, vyjadrovať jeho hĺbku a vnútorný rytmus. Mne je krajinný a typový motív otázkou predovšetkým výtvarnou, a preto pri mojich obrazoch mnohých mýli, že je v nich toľko formálnej a kompozičnej problematiky. Ale opakujem, nie je to nijaká afektovanosť ani úmyselné komplikovanie výtvarného podania, ide mi o plný, rušný, dramatický a expresívny maliarsky výraz, ktorý by neopakoval to, čo sa už dosiahlo v doterajšom vývoji, ale hľadal novú maliarsku krásu“* (A. M., 1937, s. 5).

Weisz-Kubínčan maľoval aj krajinu, mestské a rurálne prostredie, často s figurálnou štafážou. K niektorým figurálnym motívom sa neustále vracal, obľúbené sú maľby pastierov, bačov, ďalej poľovačky, rybačky, svet vidieckeho človeka, pracovné aj sviatočné námety, motívy divých zvierat, jazdcov a koní. Poľovníctvo a rybárstvo ho zaujímalo aj z toho dôvodu, že ich sám praktizoval. Venoval sa však aj portrétom, aktom, sakrálnym kresťanským témam a menej aj zátišiam.

Oravské inšpirácie

Vzťah ku kraju, ktorý považoval za svoje rodisko, vyjadril aj používaním prímena Kubínčan. Sám hovoril: *„Veď, tak sa mi vidí, že mňa Orava spravila maliarom. Už v Pešti na akadémii profesori sa čudovali a zazlievali mi, že maľujem iba motívy zo svojho rodného kraja v inom podaní, ako to robili niektorí moji vtedajší kolegovia“* (A. M., 1937, s. 5). Dokázal sa so svojím krajom nielen ľudsky stotožniť, ale vyhovoval mu aj z hľadiska formovania jeho maliarskeho názoru. Tvrdil: *„Mne život a rytmus našej Oravy učaroval. Vrchy aj ľudia. To bol môj svet a tým sa sýtila moja výtvarná fantázia. Mnohí nechápu, ako som mohol zakotviť v tejto oravskej tematike a chcú mi nahovoriť, že len podľa príkladu Benkovho, Bazovského a Alexyho maľujem slovenské motívy. Ale z iného som vyšiel, zo zrastenosti s rodným krajom“* (A. M., 1937, s. 5).
Už počas štúdia v Berlíne vytvoril v roku 1922 technikou suchej ihly pohľad na Dolný Kubín (Kiss-Szemán, 2016, s. 16 – 17). Napriek istým otáznikom, ktoré sa týkajú datovania niektorých diel Weisza-Kubínčana, môžeme konštatovať, že najstaršie zachované diela sú datované do záveru 20. rokov 20. storočia. Do roku 1934, keď sa presťahoval do Martina, dominovali motívy z Oravy celej jeho krajinárskej a žánrovej tvorbe. Súvisí to, samozrejme, aj s chudobou umelca, ktorá mu bránila cestovať a predpokladáme, že väčšinu námetov v plenéri objavil idúc peši. Aj po roku 1934 sú datované niektoré oravské motívy, nie je to však prekvapujúce, duchovná spätosť s Oravou mu ostala a okrem toho v Dolnom Kubíne žila jeho rodina a občas tu za ňou s najväčšou pravdepodobnosťou chodil.

Topografia maliarovho diela

Pri štúdiu diela Weisza-Kubínčana sme vychádzali z digitalizovaných obrazov na webe umenia, ďalej z knižne publikovaného diela, menej z vystavených originálov. Na webe umenia bolo v čase písania štúdie (november 2021) 1 424 diel, z ktorých väčšina tu mala uverejnenú aj fotografickú reprodukciu. O živote a diele umelca bola v roku 2016 napísaná doteraz jediná monografia z pera Zsófie Kiss-Szemán. Z vyššie uvedených údajov môžeme predpokladať, že veľká skupina diel je motivicky venovaná Orave, jej krajine, resp. ľudu. Oveľa menšiu skupinu tvoria oravské motívy,

ktoré sa dajú jasne lokalizovať, resp. ich oravský námet je preukázateľný ich pomenovaním.

Obr. 3 Arnold Peter Weisz-Kubínčan, Choč, 1938,
Turčianska galéria v Martine

Zo všetkých verejne publikovaných diel sme vyčlenili skupinu iba 23 malieb, kresieb a jednej grafiky, ktoré sú spoľahlivo venované oravským námetom. Z nich najviac má ako námet maliarove bydlisko Dolný Kubín. Z rokov 1925 – 1930 pochádza jediná grafika z kolekcie, pohľad na mesto od rieky Oravy vyhotovený technikou suchej ihly. V roku 1930 vznikla olejomaľba Kubínsky potok. Predpokladáme, že zobrazuje dnes už neexistujúci tok potoka tesne pred jeho pôvodným vyústením do Oravy. Dolnému Kubínu sú venované tri kresby ceruzou, z ktorých iba jedna je datovaná a to do rokov 1930 – 1935. Dve zobrazujú hlavnú kubínsku ulicu poniže námestia a jedna nábrežie Oravy s budovou kostola v pozadí. Posledným dielom s touto témou je olejomaľba nazvaná Pohľad na Dolný Kubín z obdobia okolo roku 1930. V popredí je umiestnená rieka Orava a v pozadí maliarov obľúbený Choč.

Ďalšia skupina diel bola namaľovaná v blízkom okolí Dolného Kubína. Dve maľby sú venované Záskaliu. Jeden obraz je olejomaľba na lepenke a je datovaný na sklonok 20. rokov 20. storočia, druhý je akvarel kombinovaný s tušom na papieri a pochádza z obdobia okolo roku 1930. Zo záveru 20. rokov pochádza olejomaľba nazvaná Cesta na Revišné. Okolo roku 1930 namaľoval olejom Weisz-Kubínčan aj pohľad na Veličnú. Zatiaľ nevieme lokalizovať olejomaľbu Motív od Dolného Kubína, ktorý je len rámcovo datovaný do obdobia 1930 – 1944. Naopak, predpokladáme, že pastel nazvaný Oravský motív, ktorý vznikol okolo roku 1930, zobrazuje dedinu Kňažia.

Veľmi obľúbeným motívom Weisza-Kubínčana bol Choč. Maľoval ho a kreslil s figurálnou, zvieracou i ľudskou štafážou. Príkladom je pastel na papieri nazvaný Choč a žena, datovaný okolo roku 1935, ďalej lavírovaná kresba tušom Horské lúky pod Chočom z rokov 1935 – 1940, ako aj dve olejomaľby, obe nazvané jednoducho Choč, jedna z roku 1938 a druhá maľovaná po roku 1940. Medzi rokmi 1933 – 1936 bol pastelom namaľovaný pohľad na Trniny, výrazný vrch nad Veľkým Bystercom. Okolo roku 1933 umelec rovnako pastelom namaľoval jediný známy pohľad na Roháče. Päť diel, z toho tri kresby tušom, jeden pastel a jeden akvarel spodobujú oravskú krajinu, v štyroch prípadoch je to prostredie oravskej dediny. Podľa datovania všetky vznikli až počas martinského pobytu maliara a spája ich aj to, že nedokážeme presne lokalizovať motívy týchto diel a pojem Orava sa odzrkadľuje iba v ich názve.

Ilustrovaný sprievodca Oravou

Ilustrovaný sprievodca Oravou bol prvým dôležitým umeleckým úspechom Arnolda Weisza-Kubínčana. Knižné dielo Antona Kociana vydal v roku 1933 miestny odbor Matice Slovenskej v Dolnom Kubíne. V sprievodcovi bolo publikovaných 48 ilustrácií Arnolda Weisza-Kubínčana, ktoré môžeme rozdeliť na popisné, ktoré prezentujú významné oravské atrakcie a pamiatky, a na ilustrácie voľne previazané s obsahom knihy.

K prvej skupine patria kresby kaštieľa v Mokradi, oravskej kveteny a fauny, ľudovej architektúry, interiéru chalupy v Lokci, ulice v Záskalí, kostolov v Tvrdošíne a Leštinách, Veľkého Rozsutca, ďalej pohľady na Dolný Kubín, Choč, útulňu pod Chočom, pohľady na Oravský hrad, turistické útulne v Roháčoch, ako aj motívy roháčskych jazier a vrchov, Oravíc a útulne na Babej hore.

Druhú skupinu, ktorá bola Weiszovi-Kubínčanovi motivicky bližšia, tvoria rôzne figuratívne scény. Kresby turistu v horách, žien brodiacich rieku či ohnutých vo vetre, rybára na Orave, výjavu požiaru, ľudí v kroji, betlehemcov z Krušetnice, striedajú pastierske motívy dojenia ovečiek na salaši, figúry fajčiarov fajok, drevorubačov, pltníkov v kraľovianskej tiesňave a viaceré pracovné motívy.

V ilustráciách, často komorných, spoznávame typický rukopis Arnolda Weisza-Kubínčana, vzťah k dramatickým akcentom sa mohol prejaviť najmä pri figurálnych kompozíciách. Vnáša do nich napätie, sebe vlastné expresionistické polohy tvorby. Pri statickejších spodobeniach oravských atrakcií sa prejavil jeho výtvarný názor aspoň v rovine výtvarných výrazových prostriedkov, spôsobom vedenia línií a čiar.

Zhodnotenie

Tvorba Arnolda Petra Weisza-Kubínčana má veľký potenciál v zapojení do edukatívneho prostredia a to nielen výtvarnej výchovy. Na jeho maliarskom rukopise je možné vysvetliť princípy moderného jazyka výtvarného umenia, jeho základnú terminológiu. Významný je aj celkový vzťah umelca k svojmu okoliu, ktoré dokázal osobitne a nezameniteľne interpretovať v dramatickej rovine plnej emócií. Na neposlednom mieste môžeme pripomenúť aj silný osobný životný príbeh Weisza-Kubínčana. Jeho obrazy poskytujú recipientom komplexnú výpoveď o viacerých rysoch jeho života a umeleckého názoru.

Bibliografia

Abelovský, Ján – Bajcurová, Katarína. 1997. Výtvarná moderna Slovenska. Maliarstvo a sochárstvo 1890 – 1949. Bratislava: Slovart, 1997. 670 s. ISBN: 80-71451-88-6

A. M. 1937. Pred výstavou akademického maliara A. Weisza-Kubínčana v Žiline. In Slovenský denník, 1937, roč. XX, 11. jún 1937, č. 132, s. 5.

Ilečková, Silvia. 1970. Arnold Weisz-Kubínčan. Katalóg výstavy. Dolný Kubín : Oravská galéria, 1970, nestr.

Ilečková, Silvia. 1990. Expresionizmus a moderné slovenské umenie. K dielu Arnolda Weisza-Kubínčana. In ARS. Pramene moderného slovenského výtvarného umenia. Bratislava : Veda, 1990, s. 83 – 89.

Kiss-Szemán, Zsófia. 2016. Arnold Peter Weisz-Kubínčan. Hľadanie identity. Bratislava : Galéria mesta Bratislavy, 2016. 223 s. ISBN 9788089340767

Štefunko, Fraňo. 1946. Arnold Peter Weisz-Kubínčan. In Slovenské pohľady, 1946, roč. LXII, č. 5, s. 233 – 234.

Mgr. et Mgr. Michal Čajka, PhD.
Katedra výtvarnej výchovy
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Nám. A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok
michal.cajka@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.35-40

Speciální hudební výchova – nové horizonty ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Special Music Education – New Horizons in the Education of Socially Excluded Pupils

Alois Daněk

Abstract

Music education shows considerable potential in today's inclusive paradigm. The main aim of this paper is to present the results of a music education project that seeks the most appropriate distribution of music education for children with special educational needs. We have chosen a qualitative research design. The results obtained point to the need for modification of standard music education approaches to enable children with special educational needs to benefit from the benefits of music education. Based on the outcomes of our research, we raise the demand for the necessity of applying special pedagogical elements to the music education process and the consequent necessity of thorough training of music educators.

Keywords: Music education. Special music education. Special educational needs. Inclusion. Social activation.

Úvod

V dnešním inkluzivním paradigmatu je velký důraz kladen na edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Tyto děti musí mít možnost zapojení se do edukačního procesu, jehož důležitou součástí je hudební výchova. Hlavním cílem příspěvku je seznámit odbornou veřejnost s výsledky hudebně výchovného projektu, který probíhá v zařízení pro výkon ústavní výchovy. V příspěvku budou nejdříve představeny teoretická východiska, použitá metodologie a zkoumané prostředí. Ve druhé části budou prezentována významná zjištění našeho výzkumu a na jejich základě nabídneme doporučení modifikace současného stavu hudební výchovy v kontextu problematiky SVP.

Teoretická východiska

V období 2014 – 2019 jsme zpracovávali otázku hudební výchovy v prostředí dětského domova z pohledu hudebně výchovného. Podařilo se nám prokázat, že hudební výchova má jednoznačně pozitivní vliv na rozvoj edukačních a sociálních kompetencí dětí zde žijících (Daněk, 2019). Všechny děti ale od hudebně výchovných aktivit odstoupily, ačkoli samy hodnotily přínos hudby pro jejich životy jako vyloženě pozitivní. To byl impulz k rozšíření našeho výzkumu o oblast speciálně pedagogickou, protože bez mezioborového přístupu jsme nebyli schopni vysvětlit, proč původní projekt skončil.

Na důležitost adekvátního přístupu k dětem s SVP upozorňují speciálně pedagogické práce Škoviery, Vojtové, Labátha. Děti žijící v dětském domově vyžadují speciálně pedagogický přístup, v oblasti hudební výchovy nevyjímaje. Hudbou a hudební výchovou pro děti s SVP se zabývá souběžně několik oborů. Hudební výchova, muzikoterapie a muzikofiletika V zahraničí se problematikou hudební výchovy pro děti s SVP potřebami věnuje řada autorů, z anglicky psaných publikací jmenujme práce Adamek nebo Sobol, ze slovenských autorů vzpomeňme Osvaldovou.

V České republice problematika hudební výchovy pro děti s SVP je spíše chápána jako otázka muzikoterapeutická. Obor muzikoterapie má k dispozici řadu kvalitních publikací, autoři jako Kantor, Šimanovský, Gerlichová patří mezi světovou muzikoterapeutickou elitu. Muzikoterapie je vyloženě obor speciální pedagogiky. Důraz je kladen na navázání terapeutického vztahu, hudbou jsou sledovány nehudební cíle. Řada hudebně výchovných projektů se označuje jako muzikoterapeutické, aniž by splňovaly základní podmínku muzikoterapie, tedy přítomnost kvalifikovaného terapeuta (Kantor, 2009, s. 27).

V posledním desetiletí se profiluje obor muzikofiletiky. Muzikofiletiku můžeme stručně charakterizovat jako tvořivé a reflektivní pojetí hudby a uměleckých hudebních činností ve vzdělávání (Friedlová, 2020, s. 11). Muzikofiletika se snaží do hudebně výchovného procesu vnést muzikoterapeutické prvky, zejména fenomén reflexe. Jedná se o nový obor, čas ukáže, jestli si najde své místo vedle muzikoterapie a hudební výchovy.

Metodologie

Pracujeme s kvalitativním výzkumným designem, který se nám osvědčil v předešlých výzkumech (Daněk, 2021). Informace získáváme za pomoci rozhovorů a pozorování. Získané poznatky jsou následně zpracovány za využití metod zakotvené teorie a interpretativní fenomenologické analýzy. Zakotvená teorie nám umožňuje komplexní pochopení zkoumaného jevu. Na začátku výzkumu neformulujeme teorie, které bychom dále potvrzovali, nebo

hledali (Strauss a Corbin, 1999). Také interpretativní fenomenologická analýza je vhodná pro výzkum v oblastech, kde je třeba získat hluboký vhled do světa zkoumaných jedinců (Řiháček, 2013, s. 46). Tato metoda pracuje na dvoustupňové analýze. Respondent označuje chápání své zkušenosti, výzkumník se snaží pochopit respondenta.

Velký důraz je kladen na objektivitu výzkumu. Autor příspěvku působí ve zkoumaném prostředí jako vychovatel a metodik prevence. Vazby na zkoumané prostředí by mohly ovlivnit objektivitu výzkumníka. Naše výzkumné strategie cílící k výzkumné objektivitě se opírají o triangulaci, tedy o využívání několika zdrojů dat (Hendl, 2005, s. 149). Poznatky vytěžené z pozorování a rozhovorů konfrontujeme s údaji z pedagogické dokumentace a průběžně je po celou dobu výzkumu konzultujeme s odborníky bez vazeb na zkoumané prostředí.

Zkoumané prostředí a průběh výzkumu

Dětský domov Klánovice je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy. Tu nařizuje soud v případě, že rodina dítěte není schopna plnit své základní funkce. Děti přicházejí z nestabilních rodinných prostředí (Škoviera, 2007, s. 43), v kterých často dlouhodobě figurují alkohol, drogy, domácí násilí. Je všeobecně přijímaným faktem, že nejdůležitější období vývinu člověka probíhá v prvních několika letech života (Labáth, 2001, s. 26). Patologická rodinná prostředí můžeme označit za hlavní příčinu SVP dětí z dětského domova. Můžeme se setkat s dětmi s ADHD, s poruchami chování, nejsou neobvyklé psychiatrické diagnózy a velice často se vyskytují specifické poruchy učení.

Výzkum probíhal za běžného provozu dětského domova ve školním roce 2020/21. Všichni zúčastnění byli požádáni o souhlas s provedením výzkumu. Pracovali jsme nejen s dětmi dětského domova, ale i s vychovateli a s hudebními pedagogy, kteří byli zapojeni do dříve realizovaných hudebních projektů v dětském domově. Na začátku projektu jsme měli v úmyslu především operovat v rámci nového hudebního kroužku, který jsme za účelem našeho výzkumného záměru založili. Do výzkumných plánů zasáhla pandemie COVID-19. Vedoucí hudebního kroužku těžce onemocněl, činnost kroužku byla pozastavena. Byli jsme nuceni se přizpůsobit situaci. Zaměřili jsme se tedy na dvě cílové oblasti, na reflexi dříve realizovaných hudebně výchovných aktivit a na kompetence realizátorů hudebních aktivit k práci s dětmi s SVP. Přes ztížené podmínky se podařilo získat řadu podnětných informací.

Významná zjištění

Při sledování online výuky během epidemie COVID-19 jsme zjistili, že předmětu hudební výchova nebyla věnována pozornost. Stejná situace byla i u

ostatních výchov. Můžeme tedy vyslovit domněnku, že na standardních základních a středních školách oblast hudební výchovy, tedy výchovy k hudbě a výchovy hudbou, nepatří mezi předměty, které jsou chápány jako důležité. Můžeme pouze spekulovat, jaký dopad na přístup k estetickým předmětům bude mít vynucená generální pomlka ve výuce. Hrozí nebezpečí, že budoucí generace budou mít ztížený kontakt s uměním, protože si nemohly vytvořit dostatečně pevné pouto k umění, které se zprostředkovává zejména ve škole. Vzdělání má přivádět k umění, protože umění musí být dostupné všem sociálním vrstvám (Hostinský, 1903).

Potěšitelné informace jsme získali od dětí zapojených do dřívějších hudebně výchovných aktivit. Všichni oslovení s několikaletým odstupem hodnotili svoje působení v hudebních projektech kladně, nezaznamenali jsme negativní kód. Odpovědi potvrdily zejména zisky v sociální oblasti. Překódovali jsme naše zrealizované hudebně výchovné výzkumy z pohledu speciální pedagogiky. Zjistili jsme, že naše tehdejší očekávání byla ovlivněna přílišným důrazem na hudebně výchovnou složku hudebních aktivit bez odpovídajícího důrazu na oblast speciálně pedagogickou.

Zjistili jsme, že realizátoři hudebních aktivit v dětském domově sice byli erudovaní hudebníci a hudební pedagogové, ale neměli dostatečné zkušenosti s prací s dětmi s SVP. Oslovení hudební pedagogové nám shodně vypověděli, že s otázkou SVP během jejich profesní přípravy nepřišli do výraznějšího kontaktu. K problémů plynoucím ze SVP přistupovali s přesvědčením, že jsou řešitelné standardními prostředky. Speciálně pedagogické otázky však vyžadují speciálně pedagogickou intervenci. Navíc se projevily rozdíly v nárocích na kázeň a zkreslené představy o prostředí dětského domova. Při kvalitní práci s dětmi se SVP je nezbytně nutné důkladné seznámení s jejich sociálním prostředím a sociálními dovednostmi, aby bylo možné realisticky posuzovat jejich chování (Hammel a Hourigan, 2013, s. 97). Požadavky kladené na intaktní populaci mohou být pro děti s SVP mimo jejich schopnosti. Z toho může plynout prožívání neúspěchu, což může mít za následek negativní reakci dítěte a konec zapojení do hudební aktivity.

Závěr

Na základě našich zjištění můžeme tvrdit, že současný hudebně výchovný systém zatím není přizpůsoben specifickým požadavkům dětí s SVP. Velké rezervy vidíme především v přípravě budoucích hudebně výchovných odborníků. Inkluzivní vzdělání otevírá edukační prostor každému, oblast hudební výchovy není výjimkou. Umožněme dětem s SVP využít potenciál hudební výchovy. Vždyť je prokázáno, že hudba má posilující vliv na budování edukačních kompetencí nejen v oblasti estetické, ale i v předmětech technických (Sobol, 2008, s. 118). Pomáhá studentům jsou se lépe soustředit na výuku při poslechu jejich oblíbené hudby (Adamek a Darrow, 2018, s. 149).

SVP nemohou být překážkou na cestě k benefitům, které plynou z účasti v hudebně výchovném procesu. Zejména u dětí žijících v prostředí dětských domovů mohou mít kompetence získané díky hudební výchově klíčový význam v jejich budoucích životech. Hudební výchova nás učí kreativitě, vede nás ke krásnu. To vše děti z dětských domovů, a nejen ony, potřebují.
Dovolíme si apelovat na obor hudební výchovy i na speciální pedagogiku. Vystupme z našich odborných paradigmat, spojme síly na společné synergické platformě. Spoluprací napříč obory otevřeme náruč hudební výchovy opravdu všem!

Grantová afiliace

Příspěvek vznikl v rámci projektu GAUK 121/2021 s názvem Speciálně pedagogický potenciál hudební výchovy pro prostředí dětských domovů. Projekt je spolufinancován finančními prostředky poskytovanými MŠMT na účelovou podporu Specifického vysokoškolského výzkumu, tedy ze soutěží SVV a GA UK, Výzva č. 02_19_073 Zvyšování kvality interních grantových schémat na VŠ.

Bibligrafia

Adamek, M. S., Darrow, A. 2018. *Music in special education*. American Music Therapy Association, 2018. ISBN 978-1-884914-34-8.

Daněk, A. 2019. *Rozvoj hudebních aktivit v Dětském domově Klánovice inspirovaný programem El Sistema*. Disertační práce. Ostrava: Ostravská univerzita, 2019.

Daněk, A. 2021. Možnosti kvalitativního výzkumu pro speciální pedagogiku. In: RAJSKÝ, Andrej. *JUVENILIA PAEDAGOGICA 2021: Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Trnava: Trnavská univerzita, 2021. s. 26-29. ISBN 978-80-568- 0248- 9. Dostupné na internete: https://pdf.truni.sk/katedry/kps/veda-vyskum?juvenilia-paedagogica#2021-zbornik

Hammel, A., Hourigan, R. H., 2013. *Teaching music to students with autism*. New York: Oxford University Press, 2013. ISBN 978-0-19-985677-0.

Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-040-5.

Hostinský, O. 1903. *O socialisaci umění*. Praha: Časové otázky a rozpravy pedagogické, 1903.

Kantor, J. a kol, 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.

Labáth, V. 2001. *Riziková mládež: možnosti potencionálnych zmien*. Praha: Sociologické nakladatelství. Série učebnic pro obor sociální práce, 2001. ISBN 80-85850-66-4.

Osvaldová, M. 2015. Inovácie v hudobnej edukácii na špeciálnych základných skolách In: *Edukácia*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 2015. ISSN: 1339-8725

Sobol, E. S., 2008. *An attitude and approach for teaching music to special learners*. Second edition. vyd. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education, 2008. ISBN 978-1-57197-296-5.

Strauss, A. L., Corbin, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

Škoviera, A. 2007. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

PhDr. Alois DANĚK, PhD.
Katedra speciální pedagogiky
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta Magdalény Rettigové
4, 116 39 Praha
danek@ddklanovice.cz
školiteľ: doc. PaedDr. Petr Franiok, Ph.D.

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.41-47

Tradičná ľudová kultúra Rusínov a budovanie ich identity v multikultúrnom prostredí základnej školy

Traditional Folk Culture of Ruthenians and Building their Identity in the Multicultural Environment of Primary School

Anna Derevjaníková

Abstract

Traditional folk culture is a manifestation of cultural identity, historical awareness and a means of learning about cultural diversity. The cultural tradition and cultural identity of the Ruthenians in Slovakia are interconnected and are not genetically transmitted. Ruthenians currently no longer live in homogeneous village communities, live under significant assimilative influences of the multicultural environment, their cultural manifestations are absent in the curricula and in the textbooks for primary schools. In the youngest generation, national cultural awareness, the ability to communicate in the Ruthenian language, is disappearing. Artifacts of traditional folk culture can be part of the content of cross-curricular themes: Regional education and traditional folk culture, Multicultural education and Global education. The subjects of the paper are attributes and forms of implementation of elements of Ruthenian folk culture into the educational process of primary school.

Keywords: Cross-curricular themes. Traditional folk culture. Cultural identity of Ruthenians.

Úvod

V súčasnom globálnom svete je tradičná ľudová kultúra prejavom kultúrnej identity, historického povedomia, ale aj poznávania kultúrnej rozmanitosti spoločnosti. Kultúrna tradícia a kultúrna identita sociálnej skupiny sú veľmi úzko prepojené pretože na základe vlastnej kultúrnej identity si sociálna skupina vyberá z kultúrnych produktov a hodnôt minulosti tie, ktoré podporujú jej identitu. Vo svete 20. storočia sa často termín kultúrna identita spája s vlastenectvom, s národnou hrdosťou, s pocitom príslušnosti k určitej sociálnej skupine, so spoluprácou v rámci skupiny. Zároveň sa však spája aj so separáciou, uzatvorením do seba, s nepriateľským postojom voči druhým spoločenstvám (Mistrík 1999, s. 86).

1 Tradičná kultúra a identita

Identita je v princípe výsledok vplyvu v minulosti nadobudnutých a tradovaných životných i kultúrnych skúsenosti, podôb súčasného života a miery chcenia sa identifikovať. Kreuje ju kultúra, jej zjavné, ale aj menej viditeľné prejavy a postoje v rodine, v skupine vrstovníkov, v škole aj širšom spoločenstve. Osobnú identitu vytvárajú naše presvedčenia, hodnoty a záujmy, jedinečný pocit seba samého. Sociálnu identitu predstavuje zas etnická príslušnosť, viera, jazyk a kultúra, s ktorými sa identifikujeme v rámci širšej spoločnosti. Identita to však nie je len videnie seba, ale pod vplyvom kultúry vlastného spoločenstva aj spôsob, ako vnímame iných ľudí.

Je potrebné poznamenať, že kultúrna identita sa neprenáša geneticky. Narodením sa jedinec síce včleňuje tzv. „vrastá“ do kultúry najbližšieho spoločenstva – rodiny a tá má svoju identitu, ktorá predchádza jeho identite, ale vzťah ku tradičnej kultúre, tradičným hodnotám kultúry rodiny a spoločnosti sa vytvára až následne. Preto je potrebné ju budovať už od narodenia, aby neskoršie včleňovanie deti do spoločnosti, vytváranie ich kultúrnej identity nenarážalo na ich nepochopenie či nebolo už v rozpore s kultúrnou identitou spoločenských skupín, ktoré ju vytvárali a sú jej nositeľmi.

Každá nová generácia však prichádza do vyvíjajúcej a meniacej sa spoločnosti. V minulosti v dedinskom spoločenstve sa novonarodený jedinec nezvykol stáť cudzincom vo vlastnej kultúrnej komunite. Nehrozil mu tlak kultúry médií, pretože tradičná ľudová kultúra sa šírila medziosobnými kontaktmi, medzigeneračne, bezprostredný styk človeka s človekom a odovzdávanie skúseností a vedomostí sa uskutočňovalo na úrovni hovoreného slova, názorným predvádzaním činnosti v súlade s istými komunikačnými zásadami. V minulosti boli aj dedinské spoločenstvá viac izolované, vplyvy iných kultúrnych vzorcov mali ťažšiu cestu na prenikanie do života takého kultúrne homogénneho spoločenstva.

Niekdajšie komunikačné kanály v rámci rodiny a dedinskej pospolitosti, ktorými sa prezentovala aj šírila tradičná ľudová kultúra, už takmer neexistujú a nahradili ich nové formy života a šírenia. Niekdajšiu medzigeneračnú kultúrnu komunikáciu v rodine (medzi starými rodičmi, rodičmi a deťmi), ktorá plnila aj funkciu edukačného kanálu, edukačného prostredia, čiastočne nahradila škola, kultúrny život na dedine, práca vo folklórnych súboroch, folklórne hnutie, moderné technológie šíriace informácie v priestore i v čase.

Poznanie vlastnej identity na princípoch historickej pamäte a rokmi vykvasenej a zretej kultúry mení pohľad na kultúrnu rozmanitosť multikultúrneho európskeho kontextu. Pravdou je aj fakt, že nie vždy sme schopní a ochotní rešpektovať iné kultúrne ukotvenie ľudí okolo nás. S týmito problémami sa stretávajú aj mladí ľudia, resp. žiaci na školách, u ktorých absentuje poznanie špecifík kultúrnych prejavov vlastných, ale aj iných subkultúr, ale objavuje sa aj intolerancia k iným kultúrnym vzorcom. Na

rôznych pedagogických fórach často zaznieva, že je potrebné pri vzdelávaní zohľadňovať regionálne aj globálne spoločenské požiadavky, škola má byť miestom nielen pre utváranie kultúrnej identity, ale aj miestom, kde sa formujú a prepájajú podoby regionálneho kultúrneho života. Škola by tak mala byť garantom rovnoprávneho systému vzdelávania pre všetkých, mala by dať príležitosť všetkým, aby sa spoznávali a poznali. Barátová zdôrazňuje, že deti aj mladá generácia sú *„jedným z najdôležitejších formovateľov kultúry a budovania kultúrnej identity spoločenstva"* (2012, s. 21). Popravde, realita je na Slovensku trochu iná, pretože vo vzdelávacích obsahoch absentujú obsahy prezentujúce kultúru iných subkultúr, národností, etník, ba aj poznávanie špecifík vlastných kultúrnych prejavov čo vedie aj k intolerancii k iným kultúrnym vzorcom.

2 Prierezové témy v kontexte budovania kultúrnej identity

Koncepcia starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru, bola schválená Vládou SR v roku 2007. Uvádza sa v nej, okrem iného, že: „*kultúrne dedičstvo Slovenskej republiky je nenahraditeľným bohatstvom štátu a jeho občanov"* a je *„...dokumentom vzdelanostnej a kultúrnej úrovne slovenského národa, iných národov, národnostných menšín, etnických skupín a jednotlivcov, ktorí žijú alebo v minulosti žili na území Slovenska"* (Bitušíková 2018, s. 7). Uvedená koncepcia vo vzťahu k výchovno-vzdelávaciemu procesu zdôrazňuje, že je potrebné podporovať a skvalitňovať doterajšie formy využívania prejavov tradičnej ľudovej kultúry v sieti základných a stredných škôl. Na základe uvedeného sa súčasťou kurikula na základných školách v roku 2012 stala prierezová téma Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra, cieľom ktorej je *„vytvárať u žiakov predpoklady na pestovanie a rozvíjanie citu ku krásam svojho regiónu, prírody, staviteľstva, ľudového umenia a spoznávanie kultúrneho dedičstva"* (www.statpedu.sk). Prierezové témy je možné uplatňovať viacerými formami – ako integrovanú súčasť vzdelávacích obsahov jednotlivých vzdelávacích oblastí či ako samostatný učebný predmet v rámci voliteľných – disponibilných hodín (pri profilácii školy).

Prejavy regionálnej ľudovej kultúry môžu byť implementované v podobe piesní, kolied, tancov, riekaniek, hudobno-pohybových hier, zvykov, ale aj prejavy materiálnej povahy v podobe krojov, výrobkov ľudových remesiel. Nepriamo sa dovoľuje aj využívanie dialektu, s cieľom „porovnávania a rozlišovania nárečových, hovorových, spisovných a nespisovných slov", čo je však pedagógmi využívané veľmi málo z obavy, že žiaci potom nezvládnu spisovnú podobu slovenského jazyka.

3 Hudobná kultúra Rusínov ako prejav ich identity

Rusíni na Slovensku tvoria národnostnú menšinu, ktorá sa vyznačuje spoločným etnickým pôvodom, jazykom, kultúrou a tradíciami. Osídľovanie územia, ktoré obývajú Rusíni, sa začalo v 11.–12. storočí, dokončilo a upevnilo

sa v rámci valaskej kolonizácie v 14.–17. storočí. Valasi boli kočovní pastieri, neskôr sedliaci, vykonávali aj strážne a drevorubačské práce, nikdy v minulosti neprenikli do miest (Elschekova – Elschek, 2005). Latinské písomné pramene označovali obyvateľov týchto krajov termínom *Rutheni*. Ich identita je založená na jazykovej príbuznosti, delia sa na dve skupiny: západnú (lemkovskú) a východnú (lemkovsko - bojkovskú). Medzi oboma skupinami sú rozdiely v reči (u prvých stály, u druhých pohyblivý jazykový prízvuk), odeve, zvykoch, folklórnych prejavoch, ale aj v mentalite. Žijú v troch kultúrnych regiónoch Šariš, Spiš a Zemplín a teda zdieľajú rovnaké prírodné, geografické, životné i ekonomické podmienky ako slovenské etnikum v uvedených regiónoch. Odlišnosti objavujeme v podobách kalendárneho obradového folklóru, čo je podmienené príslušnosťou k gréckokatolíckej a pravoslávnej cirkvi a s tým spojenými rozdielmi v kalendárnych obradoch v porovnaní s oblasťami rímskokatolíckeho rítu, aj spievaním celého náboženského spoločenstva. Svojrázny je u nich aj spôsob speváckej interpretácie.

Z hľadiska ľudovej hudobnej kultúry najväčším bohatstvom sú pre Rusínov ich ľudové piesne. Rusínske lokálne dialekty predstavujú v súčasnosti primárny znak identifikácie rusínskeho pôvodu piesne. Rusínskou je nazývaná pieseň hlavne z hľadiska jazykovej príbuznosti. Ide o piesne všetkých speváckych tematických skupín: lyrické (ľúbostné, rodinné, žartovné, trávnice, pastierske, ale aj vojenské či balady), piesne obradového folklóru, veľkonočné chorovody, koledy duchovného charakteru a veľkej obľube sa tešia aj paraliturgické (mimoliturgické) duchovné piesne[1].

Veľmi svojráznou je podoba interpretácie piesní Rusínmi, determinovaná nielen osobnosťou interpreta, jeho speváckymi spôsobilosťami, vekom, ale aj darom uchopiť pôvod, charakter a autenticitu piesne sebe vlastným autentickým spôsobom. Dôležité miesto pri kolektívnom spievaní dodnes má predspevák – ten, kto začne spev u tzv. venčekových piesní (voľne sa nabaľujúce lyrické texty), pri speve obradových piesní, trávnic či tanečných piesní. Inštrumentálne zoskupenia, ľudové muziky neboli u Rusínov častým javom, v minulosti hrávali na rusínskych dedinách poväčšine Rómovia, ktorí sa dokázali interpretačne prispôsobiť rusínskej majorite.

U Rusínov je praktizovaný jednohlasný spev, a to najmä v intímnejších piesňových žánroch (uspávanky, detské piesne, obradové piesne, balady, vojenské piesne). Dvojhlasné prevedenie je dotvárané druhým harmonickým hlasom v podobe tzv. spodnej tercie, začiatky piesní aj ich závery sú ukončené v unisono. Dvojhlasný spev sa praktizuje vo všetkých etnografických regiónoch, na Spiši sa objavuje typický sekundový interval pri dvojhlase

[1] Pojem paraliturgický sa vzťahuje na mimobohoslužobnú funkciu, svojím obsahom je často veľmi blízka bohoslužobnej poézii, hymnografii, jej obsah je teda duchovný, náboženský a úzko previazaný so sviatkom, svätým či konkrétnym cirkevným – bohoslužobným úkonom, je praktizovaná v cirkvi, ale nestala sa súčasťou bohoslužby. Takéto vysvetlenie a pomenovanie využíva aj Žeňuch (1996).

i trojhlase. Trojhlas je typický pre región Spiša a horný Šariš pri piesňach pomalšieho tempa, obradových, pracovných a piesňach staršieho pôvodu. Tretí hlas má tzv. epizodický charakter, nevyskytuje sa v celej piesni, je málo pohyblivý, ukotvený takmer výlučne na tonike či spodnej kvinte.

