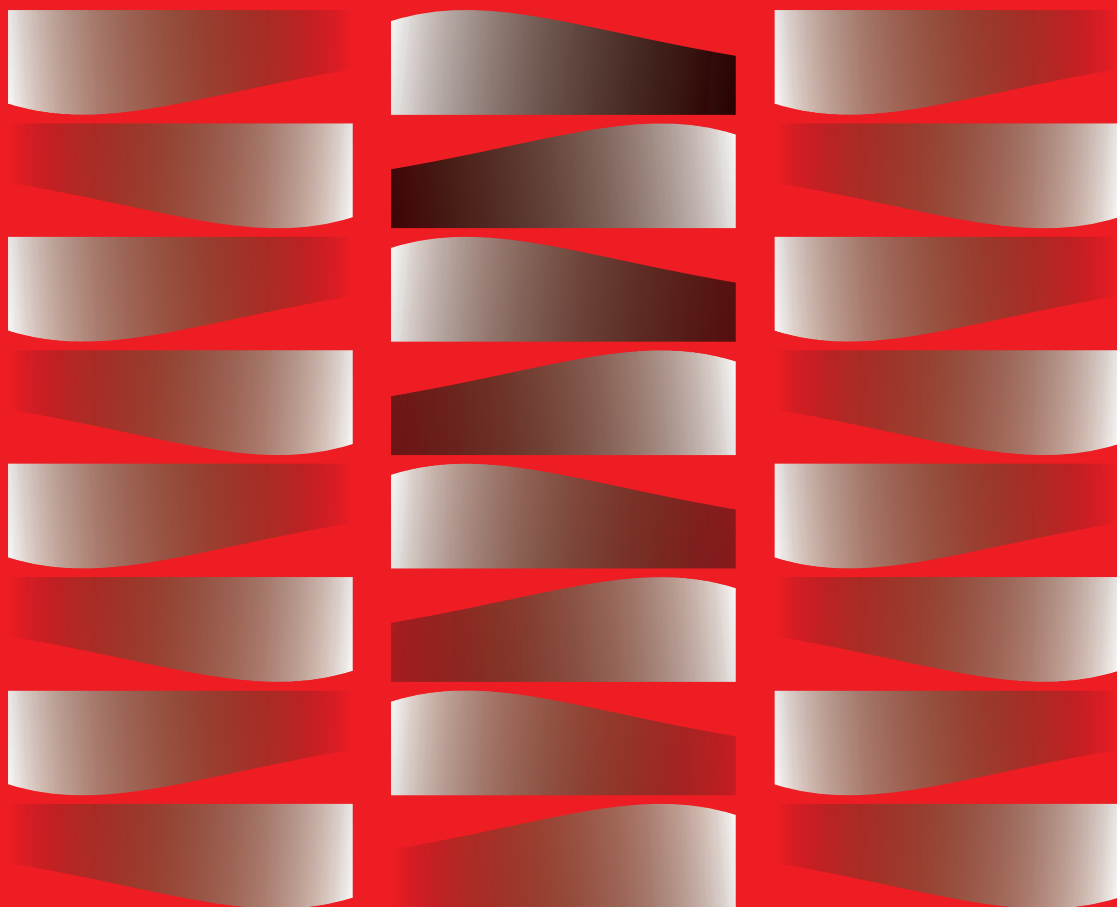


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/4/ 2024
ROČNÍK XXIII.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2024

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 4, september 2024, ročník 23.

Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:

prof. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Zástupca šéfredaktora:

prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, 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. PaedDr. **Milan Ligoš**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)

prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University, Meerut (India)

prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PaedDr. **Elena Bendíková**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)

prof. Dr. **József Bognár** – Eszterházy Károly Catholic University, Eger (Hungary)

prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)

prof. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)

prof. Dr. **Gabriella Pusztai**, D.Sc. habil – University of Debrecen (Hungary)

assoc. prof. **Miklós Bánhidí**, Ph.D. – Hungarian University of Sports Science, Budapest (Hungary)

prof. Dr. **Ricardo R. Uvinha**, Ph.D. – University of Sao Paulo (Brazil)

prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)

prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Comillas Pontifical University in Madrid (Spain)

prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)

prof. PhDr. **Míron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

prof. Dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Angela Almašiová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

dr hab. **Piotr Mazur** – The University College of Applied Sciences in Chelm (Poland)

doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)

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

Patricia Biarincová.....7

Kněz, muzikolog, sbormistr a pedagog Dobroslav Orel (1870–1942) a jím využívané intonační metody při sbormistrovské práci

Kateřina Andršová9

Významy, podoby a důvody v tvorbě vybraných osobností vizuálního umenia na Slovensku a v Česku

Xénia Bergerová17

Proces premeny krajiny – stratená krajina

Patricia Biarincová, Rastislav Biarinec.....25

Interpretácia výtvarného diela prostredníctvom média telo

Patricia Biarincová.....34

Duševné zdravie a výchovný potenciál výtvarného umenia v pregraduálnej príprave študentov

Tatiana Bilančíková43

Umění jako nástroj sociální mobility

Alois Daněk.....54

Úvod do indiánskej hudby v Spojených štátoch amerických

David di Fiore59

Média a audiovize ve výtvarné výchově

Petra Filipová.....69

Štefan Németh-Šamorínsky a jeho organová tvorba

Kristína Gabčová.....75

Test hudebních schopností u dětí Královéhradeckého dětského sboru se zaměřením na intonační dovednosti

Ludmila Kroupová, Jiří Skopal83

Hudba a región: edukačný výskum v základných školách Žilinského kraja

Martina Krušinská – Michaela Holešová.....92

Obsahová analýza testov školskej pripravenosti žiaka na výučbu písania

Kamila Lopuchová.....100

Ako využiť potenciál gregoriánskeho chorálu na hodinách hudobnej výchovy?	
Kristína Magátová	107
Univerzitný komorný orchester Mladosť a 15 rokov jeho pôsobenia	
Pavel Martinka	115
Lukáš Borzík – klavírna tvorba	
Miriam Matejová.....	122
Proces tvorby výtvarného artefaktu v súčasnej výtvarnej edukácii na primárnom stupni	
Iveta Polák Čuchtová	127
Vokálno-intonačné aktivity v kurikule hudobnej výchovy na 1. stupni ZŠ	
Martina Procházková	136
Vplyv slovenského konceptuálneho umenia na tvorbu študentov	
Miroslava Repiská.....	144
Positíva a negatíva vyučovania v zahraničí	
Pavol Rusko	150
Sborovým zpěvem k regionálním pramenům a etnické různorodosti hudby	
Silvie Schmuckerová.....	154
Médium digitálneho obrazu v tvorivých prístupoch študentov výtvarnej edukácie	
Anabela Sládek	160
Kulturní rozdíly a jejich vliv na pojetí tvořivosti u studentů výtvarného oboru: Výzkumná studie založená na umění	
Kateřina Štěpánková	168
Postavenie výtvarnej výchovy vo všeobecnom vzdelávaní na základnej škole	
Daniela Valachová	178
Teoretické východiská odstraňovania nepresnej intonácie u mužských hlasov	
Miriam Žiarna	187

Contents

Preface

Patricia Biarincová8

Priest, Musicologist, Choirmaster and Pedagogue Dobroslav Orel (1870 1942) and the Intonation Methods He Used in his Choirmastering

Kateřina Andrřov9

The Meanings, Forms and Reasons in the Work of Selected Artists of Visual Art in Slovakia and in the Czech Republic

Xenia Bergerov17

The Process of Landscape Transformation – Lost Landscape

Patricia Biarincov, Rastislav Biarinec25

Interpretation of a Work of Art through the Medium of the Body

Patricia Biarincov34

Mental Health and the Educational Potential of Visual Arts in the Undergraduate Preparation of Students

Tatiana Bilanikov43

Art as an Instrument of Social Mobility

Alois Danek54

An Introduction to Indigenous Music in the United States of America

David di Fiore59

Media and Audiovision in Art Education

Petra Filipov69

řtefan Nemeth-řamorinsky and His Organ Works

Kristina Gabcov75

The Test of Musical Abilities Among Children of the Children's Choir from Hradec Krlove with a Focus on Their Intonational Skills

Ludmila Kroupov, Jiř Skopal83

Music and Region: Educational Research in Primary Schools of the řilina Region

Martina Kruřinsk – Michaela Holeřov92

Content Analysis of School Readiness Tests for Teaching Writing

Kamila Lopuchov100

How to Use the Potential of Gregorian Chant in Music Education?	
Kristína Magátová.....	107
University Chamber Orchestra Mladost' and 15 Years of Its Existence	
Pavel Martinka.....	115
Lukáš Borzík – Piano Works	
Miriam Matejová.....	122
The Process of Artifact Creation in Contemporary Art Education at the Primary Level	
Iveta Polák Čuchtová.....	127
Vocal-Intonation Activities in the Curriculum of Primary School Music Lessons	
Martina Procházková.....	136
The Influence of Slovak Conceptual Art for the Creation of Students	
Miroslava Repiská.....	144
Positives and negatives of teaching abroad	
Pavol Rusko.....	150
Choral Singing to Regional Sources and the Ethnic Diversity of Music	
Silvie Schmuckerová.....	154
Digital Image as a Medium for the Creative Approaches of Art Education Students	
Anabela Sládek.....	160
Cultural differences and their influence on art students' conceptions of creativity: an art-based research study	
Kateřina Štěpánková.....	168
The Position of Art Education in General Education at Primary School	
Daniela Valachová.....	178
Theoretical Background of Removing the Inaccurate Intonation in the Male Voices	
Miriam Žiarna.....	187

Predhovor

„Každé umenie by malo inšpirovať a vyvolávať emócie. Umenie by malo byť niečo, čo môžete skutočne cítiť.“ Chris DeRubeis

Umenie je od nepamäti súčasťou života každého človeka, vyvoláva emócie zážitku a jedinečnosti momentov, a preto má v spoločnosti aj osobitné miesto. Neustále sa spontánne vyvíja, bez ohľadu na kritériá normatívnej dobovej estetiky. Umelecká tvorba, ako aj jej výsledok a spôsob akým je dielo prijaté, sú svojou povahou spoločenské. Spoločnosťou prijímané, akceptované či konzumované. V kultúrnom procese vývoja umenia vznikali rôzne umelecké štýly a smery, presne vymedzené a špecificky charakterizované, no boli vytvorené aj postupy či diela, ktoré svojou podstatou a formou naberali znaky hybridného či intermediálneho charakteru. Napriek diferenciacii umeleckých druhov a štýlov, umenie v sebe aj v súčasnosti nesie obsah, ktorý je jedným z prostriedkov nadobúdania poznania, a tiež prostriedkom špecifickej komunikácie.