Rusínske dialekty na východe Slovenska nie sú identické, ich fonetické a lexikálne zvláštnosti predstavujú špecifický interpretačný znak aj v spôsobe tvorby spevného tónu. Spôsob artikulácie, fonácie, ale aj tempo reči sa prejavili aj na podobe spievania v jednotlivých oblastiach, kde sa vyskytovalo rusínske obyvateľstvo. U Rusínov v oblasti Zemplína je tempo reči rýchlejšie, pohyblivý prízvuk už bežnú reč robí expresívnejšou. V dialekte Rusínov na Spiši sa vyskytuje hrdelné „ЬІ“, ktoré vzniká v dolnej časti hrtana, teda aj spev tejto fonémy je tam tvrdší a hrdelný. Spev je prakticky realizovaný len v jednom – hrudnom registri, v jednej dynamickej škále, ktorá je závislá od žánru piesne a počtu spevákov. Aj u rusínskych interpretov ľudovej piesne sa vyskytuje svojrázny spôsob dýchania a frázovania, ktorý je v rozpore s technikou dýchania a frázovania pri klasickom speve. Tanečná a obradová funkcionalita piesní v minulosti podmieňovala tempo interpretácie. Len ojedinele sa objavovali expresívne zrýchlenia a tempo sa skutočne prispôsobovalo funkcii piesne, či bola k tancu, k akému druhu tanečného prejavu, aká veková kategória uvedenú pieseň interpretovala. Pomalé piesne boli často v záveroch melizmaticky ozdobované. V súčasnosti je veľká tendencia zrýchľovať ich tempo, hlavne pri speve piesní v sprievode ľudovej hudby, pretvárať ich, resp. k existujúcej melódii vytvoriť nový text čo je považované za novú pieseň.

Rusíni žili v minulosti v dedinských, často odľahlých a izolovaných lokalitách, čo značne prispelo ku konzervovaniu a uchovávaniu špecifických interpretačných prvkov v hudobnom folklóre. V súčasnosti sú Rusíni roztrúsení po celom Slovensku. Je to výsledok ich prirodzenej migrácie za prácou, životným partnerom, vzdelaním či poslaním.[2] Ak nepraktizujú v domácom prostredí vlastný materinský a teda rusínsky dialekt[3], tak už ich deti strácajú kontakt s pôvodnou kultúrou svojich predkov, nehovoriac o odovzdávaní noriem, pravidiel, poznania, ktoré bolo súčasťou rodinných či kalendárnych obradov. Viac menej ich náhodné stretnutia s uvedenou kultúrou na festivaloch či v médiách nemôžu nahradiť bezprostredný kontakt s realitou, ľuďmi, ich naturelom, porozumieť aký význam mali tieto prejavy pre ich tvorcov v minulosti čím sú pre ich nositeľov v súčasnosti. Bohužiaľ o kultúre Rusínov sa v rámci celoslovenského kontextu dozvedajú obyvatelia Slovenska len prostredníctvom mediálneho kanálu RTVS, na folklórnych festivaloch,

[2] Pri poslednom sčítaní obyvateľstva v roku 2011 rusínsku národnosť uviedlo viac ako 33.000 občanov. Pre ilustrácia uvádzame rok 1900, keď pri vtedajšom polovičnom počte obyvateľov na Slovensku ich bolo pri sčítaní viac ako 84 550 (www.slovak.statistics.sk)

[3] Spisovnú podobu rusínskeho kodifikovaného jazyka v domácom prostredí, ale aj v bežnej komunikácii nevyužíva takmer nikto, praktizujú sa len podoby miestnych rusínskych dialektov a každá dedina má svoje jazykové zvláštnosti.

v reality šou a pod. Učebnice hudobnej výchovy pre 1. stupeň základných škôl neponúkajú ani jednu pieseň, ktorej by sme mohli dať prívlastok rusínska ľudová. V tomto kontexte sa zabudlo aj na iné etnika či národnosti na Slovensku.

Napriek tomu, že Rusínov je reálne viac ako sčítaných 33.000 tis., v súčasnosti na Slovensku existujú len dve základné školy, kde komunikujú v rusínskom jazyku na výchovných predmetoch (hudobná, výtvarná a telesná výchova) resp. učia aj rusínsky jazyk. Ide o základné školy v obci Kalná Roztoka a Klenova v okrese Snina. Je asi desiatka škôl, kde pracujú s rusínskym jazykom a folklórnymi prejavmi v rámci folklórnych krúžkov, resp. venujú disponibilné hodiny vyučovaniu rusínskeho jazyka (www.zemplincanonline.sk).

Pochopiteľne, neexistujú ani učebnice hudobnej výchovy pre rusínske základné školy ba ani vhodné metodické materiály, ktoré by reflektovali na problematiku tradičnej ľudovej kultúry a možnosti jej implementácie v uvedených základných školách. Zborníky rusínskych ľudových piesní len ojedinele obsahujú piesne detí a pre deti. Piesne v nich sú zapísané v hlasovej polohe informátora či interpreta, tá nie vždy vyhovuje hlasovému rozsahu žiakov mladšieho školského veku. Takmer sa vytratili malé detské poetické formy v podobe riekaniek, vyčítaniek, hádaniek, ktoré sa nezvyknú interpretovať na scéne či súťaži a učitelia na ne vo svojej pedagogickej praxi zabúdajú. V súčasnosti je skutočne identita Rusínov veľmi ohrozená, ich národnostné povedomie veľmi vlažné. Rusínsky jazyk či podoby rusínskych dialektov sa v praktickom živote využívajú len u najstaršej generácie, vytráca sa komunikácia v pôvodnom jazyku aj medzigeneračne.

Záver

Slovensko je typické pestrosťou kultúr, ktoré vznikali na princípoch tvorivosti a humanizmu a v súčasnosti existujú v jednom právnom systéme. Kultúra však musí byť kultúrna, a teda vo svojej podstate tolerantná k tvorcom a nositeľom iných kultúrnych vzorcov, nezabúdajúc na korene a atribúty vlastnej kultúry. Hoci prejavy tradičnej ľudovej kultúry sa môžu zdať v konfrontácii so súčasným spôsobom života zastarané, nemoderné a nefunkčné, *„ich význam spočíva v hodnotách, ktoré sociálny kolektív s tradíciou spája a ktoré jej prisudzuje“* (Slušná, 2015, s. 102).

Mladí ľudia v súčasnosti potrebujú pochopiť kontinuitu minulosti a súčasnosti, opierať sa nielen o vlastné poznanie a skúsenosti, ale aj skúsenosti minulých generácii, ktoré sú priamo aj nepriamo vyjadrené v tradičnej ľudovej kultúre. V prípade Rusínov na Slovensku je to pri ich súčasnej teritoriálnej roztrúsenosti jeden zo spôsobov zachovania vlastnej identity a historickej pamäte a zaslúžila by si isto viac pozornosti od jej „vlastných“, ale aj tých, ktorí koncipujú učebnice a metodické materiály pre základné školy, aby sme sa o ich existencii v budúcnosti nedozvedali len z vtipov či prebratých a po slovensky prespievaných rusínskych piesní.

Poznanie a uvedomenie si vlastnej identity na princípoch historickej pamäte a rokmi vykvasenej a zretej kultúry mení pohľad na kultúrnu rozmanitosť multikultúrneho európskeho kontextu. Zároveň nás to núti k zamysleniu, ako tieto artefakty kultúry dokázali prežiť veky a dodnes plnohodnotne a zrozumiteľne prezentovať hodnoty, názory i normy tvorcov. Čoraz častejšie v osobnom aj verejnom živote sa stretávame s preberaním a prisvojovaním si prejavov iných kultúr, ale nie vždy sme ochotní rešpektovať iné kultúrne ukotvenie ľudí okolo nás či obzrieť sa do minulosti a hľadať riešenia na otázky nášho každodenného života.

Bibliografia

Barátová, M. 2012. Miesto detí a mládeže v kontexte kultúrnej identity. In. *Interdisciplinárna konferencia PRIZMA* – zborník, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline, s. 21- 31. ISBN978-80-554-0486-8

Bitušíková, A. 2018. *Kultúrne dedičstvo a regionálny rozvoj: etnologická perspektíva*. Banská Bystrica Univerzita Mateja Bela, 2018. ISBN 978-80-973146-5-1

Elscheková, A. – Elschek, O. 2005. *Úvod do štúdia slovenskej ľudovej hudby*. Bratislava: Hudobné centrum. ISBN 80-88884-69-1

Mistrík, E. et al. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Culture and Multicultural Education. Bratislava : IRIS, 1999. 348 s. ISBN 80-88778-81-6

Slušná, Zuzana. 2015. *Súčasná kultúrna situácia z pohľadu teórie a praxe.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2015. ISBN 978-80-223-4026-7

Žeňuch, P. 1996. Paraliturgická pieseň karpatskej oblasti v kontexte histórie, vzdelanosti a kultúry. In: *Slavica slovaca*, ročník 31, č. 2, 1996.

Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2011. [online]. Štatistický úrad SR. 22.05.2019. [cit. 2021-12-22]. Dostupné na: https://slovak.statistics.sk /wpsportal/ext/themes/demography/census/indicators/

Školy ponúkajú pre žiakov vyučovanie rusínskeho jazyka slovom aj písmom [online]. 20.04.2020. [cit. 2021-12-20]. Dostupné na: http://www.zemplin canonline.sk/m/aktualne/spolocnost/skoly-ponukaju-pre-ziakov-vyucovanie-rusinskeho-jazyka-slovom-aj-pismom/

Štátny vzdelávací program Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra. Prierezová téma [online]. Štátny pedagogický ústav. 2021. [cit. 2021-12-20]. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/ dokumenty/statny-vzdelavaci-program/regionalna_vychova.pdf/

PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD.,
Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy,
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove,
Ul. 17. Novembra 13, 080 01 Prešov
anna.derevjaníková@unipo.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.48-57

Pôvod a vplyvy hudobnej melódie

The origins and influences of musical melody

Le origini e gli influssi della melodia musicale

Peter Dufka

Abstract

Apart from intellectual training, the purpose of pedagogy is also effective, emotional, aesthetic, and social training. Art, and particularly the art of music in this field, plays an extraordinary role. Music, and especially musical melody, imitates, reproduces, and recalls various feelings and thus stimulates emotional-affective reactions. Affectivity and music (especially melody) are, in consequence, closely linked. Of the different means music has at its disposal, melody which seems to be able to express and stimulate affective reactions more directly and more profoundly than other musical elements, such as rhythm, harmony, or sound colour. In this article, I wish to demonstrate the origins of affective and ethical formation of musical melody from Antiquity to the Baroque period, when the theory of affectivity was born.

Keywords: Musical melody. Affectivity. Education. Etos of music.

Introduzione

Oltre ad avere importanza come formazione intellettuale, la pedagogia cura la formazione affettiva, emotiva, estetica e sociale della persona. L'arte in generale e soprattutto l'arte musicale in questo campo svolge un ruolo straordinario. La musica soprattutto la melodia musicale, imita, riproduce, stimola varie sensazioni sentimentali capaci di determinare reazioni emotive e affettive. L'affettività e la musica (soprattutto la melodia) sono, di conseguenza, strettamente connesse. Tra i diversi mezzi di cui la musica dispone, la melodia sembra essere in grado di esprimere e stimolare le reazioni affettive più sentite e profonde rispetto agli altri elementi musicali: il ritmo, l'armonia, il colore del suono. Con questo articolo voglio dimostrare le origini della formazione affettiva ed etica della melodia musicale, partendo dall'Antichità fino al periodo del Barocco, quando nacque, appunto, la teoria della affettività.

1 Melodia musicale nel periodo dell'Antichità

I popoli primitivi conoscevano soltanto il ritmo. Sono stati i greci per prima, creare e sviluppare la melodia, la quale ha sempre un qualcosa di misterioso e di segreto: «in essa abita un'energia nascosta ma potente, che agisce in modo inspiegabile» (von Balthasar, 1995, p. 26). Il ritmo ha le sue radici nella nostra costituzione psicofisica e può essere spiegato razionalmente. Anche l'armonia ha questa caratteristica, perché si può interpretare fino a certo punto mediante rapporti numerici. Ma la melodia è qualcosa d'altro: non sorge dal pensiero razionale neanche mediante rapporti numerici. Nella melodia vi è un fluido che forma e unisce le note, dando anche ad esse un carattere nuovo. «Nella melodia realmente il tutto è più grande dlla somma delle parti…Nella melodia c'è dunque una base irrazionale, dinamica che eleva la musica a maggior altezza» (Ibid., p. 27).

La frase greca *kalòs kài agathos* (bello e buono) sottolinea lo stretto rapporto che esiste tra *bellezza e bontà*, tra elemento *estetico* e aspetto *etico* o, usando termini più ampi, tra aspetto *fisico* e *spirituale*. La melodia musicale ha, in funzione di questo rapporto, un ruolo importante. Per i greci[1] non era chiara la distinzione tra corpo e anima. Per loro l'educazione del corpo era anche, automaticamente, educazione dell'anima e viceversa. Questo non significa che la polarità psico-fisica non era conosciuta, ma che era rimasta incognita. I greci erano contrari all'opinione che afferma che la melodia può essere separata dal ritmo. Sapevano, infatti, che solo la sintesi organica che scaturisce dalla tensione dei poli opposti può dare frutti geniali. Secondo loro nell'arte solo l'unione di melodia e ritmo può dare un risultato più elevato (von Balthasar, 1995, p. 27-29). Ma d'altra parte sapevano anche che è soprattutto la melodia quella che ha il privilegio di trasmettere e stimolare i contenuti affettivi.

Primo di questi pensatori fu Damón di Athene. Allievo di Socrate, per la prima volta presentò la musica nel suo aspetto socio-politico, pedagogico e educativo, fondando la sua teoria sulla propria esperienza. Egli affermava che le diverse melodie evocano nell'anima dell'ascoltatore un effetto corrispondente alle loro caratteristiche. Damón era convinto che la melodia musicale porta con sé un aspetto etico, e per questo può influire sulla virtù ed avere un carattere pedagogico (*paideia*). Una buona musica forma le persone. La bellezza e la bontà sono, nella musica, strettamente collegate. Egli applica queste sue convinzioni relative alle potenzialità di influsso della musica, soprattutto alla società e alla politica, affermando che lo stato non può essere indifferente all'*etos* della musica (Dénes, 1983, p. 24 -26).

[1] Platone quando tocca questo argomento dice, che l'anima sta al corpo come un uccello in gabbia.

Secondo Platone la musica ha un particolare influsso psicologico e educativo sulla persona, in quanto è un mezzo di educazione più effettivo di altri. Gli elementi musicali entrano dentro dell'anima e si impadroniscono profondamente di essa. Portano con sé un messaggio di tranquillità e rendono l'uomo internamente tranquillo e armonico (Platón, 1980, p.133). Platone rifiuta la percezione estetica dei sensi per la sua illusorietà. Secondo lui la musica ha una forza interna che entra nella profondità dell'animo umano e lo cambia. Anche se egli non si occupa dell'analisi musicale per precisare quale elemento della musica determina questa conseguenza, dalle sue parole risulta chiaro che si tratta soprattutto di melodia. Per lui la musica ha un effetto pedagogico e questa *paideia* musicale è in armonia con lo sviluppo della coscienza civile. In un certo senso Platone continua il pensiero di scuola di Damón. Sottolinea soprattutto l'importanza dell'educazione musicale. Osserva con sguardo critico la cultura musicale del suo tempo, distinguendone il lato buono e quello cattivo. Egli ha messo in evidenza il contrasto che esiste tra l'aspetto positivo della musica – *etos musicale* e quello negativo – *edonismo musicale.* Platone dice che questo secondo ha un influsso demoralizzante e responsabili di questo fatto negativo sono quelli che hanno introdotto la democrazia nell'arte. Indica quella egiziana come ideale dell'educazione musicale; in tale cultura non era permesso creare nessuna nuova arte contraria a quella antica, già esistente, e questo riguardava tutti i tipi di arte, compresa la musica (Platón, 1961, p.98). Platone vedeva nella musica del tempo precedente i valori cui bisogna tendere, perché hanno sempre il loro influsso positivo sulla persona umana. Per questo cercava nei modelli melodici la stessa armonia e regolarità, che hanno le leggi naturali. In questo modo era possibile stabilire le melodie, che hanno un carattere giusto e lo esplicitano (Ibid., p. 55).

Platone sottolineava molto l'aspetto educativo dell'arte, proprio per suo compito di rafforzare le virtù civili. L'arte, ma soprattutto la melodia musicale, non soltanto entrano nel profondo della persona umana, ma sono capaci di cambiarla, evocando il carattere intimo e sostanziale dell'uomo. Quindi, secondo Platone, la musica con la sua bellezza contribuisce alla formazione della persona umana in quanto tale.

Per Platone l'affettività ha un ruolo importante in ambito educativo. Dal momento che risveglia l'affettività, la melodia della musica ha una potenzialità educativa simile a quella della parola; è anch'essa capace di toccare il cuore umano e di guidarlo. La differenza che c'è tra l'influsso della musica e quello della parola in campo educativo è determinata dal fatto che nella musica prevale un aspetto sensitivo-affettivo, mentre nella parola prevale la forza logica e argomentativa. Tuttavia la melodia della musica può sottolineare il carattere affettivo della parola. Per questo motivo, secondo Platone, nella musica vocale-strumentale la melodia e il ritmo devono essere guidati dal testo (Platón, 1980, p.129).

Secondo Aristotele le diverse tonalità delle melodie musicali hanno un influsso diverso sulla persona umana. Questo fatto è importante soprattutto in

riferimento al processo educativo. Così, ad esempio, Aristotele pensa che la *scala dorica*[2] è oggettivamente più consona con un carattere dolce e discreto. Se di solito abbiamo la tendenza ad apprezzare una via *normale*, cioè quella che si colloca al centro degli estremi, questo è proprio della tonalità dorica. Per ciò, per l'educazione dei giovani sono più convenienti le melodie doriche (Aristoteles, 1980, p. 215).

Quindi, già Aristotele afferma che non tutte le melodie, come conseguenza delle loro diverse tonalità, hanno lo stesso influsso affettivo educativo. Ci sono tonalità che hanno diverse funzioni, che possono suscitare entusiasmo nell'ascoltatore (Ibid., p. 214). La grandezza di Aristotele si riscontra anche nella sua capacità di distinguere i diversi aspetti dell'estetica musicale di quel periodo e di proporre, in collegamento con essa, un'etica equilibrata. La sua idea di coerenza tra il carattere della persona e i mezzi espressivi della musica è un fondamento per la teoria dell'*ètos.* Secondo Aristotele l'*etos* della musica[3] si collega, direttamente o indirettamente con l'atteggiamento morale caratteristico delle diverse classi della società e con la loro mentalità. L'*etos* musicale, in un certo senso, imita i diversi tipi di atteggiamento e di reazioni affettive della società. Nel ritmo ma soprattutto nella melodia si rilevano somiglianze con l'espressione affettiva della rabbia e della discrezione, della valorosità, e della saggezza. La persona si modifica spiritualmente anche in accordo con quello che ascolta (Aristoteles, 1980, p. 211). Nei canti si trova lo specchio dello stato morale o etico dell'individuo e della società. Questo, secondo Aristotele, dipende dal fatto che la caratteristica delle tonalità non è la stessa, così gli ascoltatori non hanno, ascoltandole, le stesse reazioni affettive, lo stesso stato d'animo. Ascoltando diverse canzoni manifestano anche uno stato d'animo diverso (Ibid., p. 211).

2 Melodia musicale fino al XVI secolo

Sulla base delle notizie della antichità greca esisteva, fino al primo medioevo, una raccolta abbastanza solida di *effectus musicae.* Johannes

[2] Con il termine **scala** si indica una serie di note ordinate in progressione dal basso verso l'alto o viceversa, con inizio da una nota qualsiasi fino a raggiungere la relativa ottava. I *gradini* della scala prendono il nome di gradi e sono indicati da numeri romani (I, II, III, IV, V, VI, VII,VIII). La prima nota della scala è il primo grado. La nota del primo grado della scala dà il nome alla scala stessa. Cosi esistevano fino al Medioevo le 7 scale, o sette modi ognuno dei quali cominciava dal tono dell'altro: (I) Modo *Ionico,* (II) Modo *Dorico,* (III) Modo *Frigio,* (IV) Modo *Lidio,* (V) Modo *Misolidio,* (VI) Modo *Eolio,* (VII) Modo *Locrio,* Se si suonano gli stessi 8 tasti bianchi del pianoforte, ma a partire da RE, cioè dal II grado della scala fondamentale, il RE diventa la tonica della nuova scala, che risulta caratterizzata dalla sequenza di intervalli **TSTTTST.** (T-itervalli di tono; S-intervalli di semitono). Questo è il modo *Dorico*, scala composta dalle stesse 7 note della precedente ma in una diversa sequenza. In questa sequenza si trova una terza minore (TS) ed una settima minore (T). E proprio questi sono gli intervalli tipici di questa scala.

[3] Anche se Aristotele usa la parola musica, sempre si riferisce sopratutto all' elemento melodico della musica.

Tinctoris (1436-1511), nella sua opera *Complexus effectuum musices* (del 1475), conosciuta da un vasto circolo di lettori, afferma che l' *effectus musicae* si riscontra nella forma di lode e di gloria del discorso, e questo tanto nella composizione musicale cosi come nell'aspetto testuale. Il discorso di Tinctoris si centra soprattutto sull'affettività della melodia musicale. La tesi centrale di questo suo volume è che la società umana non possa esistere senza musica. Dicendo questo intende sottolineare il fatto che anche tramite la musica l'affettività, senza la quale la società non può esistere, entra a far parte fondamentale della società umana.

Quindi, fino all'alto medioevo si è ripetuto, grosso modo il pensiero del periodo antico. Tinctoris afferma che dove si riscontrano solo influenze positive non vi è posto per l'istanza negativa contraria all'amore – cioè per l'odio. Egli ha utilizzato il termine *duritia cordis,* per fare riferimento non solo alla durezza del cuore ma anche ai vissuti di tristezza, che vengono qualificati da lui come errori, al cui superamento serve la musica. Da buon umanista, Tinctoris cita, per ribadire le sue tesi, anche esempi tratti dalla letteratura romana antica (Tinctoris, 1975-78).

Durante il medioevo, la melodia musicale cerca di esprimere gli affetti anche tramite l'altezza del tono. Soprattutto nel canto l'altezza maggiore del tono corrisponde a una espressione affettiva più elevata. (questo è anche coerente con quel simbolismo secondo il quale il movimento melodico verso il tono più alto raffigura il movimento dell'anima verso l'alto, verso il cielo).

Il termine *affectus* riferito alla musica si trova anche nel saggio di Lutero *Encomion musices* (Luther, 1965). In esso si trova alcune volte la parola *affectus* (con un significato ben preciso). Lutero, in questa opera utilizza anche l'espressione *gubernatrix affectum humanorum* riferita alla musica; con essa vuole significare che la musica regge tutti i pensieri, i sentimenti del cuore, la disposizione dell'animo. Con la musica l'animo, il cuore e i sensi si rinfrescano pienamente. Alcuni traduttori commentano questa frase presentando la musica come una reggitrice del cuore umano, che ha la precedenza nel condizionare tutti i movimenti del cuore (Blume, 1994, p. 38).

La melodia dei corali, secondo Lutero, è finalizzata ad esprimere la lode[4]. Più tardi anche Albert Schweitzer (1875-1965) lo afferma con chiarezza così:

Che cosa meravigliosa udir cantare una melodia, anche se povera e semplice, una di quelle che i musicisti chiamano *tenor,* da un coro di tre, quattro o cinque voci diverse; esse, innalzandosi come inni di gioia, le creano intorno una fantastica trina di suoni, ed incontrandosi s'intrecciano con grazia quasi ad eseguire una danza celeste, tanto che chiunque conosca un poco quest'arte si commuove e si meraviglia vivamente (Schweitzer, 1952, p. 16-17).

[4] Questa espressione si trova nella lettera al musicista Piero de Justinis di Trecesimo intitolata *Lobrede auf die Musik*, del 1538.

3 Melodia musicale dal XVI al XVII secolo

Sono diversi gli indirizzi che, nella seconda metà del XVI secolo, indicano una nuova funzione degli affetti[5]. In questo periodo si può osservare un grande interesse per i lati oscuri del sentimento umano (questo è in contrasto manifesto con quanto affermato da Tinctoris nel suo trattato *Complexus effectuum musices*, nel quale viene riferito agli affetti soltanto un contenuto di lode e di gloria). Questa nuova funzione attribuita agli affetti è collegata con le nuove forme musicali ed anche con le novità nella teoria musicale.

Il famoso compositore e teorico della musica Adrian Willaert (1490-1562) è stato clasificato[6] come il più creativo maestro di quel periodo, perché ogni aspetto della sua musica suscitava nell'animo di chi la ascoltava tutti gli affetti che si proponeva di evocare. Se nell'antichità esistevano già le radici, anche se non chiare, dell'affettività musicale, in questo periodo se ne parla sempre più chiaramente. Willaert cerca di incentivare maggiormente l'aspetto affettivo della musica piuttosto che quello educativo, così come facevano anche altri musicisti di quel periodo (N. Vicentino, C. Porta, C.de Rore, A. Gabrieli). Questa era una tendenza quasi tipica degli italiani, soprattutto degli italiani del nord: suscitare con la melodia musicale gli effetti più alti di tipo estetico – e non puramente religioso, descrittivo o fantastico (Gentili, 1937, p. 751). I maggiori teorici del XVI secolo, G. Zarlino e N. Vicentino non parlano infatti di compito terapeutico della musica. Vicentino, per favorire la stretta corrispondenza tra la musica e l'affetto suscitato dalla parola (la melodia musicale legata alla lingua), ha voluto rinunciare addirittura alla *legge* fondamentale dell'*unità del modo tonale* che era già prescritto nel XVI secolo. G. Zarlino appoggiava e difendeva questa teoria, perché vedeva nel canto accompagnato dagli strumenti un mezzo per favorire una maggiore comprensibilità del testo, e quindi una maggiore chiarezza espressiva degli affetti.

La teoria dell'affettività della melodia musica (della quale ci occuperemo) è un termine che, nella sua forma tedesca (*Affektenlehre*), viene usato estensivamente per la prima volta dai musicologi tedeschi Kretzschmar, Goldschmidte e Schering, per descrivere nella musica barocca un concetto estetico originariamente derivato dalle dottrine greche e latine di retorica e oratoria. Proprio così come, secondo i manuali di retorica classica di Aristotele, gli oratori Cicerone e Quintiliano impiegavano i metodi retorici per controllare e dirigere le emozioni dei loro ascoltatori, così anche si afferma nei

[5] Questa nuova comprensione degli affetti era collegata con nuovi progressi nella teoria della musica, soprattutto la melodia della musica. Si comincia ad usare la *cromatica* (gli intervalli più piccoli di un tono–semitono, cioè intervallo di mezzo tono) ed *enarmonica* (rapporto fra due note di nome diverso, per esempio *do diesis* e *re bemolle*. L'altezza pero rimane identica, grazie al temperamento della scala).

[6] Secondo la testimonianza scritta degli altri musicisti di quel periodo.

trattati musicali barocchi che il compositore deve stimolare gli affetti e le emozioni dell'ascoltatore. I teorici musicali, a partire dalla fine del XVI secolo e specialmente durante il XVI secolo, presero in prestito dai trattati di retorica non solo la terminologia ma anche molte altre analogie tra retorica e musica (Sadie, 2001, p. 181).

Considerando la stretta parentela, sempre riconosciuta, che esiste tra l'arte del discorso e l'arte della melodia musicale, si può parlare, in un certo senso, di discipline affini. Infatti così come, attraverso la sottolineatura data all'aspetto emotivo, l'arte oratoria ha arricchito la musica, così anche la musica ha avuto un influsso sull'oratoria nel rilevare che l'esattezza del suono può contribuire all'efficacia dell'arte del parlare (Ibid., p. 34).

L'espressione degli affetti e dei sentimenti suscitati dalla melodia connessa con il testo era un aspetto già tenuto presente nei periodi musicali antecedenti a quello del Barocco, ma era stata, in un certo qual modo, nascosta dalla tecnica polifonica[7].

Dopo il XVI secolo i compositori, cercarono di manifestare, nella melodia vocale, sentimenti – per esempio di tristezza, ira, gioia, amore, gelosia, ecc. – che erano in relazione con i testi.

Si fecero dei progressi non solo in riferimento alla musica che accompagnava le parole, ma anche per quanto riguarda la musica strumentale. Essa emerse fuori dalla sua condizione subordinata, di secondo rango. Questo è dimostrato dalla composizione di V. Ruffos, *Capricci in musica a tre voci* (1564), nella quale vengono espressi numerosi affetti, tra i quali quello della malinconia. La prima composizione artistica che aveva messo chiaramente in rilievo il vissuto malinconico era stata la famosa incisione *La melanconia* di Albrecht Dürer (1514). L'opera di V. Ruffos dimostrò che anche la musica strumentale poteva esprimere anche stati d'animo problematici o patologici quali la malinconia (Ibid., p. 38). Quindi, man mano si sta scoprendo sempre di più il ruolo affettivo e stimolante dell'elemento melodico della musica.

4 Teoria dell'affettività

Per capire meglio il pensiero musicale e la tecnica della composizione nei periodi appena menzionati, occorre aggiungere alcune considerazioni sulla teoria degli affetti. Questa teoria emerge dalla possibilità di collegare quasi meccanicamente sentimenti e passioni della persona umana con i mezzi espressivi della melodia musicale. La nascita della teoria dell'affettività risale all'antichità (insegnamento di Ippocrate sui temperamenti, la simbolica delle

[7] *Polifonia* - era una tecnica di composizione del rinascimento, nella quale le diversi voci sono legate tra di loro e hanno quasi la stessa importanza; per questo la polifonia non aveva tante possibilità di esprimere i sentimenti come la tecnica di composizione del periodo barocco, che si chiama *omofonia*. Nella *omofonia* la melodia era solo appoggiata da un accompagnamento di accordi.

scale, la distinzione secondo Platone e Aristotele tra la musica buona e quella cattiva).

Alcuni pensatori del rinascimento (Heinrich Glarean, Gioseffo Zarlino) cercavano il collegamento tra la musica e l'affettività nelle radici antiche, dove già esisteva questo tipo di collegamento. Ma il problema veniva trattato da un nuovo punto di vista (per esempio dalla teoria del senso affettivo di diversi intervalli, secondo la quale ogni intervallo esprimerebbe un'affettività propria e diversa dagli altri).

La teoria dell'affettività si è sviluppa soprattutto nel XVII e XVIII secolo con grande merito di Claudio Monteverdi[8] (1576-1643), René Descartes[9] (1596-1650) a Marin Mersenne[10] (1588-1648). Il vertice di questa teoria fu raggiunto dai teorici tedeschi. La problematica venne espressa e chiarita sopratutto nel trattato *Der Vollkommene Capellmeister* di Johann Mattheson (1681-1764). Questa teoria sostiene che la melodia musicale può provocare un certo genere di affettività e di palpitazione. Ma da questo periodo (XVII secolo fino a metà del XVIII secolo) proviene anche la tendenza di esagerare l'influsso della musica sugli affetti. A questa teoria va a sommarsi un ulteriore errore, quando l'influsso della musica sugli affetti era giudicato come l'unico contenuto della musica (Smolka, 1983, p. 17). La teoria dell'affettività presentava legami a regole, che erano rispettate dai compositori del periodo barocco e potevano costituirne, in un certo senso, il limite. La ricchezza delle emozioni in questo periodo si poteva cogliere nelle fughe, denominate *loci topici*, che in maniera musicale esprimevano le emozioni e gli affetti. La precisa sistemazione di queste figure è uno dei più grandi contributi del periodo barocco alla teoria degli affetti.

La teoria degli affetti era fondata sulla vecchia analogia tra la musica e la retorica. Questa analogia è stata elaborata in maniera speciale nelle figure melodiche e ritmiche. Soprattutto il recitativo offriva molte possibilità per la ricerca dei parallelismi tra la musica e le parole. Teorici di monodia[11] hanno cominciato a creare figure musicali al posto delle figure della parola, come per esempio la domanda, l'annuncio, la ripetizione con l'accento[12]. La musica, grazie alla quantità delle figure musicali, raggiunge così alto livello espressivo, che si può paragonare alla retorica (Bukofzer, 1986, p. 548). Come esistono le diverse parole della lingua, che hanno un loro ben preciso significato,

[8] Il compositore italiano.
[9] Il filosofo e matematico francese.
[10] Il filosofo e matematico francese.
[11] Monodia è un canto solistico con accompagnamento armonico.
[12] Due importanti teorici di questo argomento musicale, come anche autori di numerosi studi sul contrappunto erano Christoph Bernhard (1628-1692) era allievo di Henrich Schütz (1585 – 1672).

similmente esistevano figure musicali che avevano anche un proprio concreto significato[13].

I *loci topici* hanno dato al compositore il materiale (intervalli, ritmo) che era necessario per la composizione. Similmente la *teoria degli affetti* collegava un certo tipo di emozioni con i toni concreti. Tutto il sistema dei *loci topici* si intendeva come *ars inveniendi* (cioè aiuto per l'invenzione), che aiutava a selezionare delle figure per esprimere adeguatamente un affetto. L'unità, che si raggiungeva con l'elaborazione precisa sulla fuga, assicurava l'unità di affetto in tutta la composizione. Custodire e tenere un affetto stabile nella composizione apparve dalla fine del XVI secolo fino al XVIII secolo diventò sempre più doveroso (Mattheson, 1944, p. 324-350).

Per tenere l'unità della composizione, Mattheson pensò di elaborare una figura, che somatizzasse contenuto e affetto di tutta la composizione. Nelle composizioni di Georg Philipp Telemann (1681-1767), Georg Friedrich Händel (1685-1759) e Johann Sebastian Bach (1685-1750) Mattheson osservava che le figure secondarie svolgevano la funzione di accompagnamento. Per ciò, secondo lui, questa doveva essere la regola anche per gli altri compositori. Le figure secondarie potevano esprimere solo il contenuto delle parole, ma non il contenuto di tutta la composizione o della frase musicale. La loro applicazione avrebbe potuto creare la scissione del contenuto della composizione musicale. Le figure musicali sono polisemiche. Hanno assunto un significato concreto nel contenuto musicale o tramite il testo o il titolo. Le figure musicali avevano non soltanto uno ma parecchi significati, perché le figure come tali non esprimevano un chiaro significato, ma lo presentavano, offrivano una immagine del contenuto (Bukofzer, 1986, p. 549-562).

Conclusione

Con il trascorrere del tempo le teorie della melodia musicale possono sembrare, partendo da quelle più antiche, esagerate. Le nuove conoscenze della psiche umana, le nuove discipline scientifiche, come la musicologia, la musicoterapia, offrono infatti nuovi spunti cognitivi sul ruolo della melodia musicale; sebbene vi siano stati sorprendenti sviluppi in questo campo, non si possono ignorare le intuizioni di Platone o Aristotele, valide sono da ritenersi anche le teorie di Johannes Tinctoris , Gioseffo Zarlino o Johann Mattheson.

Certamente non si può dire che esista uno stretto rapporto tra melodia musicale e bontà, tra elemento estetico e aspetto etico o, usando termini più specifici, tra aspetto fisico e spirituale, ma di certo gli elementi musicali, in special modo la melodia si annidano nella profondità dell'animo umano e lasciano tracce indelebili in esso. La musica non può modificare comportamenti, atteggiamenti personali dell'essere umano, ma senza dubbio

[13] Sono stati creati modelli concreti per esprimere per esempio gioia, tristezza, dolore, rabbia, spavento, orgoglio, ecc.

può notevolmente affinare la loro sensibilità. L'arte, soprattutto la melodia musicale, non soltanto forgia la natura della persona ma ha anche uno slancio vitale sulla sensibilità e sulla vita sociale dell'individuo.