Obsah jednotlivých vedeckých príspevkov v predkladanom štvrtom tohtoročnom čísle časopisu *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica* naznačuje bohatú škálu tém v konkrétnych oblastiach vychádzajúcich z výtvarného a hudobného umenia v kontexte výchovy a vzdelávania umením v akademickom, ale aj v prostredí na základných, stredných a základných umeleckých školách. Veríme, že jednotlivé texty príspevkov budú prínosné pre akademickú i pedagogickú verejnosť.

PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.

Preface

"Each kind of art should inspire and evoke emotions. Art should be something you can actually feel." Chris DeRubeis

Art has been a part of every person's life since very early times, it evokes emotions and experiences the uniqueness of moments, and it also has a special place in society. It is constantly developing spontaneously, regardless of the criteria of the normative aesthetic of the time. Artistic creation, as well as its result and the way it is received, are social in nature. Received, accepted or consumed by society. In the cultural process of the development of art, various artistic styles and directions emerged, precisely defined and specifically characterized, but also procedures or works were created, which in their essence and form took on the characteristics of a hybrid or intermediate character. Despite the differentiation of artistic types and styles, art still carries content within itself, which is one of the means of acquiring knowledge, as well as a means of specific communication.

The contents of the individual scientific contributions presented in this year's fourth issue of the journal "Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica" indicates a wide range of topics in specific areas arising from the visual and musical arts in the context of education and education through academic arts, but also in the environment at primary, secondary and elementary art schools. We believe that the individual texts of the contributions will be beneficial for the academic and pedagogical public.

PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.9-16>

**Kněz, muzikolog, sbormistr a pedagog Dobroslav Orel
(1870–1942) a jím využívané intonační metody
při sbormistrovské práci**

**Priest, Musicologist, Choirmaster and Pedagogue
Dobroslav Orel (1870 1942) and the Intonation Methods
He Used in his Choirmastering**

Kateřina Andršová

Abstract

The paper turns on the period when Dobroslav Orel worked as a teacher in church institutions and Austrian secondary schools (1894-1918). It focuses on the least studied part of his activity, choirmastering. Through the prism of contemporary pedagogical journals and school documentation, he attempts to reconstruct the choirmaster's methods used by him and, in particular, traces the dynamics of the development of his relationship with Battke's intonation method, from his initial enthusiasm to his awareness of the pitfalls of uncritical acceptance of this method to his warning against the danger of elevating the means of achieving correct intonation to the goal of singing education.

Keywords: Music pedagogy. Music education. Choral conducting. Cyrillic movement. Intonation methods. Cecilian movement. Battke's intonation method.

Orel a jeho působení v kontextu doby

Kněz, muzikolog, sbormistr, vysokoškolský pedagog, žurnalista a jeden z organizátorů bratislavského kulturního života Dobroslav Orel je na Slovensku velice dobře znám a jeho přínos je odborníky zabývajícími se meziválečnými slovenskými kulturními dějinami v posledních desetiletích přehodnocován. Příspěvek zaměřený na rekonstrukci Orlových metod sbormistrovské práce, zejména pak na jeho přístup k osvojování správné intonace a tzv. čtení z listu, se obrací do období, kdy pedagogicky působil v Čechách v církevních institucích (1894–1902) a na státních středních školách (1902–1918).

Ke správnému uchopení problematiky je třeba nazírat na popisované jevy prizmatem doby. České země byly až do roku 1918 součástí rakouské monarchie. Forma vlády, kdy se autorita císaře opírá o pevný pilíř – katolickou

církev, se někdy nazývá *austrokatolicismus*. Orel jako kněz a pedagog usiloval o výchovu občanů loajálních císaři, vlasti i církvi.

Výuka intonace a zpěvu v královéhradeckém semináři (1894–1902)

Po ukončení studia v královéhradeckém kněžské semináři (1894) získal Orel zaměstnání v církevních institucích. Jako docent (*adlatus*) kněžského zpěvu zodpovídal za hudební přípravu adeptů kněžství. Kromě toho získal pozici vícerektora Borromaea, v němž byli ubytováni studenti královéhradeckých středních škol. Současně působil jako sbormistr v Jednotě katolických tovaryšů. Z přehledu Orlových pracovních pozic je zjevné, že od samého počátku zaujímal významnou pozici v jeho životě hudba. V Hradci Králové – po příchodu nového biskupa Eduarda Jana Nepomuka Brynycha (1893) se s jeho přímou podporou rozvíjelo *Cecilské hnutí* podle řezenského vzoru, pro nějž se v českém prostředí vžil název *Cyrlismus*. Pro čerstvého absolventa semináře Orela bylo zřízeno nesystemizované a nehonorané (!) pomocné místo, tzv. docentura kněžského zpěvu. Z četných zpráv v dobovém tisku – především v královéhradeckém katolickém deníku *Obnova*, katolického deníku *Čech* a katolickém časopisu pro liturgickou hudbu *Cyrl* je zřejmé, že se Orel společně se staršími a zkušenějšími cyrilisty Josefem Mrštíkem a Antonínem Wünschem horlivě účastnil aktivit v nově založené Diecézní jednotě Cyrilské.

Velká pozornost byla věnována výuce intonace – časopis *Cyrl* zmiňuje Wünschovy intonační tabulky, podle nichž byl pravděpodobně povinen vyučovat intonaci v kněžském semináři také Dobroslav Orel. Cenným zdrojem pro vytvoření představy o organizaci, obsahu a metodiky výuky zpěvu v královéhradeckém semináři včetně výčtu používaných učebnic a učebních materiálů je zpráva uveřejněná v časopisu *Cyrl* pod názvem: *Církevní zpěv v bisk. semináři Královéhradeckém a pololetní zkouška z něho* (Cyril, 1896, s. 60-62). Autor zprávy sice není uveden, ale podle detailního líčení obsahu a průběhu výuky, včetně uveřejnění zpívaných textů, metodických pokynů a navazujícího puntičkářsky přesného popisu průběhu závěrečných zkoušek lze předpokládat, že autorem textu by mohl být sám vyučující předmětu – tedy docent Orel.

Podle výše zmíněné zprávy se vyučovalo podle řezenské Haberlový učebnice *Magister choralis*¹ a *diktanda cvičitelova, Ordinaria missae, Graduale, Vesperale, Hebdomas sancta* a hudebnin doporučených časopisem *Cyrl* a německou *Jednotou Cecilskou* (Cyril, 1896, s. 61). Je zajímavé, že ve výčtu učebních materiálů není zmíněna česká, obecně rozšířená Chlumova učebnice² metodicky zaměřená na správné tvoření tónu, výcvik správné intonace podle notového zápisu a chorálního zpěvu.

¹ Učebnice F. X. Haberla *Magister Choralis: theoretisch-praktische Anweisung zum Verständnis und Vortrag des authentischen römischen Choralgesanges* vyšla v Regensburgu v r. 1893.

² Chlumova *Cyrillská škola zpěvu* vyšla v Praze v r. 1882.

Z přehledu obsahu výuky vyplývá, že se v prvním ročníku seminaristé seznamovali s hudební teorií a dějinami církevní hudby. Kromě toho *“Ročníku I. jest úkolem: seznámiti bohoslovce zpěvu neznalé se základními pravidly theoretickými, cvičiti je v intonaci a v čisté vokalisaci (Cyril, 1896, s.60).* V dalších ročnících si seminaristé postupně osvojovali jednotlivé intervaly pomocí nápěvků z vybraných liturgických zpěvů (ve zprávě jsou uveřejněny konkrétní názvy takto k výuce intervalů využitých písní. Autor zprávy dále odkazuje na učebnici vysoce ceněného odborníka na římský chorál, benediktina z Beuronu, jenž prožil část života v pražských Emauzích, Ambrosia Kienleho: *“Prakticky cvičeny intonace intervallů až do quarty včetně z tabell upravených dle přílohy “Choralschule” od Ambr. Kienle” (Cyril, 1896, s.60).*

Z tohoto období pochází první Orlovo samostatné dílo – učebnice: *Theoreticko-praktická rukověť chorálu římského pro bohoslovecké a učitelské ústavy, pro kněží, ředitele kůru, varhaníky a přátele cír. zpěvu (1899).*

Hlavní cíl Orlova hudebněpedagogického působení, jemuž podřizoval veškeré své aktivity, byl tedy definován již na samém počátku jeho učitelské dráhy a tím cílem bylo naplnění požadavků všech tří pilířů Cecilské hudební reformy: výchova kvalitních pěvců schopných zpívat na kůru, hudebně vzdělat věřící katolíky, aby se mohli poučeně a aktivně pěvecky v průběhu celého církevního roku účastnit bohoslužeb v kostelní lodi a vychovat zdatné pěvce schopné prezentovat na koncertním pódiu hudbu skladatelů spojených s ideály Cecilianismu.

Hledání nových cest (1902–1910)

Zejména pro naplnění třetího pilíře Cecilské hudební reformy bylo naprosto nezbytné dosažení hudební gramotnosti. Orel často podroboval kritice tradiční metody upřednostňující nápodobu před uvědomělou intonací neznámé melodie zcela samostatně na základě správných hudebních představ a přesně tak, jak vyžaduje notový zápis skladby. Neuvědomělou intonaci – nápodobu slyšeného Orel s oblibou nazýval *“papouškování”*. Můžeme vysledovat, že od samého počátku hledal efektivní cesty, jak žáky naučit správně, tj. přesně intonovat. Dalším Orlovým požadavkem bylo zaměření na praktické činnosti. Později, jako středoškolský katecheta si pomáhal přesouváním výuky církevních hudebních dějin do exhort – pravidelných náboženských promluv. Neztrácel tak čas při výuce zpěvu, kde se věnoval praktickým hudebním činnostem – tedy – v té době ještě výhradně zpěvu.

Opuštění církevních institucí a vstup do státních služeb (1902) znamenal pro Orla finanční zajištění. S podporou biskupa Brynycha získal systemizované místo na c. k. Vyšší reálné škole³ v Hradci Králové. Ze školní dokumentace

³ V c.k. Vyšších školách reálných se kladl důraz na technicky zaměřenou výuku; podobně, jako tomu je v současnosti v Průmyslových školách. Absolventy škol byli především synové podnikatelů; v Hradci Králové byli Orlovými žáky někteří potomci rodiny Petrofových, která dodnes vlastní továrnu na výrobu klavírů.

a dobového tisku je patrné, že zde založil svůj první chlapecký pěvecký sbor, s nímž byl schopen nacvičit poměrně v krátkém čase velice náročná díla, mezi něž patří například sbory Vítězslava Nováka. S pěveckým sborem vystupoval na dobročinných akcích, kombinoval je s dalšími, především diecézními pěveckými tělesy, která řídil. Jediným zdrojem informací o Orlovi jako pedagogovi jsou koncepty výročních zpráv, kde v posudcích o jednotlivých učitelích ředitel reálky Karel Brož, a později i jeho nástupce Richard Branžovský, opakovaně vysoce hodnotí Orla jako horlivého, přísného, ale “otcovsky” vlídného, metodicky vynikajícího pedagoga. Konkrétně se ale o využívaných metodách zprávy nezmiňují.