Bibliografia

Aristoteles, *Poetika, Retórika, Politika*, Bratislava 1980. Enciclopedia Italiana
Balthasar, H. U. VON, *Lo sviluppo dell'idea musicale,* Milano 1995.
Blume, F., *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Weimar 1994.
Bukofzer, M., *Hudba v období baroka*, Bratislava 1986.
Dénes, Z., *Dejiny hudobnej estetiky, Étos a afekt*, Bratislava 1983.
Gentili, G., *Enciclopedia Italiana*, fondata da Giovanni Treccani, Milano 1937.
Luther, M., *Preface to Georg Rhau's Symphoniae iucundae, in Luther's Works*, Volume 53, Philadelphia, 1965.
Mattheson, J., *Der vollkommene Kappelmeister*, Kassel 1944
Platón, *Ústava,* Bratislava 1980.
Platón, *Zákony*. Nakladatelství ČSAV, Praha 1961.
Schweitzer, A., *G.S. Bach. Il musicista – poeta*, Milano 1952.
Sadie, S., *Dictionary of Music and Musicians*, Oxford 2001.
Smolka, J., *Malá encyklopedie hudby*, Praha 1983.
Tinctoris, J., *Complexus effectuum musices*, [accesso: 10.10.2022] http://www.chmtl.indiana.edu/tml/15th/TINCOM_TEXT.html

ThDr. PaedDr. Mgr. art. Peter Dufka, SJ
Facoltà di Scienze Ecclesiastiche Orientali
Pontificio Istituto Orientale
Piazza S. M. Maggiore 7, 00185 Roma
pdufka@orientale.it

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.58-67

Komparácia štýlov sprievodu duchovných piesní v Spojených štátoch, vo Francúzsku, v Nemecku a na Slovensku

A Comparison of Hymn Playing Styles from the United States, France, Germany and Slovakia

David di Fiore

Abstract

Hymn playing styles can vary from country to country in addition to what is sung for Masses. This article will compare those styles and repertoire, making observations about not only the accompanying styles but also about the kind of repertoire sung.

Keywords: Hymns, Hymn Playing, Hymn Repertoire, Hymnals, Rhythm.

Theological Implications

The subject of hymn playing is a very wide topic and has been the subject of entire publications. In this paper my aim is to compare various traditions in different countries and common hymn playing practices in those countries. The point of these comparisons is to discuss if these traditions are effective or not effective, and the positive or negative aspects of common practices.

Perhaps a good starting point would be to talk about the ideal way to approach hymns, no matter the country. First, the approach to the playing of hymns must have a theological aspect. The study of the words of a hymn text are essential in determining how the verses of that hymn are to be played. When writing about the great American church musician and composer, Paul Manz, Grant Pick writes: „He prepares for each Sunday's program with diligence. Manz estimates he knows "thousands and thousands" of hymns by heart, and yet before a service he will check over the day's selections and think about how to interpret them. He will look at a hymn of praise and decide, for example, that the first stanza should be rendered passionately. For the second stanza, where the theology concerns supplication, he may decide to reduce the verve. For the third stanza, in which the words constitute a prayer, he may want to turn the

organ meditative. The last stanza could merit a dash of brightness (Pick, online)".

What I have observed from country to country is that in general, practices regarding preparation of hymns, psalms etc., vary widely. There are musicians who spend a good deal of time in thought and preparation of the hymns, in contrast to those who come in and sight-read with little or no concern for what the hymn may speak about theologically, and haven´t any concern regarding matters of phrasing, tempo, registration, and interpretation. These characteristic traits cannot be defined by country although it should be noted that the person in charge of choosing the hymns is often the music director or organist. Of course if the musician is not the one choosing the hymns and one does not receive the hymns until just before a Mass or service, then adequate preparation is not possible.

The theology of hymn playing then allows for varying styles of accompanying verses or not accompanying verses. The organ can serve a variety of roles. For example, the theology of hymn playing involves the organ functioning as leader on some verses, allows the assembly to take the role of leader and the organ serving as accompaniment to that, allows for an organ solo verse, or allows for the assembly to sing without accompaniment. Hence, the need for thinking through an interpretation is crucial for successful accompaniment of hymns, psalms, parts of the ordinarium, and chants, all of which require differing styles of playing and registrations. The usual Principal 8′ and 4′ (2, Mixture′) on every verse is again not enough to do justice to what is required by the theology of the hymn, and interpretations vary widely between musicians, denominations churches and countries. Of course these techniques would apply to well know tunes, and for sure one has to use good judgement as to which techniques to use and when or when not to use a particular treatment. From my observations of various traditions, I wish to emphasize that there is not a right or wrong way to execute an interpretation, but what is wrong, is not to have an interpretation. I believe that having no interpretation is a common problem, and one that can be changed with even a little effort.

Let us now discuss specific countries.

France

There is no national hymnal for French Catholic churches. I discussed this with my colleague Michael Matthes, Titular Organist at the Church of Saint-Germain-l-Auxerrois in Paris. He writes:

„About the hymnal, we haven´t any book like this in France (when in reference to a national hymnal). Some composers used old melodies from Germany but only the refrains. I learned from the Gotteslob book during my

studies in Köln but in France we have no book" (Matthes, correspondence in private archive).

Common practice in France is to sing antiphons, psalms, or Taize music, for example during the entrance procession and also in other places where the GIRM gives the option for one of the 4 choices of repertoire for those places. Improvisation continues to play a large role in the French liturgy, and for that matter throughout the organ world in France and is taught as part of the regular curriculum. The tradition of improvisation goes back throughout history to, for example, the „organ" Masses, and has been in place for centuries. Later, compositions were written for parts of the Mass that had been improvised in the past, but the tradition of improvisation has remained strong over the centuries.

Prior to the singing of, for example, the entrance procession, the organ will play an improvisation of some kind, and depending on the church it can be extended. For example, in Notre Dame Cathedral, extended improvisations happened regularly before the destruction caused by the fire in 2019. It is indeed a grand affair to be part of and one that I experienced many times during my years as a student in Paris. Also numbers of verses are varied to match the length of the procession, the aim being to have enough verses to cover the time until the celebrant is in place and ready to begin the liturgy. Improvisation can also happen between verses, which then functions as an organ „solo" verse (Mass at Notre-Dame Cathedral, 20.1.2019). Although using the microphone, this particular cantor, being minimally amplified, allowed the assembly to have their voice once they were secure.

The tempi chosen for this entrance antiphon for example, are appropriate for the mood of whatever is being sung. I note that tempi tend to be quicker than say in Slovakia, (where the tradition is to play much more slowly), and that the organ plays the role as leader and holding together the singing of large numbers of people. It is also rather amazing that the coordination between the front and back of the nave is nearly perfect. Regarding the theological styles I mentioned earlier, because of the size of the space, and the large numbers of people in attendance, the role of organ as leader is the most often used. While there are cantors in the front, their lighter voices suit cantoring well and they really do function as cantors and not as soloists. Rhythm can be a problem when a hymn turns into an operatic aria rendered by a soloist singing loudly into a microphone. In those cases, the assembly listens dutifully to the „beautiful voice", when they should be participating.

Regarding written accompaniments in France, Matthes writes: „the accompaniments are not very good, written with many harmonic mistakes, so we realize our own accompaniments. Gregorian accompaniments by Potiron for example, are not often used". So the harmonizations of melodies continues with the tradition of improvisation which remains so strong in France. Having had the fortune to study in France for many years, some of the most inspirational liturgies I have experienced were in Paris.

Germany

Unlike France, in Germany, Austria, and Bolzano-Bressanone the „Gotteslob" is the commonly used hymnal in Catholic churches. The present Gotteslob was published in 2013 (following the „Gotteslob" which was published in 1975). In addition the hymnal is used in German speaking parishes in Luxembourg, and in Liège, Belgium. The hymnal has a wide variety of tunes, and one of the interesting features included are hymns that can be sung ecumenically, including hymns from the Evangelisches Gesangbuch which is the Protestant hymnal. There is an excellent website devoted to the hymnal (Gotteslob). On that website can be found many of the hymns organized by number, with really excellent video examples of the hymns being sung. Where there are no videos, the melody is played.

I corresponded with the well known German organist, Martin Welzel. He writes: *„Although there is a four-volume edition with written-out organ accompaniments for the entire „Gotteslob" hymnal, the common practice in liturgy is that you harmonize the organ accompaniment on the spot from the hymnal (where you have only the melody, text, and psalm tones). This is part of the sacred music curriculum in German Musikhochschulen. To learn how to improvise all kinds of harmonizations, according to the proper style of the hymns, modal harmony, Gregorian chant accompaniment, psalms, and preludes, interludes, variations, partitas, chorale preludes…Which does not imply that each organist and church musician working in a Catholic Church in Germany or Austria is equally drawn or skilled to improvise extensively and harmonize everything from the single melodies in the „Gotteslob" hymnal. However, it is the common standard in larger churches and cathedrals, like in Munich, Cologne, or Trier, to name just a few examples".*

Two characteristics of the hymns and hymn playing in Germany I would mention, would be the excellent quality of the hymnody, and the well trained organists playing those hymns. Listening to the hymn playing in large spaces, it is the rhythmic accents and articulation that keep large numbers of people singing in time and together. The tempi are steady and well chosen for the number of singers, and the size of the space. A good example is from 2006 with the visit of Pope Benedict to Germany (Großer Gott, wir loben Dich!, Munich). The breathing spaces are large enough to enable a full breath which allows for better vocal support. Like in France, the singing of the hymn can be prefaced by an improvisation which can be short or longer dependent on the length of the procession. A good example of this is a video from Cologne Cathedral during Easter Sunday Mass, April 2019, where the organ improvisation is followed by the choir singing „Surrexit pastor bones" of Palestrina, which is then followed by a thrilling hymn sung by the assembly, „Christ ist erstanden" from the Gotteslob, 318. The organ playing is rock-solid rhythmically, the tempo well chosen for the massive structure and large number of congregants, and the third verse with reharmonizations is absolutely

convincing (Holy Mass on Easter Sunday from Cologne Cathedral, April 21, 2019).

It is apparent listening to these examples, that the state of church music in Germany is enviable. Both musicians and clergy are well trained, and the liturgies in these examples are absolutely inspiring. These examples should be held up as models for students learning the art of hymn playing, and also for those who are studying liturgy. One could write an entire thesis on the musical and liturgical traditions in both Protestant and Catholic churches in Germany, and hopefully this paper will encourage further research into hymn playing and the many rich traditions.

The United States

The United States is a difficult subject to undertake because of the wide range of thinking and the independence of various dioceses. I will limit my conversation to organ playing of traditional hymnody. While there are some excellent examples of great churches and great hymn playing, unfortunately there are equal or larger numbers of terrible musical examples by untrained musicians or worse. There is no national Catholic hymnal to speak of, but there are a number of hymnals that a parish can choose from, some of a very high quality, and others not as much. For example, the 4th edition of Worship is an excellent hymnal, and offers a wide variety of hymns from many different sources.

While this whole subject of modern „popular" repertoire is a topic for an entire paper, often that style is unsingable by the average assembly. The congregation generally listens and are entertained by a „group" of singers and/or instrumentalists, who are more interested in performing than they are in inspring participation by the assembly. However, maybe the worst situation is that the organ in many parishes has been replaced by a piano, often accompanying a „singer" (or in some cases a choir) who is overly amplified. The assembly stands and listens to the „beautiful" voice. Despite the fact that church documents are clear that the organ has „Pride of Place", that instruction is often ignored (GIRM, no. 393).

While the cantor´s/choir´s role is very important, for example, in anything of a responsorial nature, that does not apply to hymns of a chorale-type, from the Gotteslob for example. A loud voice on a microphone does nothing to help the assembly sing and usually just gets in the way of maintaining a steady tempo. As Michael Connolly points out in his publication on the parish cantor, *„A well designed balanced organ played properly will lead more effectively than a cantor singing into a microphone. The cantor primarily provides visual leadership and should not, generally, use the microphone at all for hymns"* (Connolly s.34).

On the positive side, there are more and more parishes hiring well trained musicians, and as a result, the execution of hymns is becoming similar to the

examples we heard from France and Germany. Here is an example from St. Ignatius Loyola in New York City (Mass at St. Ignatius Loyola, 7.11.2021). The singing of the assembly and playing of the tune „Lobe Denn Herren" are admirable. Although the cantor in this video is quite unnecessary, he at least does not get in the way of the assembly´s role, nor the organ´s, and the voice is pleasant enough.

Another example also from St. Ignatius, is from October 31, 2021, but unfortunately in this example the cantor is perpetually behind, and is unnecessary in such a well known tune of Beethoven. The organist does a fine job of keeping everyone together and the assembly is following the organ, so only the cantor is dragging behind the beat. In this case Michael Connolly´s advice to refrain from using the microphone would have been well heeded (St Ignatius Loyola, Hymn to Joy). Another positive attribute of these examples from St. Ignatius Parish, is that the hymns and ordinarium are of a high quality, unlike many Catholic parishes in the USA. The organ is used in accordance with the church documents, which is a delight. And despite my misgivings about the cantor´s role, he does not make an operatic aria out of a hymn.

One more example of good hymn playing is from Our Lady of Refuge Parish, in Brooklyn, New York. The tune is „In Babilone" being sung at a good tempo with a very fine choir and organist, and surely would be inspirational to any congregation singing. (There´s a Widness in God´s Mercy, Brooklyn, New York). So it could be said that in the places where a parish has hired a well trained musician, there are similarities to Germany and France in hymn playing, that being a steady tempo, rhythmic leadership and authority. It should also be pointed out that in contrast, the German examples are executed sans an amplified cantor on the chorale type hymns.

Slovakia

There are many positive things to speak about regarding Slovakia. First, and maybe the most important thing is that Slovak people like to sing. When I have visited or played for liturgies, people sing with enthusiasm, the parts of the Ordinarium are tuneful, and usually well written and the singing of these parts from memory is particularly impressive. New composers of a very high level, such as Stanislav Surin, Vlado Kopec, Rastislav Adamko, and others are writing compositions that are very singable by the average assembly, without compromising quality. Mr. Kopec has completed and is waiting for the publisher to print his versions of the Graduale Romanum, and Graduale Simplex in Slovak, which will open up a whole new repertoire in accordance with the musical documents, giving priority first to the Graduale Romanum, then the Graduale Simplex, an appropriate psalm or anthiphon third, and last to hymnals such as the JKS in Slovakia. Slovakia is not alone in concentrating on the 4th option for places where the documents give first priority to the Graduale

Romanum for example, during the entance procession. The USA also has this problem, although there are places that follow the instructions in the documents.

Perhaps the largest area for growth in Slovakia lies in the assembly singing of the JKS. I interviewed two Slovak organists and asked questions about tempo and rhythm, since I am not from Slovakia, and wanted to know the history in Slovakia and why a hymn may be sung in a way that is not following the printed notes in the hymnal. First, tempo is always subjective. So much depends on the size of a space and the harmonic rhythm of a hymn. Many moving notes in the 4 parts harmonizations are going to result in a necessarily slower tempo.

The well known Slovak organist, František Beer writes: *„I think that the tempo of singing has a big connection with the intensity of singing- in the past in Germany, England and also in Slovakia. They sang „from a full (open) throat" and the songs were in a very high range. Over the last 50 years, people have become quite accustomed to singing, which results in the accleration of the tempo. Singing at a slow tempo with 20 people opening their vocal folds to 10 percent would make no sense. But playing with 200 people singing in full voice, always brings some tempo limitations, because singers need some time to „lean" into the tones".*

Mr. Beer´s point regarding an open throat is a good one, and one I have experienced both as a singer, and also from my churches in Seattle. I noticed that when I would let the assembly sing unaccompanied, the tempo did tend to slow in relation to what was done in an accompanied verse. I also believe it is true that the tempo of singing has become quicker than what may have been done in the 1930´s. Where I disagree slightly is using historical models to decide these matters. For me, it is better to get a sense of the style of the hymn, and then interpret from a wider range of what is charecteristic of that style or period, rather than from recordings which may or may not have been common performance practice at the time. One can see this in Tournemire´s recording of Franck´s A-Minor Chorale from 1930, which is played very quickly. That worked beautifully in that situation and with that organ, but I do not believe that the piece must be played that way just because Tournemire´s recording (he was Franck´s pupil) is about the closest link we have have to what Franck may have desired. Another tradition comes from Guilmant, who played Franck´s works for the composer, and who, along with Dupré, arrived at very different interpretations. I believe we need both traditions. Similarly, I believe that when for example in JKS 257, the tempo moves so slowly that everyone is gasping for air every two beats, then the chosen tempo is being sung too slowly. It comes down to the question, is the phrase the unit of musical expression, or is the note? For me the phrase must remain the unit of musical expression, so any tempo must be chosen with that in mind. Still, it is a subjective matter and as Mr. Beer pointed out, there are many variables. Here are two examples he cited (Matkina spoved, JKS 323, Biskupská vysviacka Rudolfa Baláža 19.03.1990, JKS 257).

However, accurate note values are not subjective. In the singing of the JKS hymns, I have heard note values outright changed, and sometimes so badly it is almost impossible to recognize what tune is being sung, or what the meter may be. Additionally, I often hear organists adding beats to bars for breathing, for example, making a 5/4 out of a 4/4 bar, by adding a quarter rest for a breath. The correct practice would be to make the 4th beat of a 4/4 bar a rest, and continue on in time so the rhythm remains steady. I heard one organist playing JKS 291. She was playing and also singing into a microphone with the congregation sitting passively and not singing because of the erratic rhythm. The ¾ meter was not possible to recognize, because 3 quarter notes became a quarter and two eighths, sometimes an eighth and two sixteenths, or whatever else she „felt" at that moment, all in the name of being „expressive". This rhythmic inaccuracy really is the worst kind of musical destruction, and one that should never be allowed.

I asked organists František Beer and Matus Kucbel, Titular Organist of the Church of the Transfiguration in Spania Dolina about this phenomonem, that I have never experienced anywhere else in the world. Mr. Beer wrote:

Probably the biggest problem in our country is that the non-rhythmic playing is explained as being „sensitive" or „expressive" and is often used as a defense by the priests. Usually, if an organist plays in rhythm, and holds that tempo, it is considered „hardness" or even „lack of faith" because he does not know how to feel those hymns „as he should". Mr. Kucbel said the same as Mr. Beer and also added that often the clergy prefer to work with amateur, untrained musicians, rather than those who are well trained (for obvious reasons). He also said there is little motivation for untrained organists to want to improve because of the lack of well paid positions. Often then, someone who plays the piano, the harmonica, or the accordian can be recruited to play the organ for a church (F. Beer, M. Kucbel, correspondence from archive).

My only comment is that when there are musicians such as Zuzana Zahradnikova, Stanislav Surin, František Beer, Matus Kucbel, Vlado Kopec, and many others who are well trained, then those people need to be involved in the musical education of seminarians and clergy. Large groups of people at Holy Mass require a good leader at the organ and not one who flounders rhythmically, or who wallows in a sugary display, without the rhythm being respected. Still, it is a joy and very impressive to hear Slovak congregations sing with such enthusiasm when the rhythm is not destroyed.

Conclusion

It is apparent that the styles of playing hymns have similarities in France, Germany, the USA and Slovakia, when the person playing the organ or singing has good training. The high quality of the German hymnal is one to be envied, the improvisatory skills of the French are unparalled, the wide variety of hymnals in the USA and the Slovak reverence and enthusiasm, all are traits

one could point to as characteristic. The use of the cantor should be limited to that which is responsorial in nature, and that person should not be amplified when the assembly is singing. Further, steady rhythm and singing in phrases as one sees in Germany and France, and in the better parishes in the USA, should also be developed in Slovakia, without the destruction of rhythm, and the addition of fermatas whenever one wishes. Hopefully, with the number of fine organists I have mentioned, highly qualified individuals will be involved in the musical education of clergy and seminarians.

List of bibliographical resources

Connolly, M. *The Parish Cantor*. Chicago, Illinois:
GIA Publications, Inc. 1981. ISBN: 0-941050-24-6.

Day, T. *Why Catholics Can´t Sing*. Chestnut Ridge, New York: Crossroads Publishing Company, 1992. Revised, 2011. ISBN: 13: 9780824511531

*General Instruction on the Roman Mi*ssal. Washington D.C.: Conference of Catholic Bishops. 3rd Edition, 2011. ISBN 978-160137-176-8.

Ogasapian, J. *Church Music in America.* Macon, Georgia: Mercer University Press, 2007. ISBN 13: 9780881460261

Biskupská vysviacka Rudolfa Baláža, 19.03.1990-1/5 časť (online). [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: https://youtu.be/Yud9tw_ACt0

Gotteslob (online). [cit. 2022-12-17]. Dostupné z: https://gotteslob.katholisch.de/

Großer Gott, wir loben Dich! Pope Benedict 2006 in Munich Germany. 28.11.2019 (online). [cit. 2022-12-17]. Dostupné z: https://youtu.be/YW O5HxS8TEM

Holy Mass on Easter Sunday from Cologne Cathedral, April 21, 2019. 21.4.2019. (online). [cit. 2022-12-17]. Dostupné z: https://youtu.be/UN 7RP4eVOlc

Mass at Notre-Dame de Paris on the 20th of January, 2019. 21.1.2019 (online). [cit. 2022-12-19]. . Dostupné z: https://youtu.be/GC6zFJo5hxI

Matkina Spoveď (1937, Detva) - úryvky z filmu. 1.4.2014 (online). [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: https://youtu.be/Bdok9wzP4iY

Pick, G. 1989. *A Ministry of Music.* In: Chicago Reader (online). 20.8.2021. [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: https://chicagoreader.com/news - politics/a-ministry-of-music/

Saint Ignatuis Loyola Parish. New York, N.Y. Sunday October 31, 2021. (Live Stream, the musical example begins at 11:56). Dostupné z: https://youtu.be/ Trj9byqLIxE

Saint Ignatuis Loyola Parish. New York, N.Y. Sunday November 7, 2021. (Live Stream). Dostupné z: https://youtu.be/VBi-bmkJw6w

There´s a Widness in God´s Mercy sung in a Catholic Parish in the Diocese of Brooklyn. (Our Lady of Refuge Parish, Brooklyn N.Y. 26.6.2017, Live Stream). Dostupné z: https://youtu.be/fLqlKZe1Ckc

Beer, F. Correspondence with the author. 12.11.2021
Matthes, M. Correspondence with the author. 5.11.2021
Welzel, M. Correspondence with the author. 3.11.2021

Mgr. art. David di Fiore
Katedra hudby
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Nám. A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok
dgdif98@hotmail.com

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.68-75

Synergia: tvorivosť, literárny motív a akčné umenie u dieťaťa predškolského veku

Synergy: creativity, literary motive and action art in a preschool child

Zuzana Chanasová

Abstract

The aim of the paper is to briefly characterize the process of developing creativity through the art of action, which arises on the basis of a literary motif in a preschool child. In this paper, we present the basic theoretical categories as well as photographic material of the creative processing of a literary motif in action models for preschool children.

Keywords: Action art. Preschool child. Creativity. Literature for children.

Úvod

Obdobie predškolského veku E. H. Erikson charakterizuje ako *vek hry*, v ktorom sa v rodine prehlbujú najvýznamnejšie vzťahy a končí obdobie ritualizácie vyznačujúcej sa stereotypným opakovaním a vzorcami správania podobným rituálom. V tomto období dochádza k vyriešeniu oidipovskej triády ovládajúcej základnú rodinu, zatiaľ čo intenzívne vzťahy mimo rodinu sú odložené do doby, kedy dieťa prejde do školského veku. *Vek hry* dáva široký priestor pre *iniciatívu*, ktorá nepomáha oblasť ritualizácie kultivovať. Odohráva sa to predovšetkým vo svete miniatúrnych hračiek v zdieľanom hrovom časopriestore, v ktorom sa v iniciatívnej interakcii dieťa pohybuje (Erikson, 2015).

V príspevku prezentujeme akčnú tvorbu dieťaťa predškolského veku, ktorá vznikala prostredníctvom hry. Stretávajú sa v nej v synergickom kruhu tri elementy – tvorivý rozmer procesu, literárny námet a samotná akcia, ktorej výsledky sú zachytené vo fotografickom materiály.

1 Tvorivosť

Účinná ritualizácia v hre je detskou formou ľudskej schopnosti zachádzať s vlastnou skúsenosťou pomocou vytvárania rôznych modelových situácií a zvládať realitu prostredníctvom experimentu a plánovania. Základným prvkom je forma dramatickosti, v ktorej sa objavujú znaky ako formálnosť a ideologickosť. *„Inštitúcie zodpovedajúce detskej hre sú javiskom*

a plátnom určeným k vyjadreniu dramatična – alebo inej ohraničenej arény (súd, miestnosť určená na schôdzu, fórum, chrám), na ktorej sa dejú dramatické udalosti" (Erikson, 2015, s. 54).

Keď dieťa konštruuje modelové situácie nie len v otvorených dramatizáciách (ako v hrách a fikciách), konfrontuje sa s nielen s vlastnou minulosťou, ale aj určitým spôsobom posilňujeme svoju nádej v budúcnosť. Pri tejto činnosti prijíma určité prostriedky ako napr. hračky, vzorce myslenia, prirodzené materiály, alebo vymyslené techniky, ktoré určitým spôsobom prijalo na základe kultúrneho, historického, technologického, či vedeckého poznania, ktoré ho obklopuje. Dôležitými komponenty *veku hry* sa javia:

- iniciatíva inhibovaná vinou,
- fantázia materializovaná v hračkách,
- psychosociálne zdieľaný priestor hry (Erikson, 2015)

Významnú úlohu má v tomto procese zvedavosť, ktorá je u dieťaťa vrodená ale aj výberová. *„To, čo dieťa zaujíma ho upúta na dlhú dobu, čo ho nebaví, odkladá.... Apetentné správanie je založené na aktivite a na začiatku vývoja aj na využitie všetkých zmyslov"* (Kutálková, 2014, s. 181).

Ak hovoríme o hre musíme si uvedomiť, že ide o tvorivý proces vyplývajúci z jeho potreby skúmať, zažívať, byť iniciatívny. Mark A. Runco, riaditeľ výskumu zameraného na tvorivosť na Oregonskej univerzite hovorí o tom, že nexistujú plne objektívne ukazovatele tvorivosti, ale je možné odvodiť ukazovatele, ktoré sa v minulosti osvedčili ako dobré a ktoré podľa zdravých teórií kreativity zodpovedajú jej požiadavkám a základným procesom (Runco – Pritzker, 2011). Ako editor spracoval v spoluautorstve encyklopédiu kreativity, z ktorej vyberáme niektoré zaujímavé charakteristiky tvorivosti.

V *Tabuľke 1* vidíme, že tvorivosť sa objavuje v rôznych oblastiach ľudskej činnosti, ako vede, umení a pod. Ako hovorí Turek (1996, s. 10): „*malé deti sa vyznačujú veľkou tvorivosťou*."

V súvislosti s dieťaťom predškolského veku vyberáme tie definície tvorivosti, ktorá sa týkajú rozmeru akčného umenia, na ktoré sme sa v príspevku zamerali. Ide o základné znaky, ako:

- originalita,
- produktivita,
- pretváranie,
- schopnosť vyjadrovania a to nielen slovne (Kirst – Diekmeyer, 1998).

Tab.1. Charakteristiky tvorivosti (Runco - Pritzker, 2011a, 2011b)

autor	*charakteristika*
Calvin Taylor	definuje 9 oblastí tvorivosti, ktoré nazýva talenty: ● akademické talenty, ● talenty produktívneho myslenia, ● talenty v plánovaní, ● talenty v komunikácii,

	● talenty v prognózovaní, ● talenty vo vytváraní odhodlania, ● talenty v implementácii, ● talenty v medziľudských vzťahoch, ● talenty v rozlišovaní (Runco – Pritzker, 2011a, s. 427).
Ellis Paul Torrance	charakterizuje tvorivosť ako *4 Ps* kreativity: ● kreatívna osoba, ● kreatívny produkt, ● kreatívny proces , ● kreatívny výtvor (v ang. Press) (Runco – Pritzker, 2011a, s. 435 – 440).
Carl Rogers	definoval tvorivosť ako ● tvorivý proces, ● vznik nového vzťahového produktu v akcii, ktorý vyrastá: a) z jedinečnosti jednotlivca b) z materiálov, udalostí, ľudí, okolností života človeka (Runco – Pritzker, 2011b, s. 172 – 173).

Rozmer originality, produktivity, pretvárania, či určitá špecifickosť vyjadrovania sa prejavuje v akčnom umení.

2 Akčné umenie

Ako hovorí Biarincová (2020, s. 8) *„človek je schopný nielen krásu vnímať, ale ju aj tvoriť.“* V našom príspevku vychádzame z predpokladu, že dieťa predškolského veku je tvorivé a jednou z možnosti môže byť aj akčné umenie, ktorému sme sa bližšie venovali v projekte *KEGA 013KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action.*

V *Intermediálnom umení* sa prepájajú najmenej dve médiá rôznych umeleckých druhov, foriem, žánrov, pričom sa používajú rôzne materiály, techniky. Delí na statické a akčné:

- statické je založené na kinetickom artefakte;[1]
- akčné umenie je založené na akčnej udalosti.

Vo svojej akčnej podobe sa začalo objavovať v druhej polovici 20.storočia predovšetkým vo vystúpeniach dadaistov a futuristov. *„Primárnym prvkom akčného umenia je akčná udalosť, ktorá je v rámci aktuálneho okamihu úzko prepojená s fyzickým gestom akčného umelca“* (Štofko, 2007, s. 15). Z akcie, ktoré prebieha v priestore, bez ohľadu na hranice, sa vytvárajú individuálne i skupinové obrazy, stvárňujúce realitu (Geržová, Hrubaničová, 1998).

[1] Kinetizmus je výtvarný smer 20. stor. zameraný na prácu s pohybom (Štofko, 2007)

Podstatou akčnej udalosti je živý proces, ktorý dáva do pohybu: vnímanie,
emócie, imagináciu, myslenie. Umelec a divák počas akcie môžu zažívať rôzne okamihy. Môže mať formu:

- rituálu maľby - *akčná maľba* alebo *body-art,*
- spektakulárnej akcie – *performancie,*
- minimalistickej akcie – *event,*
- skupinového konania a prežívania performeristu a zúčastneného publika - *happening* (Štofko, 2007)

„*Happening, indivudálne performance* a *event* sa *stali bytostne akceptovanou formou výrazu najmä pre príslušníkov novej generácie"* (Rusinová, In Bajcúrová, 1999, s. 18)

V *Action painting* umelec tvorí bez prípravy. *„Tvorí bezprostredne, snaží sa vyjadriť svoj psychický stav priamo na plátne"* (Bauer, 1996, s.8). Nastáva určitá reflexia umelcových pocitov a jeho prežívania.

Pri *Performance* (z anglického *správanie, prevedenie, predvedenie*) ide o výtvarnú akciu, ktorá má podobu určitého divadelného predstavenia. *„Výtvarník - performer sa predvádza pred divákmi ako herec na rozdiel od akcií neverejných, zachytených na filme, alebo fotografii"* (Bauer, 1996, s. 153). Môže sa realizovať pred publikom, ktoré sa môže interaktívne zapojiť do procesu tvorby (Štofko, 2007).

Happening je umeleckou akciou, v ktorej umelecký zážitok trvá len v čase tvorby. Často sa v ňom prelína výtvarný, literárny, pohybový prejav s divadelným. Tvorcami bývajú aj samotný diváci. Zmyslom je rozvinúť, podporiť, podnietiť ich ku kreativite. *„Akcia sama má niekedy charakter recesie, alebo show, kolektívnej zábavy"* (Bauer, 1996 s. 76). *„Vývin performatívneho prejavu na Slovensku bezprostredne súvisel s novým vnímaním dimenzií času a priestoru, ktoré na prelome 60. a 70 rokov otváralo hranice všetkých tradičných výtvarných druhov a často bolo príčinou zrodu nezvyčajných hybridných intermediálnych podôb výrazu"* (Rusinová, In Bajcúrová, 1999, s. 189).

Event sa na rozdiel od performance a happeningu realizuje v minimálnom čase, bez výraznej potreby prezentovať naratívnu udalosť. Ide o jednoduchú akčnú udalosť, slobodnú improvizáciu, ktorá je reakciou na určitý podnet. *„Prvotným východiskom eventových akcií bol určitý návod, či verbálna výzva, ktorej performerista následne tvorivo rozvíjal*" (Štofko, 2007, s. 16).

3 Literárny motív a projekt

Od roku 2019 sa v projekte *KEGA 002KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action* realizovanom na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku venujeme realizácii akčného umenia v jednotlivých etapách ľudského života. V príspevku prezentujeme akčné

modely vznikajúcich na základe literárnej predlohy, ktoré vytvárali deti predškolského veku. Námetom na akčnú tvorbu bola rozprávka talianskeho spisovateľa a zberateľa rozprávok *Luigi Capuana* (1839 – 1915), ktorý sa narodil na Sicílii a pôsobil na univerzitách v Ríme a Catanii. Najprv sa zameriaval na poéziu, neskôr sa venoval literárnej kritike, čo súvislo s nástupom realizmu, pre ktorý bola typická nádej v nový život (Bosco, 2017).

Štúdiom rozprávok rozširujeme obzor a tak ako talianska autorka Libertini (2019) vo svojej tvorbe analyzuje a koreluje slovenské rozprávky s talianskymi, v našom prípade sme zvolili menej známu taliansku rozprávku *Zlaté pierko*.

Ide o jednu z najkrajších Capuanových rozprávok, ktorá na Slovensku vyšla v zbierke rozprávok *Sedem rokov nemá* v editorstve Petra Milčáka (2009). Je to príbeh krásnej princeznej, ktorá bola veľmi rozmaznaná rodičmi. *„Bol raz jeden kráľ a jedna kráľovná, ktorí mali dcéru krásnu ako slnko a mesiac. Bola však taká neposedná, že keď robila neplechu, prevrátila hore nohami celý kráľovský palác. Vari by nebola vrtošivá a rozmarná, keď ju rodičia nikdy neokríkli. Čím väčšie šibalstvá stvárala, o to väčšmi sa z nich smiali"* (Capuana, 2009, s. 74).

Raz do paláca prišla zvláštna starenka. Princezná jej vrámci svojich rozmarov prisypala do jedla soľ, čierne korenie a spálila paličku, o ktorú sa starenka opierala, pričom sa veľmi z toho smiala. Starenku to zarmútilo a na druhy deň, keď odchádzala uvalila na princeznú kliatbu, ktorá spočívala v tom, že princezná bude ľahká ako pierko a vietor ju ponesie, kam bude viať. *„Keď dovŕšila osemnásty rok, bola z nej pekná dievčina s bielou pleťou a hustými zlatými vlasmi, ale vážila menej než pierko a aj nepatrný vánok ju unášal"* (Capuana, 2009, s. 74). Odvtedy princeznú volali *Zlaté pierko.* Rodičia zo strachu, aby im neodletela, zatvárali princeznú doma a jedinou jej zábavkou bolo, že sa vznášala k stropu, keď rodičia intenzívne fúkali. Aby sa princezná nenudila, rodičia museli veľa fúkať, až sa im z toho predĺžili tváre. Dali by všetko za to, keby bola princezná opäť normálna.

Nakoniec *Zlaté pierko* uprosila rodičov, aby ju nechali odletieť, nájsť starenku a prosiť ju o prepáčenie. Keďže bola ľahká, vietor ju odvial na jeden zámok, kde bolo všetko zo soli a čierneho korenia a zakliata princezná mohla jesť iba to. Dozvedel sa o nej portugalský princ, ktorý sa rozhodol ju nájsť. Ako poďakovanie za pomoc od jedného starčeka získal zázračný zvonček, ktorý mu pomohol prekonať ťažkosti s vyslobodením *Zlatého pierka.* Princ princeznú vyslobodil a šťastne sa vrátili domov (Capuana, 2009).

4 Akčná tvorba

V akčnom umení niekedy ide o event, v zmysle akcie, ktorá sa realizuje v súkromí a nevyžaduje prítomnosť divákov (Kaščáková 2019). Jednou z možností ako pracovať s art action je práca v teréne/krajine, ku ktorej ak sa pridá pohyb, gesto, vznikajú zaujímavé výtvarné artefakty *„V akčnom umení je*

možné vnímať telo, ktoré existuje a pohybuje sa v rôznorodo charakteristickom priestore. Nakoľko akčné umenie možno primárne považovať za vizuálne umenie, v ktorom sa využíva vytvorenie dojmu akcie v priestore bežných prvkov, pohyb môže byť súčasťou kompozície. S akýmkoľvek pohybom priestor (o)žije" (Kováčová, 2020, s. 293). V procese akčného umenia, pri tvorivej činnosti nastáva prelínanie hry a výtvarnej tvorby. Na základe rozprávky *Zlaté pierko* sme vyzvali deti k spontánnej akcii. Deti mali k dispozícii farebné modré pierka, a podobne ako v rozprávke fúkali a umiestňovali ich v exteriéri.

Z tvorby uvádzame fotografický materiál. Dieťa postupne skúmalo farebný kontrast pierka a krajiny, čo prinášalo rôzne eventové prevedenia. V rôznych prostrediach fúkaním, ukladaním, premiestňovaním variovalo príbeh z rozprávky. Synergiou tvorivého prístupu, literárneho námetu a akčného umenia vznikali zaujímavé inštalácie.