Svědectvím o snaze naplnit druhý pilíř Cecilské reformy se stalo vytvoření vlastní středoškolské učebnice a zpěvníku *Modlitby a zpěvy pro mládež c. a k. středních škol* (1903). Tento zpěvník později vyšel celkem v pěti průběžně doplňovaných vydáních – naposledy v roce 1918. Zpěvník je velice srozumitelným průvodcem katolíka liturgií a vede ho k aktivní hudební účasti na bohoslužbách.

V roce 1905 Dobroslav Orel zakončoval studia hudební vědy na Karlo-Ferdinandově univerzitě. Ve stejném roce se přestěhoval do Prahy, kde začal vyučovat na nově postavené Holešovické Vyšší škole reálné – tedy na škole stejného typu jako v Hradci Králové. Velice podobná byla jeho pracovní náplň. Podobně jako v Hradci Králové, i zde dokázal ve velice krátké době vycvičit vynikající chlapecký sbor s nímž vystupoval například na koncertech České filharmonie.

Publikační činnost – cesta sdílení zkušeností a metodických postupů

Zcela zásadním zdrojem pro zkoumané téma je Orlova bohatá publikační činnost, kterou v Praze rozvinul. V roce 1909 se stal šéfredaktorem časopisu Cyril. Současně se zapojil do *Pedagogického svazu*, sdružujícího členy všech českých katechetských spolků do jedné organizace a stal se členem *Českého odboru spolku profesorů náboženství*. V souvislosti s těmito aktivitami jsou velice cenné jeho seriály uveřejňované v katechetském periodiku *Vychovatel* (1908, 1911, 1914, 1915) v nichž se snaží velice přístupným způsobem objasnit své pedagogické názory a dotýká se také bádáního tématu – intonace. Pro jeho příspěvky je zcela zásadní, že k nim přistupuje z pozice katechety, jehož cílem je vychovat kvalitní zpěváky schopné zapojit se do hudební produkce na kůru, v kostelní lodi i na pódiu. Z tohoto úhlu pohledu je velice cenná publikovaná přednáška, kterou přednesl na valné schůzi Ústředního spolku středoškolských učitelů náboženství roku 1911 pod názvem: *Kostelní zpěv na středních školách* (*Vychovatel*, 1911, s. 221 – 224, s. 237 – 238, s. 245 – 247). Orel má specifické požadavky na repertoár a definuje cíl pěvecké výchovy. Počítá se součinností katechety a učitele zpěvu kvůli koordinaci osvojovaného repertoáru, přičemž za ideální označuje stav, kdy katecheta je současně učitelem zpěvu – což byl jeho případ.

Po metodické stránce počítá v prvních hodinách s **nápodobou**, přičemž doporučuje písně *snadné, vzletné* – a především – mešní – které by mohl žák okamžitě uplatnit v při bohoslužbě. Souběžně se žáci mají učit **intonovat intervaly** – na kostelních písních (Vychovatel, 1911, s. 223). Kombinuje tedy solmizaci, metodu intervalovou a nápěvkovou. Zde lze konstatovat, že jeho vyučovací metoda v této době koresponduje s metodami využívanými při výuce v kněžském semináři.

Souběžně klade důraz na hlasovou výchovu. Za zásadní považuje hlídat správnou vokalizaci, práci s dechem a čistou intonaci.⁴ Cenná jsou jeho praktická doporučení: při mši požaduje, aby zpěváci zpívali unisono (eventuálně oktávy – chlapecké a mužské hlasy). Jednohlasý zpěv podle Orla lze někdy oživit dvou nebo vícehlasou vložkou. Píseň, v níž mají žáci zažitou chybu v intonaci doporučuje odložit, dokud ji žáci zcela nezapomenou a nacvičit ji po čase nanovo. Pokud žáci intonačně klesají, má být varhanní doprovod svižnější. Dále Orel doporučuje harmonizaci jednotlivých slok písně nikdy neměnit, *“aby děti nebyly novými obraty harmonickými rušeny”* (Vychovatel, 1908, s.139). Pro doprovod zpěvu Orel doporučuje principál s přiměřeným pedálem 16' a případně s jemnějšími 8' rejstříky v manuálu. Doporučení týkající se repertoáru vycházejí z dobově aktuálních požadavků cecilské reformy.

Zcela v souladu se současnými trendy, v České republice prosazovanými především Alenou Tichou (2003) a Hanou Váňovou (2006) věnoval Orel již na počátku 20. století poměrně velký prostor zdůvodňování nutnosti požadavku na práci s nezpěváky.

“Není každý žák stejně nadán pro všechny předměty; stejně tak nemůže každý vyniknouti ve zpěvu. Ale idiotů v pravém slova smyslu v ovládnání hlasu jest právě tak málo, jako blbců pro předměty jiné. Proto nesmírnou zodpovědnost bere na sebe, kdo z povinného zpěvu vylučuje žáka na škole obecné sám, nečekaje ani dobrozdání lékařova ani rozhodnutí okresní školní rady.” ... *“Je-li však s ostatními žáky ve veřejné škole, pak nesmí býti vylučován ze zpěvu, jako není pro menší nadání v jiných předmětech z nich vyřazen. Právě naopak: jako slabší žák má býti více cvičen než chlapec nadaný”* (Vychovatel, 1908, s. 114). Odvolává se na příslušné paragrafy, kdy lze povinně vyžadovat účast v hodinách zpěvu i po tzv. nezpěvácích (například příkaz osvojit si správně nápěv císařské hymny *Zachovej nám Hospodine*). Za legální prohlašuje využívání předmětu “náboženská cvičení” ke zpívaným modlitbám, při nichž jsou přítomni také nezpěváci, neboť *“Kdo zpívá, dvakrát se modlí”* (Vychovatel, 1911, s. 237). K dosažení největší efektivity práce doporučuje práci rozdělení žáků do co největšího počtu oddělení a práci v malých skupinkách. Při mši mají všichni zpěváci i nezpěváci mají zpívat dole,

⁴ Propojováním metod sloužících k osvojení správné intonace se záměrným pěstováním správných pěveckých návyků se detailně zabývá Ludmila Kroupová na příkladech z praxe v královéhradeckém pěveckém sboru Jitro (Kroupová, 2019).

společně. Orel doporučuje nevydělávat zpěváky od nezpěváků umístěním na kruchtu.

Orel a Battkeho intonační metoda (1910–1918)

Pravděpodobně v roce 1910 se Orel seznámil s Battkeho intonační metodou *Prima vista*. Svědectvím vývoje jeho vztahu k této metodě jsou jeho příspěvky v jím redigovaném časopise Cyril, z něhož vytvořil odborné muzikologické i hudebněpedagogické periodikum. Uveřejňoval zde příspěvky významných muzikologů i hudebních pedagogů. Mezi jeho nejbližší spolupracovníky patřili zakladatelé Hudební Budče: pěvkyně Doubravka Branbergerová, její manžel Jiří Branberger. Později se k nim připojil hudební pedagog Adolf Cmíral.

Ve zprávě o kurzu Battkeho intonační metody pořádaného Hudební Budčí v roce 1910, jehož se sám účastnil, se v časopise Cyril vyjádřil v superlativech. Battkeho intonační metodu začal okamžitě uplatňovat při vlastní sbormistrovské činnosti na holešovické reálce. S Budčí navázal úzkou spolupráci; na krátkou dobu byl dokonce místopředsedou Spolku, který byl zřizovatelem škol Budče. Ve funkci místopředsedy začal organizovat pěvecké kurzy pro pražské učitele zaměřené na propagaci Battkeho intonační tonální metody Holešovická reálka byla jednou ze škol, v níž mohli frekventanti kurzu vidět výsledky metody uvedené do praxe. Kromě toho založil ediční řadu Hudební Budče. (Andršová, 2016, s. 82). Z časopisu Cyril vytvořil platformu pro propagaci Battkeho tonální intonační metody opírající se o sadu praktických didaktických pomůcek. Zásadní význam této metody Orel shrnul v nekrologu Maxe Battkeho těmito slovy: *“Nelze upříti, že B[atkke] vymezil školnímu zpěvu nové dráhy, staré papouškování nahradil čtením z listu.” ... “Tím sborový zpěv postavil na novou základnu a tělesům sborovým poskytl schopnosti přemáhati i nejllepší problémy intonační nové pěvecké literatury”* (Cyril 1916, s. 138).

Orlovu sbormistrovskou činnost uzavřela První světová válka. Na bojiště odcházeli čerství absolventi. Ze sboru vymizely tenory a basy. Výuka zpěvu byla postupně omezována a Orlův pěvecký sbor musel být rozpuštěn. V posledním roce války si Dobroslav Orel vzal dovolenou, aby mohl pracovat na blíže nespecifikovaném zpěvníku pro střední školy. Výuky zpěvu na holešovické reálce se místo něho ujal Adolf Cmíral.

Po ukončení první světové války došlo k přeuspořádání domácích politických i společenských poměrů. Celkovou vizi budoucnosti výuky zpěvu na všech stupních a typech škol v nově vzniklé republice předestřel v příspěvku *K reformě zpěvu na školách* (Cyril, 1918). Zde se naposledy vyjádřil k Battkeho intonační metodě, když **varoval před povýšením metody na cíl**: *“Tvořiti a pěstiti krásný tón, toť hlavní cíl pěvecké výchovy. Bohužel se dnes na něm zapomíná pro mechanismus, jak zavládl neporozuměním a zneužitím nových metod, hlavně metody Battkeovy, která vede dítě k výcviku v samostatné*

intonaci, ale nepodává prostředků ke cvičení krásného tónu. Co platno, když dítě umí intonovat, ale má zkažený hlas? Umění intonovati dohoní, ale zkažený hlas těžko lze napravit. Tedy tón – tón tón – a to ostatní teprve v druhé řadě” (Cyril, 1918, s. 153).

V meziválečném období se někteří pedagogové pokusili překlenout některé nedostatky Battkeho tonální metody. Mezi neúspěšnější z nich patřil profesor pražské konzervatoře Metoděj Doležil, jehož učebnice *Intonace a elementární rytmus* (1921) kombinuje Battkeho a intervalovou metodu.

Závěr

Po druhé světové válce se v českém prostředí ustoupilo od všeobecně rozšířené solmizace a prosadila metoda nápěvková, využívající systému opěrných (lidových) písní, kterou vyvinul sbormistr František Lýsek. Mezi rozšířené systémy výuky intonace se rovněž prosadil systém Bohumila Čenka předpokládající vnímání tónových řad v kontextu základních harmonických funkcí (kadence).

Orel se po roce 1918 k otázkám intonace již nevyjadřoval. Po První světové válce spojil svůj osud se Slovenskem a jeho hudební aktivity nabraly jiný ráz. Odchod na Slovensko 1919 se jeví jako přirozené zakončení Orlovy životní etapy, v níž se profesně věnoval hudebnímu vzdělávání středoškolské mládeže, s níž bylo mimo jiné spjato hledání optimálních prostředků výuky intonace.

Bibliografie

- Andršová, K. (2016). Hudebně pedagogická koncepce Dobroslava Orla v kontextu současné hudební výchovy. In: *Teorie a praxe hudební výchovy IV*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, s. 80–85. ISBN 978-80-7290-875-2.
- Andršová, K. (2019). Dobroslav Orel a jeho pedagogická činnost jako jedna z cest k naplnění ideálů cecilianismu v Čechách. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 252 s. Disertační práce. Církevní zpěv v bisk. semináři Královéhradeckém a pololetní zkouška z něho. (1896). In: *Cyril*. Praha: Obecná jednota cyrilská, roč. 23, č. 8, s. 60–63.
- Orel, D. (ed.). (1899). *Theoreticko-praktická rukověť chorálu římského pro bohoslovecké a učitelské ústavy, pro kněží, ředitele kůru, varhaníky a přátele círk. zpěvu*. Hradec Králové: Politické družstvo tiskové, 236 s.
- Orel, D. (ed.). (1903). *Modlitby a zpěvy pro žáky c. k. středních škol*. Praha: K. Reyl, s. 264.
- Orel, D. (1908). O pěstění zpěvu a duchovní písně na školách národních. In: *Vychovatel: list věnovaný zájmům křesťanského školství*. Praha: Petr Kopal, roč. 23, č. 10, s. 112–114; roč. 23, č. 11, s. 126–128; roč. 23, č. 12, s. 137–140, 228, 236, 245.

- Orel, Dobroslav. (1910). Pěstujme chlapecké hlasy. In: *Cyril*. Praha: Obecná jednota cyrilská, č. 8, s. 146.
- Orel, D. (1911). Kostelní zpěv na středních školách. In: *Vychovatel: list věnovaný zájmům křesťanského školství*. Praha: Petr Kopal, roč. 26, č. 21, s. 223–224, roč. 26, č. 22, str. 236–238, roč. 26, č. 23, s. 245–247.
- Orel, D. (1914). Volné kapitoly z dějin církevního zpěvu. Středoškolské exhorty pro třídy vyšší. I. Církevní zpěv doby apoštolské In: *Vychovatel: list věnovaný zájmům křesťanského školství*. Praha: Petr Kopal, roč. 29, č. 21, s. 221–223.
- Orel, D. (1915). Volné kapitoly z dějin církevního zpěvu. Středoškolské exhorty pro třídy vyšší. II. Gregoriánský chorál. In: *Vychovatel: list věnovaný zájmům křesťanského školství*. Praha: Petr Kopal, roč. 30., č. 1, s. 4–6.
- Orel, D. (1915). Volné kapitoly z dějin církevního zpěvu. Středoškolské exhorty pro třídy vyšší. III. Chorální a mensurální zpěv v Čechách. In: *Vychovatel: list věnovaný zájmům křesťanského školství*. Praha: Petr Kopal. Roč. 30, č. 2, s. 17–19.
- Orel, D. (1915). Volné kapitoly z dějin církevního zpěvu. Středoškolské exhorty pro třídy vyšší. IV. Jednolásé a vícehlásé zpěvy stol. XV. a první poloviny stol. XVI. In: *Vychovatel: list věnovaný zájmům křesťanského školství*. Praha: Petr Kopal, roč. 30, č. 3, s. 29–31.
- Orel, D. (1915). Volné kapitoly z dějin církevního zpěvu. Středoškolské exhorty pro třídy vyšší. V. [bez podnázvu], In: *Vychovatel: list věnovaný zájmům křesťanského školství*. Praha: Petr Kopal, roč. 30, č. 4, s. 41–43.
- Orel, D. (1915). Volné kapitoly z dějin církevního zpěvu. Středoškolské exhorty pro třídy vyšší. VI. České rorátní zpěvy (Části chorální). In: *Vychovatel: list věnovaný zájmům křesťanského školství*. Praha: Petr Kopal, roč. 30, č. 7, s. 77–80.
- Orel, D. (1916). Max Battke. In: *Cyril*. Praha: Obecná jednota cyrilská, roč. 42, č. 8, s. 138.
- Orel, D. (1918). K reformě zpěvu na školách. In: *Cyril*. Praha: Obecná jednota cyrilská, roč. 44, č. 10, s. 153–155.

Mgr. Kateřina Andršová, Ph.D.

Hudební katedra, Pedagogická fakulta

Univerzita Hradec Králové

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika

katerina.andrsova@uhk.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.17-24>

Významy, podoby a dôvody v tvorbe vybraných osobností vizuálneho umenia na Slovensku a v Česku

The Meanings, Forms and Reasons in the Work of Selected Artists of Visual Art in Slovakia and in the Czech Republic

Xénia Bergerová

Abstract

The paper analyses the meanings, forms and various reasons and impulses for the work of selected personalities of visual and action art in Slovakia and the Czech Republic, such as Vladimír Kordoš, Marián Mudroch, but also, for example, the Czech author František Skála, or the well-known Slovak painter, thinker and art pedagogue Rudolf Fila.

Keywords: Creation. Action art. Process. Origin. Artistic thinking.

Môže budúcnosť patriť nezaradeným?

Názov nášho textu nie je provokáciou, ani gestom, či afektom. Pochádza zo skicára významného umelca, maliara i pedagóga a rovnako talentovaného všestranného mysliteľa, literáta. Stanislav Rodziński nazeral na to súčasné a jedným dychom i na staré umenie vždy z mnohých aspektov a zdôrazňuje, že myslel cez maliarstvo. Môj skicár (Mój skicownik) profesora Rodzińskiego vyšiel v Krakove v roku 2005. Naše prvé osobné stretnutie bolo tiež cez maliarstvo a bolo celkom výnimočné. V roku 2001 v Krakove profesor bez žiadnych príprav predniesol na vernisáži našich poľských výstav Tri pokolenia (Xénia Bergerová, Ján Berger, Józef Berger - Varšava, Krakov, Rzeszov, Cieszyn, a na záver Poľský inštitút v Bratislave) k nedožitej storočnici starého otca Józefa Bergera podmaňujúci prejav. I vďaka tomuto stretnutiu som v závere štúdia na bratislavskej VŠVU okúsila prácu v maliarskom ateliéri ASP v Krakove u profesora Rodzińskiego.

„Popri kvalite formy diela existuje jeho odkaz, ale i obsah. Jestvuje vnútorný život diela obsahujúci vďaka intuícii, ale i presvedčeniu umelca, teda vďaka jeho predstavivosti, a odvahe robiť to svoje... Dnes veľmi módne nadchýnanie sa novinkami býva prejavom naivity myslenia. Neopakovateľnosť osobnosti umelca a jeho spôsobu nazerania na svet, tiež jeho myslenia a prežívania sú najtrvalejšou garanciou novosti... Profesor Rodziński posiluje svoje garancie úvahou zvláštneho a veľkého maliara

a teológa Nowosielského: „umenie je duchovnou aktivitou, čo znamená, že umenie ako celok je v svojej podstate „sacrum“.“ (Rodziński, 2005, s. 147).

Bezprostredné stretnutia s profesorom Rodzińskim, pravdivo významným reprezentantom umelecko-intelektuálneho spoločenstva Krakova, mesta výnimočných kvalít, tradícií a histórie s posvätným zahĺbením a odkazom náboženských zvyklostí a symbolov. V meste doslova zahustenom pamiatkami výsostnej estetickej a duchovnej celistvosti. Úvahy profesora, jeho postoje, boli korenené všestranným poznaním, hĺbkou poznania, ale i zmyslom pre humor. Ak sa veľké umenie, veľké maliarstvo nestane živým prameňom pre tvorbu, myslíme na jeho formálnu, ale i obsahovú časť, hrozí, že sa môže stať korisťou snáh vypudíť prítomnosť kategórií krásna i krásy, toho stále dráždivého problému kritiky i teórie. Zabudnúť na kategorizovanie v súčasnom umení a na akési zavrnutie viacerých pojmov, a následne prijímanie ponúk, neraz banálnych alebo triviálnych náhrad. Napríklad už dávno sa tak stalo v oblasti hudby, kde sa pop music stala absolútne dominantnou. V súčasnej výtvarnej terminológii sa častejšie obtierame o priority akčnosti, ktorá možno nechtiac odsúva to statické, to staré – klasické... je zaujímavé, že samotné slovo akčnosť nám podsúva svet otvorenosti, ale i nezáväznosti. Hra s formou, roztried'ovanie a rozmnožovanie – reprodukovanie má niekde v pozadí prítomný svet DADA. Hľadá sa nové vzťahy a nové formy, i nové médiá. V akej miere rôzne manipulácie a prepájania obohacujú svet našich vizuálnych fenoménov, mihanie svetiel, gradovanie prázdna, či hluku, to všetko sa tlmočí sugesciami o prehlbovaní našej citlivosti. Veľmi vážne, sa sveta postmoderného umenia v svojej monografii dotýka herec Martin Huba. Podľa neho postmoderné umenie obchádza zákonitosti, ktoré sú viac než zákon. Zákon hovorí, obrazne je, že sa nesmie liat' nafta do riek, zákonitosť, že ak obídeš zákon, vodu zničíš a zahynieš... (Krénová, 2020).

S už spomínaným humorom a zdanlivým protirečením v duchovných sférach obrazov sa môžeme stretnúť u profesora Rodzińského v hutnej skratke. Keď sa v honbe za nápadom občas stane, že napríklad hlúpy starý vtip je nobilitovaný na úroveň umeleckej udalosti. Výtvarný jazyk a rodí predsa tu „na zemi“ teda v konkrétnom mieste, ale aj v historických a formálnych podmienkach. Postupne sa prehlbuje, nabaľujú sa naň nové a nové významy, ktoré sú všeobecne chápané. Umenie sa nerodí z ničoho, vyrastá v neopakovateľnosti objaviteľského zážitku jedinca... (Rodziński, 2005).