Foto. 1 – 4 : Akčná tvorba – Zlaté pierko (vlastné spracovanie)

Záver

„Participácia na tvorivej hre vo fiktívnom priestore a čase, na vciťovaní sa do fiktívnych, rozprávkových postáv je prirodzená a pre ďalší rozvoj osobnosti dieťaťa, ale aj jeho vzťahu k vnímaniu umenia veľmi dôležitá"

(Mitrová, In Liptáková, 2011, s. 498). Postupne sa hra u dieťaťa môže meniť na výtvarnú akciu, ktorú Valachová (2010) vníma ako komplex výtvarno-dramatických činností, ktorej východiskom môže byť výtvarná hra. Predpokladom je tvorivosť, ktorá u dieťaťa súvisí so zvedavosťou, iniciatívou, ale aj dramatičnosťou.

Zelina a Zelinová (1990, s. 15) hovoria, že tvorivosť je najväčšou hodnotou spoločnosti, ktorá *„dáva zmysel životu, odlišuje človeka od zvieraťa a stroja, lieči človeka z chorôb modernej civilizácie, je spôsobom sebarealizácie. Tvoriť znamená žiť.“*
Je nevyhnutné rozvíjať túto hodnotu už dieťaťom predškolského veku a ako sme prezentovali v príspevku, je to možné prostredníctvom synergie akčného umenia, tvorivosti a inšpirácie v podobe literárneho motívu.

Afiliácia : *Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA 013KU-4/2019 Stelesnená skúsenosť s využitím art action.*

Bibliografia

Bajcúrová, K. 1999. *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia. : Od abstraktného umenia k virtuálnej realite. Idey - pojmy - hnutia.* Bratislava : Kruh súčasného umenia Profil, 320 s. ISBN 80-968-2830-4.

Bauer, A. 1996. *Lexikon výtvarného umění.* Olomouc : Fin, nakladatelství a vydavatelství, spol. s r.o. 228 s. ISBN 80-718-2023-7.

Biarincová, P. 2020. *Art action v tvorbe človeka počas životnej cesty.* Ružomberok: Verbum. 71 s. ISBN 978-80-561-0787-4.

Bosco, U. 2017. *Dizionario Enciclopedico Italiano* [online]. Rím: Treccani. [cit. 15. 11. 2021]. Dostupné z: https: //www.treccani .it/ enciclopedia/

Capuana, L. 2009. *Cardello*. Milano: Leone. 112 s. ISBN 978-88-6393-018-4.

Erikson, E. H. 2015. *Životní cyklus rozšírený a dokončený. Devět věku člověka.* Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-262-0786-3.

Geržová, J. - Hrubaničová, I. 1998. *Kľúčové termíny výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia: gramatická a sémantická charakteristika*. Bratislava: Profil. 122 s. ISBN 80-886-755-5-3.

Kirst, W. – Diekmeyer, U. 1998. *Tréning tvorivosti*. Praha: Portál. 125 s. ISBN 80-7178-227-0.

Kaščáková, B. 2019. Variabilita action art v paralele s obdobím dospelosti. In.: *MMK 2019*: recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference : Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2019. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, s. 944-950. 1629 s. ISBN 978-80-87952-31-3

Kováčová, B. 2020. Synergia: telo - pohyb - priestor**.** In*: CREA-AE 2020:* kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie :

zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 292-300. 302 s. ISBN 978-80-223-5011-2.

Kutálková, D. 2014. *Jak připraviť dítě do 1.třídy.* Praha: Grada, 2014. 200 s. ISBN 978-80-247-4856-6.

Libertini, R. 2019. Cenerentola/Cenerentolo. In.: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: Verbum, Roč. 18, č. 2 (2019), s. 79-90. ISSN 1336-2232.

Milčák, P. (Ed.) 2009. *Sedem rokov nemá: talianske rozprávky*. Levoča: Modrý Peter. 104 s. ISBN 978-80-855-1592-3.

Mitrová, A. 2011. Dráma ako výchovný prostriedok. In.: Liptáková, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov, PU. 580 s. ISBN 978-80-555-0462-9.

Runco M.R., Pritzker, S.R. (Edit). 2011a. *Encyclopedia of creativity. Volume 1, A-I* . Amsterdam : Elsevier, 2011. 695 s. ISBN 978-01-237-5036-5.

Runco M.R., Pritzker, S.R. (Edit). 2011b. *Encyclopedia of creativity. Volume 1, J-Z* . Amsterdam : Elsevier, 2011. 628 s. ISBN 978-01-237-5037-2.

Štofko, M. 2007. *Od abstrakcie po živé umenie. Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia.* Bratislava: Slovart. 312 s. ISBN 978-80-8085-108-8.

Turek, I. 1996. *Učiteľ a tvorivosť*. Bratislava: MC Bratislava. 89 s. ISBN 80-7164-150-2.

Valachová, D. 2010. *Výtvarná edukácia v primárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského. 126 s. ISBN 978-80-223-2778-7.

Zelina, M. – Zelinová, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN. 130 s. ISBN 80-080-0442-8.

doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
zuzana.chanasova@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.76-81

Aspekty alternatívnej pedagogiky v podpore grafomotoriky

Aspects of Alternative Pedagogy in Support of Graphomotorics

Blanka Kožík Lehotayová

Abstract

Children suffering with graphomotor skills which may be related to specific learning disabilities are identified in the first year of primary school. Learning disabilities are linked to developmental changes, but also to changes induced by targeted support and intervention. For this reason, it is required of the teacher to provide adequate support to eliminate problems in graphomotor skills in case of identifying the child's difficulties. The application of support activities can be included in both pre-school and primary education levels. Various development and stimulational programs might be an inspiration, as well as support techniques including montessori and waldorf pedagogy. The contribution is a partial output of the Kega project no. 0026UK-4/2021 Preventive Strategies of Specific Learning Disabilities in Terms of Graphomotor Skills in Preschool Age.

Keywords: Graphomotorics. Disorder of graphomotor expression. Teacher. Child. Support.

Úvod

Úroveň kresby a písma priamo súvisí s grafomotorickou vyspelosťou dieťaťa. Už v prípravnom období, počas úvodnej etapy písania v prvom ročníku základnej školy, môže učiteľ pozorovať u dieťaťa prejavy signalizujúce nižšiu úroveň grafomotoriky. Prejavuje sa to konkrétnymi ťažkosťami pri zaznamenávaní grafických prvkov v etape prípravy na písanie veľkých a malých písaných písmen. Ak dieťa nedokáže zaznamenať tvary a vzory, ktoré sú prípravou na písanie písmen, jeho šanca na zapísanie náročnejšej podoby, t. z. kompletnej grafémy, je nereálna.

V prípade, ak sa problém v grafomotorike spája so špecifickými poruchami učenia spätými s grafomotorickou expresiou, prejavy ťažkostí majú podobu rôznych symptómov. Chung, Patel (2015) upozorňujú, že rozmanitosť prejavov dysfukcií primárne súvisí s vekom, čo sa prejavuje v rozličnej úrovni rozvojových a vývinových ukazovateľov procesu zrenia a učenia sa.

Možnosti intervencie

Výrazný podiel na ťažkostiach v grafomotorickej expresii môže súvisieť so zníženou alebo limitnou koordináciou pohybov tela a artikulačných orgánov, ako dôsledok vzťahu motorických funkcií s psychikou a zrením nervového systému dieťaťa. Zapojenie viacerých zmyslov v komplexnom rozvoji dieťaťa má výrazný vplyv na prijímanie i spracovanie informácií, vrátane učenia sa písať. Multisenzorická podpora sa ukazuje ako optimálna technika podpory aj pre dieťa, ktoré má ťažkosti v grafomotorike. Uvedené súvisí s charakterom podpory, ktorú realizujú učitelia primárneho vzdelávania v zahraničí. Napríklad podľa Berningera, et al. (2006) sa podpora, ako prevencia problémov dieťaťa pri písaní a učení v základných školách v USA zameriava na motorické, grafické, percepčné úlohy, pretože práve kombinovaný prístup je považovaný za najúčinnejší.

Nižšie uvedené charakteristiky vybraných alternatívnych prístupov, ako príklad postupov včasnej podpory, prípadne intervencie grafomotoriky, obsahujú prvky uplatňované v pedagogickom prístupe montessoriovskej a waldorfskej školy. Postupy vybraných činností sa zameriavajú na podporu a rozvíjanie grafomotoriky založenej na synkretizujúcom prístupe, ktoré sú aplikovateľné u dieťaťa predškolského veku v čase plnenia povinného predprimárneho vzdelávania v materskej škole a žiaka v prípravnom a nácvičnom období písania v prvom ročníku základnej školy.

Multisenzorický prístup – intervencia s prvkami montessoriovskej pedagogiky

Dieťa s ťažkosťami v oboznamovaní sa s písanou rečou potrebuje sekvenčné, multisenzorické a explicitné skúsenosti so zvukmi a symbolmi jazyka (Awes, 2012). Učenie v montessoriovskej škole pozostáva z troch hlavných zložiek a to pohybovej výchovy, zmyslového vzdelávania a jazykového alebo intelektuálneho vzdelávania. Mária Montessori považovala zmyslové a pohybové vzdelávanie za nepriamu prípravu na čítanie a písanie (Reid, 2009). Montessori plán je založený na prirodzenej stimulácii motoriky ruky, čo vedie nielen k optimálnemu úchopu grafického nástroja, ale aj k pohybovej koordinácii pri zaznamenávaní grafických prvkov a písmen. Podľa Richardsona (2004) je motorický tréning dôležitý k rozvíjaniu hrubej aj jemnej motoriky a pohybovej koordinácie, ktoré vplývajú na úroveň grafomotoriky dieťaťa. Významné miesto v podpore grafomotoriky predstavujú aj denne realizované sebaobslužné a praktické činnosti, ktoré sú súčasťou montessori pedagogiky. Okrem toho sa stimulácia zameriava na zrakovú a sluchovú percepciu, najmä určovanie podobností a rozdielov v hovorenej reči.

Viacerí autori sa zhodujú, že dieťa s poruchami hovorenej a písanej reči benefituje z prístupu Márie Montessori. Spisy Montessori (1912) obsahujú princípy pri učení sa písať:

- umožniť dieťaťu oboznamovať sa s neznámym grafickým prvkom, v prípade žiaka, tvarom písmena, dostatočne dlho.

Woods (2003) v tejto súvislosti zdôrazňuje, že si pri akceptácii uvedeného princípu treba uvedomovať, že každé písmeno abecedy má štyri kvality. Aj keď sa názov zapísaného písmena nezmení, jeho hovorená podoba (zvuk) a jeho tvar (veľké a malé tlačené písmeno, podoba veľkého a malého písaného písmena) sa odlišujú. Na oboznámenie so všetkými tvarmi grafém, má mať dieťa dostatok času.

- pri oboznamovaní sa s neznámym tvarom zapájať nielen zrakový receptor, ale aj hmatový receptor (napr. používať „šmirgľové písmená“, čo znamená, že symboly alebo tvary písmen sa spočiatku žiak učí aj prostredníctvom skriptových listov, ktoré sú vyrezané zo šmirgľového papiera a pripevnené na kus dreva (Gitter, 1966).

Rôzna podoba cvičení v motorickom, senzorickom a jazykovom vzdelávaní sa nevyskytuje izolovane. Dieťa nemusí ovládať jednu skupinu zručností skôr, ako prejde k ďalšej, pretože sa realizujú súbežne.

Formové kreslenie – intervencia s prvkami waldorfskej pedagogiky

Formové kreslenie súvisí s pohybom a činnosťami realizovanými vo vyučovacích predmetoch, ako sú ručné práce, eurytmia a písanie (Steiner, 2013). Formové kreslenie nie je geometrickou propedeutikou, ale zameriava sa na konštitučný rozvoj dieťaťa vďaka umeleckej činnosti prostredníctvom kreslenia foriem.

Konkrétna didaktická situácia, ktorá súvisí s formovým kreslením sa začína tým, že najskôr žiak vyhľadáva v prostredí rôzne podoby rovných a krivých čiar. Pri zaznamenávaní jednotlivých grafických prvkov v procese učenia sa, učiteľ akceptuje danú postupnosť:

1) grafický prvok učiteľ nakreslí na tabuľu, vytvaruje zo špagátu, lana, čím vytvára príležitosť, aby žiak grafický prvok mohol pozorovať → dôraz na vizuálne vnímanie a pamäť;
2) následne žiak grafický tvar zaznamenáva vo vzduchu celou rukou, nohou na podlahe, vytvaruje zo špagátu, vlny → dôraz je kladený na multisenzorický prístup, na pohybovú koordináciu, uvoľnenie ruky, precítenie pohybu;
3) grafický prvok žiak zaznamenáva do piesku, múky, prstom na lavici, na papieri, následne kriedou na tabuli a nakoniec grafický prvok zapíše do zošita.

Pri formovom kreslení učiteľ grafické prvky nevyberá náhodne. Jednotlivé tvary a vzory sú zaraďované podľa vopred daného usporiadania náročnosti. Predpokladom zvládnutia zložitejšieho prvku je zautomatizovanie pohybu pri zaznamenávaní menej náročného grafického prvku a precítenie pohybu ruky pri zaznamenávaní rozmanitých línií.

Formové kreslenie je súčasťou vyučovania vo waldorfskej škole od prvého ročníka.

- Začína sa kreslením veľkých tvarov na tabuľu alebo papier veľkého formátu s použitím mäkkej hubky (držaním hubky si žiak upevňuje správny úchop a prítlak).
- Ďalšou činnosťou je zaznamenávanie tvarov kvádrikmi zo včelieho vosku (vo waldorfských školách sa počas formového kreslenia používa tvar tohto nástroja na podporu a fixovanie správneho úchopu).

Zaznamenávajú sa rôzne typy čiar. Po zvládnutí zaznamenávať rôzne čiary sa postupuje v kreslení línií vedených rôznym smerom, oblúkov, trojuholníkov, štvoruholníkov, hviezd, kruhov, špirál, vĺn, osmičiek. Dôraz sa kladie na prirodzený a uvoľnený pohyb paže.

- Ako posledné sa zaznamenávajú tvary spojené do podoby riadkových foriem. Riadkové formy sú náročnejšie, než je zaznamenávanie izolovaných grafických tvarov. Uvedené znamená, že obtiažnosť sa týka odlišnej dynamiky pohybov.

Pri zaznamenávaní riadkovej formy sa dôraz kladie na komplexnosť pohybového stvárnenia, vrátane pohybu ruky, čoho výsledkom je žiadúca grafická stopa a precítenie formy. Ukážku realizácie riadkovej formy zaznamenávania prezentuje obrázok 1.

Obr. 1 Riadková forma z rovných a krivých čiar

V druhom ročníku žiak naďalej kreslí riadkové formy, no tie sú náročnejšie a zložitejšie. Majú podobu prelínania rôznych čiar a ich kombinácií, ktoré prezentuje ukážka na obrázku 2.

Obr. 2 Riadková forma z kombinovania rovných a krivých čiar

Postupy vybraných činností sa zameriavajú na rozvíjanie grafomotoriky založenej na synkretizácii, ktorý multisenzorický prístup umožňuje.

Záver

Pre učiteľov materských a základných škôl sú v zahraničí odbornými poradcami vypracované odporúčania a návrhy možností podpory grafomotoriky detí. Na Slovensku si učiteľ k cielene realizovanej podpore zameranej na elimináciu problémov, ktoré u dieťaťa v grafomotorike identifikuje, môže sám vyberať z voľne dostupných intervenčných a stimulačných programov, postupov či prvkov alternatívnych prístupov. Program cielenej a včasnej podpory založený na multisenzorickom prístupe predstavuje jednu z možností ako prispieť k rozvoju grafomotoriky.

Bibliografia

Awes, A. 2012. Supporting the dyslexic child in the Montessori environment. Communications, 1(2), p. 54-75.

Berninger V. W., Rutberg J. E, Abbott R. D, Garcia N., Anderson-Youngstrom M., Brooks A. 2006. Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. Journal of School Psychology, 44(1), p. 3-30. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.003

Gitter, L. L. (1966). *The Montessori method of indirect preparation for reading and writing.* Washington, DC: Homer Fagan Printing Co., Inc.

Chung, P. & Patel, D. R. 2015. *Dysgraphia.* Int J Child Adolesc Health. Nova Science Publishers, Inc. p. 27-36. ISSN 1939-5930.

Montessori, M. 1912. The Montessori method: Scientific pedagogy as applied child education in "The Children's Houses", with additions and revisions by the author. (3rd ed.). Anne E. George (Trans.). New York, NY:

Frederick A. Stokes Company. (Retrieved from: http://babel.hathitrust.org/cgi/ pt?id=mdp.39015003457622;view=1up;seq=13). https://doi.org/10.1037/13054-000

Reid, G. 2009. *Dyslexia: A practitioner's handbook* (4th ed.). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

Richardson, S. O. 2004. Research validates Montessori approach to teaching language. Montessori Life, 16(3), p. 46-68.

Steiner, R. 2013. *Výchova dítěte a metodika vyučování.* Praha: Baltazar. 118 s. ISBN 80-900307-9-3.

Woods, C. S. 2003. Phonemic awareness: A crucial bridge to reading. Montessori Life, 15(2), p. 37-39.

PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
lehotayova@fedu.uniba.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.82-89

Zhodnocení distanční výuky v hudebním oboru na základních uměleckých školách Královéhradeckého kraje

Evaluation of the Distance Education in the Field of Music at the Elementary Art Schools of the Hradec Kralove Region

Ludmila Kroupová

Abstract

In 2021, a research was conducted in the Hradec Kralove Region, the aim of which was to find out how teachers and parents of pupils in the field of music in basic art schools view changes in the educational process in connection with distance education. The paper informs about the development of research and presents the first few, already evaluated results.

Keywords: Research. Music field. Distance learning. Elementary art school.

Úvod

V České republice je momentálně zřízeno 523 základních uměleckých škol, které navštěvuje více než čtvrt milionu dětí, jichž se pochopitelně dotkla distanční výuka zavedená v důsledku pandemie COVID-19. Ve školním roce 2019/20 byly základní umělecké školy společně s ostatními typy škol uzavřeny 11. 3. 2020 a pro individuální výuku v hudebním oboru se otevřely 11. 5. 2020. Školní rok 2020/21 pak probíhal převážně distančně: uzavřeny pro prezenční výuku byly základní umělecké školy od 14. 10. 2020 (od 5. 10. platilo omezení pro oblast pěvecké výchovy) do 24. 11. 2020 a v novém kalendářním roce se pro individuální výuku definitivně otevřely až 12. 4. 2021. Od pololetí školního roku 2019/20 tedy strávili žáci i pedagogové distanční výukou více než sedm měsíců (v hromadných předmětech jako je hudební nauka, ansámblový zpěv nebo orchestry to bylo ještě výrazně více) a během této doby čelily obě skupiny novým výzvám ve výukové praxi.

V následujícím příspěvku je předkládán souhrn zkušeností pedagogů a žáků (respektive jejich rodičů) hudebního oboru základních uměleckých škol tak, jak byl zjištěn provedeným dotazníkovým průzkumem. Jelikož rozsah příspěvku neumožňuje podrobně se věnovat vyhodnocení všech dotazníkových položek, byly k analýze vybrány následující otázky:

1.) Vedl přechod na distanční výuku u Vašeho žáka/dítěte k některým z uvedených negativních důsledků?
2.) Co podle Vašeho názoru limitovalo kvalitu distanční výuky?

Výzkum byl původně zamýšlen pouze jako zpětná vazba pro potřeby ředitelů základních uměleckých škol v Královéhradeckém kraji (informace do výročních zpráv apod.), ovšem během pilotáže byl zaznamenán zvýšený zájem o účast na dotazníkovém šetření - celkem se zúčastnilo 1260 respondentů z řad pedagogů a rodičů.

Metodologie výzkumu

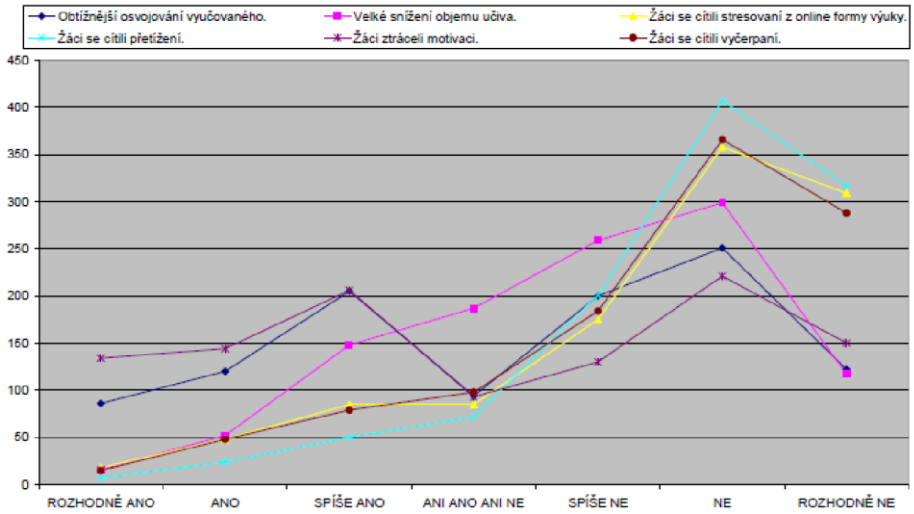
Výzkum byl distribuován formou dotazníku v MS Google Forms. Dotazník obsahoval čtrnáct otázek, přičemž kombinoval otázky uzavřeného[1], polouzavřeného i otevřeného typu. Základní metodou sběru dat byla metoda CAWI[2]. Výzkum byl anonymní, od účastníků byl získáván pouze údaj o jejich roli (pedagog/rodič) a vyučovaném/navštěvovaném hudebním nástroji. Získaná data byla stažena (soubor typu csv) a zabezpečena. Výzkumné otázky si kladly za cíl zjistit, jak nahlížejí na změny ve vzdělávacím procesu v souvislosti s distanční výukou pedagogové a rodiče žáků hudebního oboru základních uměleckých škol. Pedagogové i rodiče zodpovídali dotazník s totožnými otázkami (pouze přizpůsobenými jejich roli), takže výsledná data lze vyhodnotit nejen v rámci jednotlivých otázek, nýbrž umožňují také komparaci mezi oběma výzkumnými skupinami. Výběr respondentů byl omezen na oblast hudebního oboru, jelikož je v něm oproti ostatním oborům (výtvarný, taneční, literárně dramatický) převaha individuální výuky, což umožnilo v otevřených otázkách velmi autentické výpovědi.

Analýza a interpretace odpovědí na otázku zaměřenou na negativní důsledky distanční výuky

K zobrazení dosažených výsledků byl použit typ *spojnicového grafu* se značkami zobrazenými v každé hodnotě. Osa *x* obsahuje typy odpovědí, osa *y* počty respondentů. Tato konkrétní otázka obsahovala šest podotázek, respondenti vybírali odpověď ke každé z nich. Graf 1 obsahuje odpovědi rodičů, Graf 2 odpovědi pedagogů.

[1] Jednalo se o uzavřené otázky výběrové i výčtové.
[2] Computer Assisted Web Interview – respondenti jsou požádáni o vyplnění elektronického dotazníku, jedná se o metodu průzkumu vhodnou pro rychlé oslovení větší skupiny lidí

Graf 1: Odpovědi rodičů žáků hudebního oboru na otázku *Vedl přechod na distanční výuku u Vašeho dítěte k některým z uvedených negativních důsledků?* (zdroj: vlastní)



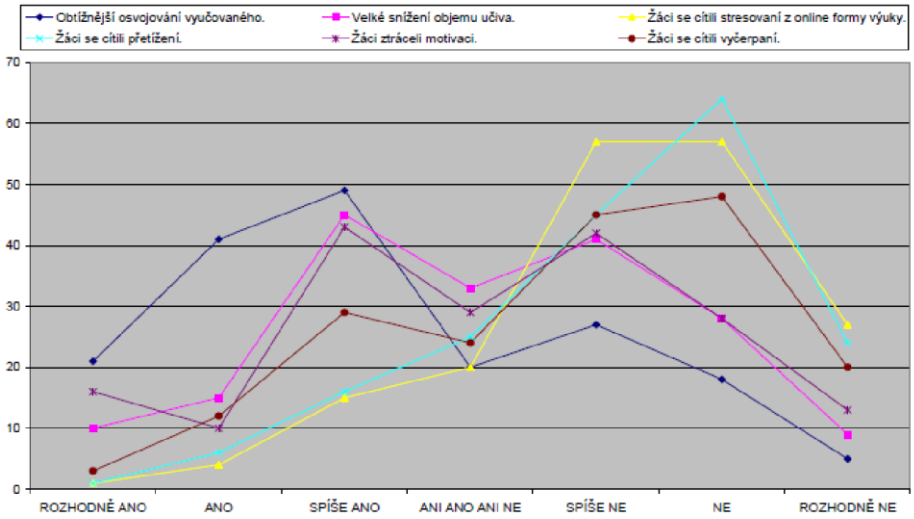
Tabulka 1 a Tabulka 2 uvádějí procentuální zastoupení typů odpovědí u jednotlivých podotázek.[3] Kvůli prostorovým možnostem tabulek jsou typy odpovědí ve spodním řádku nahrazeny čísly (**1** – rozhodně ano, **2** – ano, **3** – spíše ano, **4** – ani ano, ani ne, **5** – spíše ne, **6** – ne, **7** – rozhodně ne). Pro lepší orientaci jsou nejnižší hodnoty zvýrazněny červeným podkladem, nejvyšší pak zeleným.

Tabulka 1: Procentuální rozložení odpovědí u jednotlivých otázek u rodičů žáků hudebního oboru (zdroj: vlastní)

Obtížnější osvojování vyučovaného.	8%	11%	19%	9%	19%	23%	11%
Velké snížení objemu učiva.	1%	5%	14%	17%	24%	28%	11%
Žáci se cítili stresovaní z online formy výuky.	2%	4%	8%	8%	16%	33%	29%
Žáci se cítili přetížení.	1%	2%	5%	7%	19%	38%	29%
Žáci ztráceli motivaci.	12%	13%	19%	9%	12%	21%	14%
Žáci se cítili vyčerpaní.	1%	4%	7%	9%	17%	34%	27%
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

[3] Převedení z absolutních čísel na procentní podíly bylo nutné, jelikož srovnávané skupiny (rodiče žáků a pedagogové) nejsou z již podstaty věci zastoupeny rovnoměrně. Z počtu 1260 respondentů je násobně více rodičů (1078) oproti pedagogům (182).

Graf 2: Odpovědi pedagogů hudebního oboru na otázku *Vedl přechod na distanční výuku u Vašich žáků k některým z uvedených negativních důsledků?* (zdroj: vlastní)



Tabulka 2: Procentuální rozložení odpovědí u jednotlivých otázek u pedagogů hudebního oboru (zdroj: vlastní)

Obtížnější osvojování vyučovaného.	12%	23%	27%	11%	15%	10%	3%
Velké snížení objemu učiva.	6%	8%	25%	18%	23%	15%	5%
Žáci se cítili stresovaní z online formy výuky.	1%	2%	8%	11%	31%	31%	15%
Žáci se cítili přetížení.	1%	3%	9%	14%	25%	35%	13%
Žáci ztráceli motivaci.	9%	6%	24%	16%	23%	15%	7%
Žáci se cítili vyčerpaní.	2%	7%	16%	13%	25%	27%	11%
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

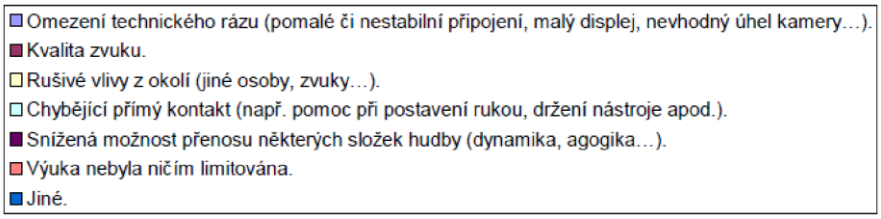
Z obou grafů i tabulek lze vyčíst, že je vnímání negativních vlivů u obou skupin v mnoha ohledech odlišné. Až neočekávaně zajímavá je sjednocenost v odpovědích rodičů žáků – ve všech podotázkách se objevuje nejvyšší procento odpovědí v pásmu „ne“ a až na výjimku u podotázky *„Žáci ztráceli motivaci.“* (kde jsou zároveň počty odpovědí rozvrstveny nejrovnoměrněji) je procento nejnižší v pásmu „rozhodně ano“. Celkově jsou vyšší hodnoty situovány do pravé části tabulky, tedy do pásem „spíše ne“, „ne“, „rozhodně ne“. Je tedy zřejmé (a v konečném důsledku potěšující), že rodiče žáků nevnímají distanční výuku v hudebním oboru základních uměleckých škol v zásadně negativních souvislostech a u svých dětí vesměs negativní vlivy nepozorují.

Pedagogové naproti tomu vnímají problematiku diverzifikovaněji. Shoda s rodiči žáků panuje v polovině podotázek (*„Žáci se cítili stresovaní z online formy výuky.“, „Žáci se cítili přetížení.“, „Žáci se cítili vyčerpaní.“*). Dvě první podotázky (*„Obtížnější osvojování vyučovaného.“, „Velké snížení objemu učiva.“*) vnímají pedagogové zcela opačně (nejvyšší procento odpovědí je v pásmu „spíše ano“ a nejméně v pásmu „rozhodně ne“). Je velmi pravděpodobné, že toto rozložení je dáno hlubším vhledem do oblasti výukových metod a učiva. Pedagogové z podstaty své práce mají přehled o postupu a rychlosti práce svých žáků i o množství učiva, které mohou během daného časového úseku zvládnout, a zároveň mohou obojí porovnávat v rámci svých zkušeností s prezenční výukou. Pátou podotázku (*„Žáci ztráceli motivaci.“*) vnímají pedagogové velmi nejednoznačně – nejnižší a nejvyšší počty odpovědí jsou poněkud netypicky umístěny hned v sousedních pásmech („ano“ a „spíše ano“). Tento výsledek lze chápat jako výpověď o individuálním charakteru výuky hudebního oboru. Celkové rozložení odpovědí není u pedagogů tak jednoznačné jako u rodičů, nicméně i u nich se vyšší hodnoty vyskytují spíše v pásmech svědčících o tom, že přestože vnímají distanční výuku jako komplikaci, která může na žácích zanechávat negativní důsledky, je tomu tak jen v některých oblastech.

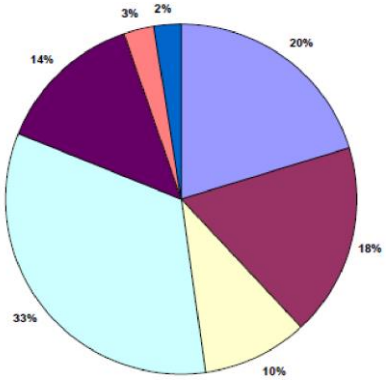
Analýza a interpretace odpovědí na otázku zaměřenou na faktory, které limitovaly kvalitu distanční výuky

Pro zobrazení dosažených výsledků byl použit výsečový graf. Výsledky jsou opět prezentovány v procentních bodech. Dotazníková otázka byla polouzavřeného typu a obsahovala výběr ze šesti možností a eventualitu *„Jiné“*. Respondenti mohli zaškrtnout více než jednu možnost – dosažené procentní body tak nejsou odvozeny z počtu respondentů, nýbrž z počtu odpovědí. V Grafu 3 a Grafu 4 jsou vedle sebe uvedeny odpovědi rodičů a pedagogů.

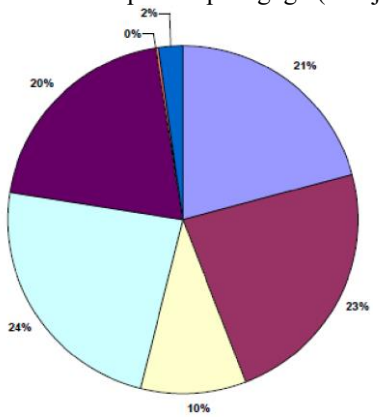
Legenda ke Grafu 3 a Grafu 4: Odpovědi rodičů dětí a pedagogů hudebního oboru na otázku *Co podle Vašeho názoru limitovalo kvalitu distanční výuky?* (zdroj: vlastní)



Graf 3: Odpovědi rodičů (zdroj: vlastní)



Graf 4: Odpovědi pedagogů (zdroj: vlastní)



Z uvedených grafických zobrazení je patrné, že přestože nejsou procentuální hodnoty totožné, vnímají obě skupiny respondentů závažnost limitů distanční výuky spíše obdobně. „*Chybějící přímý kontakt“* pociťují obě skupiny jako nejpalčivější problém - například techniku držení nástroje lze „na dálku“ předat i přijmout jen velmi obtížně – ovšem u rodičů je procento výrazně vyšší (33%) než u pedagogů (24%). *„Omezení technického rázu“* vnímají obě skupiny velmi podobně (20% u rodičů, 21% u pedagogů), limity *„Rušivých vlivů z okolí“* dokonce stejně (10%). Větší rozdíly jsou u možností *„Kvalita zvuku“* (14% rodičů, 20% pedagogů) a *„Snížená možnost přenosu některých složek hudby“* (18% rodičů, 23% pedagogů). Tento nepoměr může být způsoben profesním zaměřením pedagogů, které předjímá vyšší citlivost vůči přenosům zvuku. Možnost *„Výuka nebyla ničím limitována“* zvolily 3% z rodičů a žádný z pedagogů, což ukazuje, že si pedagogové limity v distanční výuce uvědomují naléhavěji.

V rámci možnosti *„Jiné“* mohli respondenti doplnit předchozí výběr nebo přinést vlastní postřehy. Tuto možnost shodně zvolila 2% z obou skupin.

V doplňujících komentářích se objevily poznámky spadající do oblastí:

- souhry:

„…nemožnost hrát společně - korepetice, komorní hra atd…“ (pedagog)
„… nemožnost hrát s ostatními žáky v souboru …“ (rodič)

- nespokojenosti s přístupem druhé strany:

„…zájem rodiny…“ (pedagog)
„…limity vyučujícího…“ (rodič)

- chybějícího přímého kontaktu:

„…mezilidský kontakt…“ (pedagog)
„…snížení motivace bez osobního kontaktu…“ (rodič)

- upřesnění omezení technického rázu:

„…jediným problémem byla kvalita internetového připojení u některých žáků…“ (pedagog)
„…zpoždění v přenosu…“ (rodič)

- organizace:

„…Distanční výuka malých dětí - první stupeň, byla limitována přítomností rodičů, kteří poskytli svůj telefon…často po 18 hodině. Zhoršená motivace, únava, nepravidelnost hodin…“ (pedagog)
„…provoz v početné rodině…“ (rodič)

- potíží s nástrojem a notovým materiálem:

„…naladění nástroje…“ (pedagog)
„…možnost naladění nástroje…“ (rodič)

- neutrálních komentářů (pouze u respondentů z řad rodičů):

„…chybějící koncerty - nižší motivace…“
„…neutrální rozhovor s učitelem nad různými zajímavostmi a vymoženostmi především z oblasti hudby…“

Závěr

S následky distanční výuky se potýkají žáci i pedagogové všech typů škol. Na základní umělecké školy má obzvláště tvrdý dopad, jelikož jejich výuka není založena na teoretických předmětech, nýbrž především na předávání dovedností a rozvíjení uměleckých, kulturních a osobnostně-sociálních kompetencí. Provedený výzkum prokázal, že pedagogové i rodiče žáků hudebního oboru základních uměleckých škol sice preferují prezenční formu výuky, nicméně jsou schopni a ochotni nejen vnímat situaci racionálně a přizpůsobit se jí, nýbrž také zpracovat své zkušenosti a promítnout je do budoucí podoby vyučovacího procesu.

Bibliografie

Procházková, M. 2021. Podnety a limity dištančného vyučovania spevu v základných umeleckých školách. *In: Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. sv. 4/2021, s. 158-168. ISSN 1336-2232.

Sensio,cz. Seznam základních uměleckých škol [online]. [cit. 20. listopadu 2021]. Dostupné z: https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/

PhDr. Mgr. Ludmila Kroupová, Ph.D.
Hudební katedra
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
ludmila.kroupova@uhk.cz

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.90-94

Princípy hudobnej výchovy pre deti predškolského a mladšieho školského veku

Principles of Music Education for Preschool and Early School Children

Martina Krušinská

Abstract

The text deals with the principles that are key to the musical education of preschool and early school children. In defining the principles, the author is based on the laws of folk art in Slovak folk music culture and on the music-pedagogical principles of Carl Orff based on the musical manifestations of natural cultures.

Keywords: Music. Child. Music education. Principles. Preschool age. Younger school age.

Úvod

Existujú antropologické zákonistosti, ktoré sú súčasťou jednotlivých pedagogických prístupov, konceptov, či koncepcií a ich následných vzdelávacích programov či modelov škôl. S týmito východiskami pracujú aj hudobno-pedagogické prístupy. V nasledujúcom texte sústredíme pozornosť na princípy hudobno-výchovného procesu, ktoré by mali byť pre učiteľa jadrom pre tvorenie vlastných modulov spojených s hudbou – denných rituálov, jednotlivých hudobných aktivít, hodín hudobnej výchovy. Princípy vychádzajú z hudobno-pedagogickej koncepcie Carla Orffa (Blažeková 2011) a zo zákonitostí ľudovej tvorby v našej vlastnej ľudovej hudobnej kultúre (Krušinská – Zeleiová 2011). Sú odrazom toho, čo je človeku – obzvlášť dieťaťu, blízke.

Hudobno-výchovné princípy

Na moju otázku:
„Kde bývate, deti?“
trojročný Kubko odpovedal:
„Pri maminke.“
(z učiteľských spomienok)

Princíp kultúrnej kontinuity: Ide o rešpektovanie prostredia, do ktorého sa dieťa narodilo. Vo vzťahu k dieťaťu, ktoré žije v prostredí s vlastnou duchovno-kultúrnou a historickou kontinuitou, je dôležité citlivo narábať s prvkami pochádzajúcimi z inej – k vlastnému priestoru – nekontinuálnej kultúrnej oblasti. Vo výchovno-vzdelávacom prostredí by sme mali umožniť dieťaťu priraďovať k sebe predovšetkým tie javy, ktoré k sebe patria a sú súčasťou jeho najbližšieho prostredia. Prostredníctvom sebe blízkych javov môže dieťa tvoriť reálne vzťahy – v nich utvárať svoju identitu, čo je predpoklad pre jeho zdravý vývin.

Princíp jednoty pohybu, reči a muzicírovania je dieťaťu absolútne prirodzený, v jeho spontánnom prejave existuje v spojitosti – *podupkávanie, tlieskanie, zvolania, pospevovanie, smiech, tanečné pohyby* dieťaťa. Výchova, ktorá prepája hudbu, pohyb a reč dieťaťa, môže mať zásadný význam pri formovaní jeho prežívania v celistvosti. Navyše, spev a muzicírovanie majú inú kvalitu, ak sa do nich premieta pohyb (alebo aj predstava pohybu). To isté platí o pohybe, ak sme ho podporili hudbou a rečou. V našej ľudovej kultúre poznávame princíp celostnosti vo vzájomnom prepojení jeho slovesnej, tanečnej a hudobnej oblasti.

Princíp mnohostranného oslovenia človeka možno charakterizovať ako aktivizáciu všetkých zmyslov pri detskom objavovaní, poznávaní. Zapojiť všetky zmysly dieťaťa – nielen *zrak* a *sluch,* ale aj *hmat, čuch* a *chuť,* je nevyhnutným predpokladom pre zmysluplné učenie sa. V zapájaní zmyslov ide o fázu explorácie (intuitívne ohmatávanie, objavovanie hudobného a zvukového materiálu), ktorá neskôr prerastá do fázy improvizácie (spontánneho sebavyjadrenia), kompozície (postupnej fixácie) a reflexie. Prepojením všetkých zmyslov vytvárame pre dieťa priestor, ktorý je blízky reálnemu životu.

Princíp prebúdzania vlastnej aktivity – tvorivosti je najlepšie dosiahnuteľný vo forme improvizácie. Aj keď dospelí majú často rešpekt z improvizovania (vyznačujúceho sa absenciou dopredu určených algoritmov), dieťa sa spontánne prejavuje v pohybe, v muzicírovaní na hudobnom nástroji, v pospevovaní. **Hudobná improvizácia** je pre dieťa ako voľné vyjadrenie sa v hre. Najvhodnejšia forma v tomto veku je vyjadrenie určitej nálady či obrazu hlasom alebo hrou na elementárnom hudobnom nástroji (zvukomaľba). Elementárne hudobné nástroje sú v orffovských intenciách chápané ako predĺžené vyjadrovacie orgány vlastného tela. Ich prednosťou je, že provokujú k muzicírovaniu, k improvizácii. **Pohybová improvizácia k hudbe** je pre dieťa ešte slobodnejšia, obzvlášť ak mu do rúk vložíme vhodné médium (napr. šatku, stužku, vejár a pod.). Ak ponecháme dieťaťu priestor pre vlastné hudobné či pohybové vyjadrenie, môžeme nahliadnuť do jeho vnútorného sveta, do jeho autentického prežívania. Samozrejme, takéto improvizované

hudobné či pohybové aktivity vo výchovnom procese je potrebné pripraviť. Zo strany učiteľa ich nie je možné ponechať na náhodu.

Princíp učenia sa v komunite zdôrazňuje schopnosť dieťaťa zmysluplne sa zapojiť do spoločného tvorenia. Keďže hudobná výchova je činnostná – dieťa spieva, hrá na nástroji, vyjadruje hudbu pohybom či dramatickým gestom, vyžaduje sa tu spolupráca s ostatnými. Dieťa sa učí byť vnímavé voči druhým, počúvať ich, prijímať ich prejavy, prispôsobiť sa, alebo naopak prebrať na seba vedúcu rolu. Zakúša, že aj ono môže byť prijaté. Ide o proces, ktorý môže byť pre deti náročný, no jeho výsledkom je schopnosť vytvárať spoločné dielo. Dôležité je pamätať na skutočnosť, že človek je schopný plnohodnotne existovať iba vo vzťahoch a tento zásadný rozmer v živote dôsledne rozvíjať aj vo výchovno-vzdelávacom procese.

Princíp procesuálnosti: V minulosti nebol kladený dôraz na vonkajší výkon interpretov v zmysle ich dokonalého výkonu. Interpreti a poslucháči neexistovali oddelene. Pri kolektívnom muzicírovaní ľudia spievali, hrali na nástrojoch, tancovali v závislosti od miery svojich hudobných a pohybových schopností a momentálneho emočného naladenia. Každý bol v procese vlastnou mierou účastný a nikto nebol ohrozený z hľadiska vonkajšieho pohľadu diváka. Tak aj v hudobno-výchovnom procese by sme mali rešpektovať uchopenie učebnej látky v procese – „tu a teraz“ oproti požiadavke zameranej na vonkajší výkon. Až po dostatočnom odznení tejto fázy (fáza explorácie a improvizácie) môžeme prikročiť ku fáze fixovania – zdokonaľovania činností smerujúcich k potenciálnemu verejnému vystúpeniu.

Princíp podnetného hudobného prostredia a rozlišovania (selektovania) zdôrazňuje vytváranie takého didaktického prostredia, ktoré bude motivovať k vlastnému skúmaniu dieťaťa a k účinnému rozvíjaniu jeho hudobného potenciálu. Nejde pritom o zahlcovanie zmyslov dieťaťa množstvom učebných pomôcok a príležitostí. Prostredie má byť dôsledne a premyslene pripravené. Mali by sme pamätať na skutočnosť, že dieťa predškolského a mladšieho školského veku sa častokrát stretá s hudbou systematicky prvý raz. Preto by tieto stretnutia mali ponúknuť čo najkvalitnejšie hudobné prostredie: hudobný repertoár, tzv. zlatý fond detského ľudového repertoáru, hudobné nástroje s ušľachtilým tónom, kvalitnú hudbu na počúvanie – ľudovú regionálnu či lokálnu hudbu, umelú hudbu najmä z okruhu klasickej tvorby. Ak sa dieťa bude od útleho veku aktívne stretať s umelecky hodnotnejšími hudobnými tvarmi, bude vo vyššom veku schopné v umení rozlišovať a vyberať (selektovať) „kvalitnejšie od menej kvalitného, zrelšie od menej zrelého“.

Princíp učenia sa hrou: Všetky kroky, ktoré podnikáme na ceste výchovy k hudbe a hudbou, v tomto veku nie je možné oddeliť od sveta detskej hry. Ak sa učiteľ dokáže hrať s deťmi a skrze hru realizovať (skryté) vzdelávacie ciele, vytvorí s deťmi prirodzene spontánny priestor, v ktorom stretnutia s hudbou budú mať esenciu zážitku a radosti. Dovoliť dieťaťu ostať v procese hry, cez ktorú si buduje dostatočnú emocionálnu bázu pre ďalšie obdobia, a celkom malými krokmi stúpať v čase k novým hudobným priestorom, je múdrosť učiteľa, ktorej výsledkom je rast hudobných schopností a zručností dieťaťa, a predovšetkým jeho dobrého vzťahu k hudbe.

Na záver

V šiestom ročníku sedával v prvej lavici Janko, ktorý spieval veľmi rád, no zato veľmi falošne. Keď sme raz s deťmi oduševnene spievali ľudovú pieseň Hlboký jarček, Janko zo všetkých detí spieval najhlasnejšie... Povedala som si, že to vydržím a nezasiahnem, aj keď mi z jeho spevu bolo ťažko. Keď sme skončili, Janko radostne vyhlásil: „Pani učiteľka, ale sme si zaspievali!“
(z učiteľských spomienok)

Vo všetkých hudobných činnostiach by mali učitelia vytvárať priestor pre slobodné vyjadrenie dieťaťa – dovoliť dieťaťu rozvíjať svoju hravosť, spontánnosť, predstavivosť, fantáziu, tvorivosť. Muzicírovanie detí v škole nemusí byť dokonalé. Dôležitejšie je, aby hudobné stretnutia s deťmi boli autentické, bez prílišného tlaku na vonkajší výkon, no o to viac s podporou vnútornej motivácie dieťaťa. Učitelia detí predškolského a mladšieho školského veku by mali deťom dopriať dostatok času pre ich rast. Odmenou všetkým bude zmysluplný priestor, pomaly a bezpečne sa napĺňajúci krásou hudobného umenia.

Bibliografia

Blažeková, M. 2011. *Orffov Schulwerk: Princípy a adaptácia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 194 s. ISBN 978-80-8094-997-6.

Boroš, T. 2021 [online]. *Hudba ako čin.* Aktualizované 27.1.2022. Dostupné na: https://www.in-music.sk/projekty /prave-realizujeme/hudba-ako-cin/

Derevjaníková, A. et. al. 2014 [online]. *Hudobná výchova – primárne vzdelávanie*: *Príloha Umenie a kultúra k Štátnemu vzdelávaciemu programu.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Aktualizované 20.7.2021. Dostupné na https://www.statpedu.sk/archiv/SVP/inovovany-statny-vzdelavaci-program/1-stupen-zs/vytvarnavychova_pv_2014.pdf

Derevjaníková, A. 2016. *Hudobná výchova: Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 59 s. ISBN 978-80-8118-177-1.

Elscheková, A. – Elschek, O. 2005. *Úvod do štúdia slovenskej ľudovej hudby*. Bratislava: Hudobné centrum. 220 s. ISBN 80-88884-69-1.

Králová, E. – Procházková, M. 2015. Námety na relaxačné hudobné aktivity na 1. stupni základnej školy. In Fyzioterapia a hudobné aktivity, rehabilitácia, regenerácia a zdravie (recenzovaný zborník vedeckých prác). Trenčín: Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne. ISBN 978-80-8075-710-6, s. 42 – 48 [CD-ROM].

Krušinská, M. 2009. *Výchova k hudbe v škole Márie Montessoriovej: Podnety pre tóriu a prax hudobnej výchovy v alternatívnych a inovatívnych modeloch škôl na Slovensku.* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. 116 s. ISBN 978-80-8084-427-1.

Krušinská, M. – Zeleiová, G. J. 2011. *Hudobno-výchovné a hudobno-terapeutické moduly: Podnety z tvorivých dielní akcentujúcich zdroje ľudovej tvorby a osobnej identity.* Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. 167 s. ISBN 978-80-8084-765-4.

Krušinská, M. 2019. *Muzilienka: Hudobné stretnutia s deťmi batolivého veku 1+* Ružomberok: Verbum. 90 s. ISBN 978-80-561-0652-5.

Vágnerová, M. 2005. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívaní. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN 80-2460956-8.

PaedDr. Martina Krušinská, PhD.,
Katedra hudby, Centrum etnografie a umenia,
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,
Námestie A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok
martina.krusinska@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.95-103

Zprostředkování výtvarného umění v doprovodných a vzdělávacích programech v galeriích a muzeích umění v Ústeckém kraji

Fine Art Mediation Accompanying and Educational Programs of Art Galleries and Museums in the Ústí Region

Miloš Makovský, Dagmar Myšáková

Abstract

The paper presents the offer of accompanying and educational programs implemented in 2015–2020 in art galleries and museums in the Ústí Region (Czech Republic). We deal with the typology of offered programs– what programs predominate and how their offer varies across institutions. We focus more closely on specific programs related to the visual arts and monitor their representation in the overall offer. We consider the question of the role of exhibition institutions in the field of non-formal arts education. In selected cases, we closely monitor the potential of programs for the development of creativity of their participants.

Keywords: Gallery. Museum. Fine art. Non-formal education.

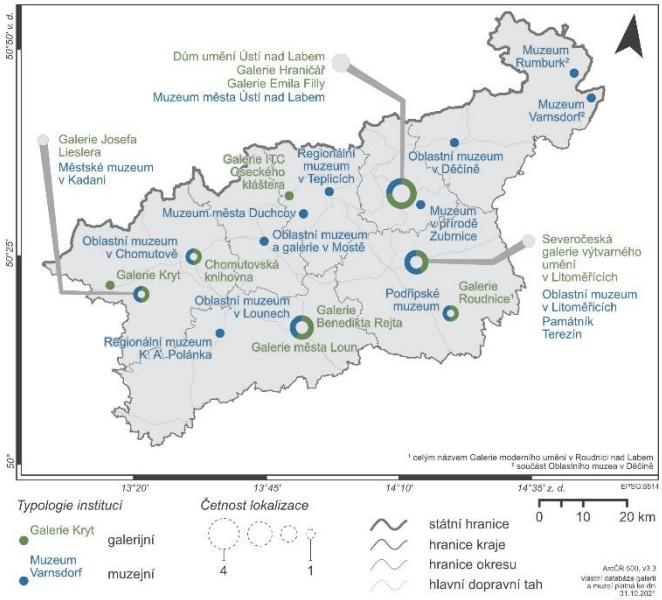
Úvod

Příspěvek představuje dílčí výsledky dvouletého výzkumného projektu *Analýza koncepce doprovodných a vzdělávacích programů v galeriích a muzeích umění v Ústeckém kraji*, který je v letech 2021–2022 realizován na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí na Labem[1]. Záměrem projektu je podrobně popsat a analyzovat koncepci a typologii programů a edukačních materiálů (včetně v současné době uplatňovaných online materiálů), které galerie a muzea v Ústeckém kraji nabízejí. Sledujeme, jakou roli zastávají tyto instituce na poli neformálního vzdělávání. To je na rozdíl od formálního vzdělávání realizováno mimo formální vzdělávací systém a jeho funkce, cíle, obsah a prostředky nejsou

[1] Projekt číslo UJEP-SGS-2021-43-004-2 byl podpořen grantem v rámci studentské grantové soutěže na UJEP. Členy řešitelského týmu jsou Mgr. MgA. Dagmar Myšáková, Ph.D., Mgr. Miloš Makovský, Ph.D., Mgr. Štěpánka Hrdličková, Bc. Lucie Melechovská, Bc. Šárka Studecká, Bc. Tomáš Visinger.

legislativně vymezeny. Jak uvádí Šobáňová (2012, s. 30), sama muzea si svou roli v kontextu neformálního vzdělávání velmi dobře uvědomují, když se záměrem zprostředkovat své exponáty zřizují edukační oddělení, zaměstnávají muzejní pedagogy a realizují různorodé programy. Domníváme se, že neméně důležitá je tato role pro instituce zaměřené na prezentaci a sběr děl z oblasti umění, designu a architektury.

Právě tyto instituce se staly součástí výzkumného vzorku námi představovaného projektu. Výběr konkrétních institucí byl v první fázi realizován na základě seznamu muzeí a galerií, uvedeném na webu Asociace muzeí a galerií v České republice a rozšířen o další nám známé instituce. Do výzkumu byly nakonec zařazeny instituce, které realizují doprovodné a vzdělávací programy. Součástí výzkumného vzorku je 24 institucí rozdělených do dvou skupin (obr. 1). Jako galerie (11) označujeme instituce, které se zaměřují výhradně na prezentaci a sběr umění (označeny zeleně), zatímco jako muzea (13) byly označeny instituce, jejichž oblast zájmu je širší (označeny modře).



Obr. 1: Vybrané galerie a muzea v Ústeckém kraji

V prvním roce projektu jsme se zaměřili na programy realizované jednotlivými institucemi v letech 2015–2020, dále na vzdělávací programy, které instituce aktuálně nabízejí školám a zájmovým skupinám. V rámci příspěvku budou prezentována data z první zmíněné oblasti zájmu, přičemž sledujeme tyto otázky:

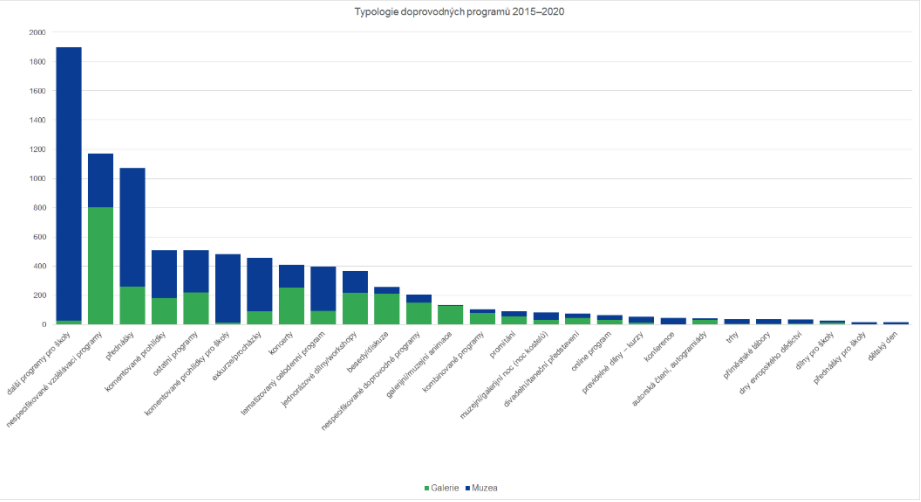
- *Jaká je typologie nabízených doprovodných a vzdělávacích programů a jaké programy převažují?*
- *Jaký podíl z celkové nabídky programů tvoří programy pro školy a zájmové skupiny?*
- *Jaký podíl z celkové nabídky programů tvoří programy, v nichž se návštěvník setkává s uměleckým dílem?*
- *Které z nabízených programů se v největší míře zaměřují na umělecké dílo?*
- *Převažují v těchto programech díla z oblasti volného umění, užitého umění/designu či architektury?*

Primárním zdrojem dat byly výroční zprávy, které byly v případech, kdy jednotlivé instituce výroční zprávy nezveřejňují, doplněny o informace z webových stránek a profilů institucí na sociálních sítích. V druhém roce projektu budou tato data dále komparována a doplněna o data získaná z rozhovorů se zaměstnanci institucí a z pozorování vybraných vzdělávacích programů.

Typologie doprovodných a vzdělávacích programů

Ve sledovaných institucích bylo uskutečněno celkem 8601 doprovodných programů, z toho 65 % v muzeích a 35 % v galeriích. 43 % všech uskutečněných programů bylo zaměřeno na vzdělávání (zejména předškolní a základní). Co se týče typologie nabízených programů, výstižně ji zachycuje graf 1.

Graf 1: Typologie doprovodných programů 2015–2020



Postupným procházením výročních zpráv, webů institucí a jejich sociálních sítí jsme stanovili celkem 27 kategorií. Nejvíce programů spadá do kategorie *další programy pro školy* (např. jednodenní a vícedenní semináře v památníku

Terezín; dětská divadelní představení, zaměřená na rozvoj spolupráce a komunikačních dovedností předškolních dětí v Oblastním muzeu v Děčíně či tematizované dny v Oblastním muzeu v Chomutově). V této kategorii jednoznačně dominují muzea. Další početnou kategorií jsou tzv. *nespecifikované vzdělávací programy*. Častěji jsou realizovány v galeriích a zdrojem informací o těchto programech nám byly zejména výroční zprávy (často poměrně strohé). Třetí nejpočetnější kategorií jsou *přednášky*. Ty byly hojněji realizovány v muzeích.

Poměrově jsou muzea nejvíce zastoupena v kategoriích *další programy pro školy* (98 %), *konference* (98 %), *komentované prohlídky pro školy* (97 %) a *dětský den* (93 %). Naopak galerie jsou více zastoupeny v kategoriích *galerijní/muzejní animace* (93 %), *besedy/diskuse* (82 %), či *autorská čtení/autogramiády* (78 %).

V letech 2015 – 2019 jsme nezaznamenali jediný doprovodný program, realizovaný online formou. V roce 2020 pak jejich počet stoupl na 66. Stejnou měrou zde byly zastoupeny galerie (33x) a muzea (33x). Z galerií tuto formu nejvíce využila *Galerie Hraničář* v Ústí nad Labem, jednalo se nejčastěji o podcasty, dále o online přednášky, diskuse, workshopy i tematické aktivity pro školy a rodiče s dětmi. Z muzeí online program nejčastěji využilo *Národní muzeum v přírodě – Muzeum v přírodě Zubrnice* – na webu muzea byla vytvořena záložka „živé muzeum“, kde byly zveřejňovány jednoduché úkoly na téma *Advent* a *Vánoce*.

Umělecké dílo jako součást doprovodných a vzdělávacích programů

V další fázi výzkumu jsme se zaměřili na programy, z jejichž popisu je explicitně zřejmé, že bylo návštěvníkovi zprostředkováno dílo z oblasti volného umění, užitého umění/designu nebo architektury. Z dále prezentovaných dat lze tedy nepřímo vyčíst, v jaké míře se jednotlivé instituce podílejí na neformálním uměleckém vzdělávání[2]. Z námi sledovaných 24 institucí se programy, v nichž se návštěvník setkává s uměleckým dílem, objevují ve 22 případech. V případě dvou muzeí (Podřipské muzeum v Roudnici nad Labem a Památník Terezín) jsme se nesetkali s žádným takovým typem programu.

Z celkové nabídky všech realizovaných programů ve sledovaném období, u nichž bylo možné zjistit jejich náplň[3], tvoří programy explicitně zprostředkující umění 21,5 %. V případě galerií je procentuální zastoupení

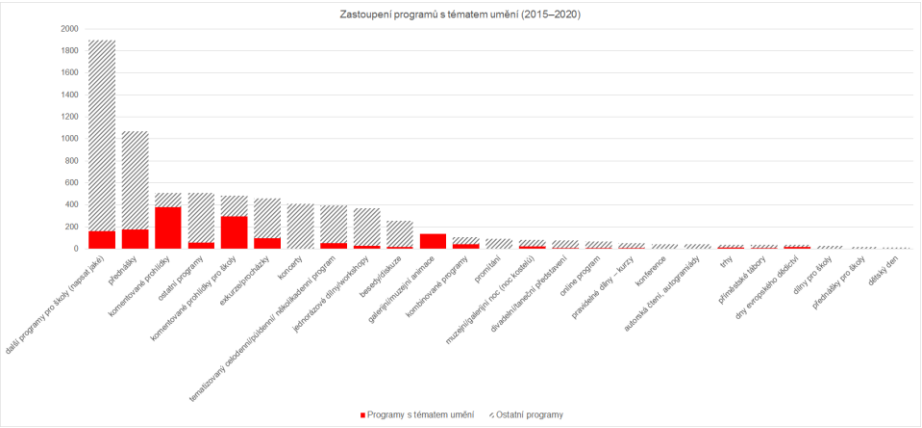
[2] V současné době jsme se zaměřili pouze na otázku, zda a v jaké formě se umělecké dílo (a tedy potenciál vzdělávat návštěvníka v této oblasti) v programech explicitně objevuje. V další fázi projektu nás bude rovněž zajímat, zda a jakými metodami je tento potenciál skutečně naplňován.

[3] To znamená vyjma programů označených jako *nespecifikované programy* a *nespecifikované programy pro školy*.

takových programů nepatrně vyšší (30,2 %), zatímco v případě muzeí se jedná o 18,1 %.[4]

Z hlediska typologie a počtu realizovaných programů (graf 2) převažují jako programy s tématem umění *komentované prohlídky*. Vysoké zastoupení těchto typů programů je důsledkem složení výzkumného vzorku. Téměř každá komentovaná prohlídka pro veřejnost realizovaná v rámci galerií je zaměřena na umělecké dílo (96,2 %, graf 3), a to převážně z oblasti volného umění (97,7 %), výrazně méně pak z oblasti architektury (9,6 %) a spíše v ojedinělých případech z oblasti užitého umění a designu (4,5 %)[5]. V případě muzeí pak tvoří komentované prohlídky s tématem umění 61,8 % (graf 4) z celkového počtu realizovaných prohlídek, což také není zanedbatelné množství. Nejčastěji se opět jedná o témata z oblasti volného umění (63,2 %), dále užitého umění a designu (43,3 %) a nejméně z oblasti architektury (32,3 %).

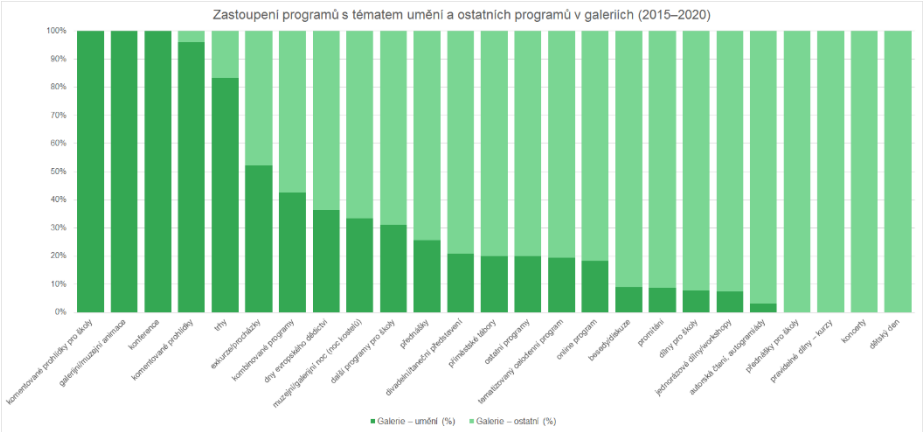
Graf 2: Zastoupení programů s tématem umění 2015–2020)



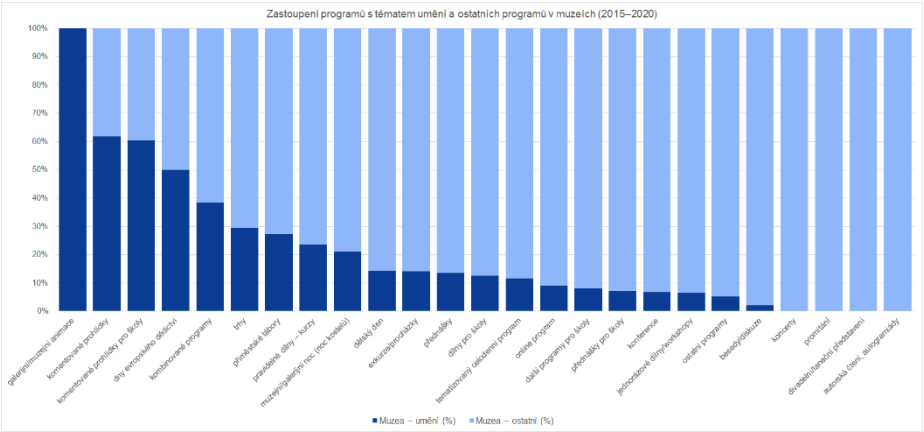
[4] Toto nízké zastoupení je dána především značným počtem vzdělávacích programů nabízených Památníkem Terezín, které se ale na téma umění nezaměřují. Do kategorie galerie byla také zařazena Chomutovská knihovna (jejíž součástí je Galerie Lurago a Galerie Špechar), která rovněž nabízí větší množství programů s jinou oblastí zájmu.

[5] V rámci jednoho programu mohlo docházet ke zprostředkování díla jak z oblasti volného umění, tak například architektury.

Graf 3: Zastoupení programů s tématem umění a ostatních programů v galeriích 2015–2020)



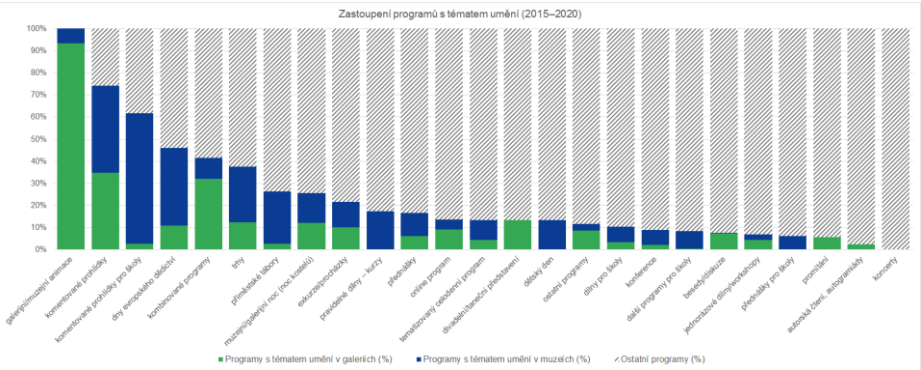
Graf 4: Zastoupení programů s tématem umění a ostatních programů v muzeích 2015–2020)



S ohledem na počet realizovaných programů s tématem umění se na dalším místě nacházejí *přednášky* (z toho 62,1 % v muzeích a 37,9 % v galeriích). V celkovém počtu za oba typy institucí opět převažují přednášky zaměřené na volné umění (52 %), v hojné míře také na architekturu (39,5 %), a v menším počtu na užité umění a design (12,4 %). Zajímavostí je, že muzea naopak častěji realizují přednášky zaměřené na architekturu (48,2 %). Poněkud vyšší počet v rámci programů pro veřejnost mají také *exkurze a procházky* (z toho 52,5 % v muzeích a 47,5 % v galeriích), v celkovém součtu orientované spíše na oblast architektury (60 %), dále na volné umění (39,3 %) a velmi ojediněle na užité umění a design (8 %).

Při bližším zaměření na vzdělávací programy pro školy pak co do počtu realizovaných programů zprostředkujících umění převažují *komentované prohlídky pro školy*. Z převážné většiny jsou realizovány muzei (95,6 %), přičemž v nich dominuje téma užité umění a design (85,5 %), dále volné umění (40,4 %) a architektura (28 %). Následuje kategorie *další programy pro školy*, a to opět většinově realizované muzei (94,4 %) a v neposlední řadě samozřejmě *galerijní/muzejní animace* realizované naopak častěji v rámci galerií (93,3 %)[6]. Pokud se zaměřujeme na procentuální zastoupení programů zprostředkujících umění v celkovém počtu realizovaných programů (graf 5), jednoznačně dominují *galerijní/muzejní animace* (100 %), což je samozřejmě dáno charakterem tohoto typu programu, který realizují především galerie (92,3 %) a jejichž hlavním záměrem je interaktivní formou zprostředkovat umělecké dílo. Nadpoloviční zastoupení mají v celkovém počtu realizovaných komentovaných prohlídek také *komentované prohlídky* pro veřejnost (74,3 %) a *komentované prohlídky pro školy* (61,6 %). Zajímavostí je, že téměř poloviny dosahují také programy označované jako *dny evropského dědictví*. Z celkového počtu programů tohoto typu tvoří programy s tématem umění 46 %. Častěji jsou pořádány v rámci muzeí a obvykle se zaměřují současně jak na oblast užitého umění/designu (82,4 % z nich) a architektury (82,4 %), tak na volné umění (76,4 %).

Graf 5: Zastoupení programů s tématem umění 2015–2020)



Nezbytné je zmínit, že téma umění je v rámci jednotlivých typů programů zastoupeno v odlišné míře. Zatímco například *přednášky*, *komentované prohlídky* či *galerijní/muzejní animace* jsou primárně zaměřeny na zprostředkování uměleckého díla (zvláště v případě ryze umělecky

[6] Tento výsledek je nicméně ovlivněn faktem, že zatímco se v rámci galerií často setkáváme s označením vzdělávacích programů pro školy termínem „galerijní animace", muzea naopak častěji používají jiný typ označení, například interaktivní prohlídky, interaktivní programy nebo jen vzdělávací programy atd., které byly v rámci našeho výzkumu zařazeny pod souhrnné označení *další vzdělávací programy*.

orientovaných výstav a expozic), v rámci programů jako *příměstské tábory* (z realizovaných programů tohoto typu se téma umění se objevuje ve 26,2 %), *tematizované celodenní programy* (13,3 %) či *dětské dny* (13,3 %) je zprostředkování uměleckého díla pouze dílčí součástí. Dochází k němu například prostřednictvím komentované prohlídky výstavy či besedy/přednášky s umělcem, které jsou realizovány v rámci tohoto programu. Vedle toho pak tyto programy obsahují spíše různorodé volnočasové aktivity, řemeslné dílny, hry, soutěže a šířeji zaměřené úkoly.

Rozvoj tvořivosti účastníků doprovodných programů

Tvořivost je pojem, který je pevně spjat s výtvarným vzděláváním, *„ať již jako podmínka vzdělávání, jeho výstup i atribut výsledné výtvarné práce.“* (Štěpánková, 2020). Ve formálním vzdělávání je tento termín ukotven prostřednictvím zamýšleného kurikula (zejména v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání). Oproti rovině realizovaného kurikula však dochází k rozporu a k celé řadě „mýtů“, které jsou dle našeho názoru patrné i v neformálním vzdělávání. Jedním z nich je názor, že tvořivost je vázána na produkt: *„Tento postoj svádí k chybným závěrům, že každý hmotný produkt je současně i tvořivý. (...) V případě dětské tvořivosti je mnohem cennější identifikace problému, který je možné tvořivě řešit, tvořivý vhled do problému a vlastní interpretace než sám produkt.*“ (tamtéž) Orientaci na produkt lze předpokládat u mnoha doprovodných programů, které jsme ve sledovaném období zaznamenali – např. v kategorii *jednorázové dílny / workshopy*: *„Africká tvůrčí dílna je určena především pro děti, které si v tento den mohou v děčínském muzeu vlastnoručně vytvořit zvířátko z mastku, vyrobit náramek s afrických korálků nebo vytvořit pohlednici pro Tengenenge, což je největší sochařská komunita na světě, kterou finančně podporuje Spolek přátel Tengenenge“* (z popisu akce „Africký workshop pro děti v muzeu“, která se konala 17. 7. 2019 v Oblastním muzeu v Děčíně). Bližší pohled na tuto problematiku přinese příští rok řešení našeho výzkumného projektu.

Závěr

V příspěvku byla představena východiska a dílčí výsledky probíhajícího výzkumného projektu *Analýza koncepce doprovodných a vzdělávacích programů v galeriích a muzeích umění v Ústeckém kraji*. Prostřednictvím sesbíraných dat, která jsou prozatím převážně kvantitativního charakteru, bylo možné vytvořit typologii doprovodných programů a zjistit, že v ní převažují tzv. *další programy pro školy*, *nespecifikované vzdělávací programy* a *přednášky*.

Galerie se ve svých programech ze 30,2 % zabývají uměním, muzea pak v 18,1 % programů. Nejčastěji se jedná o *komentované prohlídky*, týkající se *volného umění*. Množství doprovodných programů, zaměřených na vzdělávání (v muzeích 48,8 %; v galeriích 33,1 % z celkového počtu realizovaných

programů), svědčí o tom, že sledované instituce si uvědomují svou roli v oblasti neformálního vzdělávání. O tom, zda ji naplňují i kvalitativně a zda v případě programů, zaměřených na umění, rozvíjejí tvořivost účastníků, se z našich dat prozatím nelze přesvědčit. Z toho důvodu budou v další fázi projektu realizovány rozhovory se zaměstnanci institucí a uskutečněna pozorování vybraných vzdělávacích programů.

Bibliografia

Šobáňová, P. 2012. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3003-4.

Jeřábek, J. a kol. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 21. 11. 2021]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4983/

Štěpánková, K. 2020. Mýty o tvořivosti a jejich vliv na naplňování kurikula ve výtvarné výchově. In: *Kultura, umění a výchova*, 8(1) [cit. 2020-11-02]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=19&clanek=218.