Stojíme pred otázkou do akej miery sa vyčerpali zdroje čistých, prvotných umeleckých podnetov. Pravdepodobne sa nebudeme myliť, že k tým živým a čistým prameňom tvorby budeme nútení zísť až k Cézannovi. Podľa Jaromíra Zeminu majster z Aix myslel na praformy, preto aj on autor pôvabnej knižičky v ktorej cítime vôňu Provensálska a autentickosť, vnímal archetypálnosť maliara. Nie sú to len jabĺčka a kvety, pevne riasené obrusy, akoby v dávnych bodegónoch španielskych maliarov, tváre a lebky, boli to aj túžby a ambície Cézanna, myslel na prasiťuácie, preto vznikli jeho veľké

Kúpania. Zemina sa prihovára k zdrojom radosti, k posledným zdrojom i oporám ľudskej vnútornej istoty. Veľký maliar spomína najčistejšie pramene... *“Chcem maľovať panenskost’ veci. “Zeminovi uveríme na prvý raz, stačí si prečítať pár riadkov z jeho Léta v Arnoštovč: „Náhrobky názorne dokladajú premenu cítenia a vkusu. Tie najstaršie sú najmalebnejšie – vo výtvarnom výrazive, bolo skôr poéziou...” (Zemina, 2017 s. 205; Biarincová 2, 2022).*

V našom texte nemáme zámer vstupovať do sféry histórie umenia, a nechceme sa venovať ani častej manipulatívniosti súčasného umenia. Čím sú vlastne hodné našej pozornosti Antropometrie Yvesa Kleina, ktoré sú opakovaným púhým otlakom tela, alebo aký zmysel má jeho patent na istý odtieň modrej farby. Maria Rzepeňska, znalkyňa problémov maľby a farby napríklad zareagovala, že takou modrou môže byť natretá aj lavička pri dome. Nemienime sa venovať viacerým príkladom súčasného výtvarného umenia najmä 60. a 70. rokov 20. storočia, nebudeme hľadať ekologické rozmery v podstate lyrickej tvorby, resp. lyrického postoja maliara Petra Bartoša, alebo Lodičkám a vôbec maliarskemu humoru Vladimíra Popoviča. Kapitulu akčného umenia na Slovensku veľkoryso otvára tímovým dielom, a dokonca v medzinárodnom rozmere Alex Mlynarčík, pod názvom Keby všetky vlaky sveta (1971) pri príležitosti ukončenia prevádzky železnice v Zakamennom na Orave. Toto skvele pripravené, skutočne akčné dielo, sa prirodzene premenilo na ľudovú veselicu. Tak ju vnútorne pochopil a prijal filmový režisér Dušan Hanák. Vďaka autorskému súzneniu vznikol potom film Deň radosti. V záverečných desaťročiach 20. storočia sa darilo rôznym podobám expresionizmov. Čo súvisí s intenzívnym individualizmom v umení (Kováčová, Magová, Valachová 2023; Valachová 2023). Divadlá a najmä veľké operné domy dodnes možno i trpia na zneužívanie postmoderných manier, na zosúčastňovanie, ale i odcudzené formy interpretácii veľkých klasických diel. Vo výtvarnom umení sa dokorán otvárajú cesty zblížovania a často totálneho „prelievania“ maľby a fotografie, alebo opačne, zvýrazňuje sa úloha a význam materiálu, ale prepodstatňuje sa niekedy i s veľkým talentom (Skála, 2012).

Od konca 50. rokov, v tom čase ešte na jedinej škole umeleckého priemyslu v Bratislave, pôsobil maliar Rudolf Fila. Súhrou jeho intelektuálnych, maliarskych, či skôr výtvarných i pedagogických kvalít, vytvoril skutočnú liaheň mladých výtvarníkov. Fila vlastnil mimoriadne schopnosti zdeľovať, ale i podnecovať k všestrannej, nielen výtvarnej rozhladenosti. Vieme že nehovoríme nič nového, ale takýto fakt neslobodno obísť. K jeho odchovancom patrí aj Vladimír Kordoš (1945). Prečo Kordoš? Pre jeho svet lyrických výtvarných interpretácii. To jeho charakteristično tkvie v ich mnohotvárnosti v jeho hravosti. Kordoš nazýva svoje výtvarné počiny ochutnávkami, čím naznačuje svoju výtvarnú premenlivosť, premenlivosť tém, motívov, ale i médií a technológií. Statická freska Aténskej školy od Raffaella sa zmenila na živý videofilm, typický príklad akcie. V Kordošovej

mnohotvárnosti je zašifrovaná jeho osobná potreba návratov k dielam neprehliadnuteľnej krásy. Je tu príklon autora k ľudskosti, k stavom očarenia, ale i čitateľnej teatrálnosti. Autor sa preto na počiatku neubránil ani sile dramatickosti Carravaglia, ako modelov využíval kolegov a vytvoril sériu pôsobivých fotografických interpretácií. V rade čakala Madona s dieťaťom G. Belliniho, očarujúca a veľmi intímna scéna. V Kordošových interpretáciách sa objavila aj dráma barokového strihu v podobe pocty F. X. Messerschmidtovi v trojdielnej kompozícii s hereckou účasťou samotného performeru. Kordoš vyštudoval Sklo v architektúre, avšak bližšia mu je kresba a maľba, teda autorsky priame dotyky – ručná práca a zároveň sa objavuje aj niečo ako kurátorský akt výberu inštalácie s včítaním (viď výstava v Nových Zámkoch 2023). Výnimočné dielo je výnimočným preto, že vzniklo v stavoch uchvátenia a pravdepodobne uchvátenie nastane aj pri jeho percepcii (Kordoš, 2011).



Obr. 1 Kordoš, V. Chlapec uštipnutý jaštericou, 1980

„Páv je bytosťou par excellence zemskou, niečo na podobu múzea minerálov.“ (Gaston Bachelard)

Týmto vznešeným vstupom sa pokúsime priblížiť k niečomu, čo by sa v súčasnom umení mohlo pomenovať udalosťou. V roku 2017 nám takúto udalosť pripravila Národní galerie vo Valdštejskej jazdiarni v Prahe. Myslíme na výnimočnú expozíciu Muzeum, ktorá nám umožnila zažívať magicky pôsobiace svety Františka Skálu (1956). Stále živá spomienka na nesmierne bohatú a nezvyklú výstavu absolútne vylučuje popisnosť interpretácií. Premyslený, povedali by sme „urbanizmus“ výstavy jednotlivých celkov poskladaných väčšinou zo spríbuznených vecí. Fascinujúca mnohotvárnosť artefaktov otvárala nám aspoň z časti priestor tvorby F. Skálu, výtvarníka obrovskej všestrannosti, ale i muzikanta a ako sa ukázalo tiež i pútnika – pešia cesta do Benátok. To čo Skála cestou objavil,

ako fascinovaný a plne koncentrovaný pútnik v rôznej miere a rôznym spôsobom dotváral. O českom umelcovi sme sa teda mohli dozvedieť v roku 1993, keď doputoval na 45. bienále do Benátok, aby reprezentoval Českú republiku, slovenským partnerom výstavy bol Daniel Fischer. Po takejto skúsenosti Skála pútnik doporučuje návrat k starobylým zvyklostiam a rytmu, aby sa turista stal pútnikom, lebo príchod na akési „posvätné“ miesto obohacuje. Skálov recenzent z roku 1986 konštatoval, že umelec vryl výraznú brázd v českom umení. Jeho tvorbu vníma ako zrozumiteľnú a láskavú, s čím sa možno plne stotožňovať. Skálova tvorba je príťažlivá a krásna. O čom všetkom hovoria samotné názvy diel Skálu: Matka zem, Listomluva, Vtáčnik, Kolená sveta, trofeje, Zbierka zákonov, Duch lebky, Tabulky, Žltá veža... Táto nepatrná vzorka odhaľuje pocitovú škálu autora a charakteristiku jeho asociácií. Umelec nad nájdeným padá do úžasu, rodia sa nové ukryté tajomstvá (Skála, 2012; Biarincová 1, 2022).

Niektorí Skálovi recenzenti konštatujú, že miesi lásku k archaickým s výpožičkami z iných sfér, čo je podľa nás fundamentom umenia. Bez povšimnutia nemožno obísť stránku materiálov, ktoré umelec používa, aby ich uviedol do sféry zázračných premien. Skála je čarodej, ktorý aj z odpudivej a nevzhľadnej hoby dokáže vytvoriť očarujúci artefakt, akoby si ctil rovnako mramor či zlato. Tu sa ocitáme pri významnosti remesla, ktoré skutočne je podmienkou Skálovho čarovania. Čo znamená pre Skálu fantázia. Pokiaľ slúži tvorbe, má zmysel i hodnotu, na fantáziu sa nečaká, nie je izolovaná ani od umelca, ale ani od jeho predstavivosti. Skála väčšinou dopovedáva a dotvára výtvarnými prostriedkami kus prírody, alebo prvky techniky atď... Osobné rozvíjanie umelcovej imaginácie sa transponovalo do sféry nekonečného a neznámeho sveta. Umelecov svet za hranicami typických umeleckých snov je bohaté rozrôznený od prírodných úkazov, cez svet techniky, smeruje k histórii, alebo javom sociálnej povahy, až po svet rozprávky. Je teda nezaraditeľný, to je to fascinujúce tajomstvo Skálovho umenia (Skála, 2012; Repiská, 2023).

„Básnik načúva príkazom svojej noci.“ (Cocteau, J. In Foucault, 1994)



Obr. 2 Skála, F., Gramofon, 2004

Otis Laubert (1946)

„*Vstupila som do čarovného sveta inteligentnej invencie*“. Citujeme z prvých viet textu monografie Otisa Lauberta, ktorý tlmočí prvý pocit stretnutia s jeho tvorbou E. A. Kingovej teoreticky z Pittsburgu (Geržová, 2001). Laubertova očarená duša o desaťročie staršieho kolegu od českého výtvarníka Františka Skálu má s nim mnohé vnútorné príbuznosti. Laubertove biografické črty majú v sebe príbuznosti pútnika celkom inej cesty. Jeho výtvarný svet sa naplňal, a stále naplňa vecami, ktoré akoby nedotknuté vstupovali do zorného poľa výtvarníka. Parafrázujeme Werichove: „*Ty jsou ani netknutý*.“ To, čo u veľkého herca malo jednoznačný podtext dobový, politický, u Lauberta má jednoznačne poetickú podstatu. Laubert až extrémne citlivý pozorovateľ a zvláštny zberateľ vecí nepotrebných triedi, zdá sa že bez akéhokoľvek pomocného „kľúča“, aký napríklad vlastnia filatelisti. Triedi intuitívne, usporadúvava a archivuje a možno niekedy sa aj usmeje od radosti, keď sa mu zjaví nápad, ako naložiť s tým skvelým kúskom. Tie kúsky občas donútia autora rozvinúť tému.

V tom mnohorakom svete jeho vždy výtvarného hľadania vzťahov sa občas priblíži ku komponovaniu prvkov, najprv skôr do plošných súborov, neskôr priestorovejších – asamblážových (Repiská, 2013). Jeho prirodzené radenie môžeme vnímať ako optické probovanie a ohmatávanie čo výtvarníka posúva k plnšej predstave a samotnému zmyslu veci. Materiály s ktorými Laubert pracuje majú pre neho podstatnú hodnotu, ich povahové znaky, veľkosť, lesk, alebo mat a samozrejme farba, v neposlednej rade úloha akú vec zohrávala v jej histórii... Od sľubných fundamentov vedie cesta Lauberta k uvoľnenejším artefaktom a ich motivácii, k téme. To všetko dovedie možno i s dobovými podnetmi autora k priestorovým inštaláciám. Laubert sa celkom vážne pohral so svetlom a tmou, tak vzniklo Svetlo veci (90. roky). Zmysel Laubertovej práce sa však zákonite ubera k interpretácii. Taký je už akýsi príklad interpretácie Gašparko – autoportrét a ďalšie artefakty hlbokým poetickým a osobitým svetom. Vznikajú súbory už iné ako tie prvé, trochu nástenkové. Myslíme na Zdvojitoti, Hyperkoláž, Fenomén vrecka, Práca so slovami, Pseudofosílie, či očarujúci Tohtoročný barok (sklá), ale tiež Šetrný, Bicykel, Do sucha i do vodičky, Zlatý vek... (Geržová, 2001).

Zdá sa nám, že nad tvorbou Lauberta tak ľahko niekde nad všetkým povieva fenomén maľby i maliarskosti. Obe sú autorovi blízke, sú možno pocitovým základom jeho celoživotnej výtvarnosti. Stáva sa, že ho odtajní ako to je napr. v Japonských sériách. V jeho súbore Nových technológií môžeme prijať Maľbu lepidlom, Bieli susedia, ale i v Kresbe škatuľou, či v Maľbe lepiacou páskou... Maliarskej povahy sa nevzdá ani vo veľkom Zrodenom z popola, či v Nový slovenský obraz 1991, Zlatý vek, či séria Na doskách. Otis Laubert si ctí predmet, ktorý je faktom a nie symbolom.



Obr. 3 Laubert, O., Zo série Tohoročný barok, 2015

Obr. 4 Laubert, O., Zo série Tohoročný barok, 2015

Bibliografia

- Biarincová, P. (2022). *Zmyslové receptory vo výtvarnej edukácii/ Sensory receptors in art education*. In: *Expresivita vo výchove V. Roč. 5*. Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovičoch, 2022. ISBN 978-80-7468-197-4, s. 69-82.
- Biarincová, P. (2022). *Archetypálne symboly v rámci akčného umenia/ Archetypal Symbols in action art*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: VERBUM vydavateľstvo KU. ISSN 1336-2232. Roč. 21, č. 4 (2022), s. 19-27.
<https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.19-27>
- Foucault, M. (1994). *Sen a obraznosť*. Dauphin, Liberec. ISBN 80_901842-1-9.
- Geržová, J. 2001. *Otis Laubert*. Kruh súčasného umenia Profil, Bratislava. ISBN 978-80-968-2831-9.
- Jablonská, B. (2017). *Dialógy s výtvarníkmi*. Dostupné na: <https://www.artdispecing.sk/tv-channel/dialogy-s-vytvarnikmi/marian-mudroch-i-cast-spomienka-je-jedina-skutocnost/>
- Kordoš, V. (2011). *Vladimír Kordoš*. Bratislava: FO ART. ISBN 978-80-88973-78-2.
- Kováčová, B., Magová, M., Valachová, D. (2023). *Akčné stretnutia mladých dospelých v umelecky orientovanom priestore/ Action meetings of young adults in an art-oriented space*. In: *Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*, eds. Magová, M.; Kováčová, B.; Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM vydavateľstvo KU, 2023. ISBN 978-80-561-1060-7, s. 123-131.
- Mudroch, M. (1996) *Marián Mudroch – Priznané pochybnosti*. Bratislava: FO-ART. ISBN 80-85694-95-6.

- Krénová, E. (2020). *Martin Huba*. Slovart, Divadelný ústav Bratislava, 2020. ISBN 978-80-819-0060-0.
- Repiská, M. (2023). *Participatívna inštalácia ako finálny výsledok projektu zameraného na interakciu s prostredím/Participatory installation as the final result of a project focused on interaction with the environment*. In: *Homeostáza v akčnom umení v kreovaní tvorby človeka*, ed. Repiská, M. Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-5701-2, s. 112-124.
- Repiská, M. (2013). *The medium of collage*. In: *Creative education*. Zohor, vydal Virvar. ISBN 978-80-89693-00-9, s. 22-39.
- Rodziński, S. (2005). *Mój szkicownik*. Kraków, Gaudium. ISBN 83-89659-29-8.
- Skála, F. (2012). *František Skála*. Arbor vitae, Praha. ISBN 978-80-746-7004-6.
- Valachová, D. (2023). *Forms of action art in the work of young adults/ Formy akčného umenia v tvorbe mladých* In: *Disputationes scientificae*. Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM vydavateľstvo KU. ISSN 1335-9185. Roč. 23, č. 3 (2023), s. 69-76.
<https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.69-76>
- Zemina, J. (1995). *Cézannův Ateliér*. Praha. ISBN 80-901-825-1-8.
- Zemina, J. (2017). *Léta v Arnoštově*. Měsíc ve dne, České Budějovice. ISBN 978-80-906469-3-3.

Zdroje obrázkov:

- Obr. 1: https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.IM_61
- Obr. 2: <https://www.novinky.cz/clanek/kultura-skaloviny-opiciny-a-krasadavno-zapomenuteho-podle-frantiska-skaly-154781>
- Obr. 3: <https://magdamag.sk/2020/09/14/vystava-otis-laubert/>
- Obr. 4: <https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:TMP.1075>

Afiliácia: KEGA 001/KU-2023 s názvom Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. - proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku.

doc. Mgr. art. Xénia Bergerová, ArD.

Katedra výtvarnej výchovy, Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava
bergerova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.25-33>

Proces premeny krajiny – stratená krajina

The Process of Landscape Transformation – Lost Landscape

Patricia Biarincová, Rastislav Biarinec

Abstract

In the paper, we deal with the context of the connection between man and the landscape and with changes in the landscape in a historical context, the impact of man's action on the landscape, destructive effects, disturbance of the landscape, devastation, landscape creation in the past through documentary photography to the current state of the landscape. We will focus on the recorded contrasts in the change of the landscape of Liptov through the documentary photography of K. Plicka. M. Martinček and comparing the current state of the country with the state of the country in the past. We will think about environmental approaches, or eco approaches.

Keywords: Landscape. Documentary photography. Lost landscape.
Transformed landscape.

Úvod

V texte sa zameriame na krajinu Liptov – miesto, kde žijeme a tvoríme, skúmame krajinu a jej históriu z rôznych uhlov pohľadov a konceptov:

- miesto, ktoré má svoju krásu, históriu a pamäť;
- osobné miesto v ktorom prebieha proces výtvarnej tvorby;
- miesto, ktoré stráca identitu a silu charakteristického regiónu;
- miesto, ktoré mení/deformuje/pretvára/ničí človek svojimi deštruktívnymi/necitlivými zásahmi.

Slová krajina a pamäť sú svojím spôsobom magické, pretože otvárajú množstvo úvah o tom, kto sme, kde je náš domov a ako by tento domov mohol vyzerat'. Úzko súvisia s našim životom a prežívaním miesta. V texte popisujeme dva prístupy/pohľady na krajinu. Popisujeme pohľad a uchopenie pojmu krajina v kontexte dlhodobých individuálnych autorských výskumov.

Dva pohľady na krajinu:

1. Pohľad na krajinu a ľudí žijúcich v krajine ako zdroj informácií, výtvarnej inšpirácie a tradície v kontexte tradičnej ľudovej kultúry cez dokumentárne fotografie Plicku a Martinčeka.

2. Pohľad na krajinu cez deštrukčnú činnosť ľudí – procesy premeny krajiny počas niekoľkých desaťročí na základe komparácie a konfrontácie fotografických záznamov, ktoré vznikli v minulosti (Plicka a Martinček) a v súčasnosti.

Krajina je integrovaný pojem, ktorý zahŕňa environmentálne a ľudské aspekty v ohraničenej oblasti krajiny. Environmentálne aspekty zahŕňajú klímu, formy krajiny, vegetácie a fauny. Ľudský zásah/odtlačok v krajine zanecháva efekty kultúrnych procesov, ktoré sa vyskytli v priebehu času/histórie ako napríklad: zemné práce, znečistenie, pretváranie povrchu krajiny, zalesňovanie, odvodňovanie, výsadba vegetácie, poľnohospodárske činnosti v krajine. Okrem fyzických aspektov z pohľadu environmentálneho a pohľadu pôsobenia ľudských procesov je krajina implicitne a explicitne spojená s vrstvami ľudského zásahu a pôsobenia v rôznych časových intervaloch (Ashmore, Kanapp, 1999).

Environmentálna archeológia a krajinná archeológia

Koncom 80. rokov 20. storočia sa v Anglicku začala rozvíjať krajinná archeológia, zameraná na štúdiá minulosti, ktorá sa zaujímala o väzby civilizácie na prírodné prostredia a spôsoby obhospodarovania krajiny. Archeológia životného prostredia sa stala jednak nástrojom, ako porozumieť našim predkom a stope, ktorú v krajine zanechali, ale tiež východiskom pre úvahy o zmene prostredia/krajiny globálnych klimatických a environmentálnych zmenách na zemi.

Od 90. rokov 20. storočia stúpol záujem o environmentálnu archeológiu v kontexte rôznych dôvodov. Jedným z dôvodov bol aj súvis s aktuálnou globálne-spoločenskou situáciou reflektujúcou aktuálnu tému globálnych environmentálnych prejavov v dôsledku ľudskej činnosti.

V širšom ponímaní environmentálnej archeológie figurujú tri hlavné riešené oblasti. Prvú predstavuje téma vzniku archeologických kontextov a tzv. transformačných (formatívnych) procesov, ktoré predstavujú nástroj umožňujúci pochopenie ako a akým spôsobom sa ľudia a prírodné faktory podieľajú na finálnych vlastnostiach archeologických štruktúr. K pochopeniu transformačných procesov napomáhajú artefakty, ktoré sú výsledkom zámernej ľudskej aktivity, ako aj ekofakty, čiže biotické a abiotické zložky prírody. Druhá výskumná oblasť využíva prírodovedné údaje pri rekonštruovaní demografického vývoja, environmentálnych podmienok, vrátane surovinových zdrojov a klímy, ktoré charakterizovali kultúrno-spoločenské a ekologické prostredia. Tretia oblasť je prezentovaná antropologickým prístupom, ktorá je orientovaná na skúmanie vzájomných vzťahov prostredia k výžive, ekonomickým systémom, sociálnej skladbe a sídelnej stratégii. Oblasti záujmu je nasmerovaná na procesy domestikácie a rozvoj poľnohospodárstva, využívanie prírodných zdrojov v remeslách a hospodárstve (napr. výroba a spracovanie kovov a dôsledky znečistenia vznikajúceho pri týchto

činnostiach), vytváranie kultúrnej krajiny a nových prostredí (mestské aglomerácie) a pod (Nováková, Kolon, 2022). Podľa bádatelky D. F. Dincauze je základom environmentálnej archeológie snaha o pochopenie vzájomného vzťahu medzi prírodou a človekom v jednotlivých epochách, pričom sa orientuje spektrum súvislostí na historické, teoretické, filozofické či dokonca aj politické pozadie (Dincauze, 2000).