Mgr. Miloš Makovský, Ph.D.
Katedra výtvarné kultury,
Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem
milos.makovsky@ujep.cz

Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková, Ph.D.
Katedra výtvarné kultury
Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem
dagmar.mysakova@ujep.cz

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.104-112

Témy prednášok v rámci letných seminárov EPTA v rokoch 1988 – 2008

Topics of lectures within the EPTA summer seminars in the years 1988 – 2008

Miriam Matejová

Abstract

The paper focuses on topics that were presented at the summer seminars for teachers of the EPTA piano play in the years 1988 – 2008. Briefly presents the European Association of Piano Teachers and the first president of the Slovak section of the EPTA Eva Fischerová – Martvoňová.

Keywords: EPTA. Topics of lectures.

Príspevok vznikol pri príležitosti 100. výročia narodenia Evy Fischerovej – Martvoňovej (1922 – 2017), významnej osobnosti slovenskej klavírnej pedagogiky, koncertnej umelkyne, ktorá stála pri zrode slovenskej sekcie EPTA a bola jej predsedníčkou až do roku 2008.

EPTA

European Piano Teachers Association (EPTA) je Európska asociácia učiteľov klavíra, ktorá bola založená v roku 1978 v Londýne. Pri jej vzniku stála Carola Grindea (1914 – 2009), anglická klaviristka a pedagogička rumunského pôvodu. Centrála organizácie EPTA sídli v Londýne (http://www.epta-cz.com /cs/about).

V roku 1986 bola Československá socialistická republika prijatá za člena EPTA. Tento rok uvádza Eva Fischerová – Martvoňová v rozhovore pre časopis Hudobný život (Jakubcová, 1993, s. 2), ale podľa informácii na http://epta- europe.org/history EPTA Czechoslovakia vznikla až v roku 1989. V roku 1991 bola EPTA Czechoslovakia rozdelená na EPTA Czech republic a EPTA Slovakia, s uvedením Evy Fischerovej ako predsedníčky. Medzi riadnych, platiacich členov EPTA dnes Slovensko podľa webovej stránky https://epta-europe.org/epta- european-associations nepatrí a nezúčastňuje sa aktívne medzinárodných konferencii EPTA. V súčasnosti je slovenská EPTA jednou zo siedmich sekcii Asociácie učiteľov hudby Slovenska (http://www.auhs.hplus.sk). Letné semináre EPTA, organizované na Slovensku

koncom letných prázdnin v Bratislave, sa však k umelecko-vzdelávacím cieľom a odkazu EPTA hlásia (https://www.eptaci.sk/).

Cieľom 3-dňových seminárov, ktoré sú určené učiteľom hry na klavíri, je predstaviť významné osobnosti klavírneho umenia a pedagogiky, rozširovať poznatky a pomôcť pri riešení problémov v klavírnej pedagogike. Súčasťou podujatia sú interpretačné analýzy repertoáru, prednášky o slovenskej klavírnej tvorbe, workshopy, verejné hodiny so žiakmi ZUŠ a koncerty, na ktorých sa predstavujú mladí aj renomovaní klavírni interpreti (Haviarová, 2018, s. 12). Semináre sa tešia mimoriadnej pozornosti a záujmu pedagógov z celého Slovenska. V roku 2021 sa konali prvýkrát online formou.

Eva Fischerová – Martvoňová

Klavírnym pedagógom Evy Fischerovej – Martvoňovej bol skladateľ, vedúca osobnosť hudobného života na Slovensku, Frico Kafenda. Po jeho odchode do dôchodku pokračovala v štúdiu u klaviristu a skladateľa Rudolfa Macudzińskeho, ktorý so svojou manželkou Silviou tvoril známe klavírne duo.

Mimoriadne bohatá bola koncertná činnosť Evy Fischerovej – Martvoňovej. Okrem svetovej klavírnej literatúry sa zameriavala predovšetkým na interpretáciu pôvodnej slovenskej klavírnej tvorby (Frico Kafenda, Eugen Suchoň, Iľja Zeljenka, Roman Berger). Vystupovala v európskych metropolách, Indii, Egypte. Ako komorná hráčka účinkovala s viacerými slovenskými a českými spevákmi a inštrumentalistami. Početné sú nahrávky zrealizovala pre OPUS, rozhlas, televíziu.

Pedagogicky činná bola od roku 1946. Na VŠMU v Bratislave pôsobila v rokoch 1954 – 1989, od roku 1966 ako docentka. Po nedobrovoľnom odchode z VŠMU, v rokoch 1989 – 1996 vyučovala na JAMU v Brne. Prednášala doma i v zahraničí, ako porotca sa zúčastňovala mnohých klavírnych súťaží. Tridsať rokov viedla letné kurzy pre neprofesionálnych klaviristov „Setkání přátel komorní hudby“ v južných Čechách v Běchyni, ktoré organizovala Česká hudební společnost.

Témy prednášok

O podrobné zmapovanie tematiky prednášok letných seminárov EPTA sa vo svojej záverečnej práci pokúsila študentka Katedry hudby PF KU v Ružomberku Elena Haviarová (Haviarová, 2018). Skontaktovala sa so synom Evy Fischerovej – Martvoňovej Danielom, ktorý jej zapožičal na spracovanie výber z písomnej pozostalosti svojej mamy. Nadviazala kontakty so súčasnou predsedníčkou letných kurzov EPTA – Idou Černeckou, organizátormi, účastníkmi podujatia. Výsledkom bola práca, ktorá zosumarizovala všetky dostupné informácie o letných seminároch EPTA.

Pri príležitosti 100 výročia narodenia zakladateľky EPTA a prvej predsedníčky Evy Fischerovej – Martvoňovej si so súhlasom autorky práce Eleny Haviarovej, dovoľujeme uverejniť prehľad tém prednášok z rokov 1988

– 2008. Témy prednášok sú skompletizované na základe dostupných článkov v Hudobnom živote, programov a poznámok vlastných, ale aj tých, ktoré jej poskytli účastníci a organizátori a tiež vďaka korešpondencii z pozostalosti Evy Fischerovej – Martvoňovej.

V roku 1988, ktorým sa náš prehľad začína, sa Interpretačný seminár pre učiteľov klavírnej hry v Dolnej Krupej ešte nekonal pod hlavičkou EPTA. Organizátorom bolo Združenie učiteľov klavíra v spolupráci s Českou a Slovenskou hudobnou spoločnosťou (Horváthová, 1988, s. 2).

Tabuľka 1. Zoznam prednášok v roku 1988

ročník	**názov prednášky**	**prednášajúci lektor**
1988	Výchova k tvorivej interpretácii	Peter Toperczer
	Podnecovanie tvorivosti detí	Juraj Hatrík
	Rozbor albumu pre mládež a klavírneho cyklu Detské scény Roberta Schumanna	Dagmar Šimonková
	Problematika hudobnej pamäte	Eva Fischerová
	Ideová náplň hraných skladieb, spôsob ekonomického odstraňovania chýb, nevyhnutnosť poznania možností žiaka	Radoslav Kvapil
	Seminár k praktickému vyučovaniu	Marta Štanochrová

V rokoch 1989 – 2008 sa prednášky konali už pod záštitou EPTA. Názvy prednášok uvádzame v pôvodnom znení. V niektorých prípadoch sa ich zameranie nepodarilo zistiť (rok 1989, 1993); predpokladáme, že mohlo ísť o verejné vyučovacie hodiny. O roku 1990 nemáme žiadne dostupné záznamy. Je možné, že sa semináre nekonali, ale túto informáciu nevieme overiť. Témy prednášok sme kvôli prehľadnosti rozdelili do dvoch tabuliek. V každej z nich uvádzame prehľad tém v rámci desaťročia.

Tabuľka 2. Zoznam prednášok v rokoch 1989 – 1998

ročník	**názov prednášky**	**prednášajúci lektor**
1989	nezistené	Milena Kurteva
	Aspekty začiatočného vyučovania	Sigrid Lehmstedt
1990	nezistené	
1991	Dramatizácia hudobno- pedagogickej problematiky	Juraj Hatrík
	Verejné vyučovacie hodiny	Milena Kurteva
	Skúsenosti z kolektívnej výuky hudobnej náuky (s použitím princípu Orffovej školy)	Pavel Zika
	Improvizácia	Eva Roscher
	Interpretácia klavírneho diela Johanna Sebastiana Bacha	Giedré Lukšaité-Mrázková

1992	Interpretácia klavírneho diela Johanna Sebastiana Bacha	Giedré Lukšaité-Mrázková
	Práca s priemerne nadanými deťmi	Alena Vlasáková
	Základné druhy klavírnej techniky v detskej pedagogike	Alena Vlasáková
	Štvorručná hra	Ilja Hurník
	Povery v klavírnej pedagogike	Ilja Hurník
	Metódy a skúsenosti z vyučovania improvizácie	Eva Roscher
1993	nezistené	Alena Vlasáková
	Klavírna improvizácia	František Mixa
	Pred abecedou pianistiky	Sigrid Lehmstedt
	Práca so začiatočníkom	Vencislava Ilievska
	Jazzové princípy v klavírnej hre	Bohumil Trnečka
1994	Prezentácia Európskej klavírnej školy	Fritz Emonts
	Interpretačný rozbor skladieb Bedřicha Smetanu a Antonína Dvořáka	Radoslav Kvapil
	Príprava na nástrojové vyučovanie a princípy hudobnej výchovy podľa Edgara Willemsa	Jaques Chapuis
	Problémy uvoľnenia dieťaťa	Alena Vlasáková
	Možnosti využitia obsahu hudobného diela pri nácviku skladby	Gabriela Holičová
	Interpretačné problémy a paralely klavírnych cyklov Roberta Schumanna a Petra Iljiča Čajkovského	Ida Černecká
	Rozhovor o problémoch klaviristu pri interpretácii Haydna, Mozarta a Beethovena	Daniela Rusó
1995	Romantická klavírna literatúra v prvých rokoch klavírneho vyučovania (Peter Iljič Čajkovskij: Album pre mládež, Robert Schumann: Album pre mládež, Edward Hagerup Grieg: Lyrické kusy)	Sigrid Lehmstedt
	Paul Hindemith: Wir bauen eine Stadt	Vencislava Ilievská
	Nácvik spevného tónu u detí	Ines Janíčková
	Práca na klavírnej etude (s detským modelom)	Alena Vlasáková
	Klavírna metóda Suzuki vo vyučovaní detí	Katarzyna Borowiak
	Meditácia o Kurzovej metóde o poverách v klavírnej hre a klavírnej pedagogike, o etike umelca a iných otázkach	Ilja Hurník
	Klavír a komorná hudba	Daniela Rusó
1996	Klavírne štúdie z pozostalosti Friedricha Wiecka – spevnou hrou k virtuozite	Sigrid Lehmstedt
	Tvorivý prístup dieťaťa k interpretácii	Alena Vlasáková

	Interpretácia klavírneho diela Johanna Sebastiana Bacha so zameraním na Malé prelúdiá a 2 – 3 hlasné invencie	Giedré Lukšaité-Mrázková
	O niektorých problémoch vyučovania začiatočníkov	Sigrid Lehmstedt
	Pohybové cvičenia pre klaviristov	Orsolya Szabó
	O princípoch Orffovej školy	Pavel Jurkovič
	O improvizácii	Miki Škuta
1997	Interpretácia a prístup interpreta k obsahu skladieb (Sonáta B dur D 960 Franza Schuberta z hľadiska interpreta)	Daniela Varínska
	Štúdium a práca na skladbe so žiakmi Praktické ukážky práce na skladbách Johanna Sebastiana Bacha a Domenica Scarlattiho	Eva Fischerová
	Filozoficko-kontemplatívna meditácia o mysliteľovi, veľkom humanistovi 20. storočia, obdivovateľovi Johanna Sebastina Bacha Albertovi Schweitzerovi	Zlatica Plašienková
	Diskusia na tému inšpirácie v súčasnej tvorbe, náhľady na smerovanie hudobnej avantgardy, pohľad z odstupu času a kritické hodnotenie.	skladatelia Vladimír Bokes, Ivan Parík, Iris Szeghy, interpret Stanislav Zamborský
	Predstavenie novej maďarskej klavírnej školy- A zongorázó gyermek 1., 2., 3. zv. (1991 – 1996 Budapešť) autorkou.	Aszalós Tünde
1998	Johann Nepomuk Hummel a história klavírnej pedagogiky v Bratislave	Ľuba Ballová
	Veľká klavírna škola Johanna Nepomuka Hummela	Miloslav Starosta
	Základy umeleckej techniky žiaka ZUŠ (prednáška a model 14 ročná dcéra)	Alena Vlasáková
	Moje klavírne hodiny u Bélu Bartóka	Helena Gáfforová
	Štvorručná hra	Věra a Vlastimil Lejskovci
	Práca s deťmi pri klavíri	Aszalós Tünde

Z Tabuľky 1 je zrejmé, že počty prednášok v rámci seminárov sa už v roku 1991 ustálili na číslach 5 – 6 v rámci daného ročníka. Viacerí prednášajúci sa seminárov zúčastňovali opakovane (Milana Kurteva, Sigrid Lehmstedt, Giedré Lukšaité-Mrázková, Alena Vlasáková, Ilja Hurník, Daniela Rusó...), čo svedčí o ich presvedčení, že semináre majú svoje opodstatnenie a sú vynikajúcou príležitosťou k ďalšiemu vzdelávaniu klavírnych pedagógov.

Témy seminárov boli zamerané hlavne na riešenie interpretačných problémov, prácu so začiatočníkom, predstavenie rôznych klavírnych metód (Suzuki, Kurz), škôl (Hummel, Emonts), ale aj problematiku klavírnej improvizácie či jazzových princípov v rámci klavírnej hry.

Tabuľka 3 Zoznam prednášok v rokoch 1999 – 2008

ročník	**názov prednášky**	**prednášajúci lektor**
1999	Začiatky klavírnej hry – experiment pre deti predškolského veku (4 – 5 ročné)	Marcela Slaná
	O práci na klavírnej technike	Ida Čemecká
	Klavírnej metóda Suzuki. (teoretická a praktická demonštrácia) 2 vstupy	Katarzyna Borowiak
	Štýlové podanie klavírnych skladieb v interpretácii detí	Alena Vlasáková
	Pedalizácia	Alena Vlasáková
	Prezentácia klavírnej školy Juraja Mašindu	Juraj Mašinda
2000	Hudba Bedřicha Smetanu, Antonína Dvořáka a Zděňka Fibicha – prednáška spojená s koncertom	Radoslav Kvapil
	Osobnosť Zdeny Janžurovej – ukážky, videozáznamy otvorených hodín z Rudolfina	Jana Korbelová
	Spolupráca a nadväznosť pedagógov klavírnej hry v systéme maďarského školstva	Erzsébet Domoszlaiová, Erzsébet Beláková
	Výchova k pohotovosti ako celku a koncepcia vyučovania	Juraj Mašinda
	O klavírnom tóne	Ida Černecká
	O experimentálnej hudobnej náuke pre 4 – 5-ročné deti	Marcela Slaná
2001	O hudbe... o muzicírovaní... čo som sa naučil z gregoriánskeho chorálu	Zděnek Bílek
	O nedostatkoch detí, ktoré prichádzajú na prijímacie skúšky na konzervatórium	Peter Čerman
	Verejná vyučovacia hodina	Dana Varínska
	200 rokov od vzniku Beethovenovej sonáty Mesačného svitu – interpretácia a historický komentár	Ľuba Ballová Dana Varínska
	Renesančný a barokový repertoár pre deti	Alena Vlasáková
	Štvorručná hra spojená s ukážkou prednesu s Františkom Perglerom	Ida Černecká
	Zásady pedalizácie od 3. roku dieťaťa	Alena Vlasáková
	Klavírne skladby amerického pedagóga Williama Gillocka (spoluúčinkuje Hanka Vlasáková)	Alena Vlasáková

2002	Baroková klávesová literatúra, vývoj interpretačných názorov so zameraním na Malé prelúdiá Johanna Sebastiana Bacha	Giedré Lukšaité-Mrázková
	O pedagogickej metóde Györgyho Kurtága a jej aplikácii na klavírnu hru	Marian Abrahámová
	O princípoch, pocitoch a zásadách vzájomnej inšpirácie v procese improvizácie	Mikuláš Škuta (klavír) Marek Piaček (flauta)
	Poznatky z ruskej klavírnej školy. Slovenská klavírna škola Juraja Mašindu. O otázkach elementárneho klavírneho vyučovania na našich	Juraj Mašinda
	Osobnosť Václava Talicha	Zdeněk Bílek
	Princípy Orffovho Schullwerku (vyučovacia hodina zameraná na aktívne počúvanie hudby)	Miroslava Blažeková
2003	Muzikalita, logika a kreativita detí pri hrách so stupnicami, intervalmi a akordmi	Alena Vlasáková
	Práca s deťmi na kantiléne	Natália Borisovna Asanasjeva
	Ako sa učia deti hovoriť hudbou na klavíri	Alena Vlasáková
	Práca s deťmi na technike	Natália Borisovna Asanasjeva
	„Ušami“ /Ako počúvať (súčasnú) hudbu/	Daniel Matej
2004	Začiatky klavírnej hry s deťmi predškolského veku. Ukážky práce s modelmi.	Marcela Slaná
	Česká klavírna tvorba – prednáška spojená s ukážkami	Radoslav Kvapil
	Verejná vyučovacia hodina so žiakmi Budapeštianskeho Konzervatória	Erzsébet Beláková
	Prezentácia knihy Klavírní pedagogika – První kroky na cestě ke klavírnímu umění. Hra na klavíri a zdravie dieťaťa.	Alena Vlasáková
	O súčasnej hudbe (John Cage a iní)	Nora Škutová
2005	Práca s deťmi predškolského veku podľa Suzuki metódy	Katarzyna Borowiak
	O súčasnej hudbe	Nora Škutová
	Ako Bach pracoval so svojimi deťmi a žiakmi	Petr Šefl
	Pedalizácia	Alena Vlasáková
	História štvorručnej hry od baroka po súčasnosť	Milan Bialas a Renáta Bialasová
2006	Interpretačné problémy Schumannovho Albumu pre mládež.	Ida Černecká
	Pestovanie obrazotvornosti dieťaťa ako súčasť jeho umeleckej výchovy.	Juraj Hatrík

	Osobnosť a dielo Alexandra Moyzesa.	Vladimír Godár
	Autenticita, vierohodnosť interpretácie. Problematika interpretácie jednotlivých štýlových období.	Peter Čerman
	Hra z listu u detí. Improvizácia u detí.	Alena Vlasáková
	Život a dielo Dmitrija Šostakoviča a Bélu Bartóka.	Peter Zagar
2007	Klavírne súťaže – áno? alebo nie?	Ida Černecká
	Autenticita, vierohodnosť interpretácie (pokračovanie prednášky z roku 2006 – doplnená verejnou vyučovacou hodinou).	Peter Čerman
	Osobnosť a dielo Johanna Nepomuka Hummela a ukážky z tvorby Johanna Nepomuka Hummela pre žiakov základného stupňa.	František Pergler
	Prezentácia knihy Marcely Slanej : Kdo si hraje, ten je zdravý...“	Marcela Slaná
	Prezentácia knihy doc. Evy Fischerovej – Martvoňovej „Rozhovory o problémoch klaviristu – interpreta a klaviristu – pedagóga“- spojená s autogramiádou a pripomenutím životného jubilea	Eva Fischerová-Martvoňová
	Práca pri klavíri s deťmi predškolského veku	Alena Vlasáková
	J. S. Bach: „Malé prelúdiá a dvojhlasné invencie“. Prednáška a koncertné vystúpenie	Peter Guľas
2008	Osobnosť Eugena Suchoňa v rozhovore Danice Štilichovej-Suchoňovej s Mgr. Františkom Perglerom	Danica Štilichová – Suchoňová , František Pergler
	Mladí klaviristi a Chopin (rozvíjanie metodicko-interpretačných predpokladov pre umelecké stvárnenie klavírnych skladieb Fryderika Chopina) Interpretačné problémy Chopinových klavírnych skladieb.	Ida Černecká
	Tanečné a ľudové inšpirácie českej a moravskej štvorručnej hudby.	Renata a Milan Bialasovci
	Verejná vyučovacia hodina so žiačkou Annou Sofiou Mojzešovou, víťazkou súťaže „Amadeus“ v Brne.	Peter Topercer ml.
	Ako cvičiť?	František Pergler
	Ako pôsobiť na deti, aby sa vedeli lepšie koncentrovať pri štúdiu technických cvičení, etud, aj prednesových skladieb (malé modelky z AMU).	Alena Vlasáková
	O prístupe k súčasnej hudbe (s ukážkami) Pri príležitosti 100 výročia narodenia skladateľa Oliviera Messiaena priblíži tiež jeho osobnosť a tvorbu	Nora Škutová

V nasledujúcom desaťročí sa účastníkom seminárov venovali osvedčení lektori, ktorí stáli aj pri zrode podujatia. Za všetkých je potrebné spomenúť predovšetkým Alenu Vlasákovú. Pribudli však aj ďalší prednášajúci,

predovšetkým Ida Černecká a František Pergler, ktorí patria aj v súčasnosti k hlavným organizátorom podujatia. Tematika prednášok sa oproti predchádzajúcemu desaťročiu o. i. viac venuje práci s deťmi predškolského veku (Slaná, Vlasáková) a „súčasnej hudbe" (Škutová, Matej). V roku 2007 sa ako prednášajúca poslednýkrát predstavila Eva Fischerová s prezentáciou vlastnej publikácie.

Predložený materiál nepokladáme za vedecký príspevok, ale skôr za východiskový materiál, ktorý by mohol poslúžiť záujemcom o danú problematiku. Pretože oficiálna webová stránka EPTA https://www.eptaci.sk/programy-seminarov/ ponúka v archíve prehľad seminárov a koncertov len od roku 2016, potešilo by nás, keby náš príspevok doplnil archív seminárov o ďalších dvadsať rokov.

Bibliografia

Archív programov seminárov. [online]. 2021 [cit. 27. 06. 2022]. Dostupné z https://www.eptaci.sk/programy-seminarov/

Asociácia učiteľov hudby Slovenska. [online]. 2010 [cit. 10. 10. 2021]. Dostupné na: http://www.auhs.hplus.sk/

Berger, R. 1997. Charizmatická osobnosť E. F. M. In: *Hudobný život*, roč. 29, č. 23. ISSN 1335-4140

Čížik, V. 1992. K jubileu umelkyne. In: *Hudobný život*, roč. 24, č. 17. ISSN 1336-4140.

European Piano Teachers Association Czech Republic. [online]. 2017 [cit. 10. 10. 2021]. Dostupné z http://www.epta-cz.com/cs/about

Eva Fischerová – Martvoňová. [online]. 2021 [cit. 10. 10. 2021]. Dostupné z https://hc.sk/o-slovenskej-hudbe/osobnost-detail/1632-fischerova-martvonova-eva

Haviarová, E. 2018. *Letné semináre pre učiteľov hry na klavíri.* Záverečná práca. Ružomberok. Rkp.

Horváthová, V. 1988. Klaviristi v Dolnej Krupej. In: *Hudobný život*, roč. 20, č. 25. ISSN 1335-4140

Jakubcová, D. 1993. S docentkou Evou Fischerovou – Martvoňovou o slovenskej sekcii EPTA. In: *Hudobný život*, roč. 25, č.18, s. 2. ISSN 1335-4140.

Letné semináre pre učiteľov klavírnej hry EPTA v Bratislave. [online]. 2021 [cit. 10. 10. 2021]. Dostupné z https://www.eptaci.sk/

Pergler, F. 2007. Ak sa niekto stane učiteľom hudby, nemal by zabúdať, že je súčasne aj umelec. In: *Hudobný život*, roč. 39, č. 11. ISSN 1335-4140

Pergler, F. 2002. Stretnutie s jubilantkou. In: *Hudobný život*, roč. 34, č. 9. ISSN 1335-4140

PaedDr. Miriam Matejová, PhD.
Katedra hudby,
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,
Nám. A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok
miriam.matejova@ku.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.113-121

Grande Dame slovenského interpretačného umenia prof. Daniela Varínska

Grande Dame of Slovak Perfoming Art Professor Daniela Varínska

Jordana Palovičová

Abstract

The article pays tribute to one of the most distinguished Slovak artists and outstanding professors of the Academy of Performing Arts in Bratislava, professor Daniela Varínska on the occasion of her recent jubilee.

Keywords: Daniela Varínska. Piano. Hammerklavier. Conservatory. Leningrad Conservatory. Academy of Performing Arts. Chamber music. Recordings. Teaching.

Začiatkom roka 2021 sme si pripomenuli významné životné jubileum veľkej dámy slovenskej interpretačnej scény, prof. Daniely Varínskej. Doba pandemická nám v tom čase neumožnila odovzdať jej hudobný darček vo forme koncertu a osobného stretnutia tak, ako pred pár rokmi, ktorý na pôde Dvorany HTF VŠMU spojil jubilujúcu osobnosť s vďačnými bývalými študentami, oddaným publikom i množstvo kolegov z akademicko-umeleckej sféry. Dovoľte mi aspoň touto formou v mene jej študentov a kolegov vzdať hold jej životnej i umeleckej ceste, ktorú charakterizuje vzácne spojenie interpretačného majstrovstva so symptomatickou skromnosťou, obdivuhodná šírka aktivít, autenticita hudobnej výpovede, vrúcny cit a inšpiratívny ľudský rozmer.

Prvé hudobné krôčiky podnikla Daniela Varínska (nar. 8. marca 1946) v rodnom nitrianskom prostredí pod vedením svojej mamy. Napriek tomu, že nemala profesionálny základ, domáce prostredie (kde hudba znela aj prostredníctvom jej starého otca – amatérskeho organistu) priaznivo ovplyvnilo rast mladučkého talentu. Ten neskôr podchytila Magda Kľúčovská, absolventka viedenských štúdií a od roku 1960 profesorka Alžbeta Elanová na Konzervatóriu v Bratislave. Toto šťastné spojenie, ktoré sa nieslo popri Elanovej prísnej a dôslednej práci v atmosfére tvorivého dialógu, vyústilo do

fenomenálneho víťazstva vtedy len 19-ročnej Varínskej na Chopinovej súťaži v Mariánskych Lázňach (1965).

Obr. 1: Daniela Varínska, zdroj: Lenka Rajčanová

V roku 1966 nastúpila s titulom „najlepšia absolventka“ na VŠMU do triedy vtedajšej vedúcej Katedry klávesových nástrojov Anny Kafendovej. Po prvom ročníku využila štipendijnú ponuku na štúdium na Leningradskom konzervatóriu. Napriek ťažkým podmienkam hodnotí spätne toto obdobie ako mimoriadne podnetné. Dotyk s ruskou klavírnou pedagogikou jej sprostredkovali nielen hodiny s profesorom Dmitrijom Alexandrovičom Svetozarovom, ale aj možnosť hospitácií v triedach Nadeždy Golubovskajej a Mojseja Chaľfina, spolupráca s profesorkou klavírneho sprievodu Sofiou Vakman či muzicírovanie s „konškolákmi“ v rámci početnej zahraničnej komunity (osobný rozhovor s Danielou Varínskou, 10.11.2021).

Perspektívu 4-ročného štúdia preťala invázia „priateľských“ vojsk, po ktorej sa mladá pianistka rozhodla vrátiť späť na domovskú alma mater. Jej ďalším profesorom sa stal Rudolf Macudziński, u ktorého si cenila pragmatický spôsob vyučovania a ponechanie istej voľnosti v umeleckom napredovaní. (osobný rozhovor s Danielou Varínskou, 10.11.2021). V týchto rokoch zaznamenala zároveň ďalšie výrazné úspechy na súťažiach a prehliadkach koncertného umenia (Medzinárodná klavírna súťaž v Leeds - prémia, Súťaž o najlepšiu interpretáciu slovenskej hudby – 1. cena, Prehliadka mladých interpretov v Trenčianskych Tepliciach a i.). Vysokoškolské štúdium ukončila jedným z jej skvostných „Glanznummer“ – Chopinovým *Klavírnym koncertom e mol*, naznačujúcim jej skladateľské preferencie. Okrem hudby poľského rodáka výrazne inklinuje aj ku tvorbe Ludwiga van Beethovena a Franza Schuberta (osobný rozhovor s Danielou Varínskou, 10.11.2021). Tieto mená tvoria však len časť jej impozantného svetového i domáceho repertoáru, v ktorom nájdeme o. i. vyše 30 (koncertne uvedených) diel pre

klavír a orchester (Jiří Antonín Benda: *Klavírny (čembalový) koncert h mol,* Joseph Haydn: *Klavírny koncert D dur,* celkovo osem koncertov z pera Mozarta, resp. štyri Beethovenove koncertantné opusy, Johann Nepomuk Hummel: *Klavírny koncert a mol,* Sergej Rachmaninov: *Klavírny koncert c mol*, Johannes Brahms: *Klavírny koncert B dur*, Claude Debussy: *Fantázia pre klavír a orchester*, Béla Bartók: *Klavírny koncert č. 3,* František Babušek: *Klavírny koncert d mol,* Paul Hindemith: *Štyri temperamenty,* Bohuslav Martinů: *Koncert pre klavír, tympany a orchester* a ď.). Hudobná kritika pravidelne vyzdvihuje v jej sugestívnej hre úprimnosť, krásnu, zo srdca vyvierajúcu vrúcnosť, bohatý fantazijný vklad s vždy prítomným racionálnym stavebný nadhľadom i ideálne spojenie princípov sólistickej a komornej hry. Za svoje vynikajúce interpretačné výkony získala Cenu Frica Kafendu (1991), Cenu hudobnej kritiky (1995) a Cenu Nadácie Tatra banky (2017).

Na otázku, či má nejakú svojmu srdcu najbližšiu skladbu, spontánne odpovedá: *„Vždy, čo práve hrám. Človek musí do skladby investovať, vniknúť do nej, vedieť, prečo ju hrá, aj keď možno spočiatku nerezonuje s vaším vnútrom"* (osobný rozhovor s Danielou Varínskou, 10.11.2021). A zároveň, možno pre niektorých prekvapivo, dodáva: *„V skutočnosti je mojou najväčšou ´srdcovkou´ hudba neklavírna – Schubertov Kvintet s dvoma violončelami, Mozartov Kvintet s dvoma violami a Schubertova Fantázia pre husle a klavír"* (osobný rozhovor s Danielou Varínskou, 10.11.2021). Korešponduje to s esenciou jej hudobného bytia bez výhradnej fixácie na svet modernej klaviatúry. Rovnako sme ju na pódiách mohli zažiť ako hráčku na čembalo (sólistka *Čembalového koncertu* od Michaela Nymana, spolupráca s komornými ansámblami), na zobcovú flautu (členka Musa Antiqua Slovenie) alebo na kladivkový klavír (osobný rozhovor s Danielou Varínskou, 10.11.2021). Špecifikám hry na tomto klávesovom nástroji sa venovala aj vo svojej beethovenovsky ladenej inauguračnej prednáške, kde na záver zhrnula bonusy, ktoré táto skúsenosť modernému klaviristovi môže pri interpretácii Beethovenovej tvorby priniesť: *„...väčšiu zvukovú fantáziu, obohatenie dynamickej a farebnej škály, schopnosť jasnejšej artikulácie hudobných celkov, jasnosť v problematike agogiky, objektívnejší pohľad na otázku Beethovenových temp a napokon schopnosť priliehavejšieho tlmočenia Beethovenovho hudobného zámeru dnešnému poslucháčovi pomocou moderného nástroja, aby jeho geniálna tvorba nestratila na aktuálnosti"* (Varínska, 2009, s. 18-27).

Obr. 2: Pri preberaní Ceny Nadácie Tatra banky za umenie v roku 2017, zdroj: CTBU

Nahrávacie portfólio Daniely Varínskej v spolupráci s rôznymi vydavateľstvami a rozhlasovými štúdiami má obdivuhodné rozmery v domácom i medzinárodnom kontexte. Už len sumarizácia a výber aspoň pár reprezentatívnych príkladov boli pre mňa osobne dychberúce. Nájdeme v ňom profilové tituly (o. i. nedávne CD v spolupráci s Hudobným fondom - *SCHUMANN, CHOPIN, SCHUBERT*, resp. *BARBER, HATRÍK, RAVEL*), súborné nahrávky (*Felix Mendelssohn-Bartholdy: Songs without words*, Donau; *Ján Levoslav Bella: Piano Music*, Marco Polo), komornú literatúru (Beethovenove sonáty pre klavír a violončelo s Jánom Slávikom z katalógu vydavateľstva Diskant; raritná sonátová tvorba Antona Zimmermanna pre čembalo a husle s Borisom Kucharskym), koncerty s orchestrom (Bachov *Koncert pre čembalo a orchester* pod vedením Bohdana Warchala, koncertantná tvorba Franza Schmidta so Symfonickým orchestrom Slovenského rozhlasu pod dirigentskou taktovkou Ľudovíta Rajtera). Rozhlasový archív RTVS ponúka taktiež jej interpretáciu v širokom spektre štýlovo odlišných diel (napr. *Arnold Schönberg: Suita op. 25, Ludwig van Beethoven: Hammerklaviersonáta op. 106, Alexander Skrjabin: Klavírny koncert fis mol*). Umelkyňa pravidelne participuje na rôznych kompiláciách tvorby slovenských a zahraničných komponistov (*Alexander Albrecht: Aus seinem Klavierwerk, Alexander Albrecht: Kammermusik*, obe vydavateľstvo Musica; *Ivan Parík – portrét*, OPUS či najnovšie CD s jubilantským podtónom *Ján Cikker: Inštrumentálna tvorba*, REAL MUSIC HOUSE). Ako znalkyňu hammerklaviera si ju môžeme vypočuť na albume *Beethoven priateľom* (Hudobný fond).

Obr. 3: S manželom, významným slovenským huslistom a pedagógom Mikulášom Jelínkom, Zdroj: https://operaslovakia.sk/huslista-mikulas -jelinek- namiesto - recenzie/samsung-camera-pictures-8/

Výnimočné miesto v histórii slovenského interpretačného umenia zastáva jednoznačne nahrávka 32 sonát Ludwiga van Beethovena, ktoré Daniela Varínska realizovala na 9 CD-nosičoch v roku 2008 (Diskant). Predchádzala mu séria beethovenovsky ladených recitálov v rokoch 2004-2008, ktoré uviedla v rámci abonentných koncertov Slovenskej filharmónie, ako hosť Štátnej filharmónie Košice, v Žiline na pôde ŠKO, resp. na koncertoch v Nitre a Pezinku (osobný rozhovor s Danielou Varínskou, 10.11.2021). Na diele bonnského rodáka jej imponuje bez neoddiskutovateľnej geniality jej tvorcu fakt, že je výsostne ľudská: *„...Keď sa môžu hovoriť určité metafory, tak Mozartova hudba je božská, ale Beethoven je ľudský... Myslím si, že s Beethovenom sa môže každý jeden človek identifikovať, lebo Beethoven vyjadruje obrovskú radosť, aj obrovskú živelnosť. Na druhej strane aj pády a absolútne zúfalstvo. A niekedy upokojenie, akoby zmierenie, ale je tam stále [prítomný] akoby zápas o vyššie hodnoty... To cítite v každej skladbe"* (https://www.youtube.com/watch?v=Z8Yy_XaPhH4&t=90s).

V najbližšej budúcnosti plánuje „remake" sonátovej tvorby pre klavír a violončelo z pera jej obľúbenca. Opätovne so svojím komorným „súputníkom" Jánom Slávikom, s ktorým ju spája aj dlhoročné priateľstvo mimo koncertných pódií: *„Danka Varínska ma viedla od začiatku svetom hudby a bola mi neustálym vzorom pokory pred veľkým umením hudobných skladateľov. Jej inšpiratívne hranie nenechá nikoho na pochybách, že je naša prvá dáma klavírnej hry"* (Slávik, 2021). Špeciálne miesto v sfére komornej

hudby zastáva aj spolupráca s Moyzesovým kvartetom a v tej najosobnejšej rovine s manželom, významným husľovým interpretom a pedagógom Mikulášom Jelínkom. Vzácnym svedectvom ich hudobného súznenia je CD-nahrávka *Reminiscences* (Diskant, 2015).

Paralelne k svojim umelecký aktivitám rozvíjala Daniela Varínska aj pedagogickú činnosť. Od roku 1972 pôsobila na Konzervatóriu v Bratislave, kde sa venovala vyučovaniu hry na klavíri a korepetíciám. Práve hodiny v triede spevákov často označuje za veľmi podnetné – či už z hľadiska prirodzeného dýchania, alebo aj vlastnej práce na uvoľnenom aparáte (z osobných rozhovorov autorky príspevku s Danielou Varínskou z rokov 1996-2021). Jej príchod na pôdu VŠMU vzišiel tesne po Nežnej revolúcii z iniciatívy študentov. Tento moment nám sprítomňuje popredná slovenská klaviristka Nora Skuta a pridáva aj osobné vyznanie: *„Spomínam si, v akom vzrušení sme my dvaja, prví jej žiaci - Rudo Kebuszek a ja - čakali na prvú hodinu, osobné zoznámenie sa s pani profesorkou. Nechceli sme veriť, že sa nám podarilo presadiť na VŠMU, aby ju prijali do vtedajšieho pedagogického tímu. Boli iné časy... Prežívali sme to čakanie veľmi napäto, plní radosti a nádeje. Objavila sa vo dverách triedy č. 6, bola neskutočne svieža, srdečná, nenútená, ako by sme sa už roky poznali“* (osobný rozhovor s Danielou Varínskou, 10.11.2021).