Environmentálna archeológia je spájaná s portfóliom prírodovedných metód, kde sa odlišujú pojmy environmentálna a krajinná archeológia (ang. landscape archaeology). Krajinná archeológia sa zameriava na štúdiu vzťahov archeologických prameňov ku krajinnoekologickým prvkom, resp. historicko-topografickému prostrediu, vrátane problematiky symbolizmu vo vzťahu človeka a krajiny či úlohy sociálnej pamäti spoločností (Bujna, 2013).

V posledných desaťročiach poznatky nielen z archeológie, ale aj kultúrnej antropológie či sociológie a prírodných vied (archeobotanika, archeozológia, klimatológia a pod.) pomáhajú objasniť aspekty života pôvodných populácií. Veľmi nápomocné sú pri snahe porozumieť uplatneniu rôznych hospodárskych stratégií z pohľadu adaptability na konkrétne prírodné prostredie, vrátane chovu domácich zvierat a kultivovania krajiny/životného prostredia (Nováková, Kolon, 2022).

Výtvarné umenie je vo veľkej miere nápomocné aj environmentálnej a krajinskej archeológii. Dochované výtvarné umelecké historické artefakty pomáhajú doplniť, zrekonštruovať údaje pri rekonštruovaní demografického a historického vývoja environmentálnych podmienok, stavu a vzhľadu krajiny vrátane klímy, či kultúrno-spoločenského a ekologického prostredia.

Prvý pohľad na krajinu

Pohľad na krajinu a ľudí žijúcich v krajine ako zdroj informácií a výtvarnej inšpirácie v kontexte tradičnej ľudovej kultúry cez dokumentárne fotografie Plicku a Martinčeka.

Karol Plicka a Martin Martinček svojimi dokumentárnymi fotografiami s témou tradičnej ľudovej kultúry, umenia a architektúry zachytávali momenty z obdobia 30-tych a 70-tych rokov 20. storočia. Dokumentovali ľudovú kultúru, krajinu, architektúru, etnokultúrne znaky, regionálnu a kultúrnu identitu Slovákov. Ich fotografie prezentovali lyrické snímky zo života ľudí, rôznych komunit, kultúru z dedinského prostredia a snímky krajiny/prostredia v ktorom nachádzame významné informácie, hmotné a nehmotné kultúrne dedičstvo, ktoré akceptujeme ako podnetný zdroj informácií pri výskume tradičnej ľudovej kultúry. Snímky od Karola Plicku a Martina Martinčeka sú pre nás cenné tak z pohľadu historického dokumentu ako aj z pohľadu umeleckej výpovede, z ktorej môžeme cítiť hlbší vzťah k fotografovaným objektom. Etnokultúrny, dokumentárny a realistický charakter snímok od Karola Plicku a Martina Martinčeka nám autenticky sprítomňuje a približuje pôvodné dedinské prostredie, obraz toho, čo sa už v 30. rokoch začínalo meniť

na minulosť: ľudí odetých v autentických slávnostných krojoch, či v pracovných odevoch, krajinu ktorá sa z agrárnej začala meniť na krajinu priemyselnú.



Obr. č. 1, č. 2 Karol Plicka: Sušenie ľanu pod Tatrami (zdroj: Pauer, 2016).



Obr. č. 3 Liptovská Teplička
(zdroj: Martinček, Pauer, 2006).

Obr. č 4 Sušenie ľanu pod Tatrami

Druhý pohľad na krajinu

Na fotografiách Karola Plicku a Martina Martinčka sú zachytené posledné fragmenty zanikajúcej liptovskej krajiny. Sú snahou o vizuálne dokumentovanie harmonického vzťahu človeka a prírody, jeho denno-denného zabezpečovania si základných životných potrieb. Snahou o vyjadrenie jedinečnej atmosféry, typickej pre uvedený región, o uchovanie nestálej, krehkej podoby prírodného prostredia, jeho vysokej výtvarno-estetickej hodnoty.

Protože co jiného je evropská krajina, přetvářená od neolitu stovkami generací, ne-li kompromisem mezi divočinou a nutností žít a užít se?. V mnoha případech se jedná o šťastný kompromis – třeba vyhlášené alpské pastviny mají svůj základ v salašnictví, které zde vzniklo v bronzové době, téměř před čtyřmi tisíci let. Podobně jsou některé nádherné horské louky Nízkých

Tater či Velké Fatry – samotná esence „neporušené“ přírody – staré kolem tři tisíc let. Vznikali pravěkým vypalováním někdy koncem bronzové doby a od té doby jsou udržovány pastvou“ (Cílek, 2005, s. 35).

Zábery Plicku a Martinčeka reprezentujú záverečnú periódu veľkej etapy, existujúcej od prvopočiatku, v ktorej bol človek (ešte) stále prirodzenou súčasťou prírody. Táto epocha sa práve končí. Harmonický vzťah sa mení na bezohľadné zápolenie, neľútostnú konfrontáciu priemyselnej industrializácie s prírodným prostredím, od ktorého chceme byť čoraz viac nezávislý. Ženieme sa za vidinou „dokonalejšej“ plastovej perspektívy, tvrdohlavo budujeme svoju syntetickú budúcnosť, postupne nadobúdame sebavedomé presvedčenie o vlastnej nadradenosti. Vymanili sme sa, vytrhli zo závislosti na malom kuse zeme, vytvorili modernú podobu sveta.

V súčasnosti sa krajina stáva perspektívnym nástrojom čoraz vyššieho ekonomického zisku, kde vyrastajú železné lesy veterných elektrární, solárnych panelov, elektrických a telekomunikačných stožiarov... V kotlinách a nížinách dominujú nedozerné plochy rastlinných monokultúr determinované strojovým obhospodarovaním - obrovské obdĺžniky žltej repky a slnečnice, pravouhlé geometrické obrazce obilnín, nekonečné lány ovocných stromov či viniča... ešte aj stromy sú vysadené podobne ako kukurica, husto za radom, aby sa obmedzila tvorba konárov, všetko v súlade s finančnou efektivitou lesného hospodárstva. Dokonca tento ekonomický model zasahuje hlboko do chránených území, kde tieto podivné lesné spoločenstvá vyvolávajú oprávnenú diskusiu o tom, čo je to národný park. Žiaľ, preto sa dá chránené územie definovať ako bojisko medzi finančnými skupinami a ochranármi a vlastne všetci spoločne nakoniec vyhánajú človeka z krajiny. Nenávratne, navždy, definitívne. Trhajú a ničia krehké puto prirodzenej symbiózy ľudí a prírody, ktorá pretrvala tisícročia. Ani jedni, ani druhí neuznávajú výtvarno-estetickú podobu prostredia ktorú nazývame hospodárenie blízke prírode a ktorú umelecky zaznamenali a (snáď) zvečnili K. Plicka a M. Martinček.

Aktívne propagujeme rozvoj turizmu, hľadáme spôsoby, ako dotiahnuť do hôr čo najviac ľudí. Usilovne vyhľadávame posledné romantické miesta, zabudnuté lokality, ktoré následne likvidujeme - individuálnu samotu sprístupňujeme pre všetkých... prirodzene so všetkým pohodlím bez kompromisov...

Na posledných zvyškoch vysokohorských lúk a holí vytvárame bezzásahové pásma najprísnejšej ochrany, paradoxne preto, aby sme zachránili to, čo po stáročia vytvárala prítomnosť človeka, domácich zvierat a čo teda bez týchto zásahov nevyhnutne zanikne.

Je to ako umelo vyfarbená fasáda dnešného Vlkolínca... príliš propagovaná, so zbytočnou reklamou, zbytočnými kasičkami ako si zarobiť, prílepšit'...

Áno, je to určite atraktívna lokalita, o čom svedčia množstvá luxusných automobilov zaparkované pred drevenicami a hoci (zatiaľ) tu stále prevládajú priechelia pôvodnej ľudovej architektúry, pomaly ale isto začína dominovať

novodobý komfort a moderné sociálne vybavenie... Obávam sa, že sú to už len bezduché farebné kulisy - bez príslušného prírodného prostredia sa jeho podstata, jeho skutočná hodnota dávno vytratila.

Noví majitelia tu už neprichádzajú pracovať... prišli sa rekreovať, užívať si, prišli brať... Už len málo kto si pamätá malebnú, typickú veľkofatranskú krajinu štálov na Vlkolínskych lúkach, terasové políčka...

Pasienky postupne zarastajú... výtvarná, estetická hodnota krajiny nikoho nezaujíma, výhľady z hrebeňa sú na poslednom mieste... Hlavne nech sa vysadí čo najviac stromov, to je dnes dôležité, zelené lesy, ekológia... a kde už stromy nevyrastú, tak nech sa rozprestrú nepreniknuteľné koberce kosodreviny... je to také vysokohorské...

Hľadám malebné zákutia súčasnej krajiny a neviem čo mám fotiť pre budúcnosť, v zmysle odkazu K. Plicku a M. Martinčeka. Na čo sa zamerať? Žeby na krásne rozvinuté Donovaly, „vydarené“ architektonické počiny Demänovskej doliny, alebo pestrú mozaiku turistami obsypaných vysokotatranských končiarov?

Výsledné konštatovania na základe dvoch pohľadov/prístupov ku krajine:

- krajina sa dramatický mení vďaka rôznym devastačným vplyvom;
- krajina a miesta v nej strácajú svoju charakteristickú originalitu a tým aj identitu a silu regiónu;
- jedinečné miesta v krajine, ktoré človek chránil v priebehu storočí sa v súčasnosti stavajú neprírodnými rezerváciami zanikajúcej krásy prírody/krajiny;
- umelé vytváranie a vizuálne dokumentovanie harmonického vzťahu človeka a prírody;
- strata poetickosti, jedinečnosti a autenticity miest v krajine, ktoré boli zdrojom umeleckej inšpirácie pre výtvarnú/umeleckú tvorbu.