Daniela Varínska za svoje dvadsaťjedenročné pôsobenie na VŠMU (pozn. od roku 1995 ako docentka, resp. od roku 2004 vo funkcii profesorky) vychovala okolo 30 absolventov, ktorí sa uplatnili na všetkých úrovniach hudobného školstva a v koncertnom dianí nielen na Slovensku, ale i v zahraničí. Patria k nim o. i. Nora Skuta (členka Österreichisches Ensemble für Neue Musik), Daniela Hlinková (Nemecko), Rudolf Kebuszek (Maďarsko), Hoàng Thị Kiều Anh (pedagóg a skladateľka v slobodnom povolaní), Slávka Timčáková (vedúca oddelenia povinného klavíra na Konzervatóriu v Bratislave), Zuzana Suchánová (Konzervatórium v Bratislave), Ivan Šiller (člen Ensemble Ricercata, Cluster Ensembel), Zuzana Manera Biščáková (Konzervatórium v Bratislave, členka Cluster Ensemble a rezidenčný umelec Rádia Devín), Irena Špinlerová (Konzervatoř a střední škola Jana Deyla v Prahe), Michael Berki (vedúci klavírneho oddelenia na Konzervatóriu v Žiline), Ladislav Kaprinay (zbormajster SND, VŠMU), Alena Sláviková (zástupkyňa riaditeľky na Súkromnom konzervatóriu v Nitre), Jordana Palovičová (VŠMU), Iveta Sabová (vedúca oddelenia klavírnej spolupráce na VŠMU, Konzervatórium v Bratislave) a ďalší ... V pani profesorke sme našli obrovský umelecký a pedagogický vzor. Na hodinách s nami viedla rovnocenný dialóg, učila nás všímať si literatúru aj za horizontom tej našej, venovať sa komornej hre, slovenským skladateľom, motivovala nás rozvíjať sa po jazykovej stránke, konfrontovať sa so svetom na kurzoch či na študijných

pobytoch. Ruka v ruke s jej interpretačným prejavom v jej pedagogike prázdna virtuozita nemala miesto, technika stála vždy v službách hudobného výrazu. Pestovala v nás úctu ku interpretovanému autorovi, tónovú kultúru i cit pre štrukturálne zákonitosti. Veľkou školou je pre nás vždy aj možnosť spoločne si zamuzicírovať, či pri príprave jej vystúpení s orchestrom alebo na podujatiach už v úlohe jej kolegov. S radosťou som sa viackrát zhostila partu druhého klavíra v klavírnych koncertoch Mozarta, Brahmsa či Skrjabina. Krásna koncertná príležitosť stáť na pódiu s pani profesorkou sa naskytla pred pár rokmi Nore Skuta, keď v Moyzesovej sieni spoločne uviedli *Vision de l´Amen* Oliviera Messiaena: *„Po rokoch, keď som už pod jej rukami trochu ´vyrástla´, pošťastilo sa mi zahrať si s ňou spoločný koncert, na dvoch klavíroch. Dodnes mám hlboko zarytý pocit naplnenia so spoločných skúšok, jej cenné poznámky, jej energiu pri klavíri, ktorá ma dvíhala a motivovala k lepšiemu výkonu a v neposlednom rade samotný zážitok z koncertu“* (z osobného rozhovoru autorky príspevku s Norou Skuta, 21.11.2021).

Obr. 4 So svojimi bývalými študentami a pravidelným komorným partnerom Jánom Slávikom po koncerte k životnému jubileu 8. marca 2016 (v hornom rade sprava: Klaudia Kosmeľová, Stanislava Zimmermanová, Hoàng Thị Kiều Anh, Ivan Šiller, Zuzana Manera Biščáková, Rudolf Kebuszek, Daniela Varínska, Daniela Hlinková, Nora Skuta, Zuzana Suchánová, Slávka Timčáková, Iveta Sabová, Ján Slávik; v dolnom rade: Jordana Palovičová, zdroj: Tomáš Chrapčiak

Popri výnimočných profesionálnych kvalitách v nás všetkých silno rezonuje ľudský rozmer profesorky Varínskej. Intenzita už spomínaného prvého stretnutia je dodnes prítomná v očiach Nory Skuta: *„…Vidím v nej tú vnútornú silu, s ktorou vedie a viedla svoj život, ušľachtilosť ducha,*

priamočiarosť, dobrosrdečnosť, fundovanosť v umení, jej humor a bystrú analýzu nás všetkých, ako vedela ku každému žiakovi pristupovať inak" (z osobného rozhovoru autorky príspevku s Norou Skuta, 21.11.2021). Iveta Sabová, ktorá pracovala pod jej vedením v rámci doktorandského štúdia, vyzdvihuje atribúty „*nesmierne pozitívneho, charizmatického človeka s neskonalou dávkou láskavosti a ľudskej prajnosti. Keď sa tieto vlastnosti snúbia s vysokou profesionalitou a láskou ku klavírnemu umeniu, mala som pred sebou vzor obdivuhodnej ženy, hodnej nasledovania, alebo aspoň pokusu o nasledovanie"* (Sabová, 2021). Hoàng Thị Kiều Anh, klaviristka a skladateľka vietnamského pôvodu, zdôrazňuje materinský prístup, ktorý ich kontakt robil výnimočným. A s veľkou pokorou dodáva: *„...Odovzdala nám nielen vedomosti, ba dôležitejšie silu a lásku k životu. Túto vzácnu múdrosť som si vzala k srdcu a snažím sa ju posunúť ďalším generáciám"* (Thi, K. A. H., 2021).

Podobne pani profesorku vnímam aj ja. Veľmi si cením jej veľkú skromnosť, srdečnosť, večný úsmev na perách, pozitívny prístup k životu, rešpekt voči kolegom i študentom, živý záujem o naše ďalšie napredovanie, obdivujem jej klavírne umenie. Moja cesta do jej triedy bola veľmi prirodzená, dovoľte mi byť na záver trochu osobná. Pani profesorku Varínsku poznám od detstva, keďže obaja moji rodičia boli jej kolegami. Pamätám si, ako môj otec vyslovil prianie – v prípade, že by som sa uberala profesionálnou cestou – aby som sa stala práve jej študentkou. Neskôr ma počas môjho doktorandského štúdia zobrala pod ochranné krídla ako svoju asistentku a umožnila mi nahliadnuť do pedagogického diania spoza tej druhej strany katedry. Nezabudnuteľným veľkým gestom bolo aj symbolické prenechanie jej klavírnej triedy na vrchole jej pedagogickej kariéry.

Milá pani profesorka, zo srdca Vám blahoželáme k Vášmu nedávnemu krásnemu jubileu a prajeme pevné zdravie, veľa energie, životného elánu, vnímavých poslucháčov a krásnej hudby, ktorú nám tak skvostne prinášate. Ďakujeme za Vašu podporu a vzácne rady, ktoré nás sprevádzajú v pracovnom i osobnom živote. Ste našou veľkou inšpiráciou. Nech nás Vaše umenie teší ešte veľa rokov.

Bibliografia

Čížik, V. 1974. *Slovenskí koncertní umelci.* Bratislava : Slovenský hudobný fond, 1974. 145 s.

Čížik, V. 2002. *Slovník slovenského koncertného umenia I.* Bratislava: Hudobné centrum, 2002. 167 s. ISBN 80-8884-39-X.

Profil Daniely Varínskej [online]. Hudobné centrum. 2021. [cit. 8. novembra 2021]. Dostupné z: https://hc.sk/o-slovenskej-hudbe/osobnost-detail/743-varinska-daniela

Rozhovor s Danielou Varínskou o albume "Beethoven / fortepiano" [online]. Hudobný fond. 2013. [cit. 8. novembra 2021]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=Z8Yy_XaPhH4&t=90s

Jelínek, M. 2016. *Cesty k sebe samému.* Bratislava : Slovart, 2016. 128 s. ISBN 978-80-556-2293-4.

Daniela Varínska získala Cenu Nadácie Tatra Banky [online]. Opera Slovakia, 2017. [cit. 8. novembra 2021]. Dostupné z: https://operaslovakia.sk/daniela-varinska-ziskala-cenu-nadacie-tatra-banky-za-umenie-2017/

Varínska, D. 2009. Kladivkový klavír a interpretácia Beethovenovej klavírnej tvorby (habilitačná prednáška 9.5.1995). In: *Zborník habilitačných a inauguračných prednášok,* Bratislava : VŠMU, 2009. s. 18-27. ISBN 978-80-89439-00-3.

Vongrej, Ľ. 2016. *Manželia, profesori Mikuláš Jelinek (husle) a Daniela Varínska (klavír) [online]*. [cit. 8. novembra 2021]. Dostupné z: https://operaslovakia.sk/huslista-mikulas-jelinek-namiesto-recenzie/samsung-camera-pictures-8/

Osobné rozhovory a e-mailová komunikácia

Z osobného rozhovoru autorky príspevku s Danielou Varínskou zo dňa 10.11.2021

Z osobných rozhovorov autorky príspevku s Danielou Varínskou z rokov 1996-2021

Z osobného rozhovoru autorky príspevku s Norou Skuta zo dňa 21.11.2021

Slávik, J. <janslavik@janslavik.sk>. 15.11. 2021. *Lístoček pre Danielu Varínsku* [e-mail Jordane Palovičovej<jordanapalovic@hotmail.com>].

Sabová, I. < sabovaiveta@yahoo.com >. 14.11.2021. *Danka Varínska* [E-mail Jordane Palovičovej<jordanapalovic@hotmail.com>].

Thi, K. A. H. < [hoangthikieuanh@yahoo.com] >. 14.11.2021 *Prednaska a clanok* [e-mail Jordane Palovičovej<jordanapalovic@hotmail.com>]

doc. Jordana Palovičová, ArtD.,
Katedra klávesových nástrojov a cirkevnej hudby,
Hudobná a tanečná fakulta, Vysoká škola múzických umení,
Zochova 1, 813 01 Bratislava
jordanapalovic@centrum.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.122-128

Hudobné presahy edukačného a umeleckého rozvoja, prostredníctvom projektu UP! Umění pomoci

Musical Overlaps of Educational and Artistic Development, through the UP Project! Art of Help

Tatiana Škapcová

Abstract

Project *UP! The art of Help* offers social workers space to eliminate exhaustion from work assignments in the social sphere, through music and education. During the application of receptionist music techniques, an accent is placed on the development of participants and anchoring the surviving musical experiences in the drawing. In the interpretation of experiences through drawing and conversation, there is a connection between artistic depiction and reciprocal of a musical work, accentuating creative approaches. In the educational field, planes are supported, which lead the participants to master the mechanisms causing their exhaustion.

Keywords: Education. Receptive methodes. Project. Music. Music tehrapy. Burn out.

Úvod

Receptívne metódy s hudobnou podporou využívané pri hudobných relaxáciách, muzikoterapii, či edukačných stretnutiach využívajúcich hudobné prostriedky, sú dôležitou súčasťou nielen časti muzikoterapeutických prístupov, ale svojou povahou ponúkajú možnosti ku zmierneniu pracovného vyčerpania, syndrómu vyhorenia, častokrát vyplývajúcich z veľkých pracovných či osobných nárokov.

Projekt *UP! Umění pomoci*[1], ponúka sociálnym pracovníkom, prostredníctvom rozhovoru, počúvania klasickej hudby, imaginácie a výslednej výtvarnej kresby priestor, kde sociálni pracovníci môžu eliminovať známky vyčerpania a vyhorenia z ich vykonávanej práce v sociálnej oblasti.

Edukačné presahy sú zamerané v ohľade na sebarozvoj a autoreguláciu napätia prostredníctvom hudby. Vyčerpanie ako dôsledok veľkej pracovnej záťaže nielenže znemožňuje napokon koncentráciu na samotný pracovný proces, ale vo výsledku samotná sociálna – pomáhajúca sféra je tým pádom ochudobnená

[1] Projekt je ešte v realizačnej fáze a je podporený z prostriedkov IGA 2021 Univerzity Palackého v Olomouci. Číslo projektu: IGA_PdF_2021_015.

o svoj najdôležitejší zdroj – ľudského jedinca, ktorý pomáha a chce byť pomáhajúci.

Edukačný dopad projektu *UP! Umění pomoci* si tak kladie za jeden z hlavných cieľov podporu zúčastnených v tom, aby prostredníctvom hudby, zistili nielen svoje regulovanie nahromadených emócií a vyčerpania, prostredníctvom hudby, ale projekt im umožňuje aj vnímať svoje hudobné vkusové preferencie a vymedzenie sa voči žánru klasickej hudby. Otvára sa tu tak aj edukačná otázka zástoju, akým spôsobom sme konfrontovaní s klasickou hudbou, ako ju môžeme reflektovať, čo v nás vyvoláva a ako môžeme vizualizovať daný zážitok.

Veľký dôraz na aktívne pracovné nasadenie, hektické životné tempo, alebo nerovnováha v nastavení odpočinku a práce, či tlak zo strany zamestnávateľa. Výpočet len niekoľkých aspektov, ktorým by sme z vlastných skúseností mohli pridávať ďalšie a ďalšie komplikácie s únavou, vyčerpaním a vyhorením súvisiacich možností. K tomu aby sme však nevideli vyhorenie, pracovné vyčerpanie, či bežnú únavu jednosmerným spôsobom a na jednej úrovni, je potrebne zadefinovať konkrétne nuansy a dôvody vzniku daných ťažkostí.

Syndróm vyhorenia je charakterizovaný tam , kde:

1. Jde především o psychický stav, prožitek vyčerpání.
2. Vyskytuje se zvl. u profesí, obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně „práci s lidmi“.
3. Tvoří jej řada symptomů především v oblasti psychické, částečně však též v oblasti fyzické a sociální.
4. Klíčovou složkou syndromu je zřejmě emoční exhausce, kognitivní vyčerpání a „opotřebení“ a často i celková únava.
5. Všechny hlavní složky tohoto syndromu rezultují z chronického stresu.

Vyčerpání, pasivita a zklamání ve smyslu burnout syndromu se dostavuje jako reakce na převážně pracovní stres. Jako burnout („vyhoření“, či „vyhasnutí“) bývá popisován stav emocionálního vyčerpání vzniklý v důsledku nadměrných psychických a emocionálních nároků. (Šolcová – Kebza, 1998).

Ideové východiská projektu

Nastavená línia pomoci klientom v sociálnej sfére je v súlade do tej miery, do ktorej vieme udržať hranicu medzi: na klienta zameraného prístupu a proaktívneho prístupu zameraného na samotného sociálneho pracovníka. V praxi majú ľudia v pomáhajúcich profesiách veľké možnosti, ako sa vzdelávať, participovať na prežívaní klienta prostredníctvom rôznych vciťujúcich sa cvičení a techník. Málokedy je však kladený dôraz na pocity samotných pomáhajúcich sociálnych pracovníkov a ich potreby v oblasti podpory v zdravom prežívaní emócií, či pracovnom nasadení a i možnom pracovnom vyčerpaní.

Projekt *UP! – Umění pomoci* je tak platformou, kde sa chcú redukovať nielen rozdiely, ale i otvoriť sa priestor pre otázky, ktoré v sociálnej sfére môžu rezonovať, a síce pomáhať a byť pomáhajúcim s rešpektom ku sebe samému, as tým, že sociálni pracovníci poznajú mechanizmy a techniky umožňujúce im vlastné nadobúdanie síl a rovnováhy.

Metódy a hudba používaná v danom projektovom programe tuto hudobnú – percepčnú i edukačnú skúsenosť sociálnym pracovníkom ponúka. Projekt má dosah nielen na umelecký – tvorivý rozvoj zúčastnených, ale taktiež vytvára priestor pre edukačný dopad a seba - edukačné, psychohygienické návyky pri dlho dobejšej práci so stresom.

Relaxáciu prostredníctvom využitia hudby, môžeme využívať a sprostredkovať niekoľkými spôsobmi. Ako popisuje Denise Grocke (2007) existuje niekoľko relaxačno – hudobných prístupov, kde zmieňuje najmä metódu Guided Imagery and Music (GIM) zostavenú z myšlienok Helen Bonny a Savary (1973), Fleming (1990 – 1992) a Ventre (1990 – 1992). Progresívna svalová relaxácia (PMR) vychádzajúca zo základov Jocaobsonovej progresívnej relaxácie (1938) a možnosti autogénneho prístupu ku relaxácii (Schultz a Luthe, 1959).

Metóda GIM (Guided Imagery Music), z ktorej je inšpirovaný priebeh a spôsob práce je metódou, ktorú v druhej polovici dvadsiateho storočia etablovala Helen Bonny na pôde psychiatricikej kliniky v USA. Táto metóda GIM v širšom kontexte aplikovaná v rámci modelu receptívnej muzikoterapie je často využívaná ako relaxačný prostriedok ku ukľudneniu, vzbudeniu imaginácií, práce s predstavivosťou a výtvarným artefaktom. Podstatnou súčasťou GIM metódy je popri klientovi / pacientovi, terapeut, muzikoterapet, človek ako vyškolený jedinec GIM metódou. Má úlohu facilitátora, ktorý daný priebeh stretnutia podporuje, upevňuje imaginatívne presahy a celkovú situáciu moderuje podporným rozhovorom a výberom klasickej hudby.

Markéta Gerlichová (2021) uvádza tri druhy relaxácie, zameranej na uvoľnenie napätia, zamerané na vizualizácie a zamerané na imaginácie. Christine Herold zaoberajúca sa vo svojej praxi s pacientmi s psychosomatickými ťažkosťami taktiež reflektuje a pracovne používa modifikácie GIM metódy. Isabelle Frohne – Hagemann (2004) v úvode publikácie, ktorej je editorkou, popisuje vývoj počúvania hudby a jej genézu. Akcentuje tak nielen koncepčné hľadiská samotných možností receptívnych hudobných metód, ale zo základu počúvania hudby buduje historický prehľad s možnými indikáciami hudby ako takej.

Jedným z výsledkov stretnutí je obrázok, zachytávajúci rozpoloženie participantky počas počúvanej hudby (Stretnutie 3.5.2021).

Procesuálne rozvrhnutie priebehu projektu

Projekt UP! Umění pomoci, ktorý je ešte aktuálne v realizačnej fáze z hudobného hľadiska sleduje líniu na seba nadväzujúcich krokov podporujúcich tému stretnutí: The Imagery of Calm: Predstava kľudu.
Pri tvorbe jednotlivých fáz boli kľúčovými faktormi udržanie merítka klasickej hudby a predstavivosti smerom ku zachyteniu pocitov výtvarnou kresbou. Zdrojmi pre tento prístup sú inšpirácie z publikačnej činnosti Denise Grocke,(2010) a v neposledom rade samotnej Helen Bonny.(2001).

FÁZA	**INDIKÁTOR**	**HUDBA**
1. **Predstupňová fáza (Pre - onset phase)**	**/ verbalizácia, rozhovor muzikoterapeuta s účastníkom/**	**Vkus recipienta**
2. **Nástup (Onset)**	pokojná, ale pozitívna a upokojujúca nálada a melodická línia a pravidelný rytmus	Vivaldi: *Concerto in D for Guitar* Vaughn Williams: *Fantasia on Greensleeves*
3. **Tvarovanie smerom k špičkovej intenzite (Building toward peak intensity)**	vtiahnuť recipienta do rýchlo sa rozširujúcich zážitkov a umožniť mu podľahnutie jeho emóciám. / Intenzita tejto hudby je v pravidelných intervaloch vyvážená hudbou, ktorá má svojou povahou podporujúci a upokojujúci charakter	Brahms: *German Requiem* Smetana: *Vltava/* Elgar: *Enigma Variations* Mozart: *Laudate Dominum* Schubert: *Ave Maria*
4. **Špičková intenzita (Peak Intensity)**	1. keď sa blokuje emócia alebo nie je schopnosť uvoľniť pocity, potom sa na uľahčenie tohto uvoľnenia použije silná hudba 2. keď je cesta nastavená smerom k špičkovému zážitku je vyselektovaná hudba ktorá by uľahčila a podporila tento proces.	1. Beethoven: Fifth Symphony Vivaldi: Four Seasons (Zima) 2. Gounod: *St. Celia Mass* Faure: *Requiem* Barber: *Adagio for Strings* Strauss: "*Transfiguration*" z *Death and Transfiguration*
5. **Opätovný vstup (Re – Entry)**	prechody z vrcholného zážitku späť do normálneho stavu vedomia. Hudba použitá v tomto časovom období odráža povahu vrcholného okamihu	Brahm's Violin Concerto, the "Prelude to Act 1" of Wagner's Lohengrin, and the "Adagio" movement from Rachmaninoff's Second Symphony.

6. **Návrat / (Return to normal consciousness)**	Hudba podľa jeho výberu.	**Vlastný výber recipienta**
7. **Predstavivosť (Imagery)**	Prehrá sa zmysluplná hudba, ktorá zarezonovala v recipientovi z daných fáz, aby sa posilnila vrcholová a pozitívna skúsenosť	1. **Tvorba hudobnej mapy, grafickej partitúry (pozícia sebauvedomenia) JA a HUDBA** 2. **Tvorba básne /piesne/ vizuálna tvorba (pozícia seba - ukotvenia)** 3. **Zhodnotenie relaxácie na ceste ku eliminácii vyčerpanosti z práce (pozícia sebareflexie)**

Indikácie a kontraindikácie

Z hľadiska nastavených receptívnych metód je vždy prítomný mantinel medzi indikačnými a kontraindikačnými dopadmi počúvanej hudby. Rozhovor pred počúvanou hudbou, verbálna podpora počas počúvanej hudby a záverečný rozhovor sú nástrojmi, ktoré ošetrujú celý proces počúvania hudby. Verbalizovanie a skonkretizovanie možných nežiadúcich javov spojených s počúvaním konkrétnej hudobnej skladby (spomienky na nepríjemnú udalosť, alebo napätie vyvolávajúce konkrétnou hudobnou skladbou) sú prostriedkami o možnostiach, nielen ako hovoriť o hudbe, ktorá má k nám blízko, ale i naopak.

Výsledkom tak nie je iba relaxačná rovina, ale aj edukačný zámer spoznať, kde daný hudobný vkus recipienta združuje svoju pozornosť a aký druh hudby je blízky konkrétnemu poslucháčovi.

Diskusia

V priebehu stretnutí projektu *UP! Umění pomoci* sa aplikuje klasická hudba, ktorá odráža zo základu jednotlivých tém stretnutí samostatnú dramaturgiu. Jednotlivé stretnutia sú tematicky rozčlenené a v rámci stretnutia majú danú štruktúru obsahujúcu rozhovor, zameranie sa na konkrétnu oblasť a podporu edukačného a tvorivého procesu v nej.

Celkový interpretačný dopad spočíva v konfrontácii zúčastnených v rámci pozorovania, štrukturalizovaného rozhovoru pred a po stretnutiach a samotným priebehom stretnutí. Do budúcnosti je tak otvorený priestor i otázka, ako sprostredkovať hudobný proces širšej vrstve ľudí, ktorý v danej pracovnej

oblasti môžu pociťovať vyčerpanosť, napätie, či začínajúce príznaky syndrómu vyhorenia.
Myslím si, že samotná hudba dokáže nielen kreovať daný proces umeleckou a edukačnou cestou, ale podporuje človeka v jeho upevnení a možnosti sebapoznania a dosiahnutia rovnováhy.

Bibliografia

Bonny, Helen. Music Psychotherapy: Guided Imagery and Music. *Voices: A World Forum for Music Therapy, 10*(3). 2001. https://doi.org/10.15845/voices.v10i3.568

Frohne – Hagemann, Isabelle. Ed. *Rezeptive Musiktherapie*. Reichert Verlag, Wiesbaden. Theorie und Praxis.2004. https://doi.org/10.29091/9783752001440

Gerlichová Markéta. *Muzikoterapie v praxi. Příběhy muzikoterapeutických cest*. Grada, Praha. 2021.

Grocke, Denise. An Overview of Research in the Bonny Method of Guided Imagery and Music. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, *10*(3). 2010. https://doi.org/10.15845/voices.v10i3.340

Šolcová, Iva - Kebza, Vladimír. *Syndrom vyhoření*, Praha, 1998.

Mgr. et Mgr. Tatiana Škapcová, DiS.art, Ph.D.
Katedra hudební výchovy,
Umělecké centrum Univerzity Palackého v Olomouci,
Univerzitní 3-5, Olomouc 779 00
tatianaskapcova@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.129-137

Detské prekoncepty o pojmoch múzeum a galéria a ich vizuálna podoba

Children's Preconcepts about the Concept of Museum and Gallery and their Visual Appearance

Daniela Valachová

Abstract

The paper presents a research probe of a broader conceived research plan, which is constituted in the topic of children's pre-concepts about the concepts of museum and gallery. The aim of the research probe is to convey the results of the analysis of children's naive theories in connection with the above concepts.

Keywords: Preconcepts. Museum. Gallery. Visual appearance. Children. Interview.

Úvod

Detské naivné teórie – prekoncepty môžu byť zdrojom poznávania dieťaťa, pretože súvisia s vynárajúcou sa gramotnosťou a ich skúmanie, poznanie a pochopenie má význam pre pedagóga. Tak ako aj výtvarné zobrazenie poskytuje množstvo významných poznatkov o dieťati. Preto je vhodné spojiť a skúmať oba fenomény, jeden druhým.

Východiská teoretických konceptov

Predstavy žiakov sú jedným z pojmov, ktoré určujú odlišnosť detských predstáv od vedeckých. Vo vedeckej terminológii existujú aj ďalšie pojmy, ktoré sa používajú namiesto pojmu predstavy detí. Medzi najčastejšie používané termíny patria prekoncepcie, miskoncepcie, alternatívne koncepcie, naivné teórie, mylné predstavy (Mareš, Ouhrabka, 2001). Predstavy detí sú vytvárané všetkými dovtedy pôsobiacimi vplyvmi a skúsenosťami, ktoré na žiaka pôsobili po celý jeho predchádzajúci život.

Detské poznávanie a interpretovanie sveta sa v niektorých aspektoch odlišuje od poznávania a interpretovania sveta dospelými ľuďmi, v iných aspektoch môžeme medzi detským a dospelým myslením nájsť istú analógiu. Vplyvy utvárajúce predstavy detí môžu byť školského, ale aj mimoškolského charakteru, pričom miera ich pôsobenia závisí od vekovej úrovne dieťaťa a na

jeho schopnostiach spracovať všetky predchádzajúce skúsenosti. Obvykle sú pevne fixované v mysli dieťaťa a v rámci vyučovacieho procesu musia byť prehodnotené, aby vznikol priestor pre nové poznávanie. Wenham (1995) charakterizuje detské predstavy nasledovne:

- vychádzajú z uvedomenia si skúseností a nikdy nie len z predstavy alebo fantázie,
- sú často viazané na skutočnosť, na základe ktorej boli vytvorené, sú málo aplikovateľné na iné situácie, avšak často ich neprimerane využívajú ako analógie pre vysvetlenie úplne odlišných fenoménov,
- obsahujú nedostatočné množstvo informácií potrebných pre tvorbu komplexnejších vysvetlení,
- sú spojené so špecifickou situáciou (na základe ktorej boli vytvorené) a často nie sú aplikovateľné na podobné situácie,
- bývajú ovplyvnené aj inými informáciami, nielen tými, ktoré vychádzajú z evidentnej skutočnosti, vlastnej skúsenosti (napr. médiami, vlastnou predstavivosťou),
- dočasne existujú v mysli dieťaťa vedľa seba, aj keď si koncepčne odporujú,
- často bývajú vyjadrené spôsobom, ktorý sa zdá byť vedecký, ale ich zmysel je nepresný, až nesprávny.

Zložky predstáv detí

Predstavy detí majú podľa Gavoru (1992):

- zložku poznávaciu, kognitívnu (porozumenie javu),
- zložku afektívnu (vzťah k javu, jeho prežívanie a hodnotenie)
- zložku konatívnu, snahovú (čo s tým ja môžem urobiť, čo s tým urobia ostatné deti, čo s tým urobia dospelí).

Zložkami detských predstáv sa zaoberajú aj Doulík a Škoda (2003), ktorí ich ale nenazývajú zložkami, ale dimenziami.

Uvádzajú kognitívnu a afektívnu dimenziu a zaštruktúrovanie a plasticitu.

Kognitívna zložka detských predstáv je charakterizovaná svojim obsahom a rozsahom. Dieťa má určitú kognitívnu úroveň predstáv vzťahujúcich sa k určitému javu, či fenoménu. Táto úroveň je vymedzená kvalitou a kvantitou informácií. Dá sa teda povedať, že kognitívna zložka detských predstáv vyjadruje znalosti a vedomosti detí vzťahujúce sa k danému fenoménu. Detské predstavy, aj keď sú mnohokrát mylné, sa tak podieľajú na utváraní teórií, ktorými dieťa vysvetľuje svet, ktorý ho obklopuje. Kognitívna zložka detských predstáv vzťahujúca sa k určitému javu, či fenoménu je vytváraná jednak zámerne a takisto vzniká aj spontánne. K spontánnemu vytváraniu dochádza napríklad pri hre.

Pri spontánnom vzniku detských predstáv sa popri kognitívnej zložke utvára aj afektívna zložka. Z časového hľadiska môžu vznikať obe zložky súčasne, prípadne jedna sa vytvára skôr a môže určovať utváranie druhej. Vznik spontánnej zložky je takmer vždy emocionálne zafarbený. Emócie vznikajúce pri ich vytváraní ovplyvňujú utváranie pamäťových stôp a vznik príslušných asociačných väzieb. Na základe toho emocionálny kontext určuje postoj dieťaťa k danému fenoménu alebo situácii. Významnú úlohu pravdepodobne zohráva aj sociálny kontext vzhľadom k jeho vplyvu na emočné reakcie jedinca. Z neurofyziologického hľadiska pôsobia emocionálne situácie na aktivitu amygdalusu, čo vyvoláva zlepšenie epizodickej pamäti, do ktorej sú informácie na základe asociačných väzieb ukladané a umožňuje opätovné vyvolanie pamäťových stôp (Anderson et. al. 2006). Tento poznatok vysvetľuje stálosť detských predstáv, ktoré bývajú bohaté na epizodickú zložku pamäti v porovnaní so školskými poznatkami, u ktorých vzhľadom k používaniu prevažne monologických vyučovacích metód dominuje sémantická zložka pamäti. V kontexte prežitej situácie a s ňou spojeného emocionálneho pozadia sa vonkajší jav, či objekt pretvára do vnútornej žiakovej predstavy, pričom emocionálne zložka prispieva k utvoreniu subjektívneho zmyslu zapamätanej informácie. Tieto efekty môžu vznikať dvoma cestami. Prvou je, že podnety môžu získať určitú emocionálnu hodnotu priamym zážitkom s javom alebo fenoménom a druhý spôsob hovorí, že získaná informácia môže byť asociovaná so spomienkou, ktorá sa viaže k určitému javu alebo fenoménu. Druhým spôsobom je zabezpečené, že afektívnu zložku majú aj tie predstavy, ktorých vznik nebol priamo spojený s emocionálnym zážitkom. Tieto predstavy teda nevzniknú spontánne, ale napríklad v priebehu vyučovacieho procesu. Emocionálny kontext detskej predstavy vyvoláva určitý postoj dieťaťa k danému javu alebo fenoménu, ku ktorému sa daná predstava viaže (Smith et al., 2005). Vzniknutý postoj môže byť pozitívneho aj negatívneho charakteru a to môže vyvolať snahu prijímania, resp. zamietania získavania ďalších informácií. Nie vždy však znamená, že pozitívne postoje vedú k smerovaniu dieťaťa k získaniu ďalších informácií a záporné k ich odmietaniu.

Zaštruktúrovanie vychádza z asociačných väzieb medzi predstavami. Predstavy nie je možné chápať ako izolované entity. Pojem, ktorý neskôr reprezentuje určitý fenomén z okolitého sveta sa dostáva do interakcie s ďalšími pojmami, ktoré sú už prítomné v mysli dieťaťa, a tak dochádza k ich začleňovaniu do konceptuálnych štruktúr detských predstáv. Do úvahy treba brať aj fakt, že asociačné štruktúry každého jednotlivca sú jedinečné, preto sa odlišujú predstavy medzi deťmi, aj keď sú viazané k tomu istému fenoménu (Doulík, Škoda 2003).

Plasticita, resp. dynamická zložka detských predstáv sa chápe ako schopnosť predstáv detí podliehať zmenám. Doulík (2005) definuje plasticitu ako rozdiel medzi dvoma rozdielnymi, konkrétne charakterizovanými úrovňami detskej predstavy toho istého fenoménu, resp. javu. Táto definícia vychádza z predstavy, že detské predstavy o určitom fenoméne alebo jave sa

správajú ako dynamická sústava, ktorá s rôznou mierou flexibility vstupuje do interakcie s novými informáciami a podnetmi prichádzajúcimi z okolia dieťaťa. Ak vzťahujeme plasticitu len k vyučovaciemu procesu, tak v ideálnom prípade sa detské predstavy menia až do štádia určitých finálnych predstáv, ktoré sú v zhode s rozsahom a obsahom vymedzeným v kurikulárnych dokumentoch. V skutočnosti sa však predstavy menia a rozvíjajú počas celého života jedinca. Ich zmena sa môže uskutočňovať buď pod vplyvom sociálnych alebo technologických zmien, získaním nových skúseností, premýšľaním o rôznych veciach, a tiež prostredníctvom zmeny hodnôt, ktoré jedinec uznáva a prostredníctvom pocitov, ktoré sú so zmenou hodnôt spájané (Granott 1998).

Diagnostikovanie predstáv detí

Pri diagnostikovaní chýb detí sa dá využiť detská kresba. Tento spôsob vyjadrovania pohľadu na svet je deťom blízky a môže vypovedať o vnútornom svete dieťaťa oveľa viac než rozhovor. Problém je v tom, že kvalitný rozbor detských kresieb je náročnou záležitosťou (Valachová, 2009).

Môžeme tiež použiť metódy dramatickej výchovy.

K diagnostickým účelom sa môže použiť aj metóda hrania rolí, ktorá je využiteľná i u starších žiakov (Mareš, Ouhrabka, 2001).

Ďalšou diagnostickou metódou je rozhovor s jednotlivcom alebo skupinou. Môže mať rôznu podobu, od voľného rozprávania s deťmi až po štandardizované dotazovanie. Rozhovor ponúka veľkú voľnosť pri zisťovaní subjektívnych názorov detí, dovoľuje ísť do hĺbky a pružne reagovať na odpovede (Osuská, Pupala, 1996).

Medzi diagnostické metódy sú zaradené aj projektívne techniky. Vychádzajú z predpokladu, že pri zámerne neurčitom zadaní má dieťa tendenciu doplňovať zmysel, ktorý mu je osobne blízky. Do svojich odpovedí tak premieta svoje vlastné predstavy o danom jave, svoje osobné postoje a názory (Novák, 1989).

Výskumný zámer

Cieľom výskumného šetrenia bolo skúmať predstavy detí o pojmoch múzeum a galéria.

Výskumný zámer bol koncipovaný v kvalimetrickom, kombinovanom dizajne výskumu, so zámerom získať čo najobjektívnejšie dáta a tie analyzovať.

Vo výskume sme aplikovali kvalitatívnu aj kvantitatívnu metodológiu. Cieľom výskumu z hľadiska kvalitatívneho prístupu bude interpretácia a pochopenie fenoménov exploráciou a opisom. Typy zozbieraných dát pre kvalitatívne skúmanie budú sústredené na texty, slová z rozhovorov a vizuálne zobrazenie, v prípade kvantitatívneho výskumu to budú štandardizované kvantifikovateľné dáta. Komplementárnym prístupom sa zameriame na skúmanie didaktickej praxe v autentickom prostredí s cieľom získať komplexný obraz o pozorovaných edukačných javoch (Hendl, 2012).

Výskumný problém prostredníctvom kvalitatívneho i kvantitatívneho prístupu budeme môcť procesuálne analyzovať z hľadiska veľmi detailného pohľadu.

Predmetom skúmania bolo konceptuálne vyjadrenie skúmanej reality – predstavy detí o múzeu a galérii.

Výskumné metódy použité vo výskumnom šetrení bola kresba a rozhovor pred počas a po dokončení kresby s dieťaťom.

Rozhovor patrí medzi najnáročnejšie a súčasne najvýhodnejšie a obľúbené nástroje kvalitatívneho výskumu (Denzin, Lincoln 1994). Vo výskume sme využili pološtruktúrovaný rozhovor, pri ktorom si výskumník pripraví kostru rozhovoru s rámcovými otázkami, ktoré dopĺňa ďalej podľa situácie (Gavora, 2001).

V rozhovore boli pripravené dve otázky, následne bol ostatné otázky doplnené podľa aktuálnej situácie.

Tabuľka 1 Otázky v rozhovore

V rámci analýzy kresieb sme využili kritériá, ktoré vychádzajú z poznania a aplikovania analytických kritérií a interpretácie semiotickej a sémantickej.

Tabuľka 2 Kritériá analýzy vizuálnych symbolov, zdroj: Valachová, 2018

analytické kritéria	vznik vizuálneho symbolu
	použitá výtvarná technika
	opis zobrazovaného
	asociácia
	farebnosť
	vzťah k realite
interpretácia semiotická a sémantická	vlastné zhodnotenie vizuálneho symbolu v kontexte textovej výpovede

Vzorka respondentov

Vzorku respondentov v našom výskume tvorilo 43 žiakov prvého stupňa základnej školy. Pohlavie respondentov a miesto základnej školy nebolo pre našu analýzu podstatné. Počas výskumu sme uskutočnili 43 rozhovorov a mali sme k dispozícii k nim kresby a doslovné prepisy rozhovorov. Uvedené materiály sme podrobili analýze.

Interpretácia a analýza

Napriek tomu že rozhovor prebiehal pred, počas a po dokončení kresby, analyzovať budeme obe metódy postupne, z dôvodu prehľadnosti.

Analýza rozhovoru

Rozhovory s respondentmi boli nahrávané na digitálne médium a doslovne prepísané a potom sa podrobili analýze.

Tabuľka 3 Analýza odpovedí na prvú otázku v rozhovore

čo je to galéria a múzeum	budova	veľká
		pekné
		malá
	chalúpka	malá
	miesto	niečo tam je
	neviem	nepoznám
	nič	nič

V rámci analýzy odpovedí na prvú otázku môžeme konštatovať, že väčšina detí charakterizovala múzeum a galériu ako budovu, ktorej priraďovali niektoré ďalšie významy ako pekná, veľká alebo malá. Menej výpovedí sa týkalo označenia chalúpka, čo sa spájalo s návštevou konkrétneho miesta.
Len niekoľko detí odpovedalo že nevedia čo je múzeum a galéria, nepoznali to, alebo odpovedali že to nie je nič.

Tabuľka 4 Analýza odpovedí na druhú otázku v rozhovore

čo sa tam deje	chodia tam ľudia	nerobia nič
		sú ticho
	sú tam predmety	staré
		ošarpané
	sú tam len staré veci	nepotrebné
	všelijaké obrazy	veľké
		malé
	neviem	nepoznám

Na základe analýzy druhej otázky môžeme konštatovať, že deti na otázku odpovedali priraďovaním činnosti a predmetov. V žiadnom rozhovore sa neobjavilo rozdielna charakteristika u galérie a múzea. Len niekoľko detí odpovedalo že nevedia, tak ako pri prvej otázke.

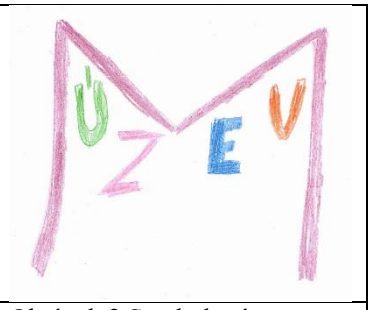
Analýza kresby

Tabuľka 5 Analytické kritériá

vznik vizuálneho symbolu	počas rozhovoru
použitá výtvarná technika	kresba ceruzkou
	kresba farbičkami
	kolorovaná kresba
	koláž
opis zobrazovaného	symbol
	opisné zobrazenia
asociácia	priame
farebnosť	rôznorodá
	plnofarebná
vzťah k realite	nejednoznačná

Analytické kritériá sme uplatnili pri všetkých vizuálnych zobrazeniach. Podobne sme uplatnili aj interpretáciu semiotickú a sémantickú.

Obrázok 1 Symbol výstavy



Obrázok 2 Symbol múzea

Obrázok 3 Dejové zobrazenie

Obrázok 4 Dejové zobrazenie

Na základe uvedených analýz môžeme konštatovať, že výtvarné zobrazenia boli v dvoch základných líniách. Časť zobrazovala prostredníctvom vizuálneho symbolu, ktorý charakterizoval miesto. Druhá skupiny predstavovala vizuálne zobrazenie dejové, to znamená že respondent zobrazil viaceré situácie, ktoré sa v priestore dejú.

Môžeme konštatovať, že deti vo veku primárneho vzdelávania majú predstavy o tom, čo je to múzeum a galéria. Zvyčajne to označovali ako budova alebo konkrétne miesto, ktoré navštívili s rodičmi, ale boli na výlete. Malá časť respondentov pojmy nepoznala. Zaujímavé bolo, že respondenti nerozlišovali pojmy múzeum a galéria, aj keď v anglickom jazyku sa používa ako synonymu, v slovenskom kontexte sú to dva druhy inštitúcií. Na otázku čo sa tam deje respondenti opisovali zvyčajne konkrétne miesto, napr., sú tam obrazy, alebo rôzne staré veci. Deti každú navštívenú výstavu alebo akúkoľvek expozíciu považovali za múzeum alebo galériu.

Záver

Na základe realizovaného výskumu môžeme konštatovať, že skúmanie detských prekonceptov prinieslo zaujímavé zistenia a poznatky. Výskum poukazuje na dôležitosť sprostredkovania správnych informácií deťom a tak

rozvíjať ich poznanie a povedomie o kultúre a umení. Pre pedagogickú realitu odporúčame spoluprácu s inštitúciami aj v rámci vyučovacieho procesu a aj tým sprostredkovať správne informácie deťom o múzeu a galérií a ich činnosti a dôležitosti v život človeka a spoločnosti.

Bibliografia

Anderson, A., K., Yamaguchi, Y., GrabskiI, W., Lacka, D. Emotional memories are not all created equal: Evidence for selective memory enhancement. Learning & Memory, 13(6), 711-718. 2006. https://doi.org/10.1101/lm.388906

Denzin N. K., Lincoln Y. S. 1994. Introduction: Entering the field of qualitative research. In: Denzin N. K., Lincoln Y. S. (eds.): Handbook of qualitative research. Sage Publications, Thousand Oaks, California, pp. 1-17.

Doulík, P., Škoda, J. Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. Pedagogika, 52(2), 177-189. 2003. ISSN 0031-3815.

Doulík, P. Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů. Acta Universitatis Purkynianae. Studia paedagogica, 107(1). 196-196. 2005.

Granott, N. Unit of Analysis in Transit: From the Individual's Knowledge to the Ensemble Process. Mind, Culture, and Activity, 1998, 5(1), 42-66. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0501_4

Gavora, P. Žiak a text. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

Gavora, P. Úvod do pedagogického výskumu. Univerzita Komenského, Bratislava, 2001. ISBN ISBN 80-223-1628-8.

Mareš, J., Ouhrabka, M. Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva. Vybrané otázky školní psychologie. In. Čáp, J.; Mareš, J.: Psychologie pro učitele, Praha, Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

Novák, Z. Test volných slovních asociací jako test školních znalostí. Pedagogika, 39(4), 431-445. 1989.

Osuská, Ľ.; Pupala, B. „To je ako zázrak prírody“: fotosyntéza v žiakovom poňatí. Pedagogika, 46(3), 214-223. 1996.

Smith, A. P., Henson, R. N. A., Rugg, M. D., Dolan, R. J. Modulation of retrieval processing reflects accuracy of emotional source memory. Learning & Memory, 12(5), 472-479. 2005. https://doi.org/10.1101/lm.84305

Valachová, D. Ako spoznať dieťa v materskej škole. Pedagogická diagnostika v materskej škole. 2009. Zing print: Bratislava. ISBN 978-80-8052-342-8.

Valachová, D. Vlastný dlhodobý výskumný zámer a jeho špecifická orientované na výtvarné nadanie. In. Valachová, D., Kováčová, B. Fenomén výtvarného nadania vo výskumnej paradigme. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2018, s. 140 ISBN 978-80-557-1484-4.

Wenham, M. Understanding Primary Science. London, Paul Chapman Publishing Ltd., 320p.1995.

Žoldošová, K. Detské predstavy o prírodných javoch. Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis. Séria D, 8, 66-73. 2004. ISBN 80-8082-015-5

prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Katedra výtvarnej výchovy,
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave,
Račianska 59, 813 34 Bratislava
valachova1@uniba.sk

DOI: https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.138-147

Subjektívna emočná pohoda v online zážitkovom kurze (E)motion a v každodennom živote u študentiek VŠ počas pandémie Covid-19

Subjective Emotional Well-being in the Online (E)Motion Experiential Course and in Everyday Life with University Students During the Covid-19 Pandemic

Beata Žitniaková Gurgová, Martin Urban

Abstract

The authors present a pilot study aimed at investigating female students' experience of the emotional component of subjective well-being during an online experiential (E)motion course and comparing it with their experience in everyday life. The quantitative study has a comparative design and used a self-designed questionnaire. The research sample consisted of 45 female students of the Faculty of Education of the University of Matej Bel with an average age of 20.5 years. The main findings of the empirical analysis include that there is a significant difference with a large effect size in experiencing the emotional component of subjective well-being in negative emotions (sadness, irritability, anger), which are prevalent in female students in everyday life. In the case of positive emotions (joy, sociability), a significant difference was confirmed with a medium effect in favour of experiencing them during the course. A significant difference with a strong effect was found for loneliness, which was more prevalent among female students in everyday life.

Keywords: Online course (E)motion. Subjective well-being. Everyday life.

Úvod

V našom živote je mnoho oblastí, ktoré nás robia šťastnými, teda prispievajú k našej subjektívnej pohode. Uskutočnilo sa mnoho štúdií, ktoré zisťovali do akej miery môžu našu subjektívnu pohodu ovplyvniť oblasti, ako sú zdravie, práca a príjem, rodina, kultúra, spoločenská situácia a mnoho iných. Napriek tomu, že tieto oblasti zásadne ovplyvňujú našu subjektívnu pohodu, väčšinu z nich vieme samy ovplyvniť len do určitej miery. Zážitkové vyučovanie je však špecifickou oblasťou, ktorá nám ponúka širokú možnosť výberu aktivít, ktoré môžu zvýšiť subjektívnu pohodu a ako uvádza P. Hills a M. Argyle (1997), môžu sa stať zdrojom šťastia aspoň miminálne počas jeho

trvania. Názov programu (E)MOTION je inšpirovaný slovnou hračkou, ktorou dávajú do pozornosti pedagógovia hereckého javiskového pohybu svojim študentom prepojenie zákonitostí pohybu a emócie v celistvom prevedení a komplexnej psychofyzickej jednote. Program je zameraný na využívanie pohybu a tanca na vzájomnú komunikáciu v interakcii v malej sociálnej skupine, ale aj rozvíjanie sociálnych zručností. Využívame dimenzie priestoru a času, ale aj ďalšie aspekty Labanovej analýzy pohybu. Tiež techniky zamerané na kinestetickú empatiu, neverbálnu komunikáciu, percepciu seba v priestore, v pohybe, ale aj druhých vo vzájomných interakciách. Dôležitou súčasťou niektorých aktivít je aj hudba rôznych žánrov, rytmov a tempa. Vzhľadom k pandemickej situácii sme boli nútení program transformovať do online prostredia, čo znamenalo veľkú výzvu tak pre vyučujúcich, ako aj študentov. Z tohto dôvodu nás zaujímalo, či sa preukážu rozdiely v prežívaní emočného komponentu subjektívnej pohody u študentiek v priebehu kurzu (E)motion a v každodennom živote.

Subjektívna pohoda

Šťastie je v súčasnosti veľmi populárny pojem používaný aj v bežnej komunikácii. Môže mať rôzne významy ako napr. radosť, pozitívne emócie, zmysluplný život alebo pocit uspokojenia (Diener, Scollon, Lucas, 2004). E. Diener a K. Ryan (2009) uvádzajú, že pre túto významovú nejednoznačnosť sa v odbornej terminológii zaužívalo označenie subjektívna pohoda. Napriek tomu, že mnoho autorov ako vyššie uvedený E. Diener alebo M. Argyle používajú tieto pojmy ako plnohodnotné ekvivalenty, nájdu sa aj autori ako P. Mayring, ktorí chápu šťastie ako komponent subjektívnej pohody (Džuka, 1996). M. Hřebíčková, M. Blatný a M. Jelínek (2010) uvádzajú, že vo výskume osobnej pohody sa stretávame s dvoma prístupmi. Prvý prístup sa spája s konceptom psychologická pohoda, ktorá je definovaná z hľadiska angažovanosti človeka v riešení existenciálnych výziev a zodpovedaní otázok života. Kľúčovými pojmami sú tu pojmy ako zmysel života či osobnostný rast. Druhý z nich sa spája s pojmom subjektívna pohoda, ktorá je definovaná z hľadiska životnej spokojnosti a rovnováhy pozitívnych a negatívnych emócií. Druhý prístup reprezentujú autori ako napr. F. M. Andrews, S. B. Withley, E. Diener a kol. Subjektívna pohoda je podľa týchto autorov tvorená dvoma zložkami – kognitívnou a emočnou (Blatný, 2001). S odlišným pohľadom na subjektívnu pohodu prišiel slovenský autor J. Džuka v spolupráci s C. Dalbertovou (1997), ktorí vychádzajú z teórie P. Beckera. Vo svojom modely rozlišujú aktuálnu subjektívnu pohodu, ktorú jedinec prežíva v určitom konkrétnom časovom bode a habituálnu subjektívnu pohodu, ktorá je pre jedinca typická. V našej štúdii vychádzame z konceptu E. Dienera a jeho spolupracovníkov. Subjektívna pohoda je podľa E. Dienera a K. Ryan (2009) zastrešujúci pojem určený na opísanie určitej úrovne pohody, ktorú ľudia zažívajú na základe ich subjektívneho zhodnotenia vlastných životov. Môže ísť

o emočné aj kognitívne hodnotenie (Eddington, Shuman, 2005) a môže k nemu dochádzať v aktuálnom momente ako aj s odstupom niekoľkých rokov (Diener, Oishi, Lucas, 2003). Zahrňuje hodnotenia a emócie spojené so životnou spokojnosťou, záujmami a zamestnaním, citové reakcie ako sú radosť a smútok spojené so životnými udalosťami, tiež spokojnosť s prácou, vzťahmi, zdravím, odpočinkom, zmyslom, cieľmi a inými oblasťami života jedinca (Diener, Ryan, 2009). Ľudia zažívajú vysokú subjektívnu pohodu, keď prežívajú mnoho príjemných a len málo nepríjemných emócií, keď sú zapojení v zaujímavých aktivitách, keď sú spokojní so svojimi životmi (Diener, 2000).

Oblasť subjektívnej pohody má podľa E. Dienera (1984) tri hlavné znaky:
- je subjektívna, sídli v skúsenosti jednotlivca
- obsahuje pozitívny rozmer
- zahŕňa dlhodobé komplexné hodnotenie všetkých aspektov ľudského života.

Subjektívna pohoda je mnohostranný konštrukt (Pavot, Diener, 2003). Zahŕňa totiž oddeliteľné komponenty ako:
1. pozitívne emócie a nízku úroveň negatívnych emócií,
2. životnú spokojnosť,
3. spokojnosť s jednotlivými oblasťami života (Diener, 2000).

Výskumy subjektívnej pohody v súvislosti s pohybom a tancom

S. Elavsky et al. (2005) uvádzajú, že fyzická aktivita môže mať dlhodobý vplyv na ľudskú pohodu a tento pozitívny efekt na kvalitu života je sprostredkovaný dočasnými psychologickými prínosmi. V. Kebza a I. Šolcová (2003) uvádzajú, že pohybová aktivita môže mať krátkodobý aj dlhodobý priaznivý účinok na psychickú pohodu, pozitívne ovplyvňuje sebaúctu, úzkosť, depresiu, tenziu, percepciu stresu. Okrem toho, že pohybová aktivita znižuje úroveň úzkostnosti a depresie. H. Payne (2011) uvádza, že aj kreatívny či umelecký tanec môže mať terapeutický účinok, aj napriek tomu, že sám terapiou nie je. M. Argyle (1996, podľa Hills, Argyle, 1997) uvádza, že napriek tomu, že ľudia pociťujú vysokú úroveň radosti po športe, prežívaná radosť po tancovaní je ešte vyššia. V Nemecku C. Q. Murcia, G. Kreutz, S. Clift a S. Bongard (2010) tiež skúmali, aké účinky môže mať tanec na neprofesionálnej úrovni na ľudskú pohodu. Ukázalo sa, že tanec pozitívne prispieva k pohode v niekoľkých aspektoch. Bola to hlavne emočná, fyzická, sociálna a spirituálna dimenzia, ale aj sebaúcta a zvládacie stratégie. Tiež sa ukázalo, že toto zlepšenie emočného stavu nebolo spojené len s časom tancovania, ale mohlo začať aj niekoľko hodín predtým (s myšlienkou, že pôjdu tancovať) a pretrvávalo niekoľko hodín alebo dní aj po tancovaní. Ženy častejšie ako muži uvádzali účinky vo všetkých oblastiach, cítili sa oveľa viac aktívnejšie, hrdé, silné, odhodlané, inšpirované a oveľa menej nervózne. Starší ľudia uvádzali skôr fyzické benefity tancovania ako mladší. Na výroky „zlepšuje

náladu“ a „cítim sa veľmi spokojný“ 93-94% respondentov odpovedalo súhlasím až úplne súhlasím. S. C. Koch a kol. (2013) v publikovanej metaštúdii (23 výskumov v priebehu 17 rokov) potvrdili účinok tanečno-pohybovej terapie a tanca na zvýšenie kvality života, zníženie klinických symptómov ako je depresia a úzkosť. Pozitívny účinok sa tiež preukázal na zvýšení subjektívnej pohody, pozitívnej nálady a telesného sebapoňatia.
Na základe načrtnutých teoretických východísk sme sa v našom výskume zamerali na zisťovanie rozdielov v prežívaní emočného komponentu subjektívnej pohody u študentiek v priebehu kurzu (E)motion a v každodennom živote.

Metodológia výskumu

- **Výskumný dizajn**

Dizajn výskumu bol kvantitatívny, komparačný. Výskum prebiehal online prostredníctvom Google formulára a bol anonymný. Výskum prebiehal v časovom rozpätí od začiatku mája 2021 do konca mája 2021. Link na dotazník bol adresne zaslaný študentkám cez študentské emailové kontá, ktoré sa pravidelne zúčastňovali blokového online vyučovania (z dôvodu pandemických opatrení) zážitkového kurzu (E)motion v priebehu letného semestra akademického roka 2020/2021.

- **Výskumná vzorka**

Výskumnú vzorku sme získali na základe zámerného výberu (účastníčky zážitkového online kurzu (E)motion) a tvorilo ju 45 študentiek prvého, druhého a tretieho ročníka prevažne z odboru: Predškolská pedagogika a Psychológia, s priemerným vekom 20,5 roka. Študentky sa prihlásili na výberový kurz (E)motion a pravidelne ho navštevovali v online prostredí. Kurz bol interaktívny, študentky mali zapnuté kamery. Online formulár im bol zaslaný po ukončení realizácie kurzu. Vyplnenie formulára bolo povinné ako súčasť povinností k absolvovaniu predmetu, ale anonymný, čím sme chceli dosiahnuť, čo najväčšiu elimináciu sociálnej dezirability výpovedí.

- **Metodika výskumu**

Vo výskume sme použili dotazník vlastnej konštrukcie zameraný na zisťovanie miery emočného komponentu subjektívnej pohody. Dotazník tvorili základné demografické otázky zisťujúce základné informácie o výskumnom súbore, ktorými sú vek, pohlavie, rodinný stav, bydlisko, študijný program. Okrem iných škálovaných výrokov, ktoré sa týkali životnej spokojnosti, spokojnosti s obsahom predmetu, ich návrhov pre jeho skvalitnenie, študentky tiež zhodnotili emočný komponent subjektívnej pohody na 4-stupňovej škále súhlasu od „prežívam málokedy“ po „prežívam veľmi často“. Bodové ohodnotenie sa pohybovalo od 1 po 4. Respondenti mali samostatne ohodnotiť emócie, ktoré zažívajú počas zážitkového vyučovania online kurzu (E)motion

a emócie, ktoré zažívajú v bežnom živote. Ide o emócie a stavy, ktorými sú šťastie, smútok, radosť, podráždenosť, priateľskosť, hnev, spoločenskosť, osamelosť. Tieto emócie vo svojej práci použili R. Larson, R. Mannell a J. Zuzanek (1986, In: Heo et al, 2010) na meranie emočnej subjektívnej pohody.

- **Analýza dát**

Získané výsledky v Google formulári sme exportovali do zošita Microsoft Excelu a kvantitatívne údaje, ktoré sú obsahom tohto príspevku sme ďalej vyhodnocovali v štatistickom programe SPSS 21.0

Výsledky výskumu

Na základe hodnôt šikmosti a strmosti (>1) považujeme distribúciu skúmaných premenných za nie normálne rozloženú (tabuľka 1 a 2). Z tohto dôvodu sme pri testovaní rozdielov zvolili neparametrické štatistické testy.

Tabuľka 1 Deskriptíva škálovaných položiek (1-4) emočného komponentu subjektívnej pohody prežívaného na zážitkovom kurze (E)motion

	M	**Me**	**Mod**	**SD**	**Skewn**	**Kurt**	**Min**	**Max**
Šťastie	3.11	3	3	0.71	-1.34	3.44	1	4
Smútok	1.33	1	1	0.48	0.73	-1.53	1	2
Radosť	3.29	3	3	0.50	0.40	-0.60	2	4
Podráždenosť	1.4	1	1	0.58	1.14	0.39	1	3
Priateľskosť	3.27	3	3	0.62	-0.84	2.76	1	4
Hnev	1.16	1	1	0.37	1.97	1.95	1	2
Spoločenskosť	3.31	3	3	0.70	-0.93	1.29	1	4
Osamelosť	1.36	1	1	0.53	1.10	0.18	1	3

Legenda: M-priemer, Me-medián, Mod-modus, SD-štand.odchýlka, Skewn-šikmosť, Kurt-strmosť, Min-minimum, Max-maximum.

Tabuľka 2 Deskriptíva škálovaných položiek (1-4) emočného komponentu subjektívnej pohody prežívaného v každodennom živote

	M	Me	Mod	SD	Skewn	Kurt	Min	Max
Šťastie	2.96	3	3	0.56	-1.62	6.08	1	4
Smútok	2.36	1	2	0.68	-0.13	-0.25	1	4
Radosť	3.04	3	3	0.56	-1.59	7.19	1	4
Podráždenosť	2.71	1	3	0.89	-0.18	-0.67	1	4
Priateľskosť	3.13	3	3	0.66	-0.64	1.45	1	4
Hnev	2.18	1	2	0.78	-0.02	-0.70	1	4
Spoločenskosť	2.84	3	3	0.90	-0.45	-0.44	1	4
Osamelosť	2.16	1	2	0.88	0.11	-0.93	1	4

Legenda: M-priemer, Me-medián, Mod-modus, SD-štand.odchýlka, Skewn-šikmosť, Kurt-strmosť, Min-minimum, Max-maximum.

Vzhľadom k stanovenému cieľu nás zaujímalo, do akej miery sa odlišuje prežívanie emočného komponentu subjektívnej pohody u študentiek v priebehu online kurzu (E)motion a v priebehu každodenného života. Už na základe deskriptívnych ukazovateľov (tabuľka 1 a 2) jednotlivých emócií sme konštatovali rozdiely. Preto sme sa rozhodli pre výpočet Wilcoxonovho testu (tabuľka 3), ktorý nám potvrdil, že existuje signifikantný rozdiel s veľkým efektom v prežívaní emočného komponentu subjektívnej pohody v negatívnych emóciách (smútok, podráždenosť, hnev), ktoré prevažujú u študentiek v každodennom živote. V prípade pozitívnych emócií (radosť, spoločenskosť) sa potvrdil signifikantný rozdiel so stredným efektom v prospech prežívania v priebehu kurzu. Signifikantný rozdiel so silným efektom sa ukázal v osamelosti, ktorá prevažovala u študentiek v každodennom živote (tabuľka 3).

Tabuľka 3 Výsledky rozdielov v prežívaní emočného komponentu subjektívnej pohody u študentiek na kurze (E)motion a v každodennom živote

Emócie	**Na kurze**		**Každodenný život**		**Z**	**p**	d_{Cohen}
	Me	SD	Me	SD			
Šťastie	3	0.71	3	0.56	-1.29	0.198	0.23
Smútok	1	0.48	1	0.68	-5.25	**0.000**	**1.75**
Radosť	3	0.50	3	0.56	-2.12	0.034	0.47
Podráždenosť	1	0.58	1	0.89	-5.43	**0.000**	**2.22**
Priateľskosť	3	0.62	3	0.66	-1.19	0.235	0.21
Hnev	1	0.37	1	0.78	-5.16	**0.000**	**1.67**
Spoločenskosť	3	0.70	3	0.90	-2.97	0.003	0.58
Osamelosť	1	0.53	1	0.88	-4.35	**0.000**	**1.10**

Legend: Me-medián, SD-štandardná odchýlka, Z-výsledky Wilcoxonovho testu, p-p-value, d_{Cohen} - Cohenovo d

Diskusia

Naša pilotná štúdia potvrdila, že študentky, ktoré sa pravidelne zúčastňovali online zážitkového vyučovania kurzu (E)motion posudzovali frekvenciu negatívnych emócií (smútok, podráždenosť, hnev) vyskytujúcu sa signifikantne častejšie v každodennom živote, než v rámci online kurzu (E)motion. Naopak pozitívne emócie ako radosť a spoločenskosť častejšie prežívali v dobe pandémie na našich online kurzoch. Šťastie a priateľskosť hoci vykazovali vyššie priemerné hodnoty v rámci kurzu, neboli signifikantne rozdielne oproti ich prežívaniu v každodennom živote. Osamelosť prežívali naši respondenti signifikantne častejšie v každodennom živote, než v rámci nášho kurzu. Aj K. Hižnayová (2009) vo svojom výskume potvrdila, že väčšina respondentov vníma pozitívny účinok tanca na ich psychiku. Odpovede boli rozdelené do nasledujúcich skupín: šťastie, odreagovanie, nadobúdanie energie, sebavedomie, odbúranie energie a koncentrácia. Respondenti prežívali väčšiu mieru pozitívnych emócií ako tých negatívnych a uvádza tiež, že z mnohých odpovedí bolo cítiť vysokú mieru emotivity, napr. „milujem tanec“ alebo „nemôžem bez tanca existovať.“ Podobné výsledky prezentujú aj E. Hui, B. T. Chui, J. Woo (2009), C. Q. Murcia, G. Kreutz, S. Clift, S. Bongard (2010) a ďalší autori. Za limity nášho výskumu považujeme to, že ide o pilotnú štúdiu. Náš online kurz absolvovalo 45 študentiek, teda náš výskumný súbor je relatívne malý pre kvantitatívny výskum. Vzhľadom k obsahu dotazníka vlastnej konštrukcie sme nedokázali zisťovať jej vnútornú konzistenciu, keďže sme vyhodnocovali konkrétne prežívanie jednotlivých pozitívnych a negatívnych emócií. Napriek uvedeným limitom považujeme náš výskum za dôležitý v rámci overovania účinnosti nášho kurzu aj v online prostredí, ktorý svojim zážitkovým obsahom predstavuje výzvu pre jeho realizátorov a niekedy aj študentov.

Závery

Pandémia Covidu-19 priniesla výzvy aj pre realizáciu dištančného zážitkového vyučovania. Prijali sme túto výzvu a v priebehu letného semestra 2020/21 sme pripravili realizáciu online kurzu výberového predmetu (E)motion, ktorý sme týmto spôsobom realizovali prvýkrát. Kurz (E)motion realizujeme v prezenčnej podobe už niekoľko rokov a reflexie našich účastníkov sú pozitívne. V priebehu realizácie online kurzu nás zaujímalo okrem slovnej reflexie aj to, či sa odlišuje frekvencia prežívaných emócií v priebehu kurzu od frekvencie týchto emócií v každodennom živote. Zistenia poukázali na to, že počas nášho kurzu prežívajú negatívne emócie študenti menej často ako v každodennom živote a pozitívne emócie zasa častejšie. Môžeme teda konštatovať, že emočný komponent subjektívnej pohody na našom vyučovaní má pozitívnejší trend, než v každodennom živote. Hoci v rámci nášho kurzu pracujeme so všetkými základnými emóciami prostredníctvom tanečno-pohybových aktivít, považujeme za dôležité zistenie,

že napriek tomu študentky prežívajú na online kurze častejšie pozitívne emócie, ako negatívne. Našim ďalším cieľom je ďalej aktualizovať obsah nášho kurzu v online, alebo prezenčnej forme (v závislosti od aktuálnej situácie) a zamerať sa na overovanie jeho účinnosti nielen v oblasti subjektívnej pohody, ale aj niektorých sociálnych zručností (empatia, neverbálna komunikácia, sociálna percepcia atď.).

Bibliografia

Blatný, M., 2001. Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: mezipohlavní rozdíly. *Československá psychologie. 45* (6), 385-392.

Diener, E., 1984. Subjective well-being. *Psychological Bulletin* [online], 95, 542-575. Retrieved 3/06/2021 from: https://internal.psychology.illinois.edu/reprints/index.php?site_id=24. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E., 2000. Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43. Retrieved 10/06/2021 from: https://internal.psychology.illinois.edu/reprints/index php?site_id=24. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

Diener, E., & Oishi, S., Lucas, R. E., 2003. Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425. Retrieved 11/6/2021 from: https://internal.psychology.illinois.edu/reprints/index.php?site_id=24 https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

Diener, E., & Ryan, K., 2009. Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39 (4), 391-406. Retrieved 12/6/2021 from: https://internal.psychology.illinois.edu/reprints/index. php ?site_id=24. https://doi.org/10.1177/008124630903900402

Diener, E., & Sandvik, E., Pavot, W., 1991. Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*, 119-139. New York: Pergamon. Retrieved 14/6/2021 from: https://internal.psychology.illinois.edu/reprints/index.php?site_id=24

Diener, E., & Scollon, C. N., Lucas, R. E., 2004. The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. In P. T. Costa & I. C. Siegler (Eds.), Advances in cell aging and gerontology, 15, 187-220. Amsterdam: Elsevier. Retrieved 14/6/2021 from: https://internal.psychology.illinois.edu/reprints/index.php?site_id=24>

Džuka, J., 1996. Subjektívna pohoda v kontexte pojmov šťastie, spokojnosť, duševné zdravie a jej determinácia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 31 (2), 99-110.

Džuka, J., & Dalbert, C., 1997. Model aktuálnej a habituálnej subjektívnej pohody. *Československá psychologie*. 41 (5), 385-398.

Eddington, N., & Shuman, R., 2005. Subjective well-being (happiness). *Continuing Psychology Education* Retrieved 14/6/2021 from: http://www.texcpe.com/pdf/ca-happiness.pdf

Elavsky, S., & Mcauley, E., Motl, R. W., Konopack, J.F., Marquez, D.X., Hu, L., Jerome, G.J., Diener, E., 2005. Physical Activity Enhances Long-Term Quality of Life in Older Adults: Efficacy, Esteem, and Affective Influences. *Physical Activity and Quality or Life*, 30 (2), 138-145. Retrieved 14/6/2021 from:http://www.springerlink.com/content/ln20470348152513.
https://doi.org/10.1207/s15324796abm3002_6

Heo, J., & Lee, Y., Mccormick, B.P., Pedersen, P. M., 2010. Daily experience of serious leisure, flow and subjective well-being of older adults. *Leisure Studies*, 29 (2), 207–225.
https://doi.org/10.1080/02614360903434092

Hills, P., & Argyle, M., 1997. Positive moods derived from leisure and their relationship to happiness and pesonality. *Personality and Individual Differences*, 25, 523-535.
https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00082-8

Hižnayová, K., 2009. Tanec a jeho pôsobenie na psychiku a emócie tanečníka. *Šport a zdravie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 42-47. Retrieved 14/6/2021 from: http://elearning.ktvs.pf.ukf.sk/publikacie/CDSportzdravie2009/prispevky.html

Hřebíčková, M., & Blatný, M., Jelínek, M., 2010. Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie*. 54 (1), 31-41.

Hui, E., & Chui, B. T., Woo, J. (2009). Effects of dance on physical and psychological well-being in older persons. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 49, 45–50, from: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167494 308001696>
https://doi.org/10.1016/j.archger.2008.08.006

Kebza, V., & Šolcová, I., 2003. Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie.* 47 (4), 333-345.

Koch, S. C., & Morlinghaus, K., Fuchs, T., 2007. The joy dance. Speciffic effects of a single dance intervention on psychiatric patients with depression. *The Arts in Psychotherapy*, 34, 340–349. Retrieved 14/6/2021 from: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S01974556070006 27
https://doi.org/10.1016/j.aip.2007.07.001

Lovatt, P., 2011. Dance confidence, age and gender. *Personality and Individual Differences*, 50, 668–672.
https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.014

Murcia, C. Q., Kreutz, G., Clift, S., Bongard, S., 2010. Shall we dance? An exproration of the perceived benefits of dancing on well-being. *Arts & Health*, 2:2, 149-163. Retrieved 14/6/2021 from: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17533010903488582 https://doi.org/10.1080/17533010903488582

Pavot, W., & Diener, E., 2003. Well-being (Including life satisfaction). *Encyclopedia of psychological assessment*, 2, 1097-1101. Retrieved 20/6/2021 from: https://internal.psychology.illinois.edu/reprints/index.php? site_id=24

Payne, H., 2011. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi.* Praha: Portál.

PhDr. Beata Žitniaková Gurgová, PhD.,
Katedra psychológie,
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica,
bgurgova@umb.sk

Mgr. art. Martin Urban, PhD.
Katedra hudobnej kultúry
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica,
martin.urban@umb.sk

Manuscript Submission Guidelines for:
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

Formatting your article:

Size	B5 (18,2x25,7 cm)	
Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm
Font	Times New Roman	
Font Size:	11: Line spacing – 1.0 (simple)	

Scope of a contribution: Maximum of 10-15 standard pages in A4 format is recommended.
An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.
Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

Citations and Lists of Bibliographical References:
Citations should take the following form:
STN ISO 690 – Documentation.
Bibliographical References:
References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

Dates for submissions: 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.
Contact: studiascientifica@ku.sk

Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal: STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

The publication process in the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

Duties of Authors According to the Code of Ethics

The authors submitting articles to STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE.

Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.
The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.
Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

Originality and Plagiarism

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from 'passing off' another's paper as the author's own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another's paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

Multiple, Redundant and Concurrent Publication

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

Citing sources

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.
The article should always contain correct and full quotation of another's paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

Authorship of the Article

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

Fundamental Errors in the Published Works

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

Duties of Editors According to the Code of Ethics

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.
In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

Publication Decision

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

Confidentiality

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

Participation and Cooperation on Handling Complaints

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

Duties of Reviewers According to the Code of Ethics

Promptness: The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

Contribution to Editorial Decisions

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

Confidentiality

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Citation of Sources

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

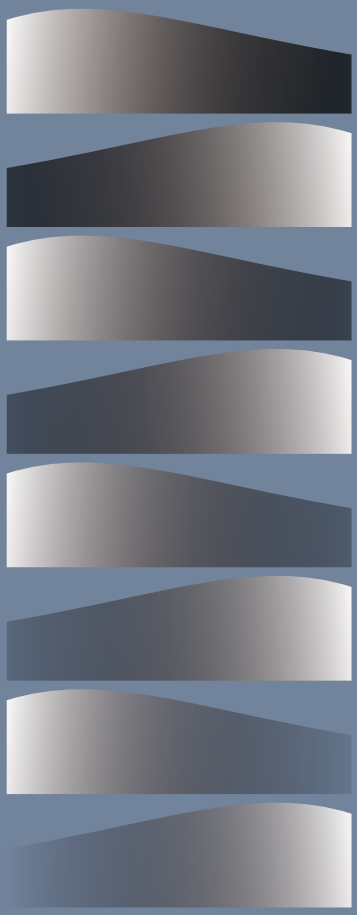
Publishing and Competing Interests

Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

DUTIES OF THE PUBLISHER

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.

/4/ 2022
ročník XXI.



ISSN 1336-2232