Záver

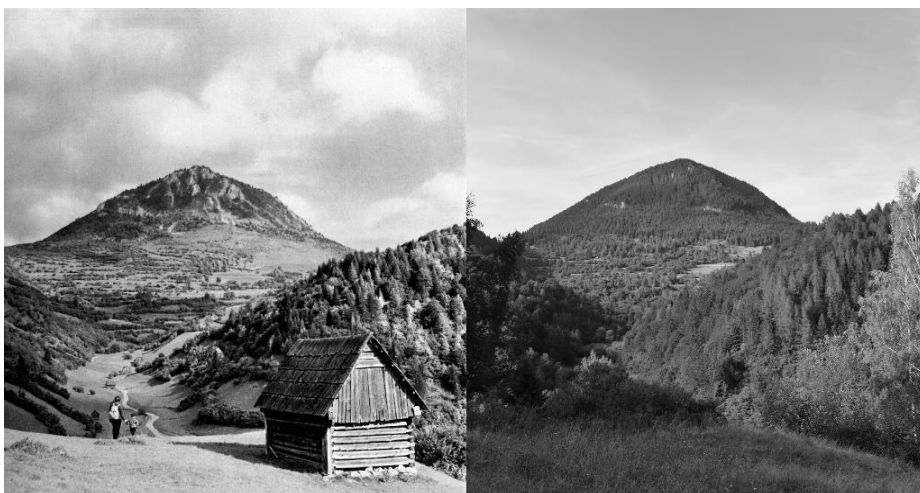
Charakter krajiny sa odvíja od spôsobu obhospodarovania, od politickej či ekonomickej situácie. V dôsledku negatívnych zmien a vplyvov na krajinu by sme sa mali zamerať na ochranu či priamo konzervovanie aspoň niektorých vybraných lokalít. Zdá sa, že je potrebné zaviesť určitý management, či hospodárenie s priestorom, krásou, autenticitou a pamäťou krajiny.

Podľa Cílka (2005) krása krajiny vznikala vedome i nevedome a to tým, že krajina bola využívaná a kultivovaná rôznymi zásahmi. Vedome vytvorená krása krajiny (napr. systémy terasovaných polí napr.: Liptovská Teplička, Vlkolíne) má svoj pôvod založený na využití a zvýraznení prírodných charakteristík. Naši predkovia, ktorí tvorili charakter krajiny boli závislí na pôde, preto sa aj snažili použiť taký spôsob obhospodarovania, ktorým ju maximálne využili pri použití minimálnych technických úprav. Tento prístup

v súčasnej dobe už nie je aplikovaný, tvorcovia súčasnej krajiny nerešpektujú jej krásu, autenticitosť a ani jej pamäť.



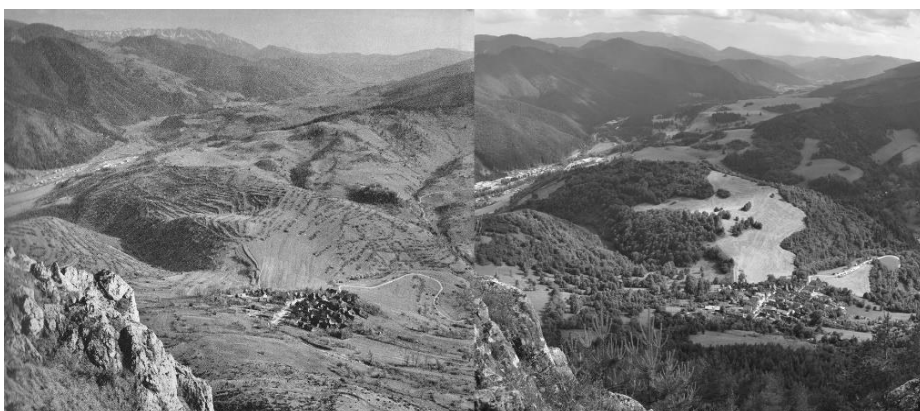
Obr. č. 5 Letecký pohľad na Vlkolíneec 50-te roky 20. stor. a súčasnosť (zdroj: fotoarchív autora).



Obr. Č. 6 Pohľad zo Sidorova na Vlkolíneec 60-te roky 20. stor. a súčasnosť (zdroj: fotoarchív autora).



Obr. č. 7 Pohľad na Sidorovo 60-te roky 20. stor. a súčasnosť
(zdroj: fotoarchív autora).



Obr. č. 8 Pohľad na Vlkolínske lúky 60-te roky 20. stor. a súčasnosť
(zdroj: fotoarchív autora).



Obr. č. 9 Zanikajúce políčka nad Vlkolíncom v súčasnosti (zdroj: fotoarchív autora).



Obr. č. 10 Turistika na Kriváni 15.09.2006 (zdroj: fotoarchív autora).

Bibliografia

- Ashmore, W., Kanapp, A.B. (eds) (1999). *Archaeologies of Landscape: Contemporary Perspective*. Oxford: Blackwell
- Bujna, J. (2013). *Archeológia ako vedná disciplína*. In: Staré Slovensko 1: Archeológia ako historická veda, ed. by J. Bujna, V. Furmánek and E. Wiedermann, 13 - 44. Nitra: AÚ SAV.
- Cílek, V. (2005). *Krajiny vnitřní a vnější*. Praha: Dokořán. ISBN 8073630427
- Dincauze, D. F. (2000). *Environmental Archaeology*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607837>
- Martinček, M.; Pauer, M. (2006). *Ako sa krúti svet*. Bratislava: Slovart. ISBN 9788071450344
- Nováková, Kolon, (2022). *Environmentálna archeológia človeka a prírody v staroveku I*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN: 978-80-568-0534-3
- Pauer, M. (2016). *Karol Plicka*. Bratislava: Slovart. ISBN 9788055612898

Prof. Rastislav Biarinec, ArtD.

Katedra hudby, Pedagogická fakulta,
Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
rastislav.biarinec@ku.sk

PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.

Katedra hudby, Pedagogická fakulta,
Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
patricia.biarincova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.34-42>

Interpretácia výtvarného diela prostredníctvom médiá telo

Interpretation of a Work of Art through the Medium of the Body

Patricia Biarincová

Abstract

In the article, we deal with the creation and process of creation of an art artifact, which carries visual, content and meaning attributes, through which the author of the artifact tries to communicate with the surrounding world. We deal with action art in connection with specific selected forms of art/visual display in the context of action art. We focused on exploring the medium of the body, on the creation of artefacts in the form of artistic experimentation, paraphrasing in the context of artistic action, artistic and pedagogical process. As part of experimenting with the body through various visual three-dimensional products/artifacts, we have created a space for the spectrum of experiencing, perceiving and learning about the visual possibilities of expression through visual media through the strategy of action art. During the activities, we focused on groups of adults, they were students of the Department of Art Education of the University of Ružomberok.

Keywords: Body art. Interpretation. Action art. Creative process. Creative product.

Úvod

Pod pojmom „médiom“ sa v umení označuje vyjadrovací prostriedok určitého umeleckého druhu, komunikačný a informačný prostriedok, sprostredkujúci činiteľ/prostriedok, hmota alebo jav slúžiaci na prenos alebo záznam informácie, nosič informácie, konkrétny umelecký materiál, ktorý umelec používa na vytvorenie umeleckého diela alebo sa používa na popísanie konkrétneho druhu umenia. Napríklad maľba, kresba, tlač, socha, grafika, plastika, telo, enviroment, inštalácia, akcia, maľba, kresba, video, fotografia je médium, ale aj papier, textil, koláž, asambláž ďalšie iné. Každá kategória umeleckých diel je v podstate vlastným médium. Médium môže byť teda čokoľvek. Aj v súčasnej dobe výtvarné umenie rozširuje svoj register médií (Bergerová,2023), ktoré obohacujú a rozširujú spektrum vizuálnej

komunikácie. Použitím viacerých médií v jednom umeleckom diele vznikajú tzv. „zmiešané médiá“.

Každé médium si vyžaduje pri práci s nim istý technický postup, respektíve technický proces, ktorý konečnému výtvarnému produktu dodá výraz/rukopis, určí jeho formu, vzhľad, tvar atď. Každý technický proces je teda spojený s nejakým médiumom.

Tvorba artefaktu je spájaná s aplikovaným médiumom ale aj s istou činnosťou/akciou. Pre akčnú tvorbu je charakteristický proces, doba, počas ktorej prebieha akcia. Akčná tvorba zahŕňa fázy, ktoré tvoria istý priebeh deja. Jednotlivé fázy na seba postupne nadväzujú algoritmom, radom typickým pre akčnú tvorbu (Biarincová, 2020).

Schéma 1 *Algoritmus akčnej činnosti* (zdroj: vlastné spracovanie)

POTREBA KOMUNIKÁCIE → PODNET K AKCII/PROCESU/TVORBE → AKCIA → REALIZÁCIA → REAKCIA → DOKUMENTÁCIA →

1 Médium telo, akčné prístupy, vizuálne zobrazovanie, výtvarný produkt

Korene akčného umenia nachádzame už v kultových obradoch našich a predkov. Tanec, hudba, divadlo a výtvarné umenie spoločne pôsobili na poli rituálov. Umenie patrilo k neoddeliteľnej súčasťi života spolu s náboženstvom. Prvky akčného umenia sa objavujú v rituáloch rôznych kmeňov, pri náboženských slávnostiach, karnevaloch, nachádzame ich na stredovekých tržniciach, renesančných a barokových predstaveniach. (Dôležitú úlohu tu zohralo osamostatnenie sa profánneho a sakrálneho umenia v dobe renesancie (Bergerová, 2023).) Názznaky akčného umenia nachádzame koncom 19. storočia v kabaretných divadlách. Zárodky akčného umenia nachádzame aj začiatkom 20. storočia u avantgardných smerov ako bol dadaizmus, surrealizmus, futurizmus, prostredníctvom experimentov, ktoré začali popierať umelecké a spoločenské konvencie, tradičné hodnoty a zavedené klasické spôsoby. Otvorili cestu akčnému umeniu cez experimentálne divadlo a scénické disciplíny. Svojimi novátorskými prístupmi, zapojením divákov do hry, umiestnením hercov do hľadiska, situovaním inscenácie do dvoch nezávislých scén, absurdnými výstupmi futuristi systematicky oslobodzovali scénický prejav (divadelný, recitálový, hudobný, tanečný) od zavedených foriem a interpretácii. Dadaisti podobne ako futuristi vo svojich kolážach absurdných výstupov v provokatívnych maskách a kostýmoch propagovali svoj avantgardný postoj k ustáleným pravidlám jednotlivých umeleckých disciplín (Morganová, 2009).

Prejavy akčného umenia nachádzame tiež v novom umení, kde sa objavujú nielen klasické výtvarné prístupy ale aj film, hudba a divadlo, vytvárajú sa formy hybridného charakteru, pre ktoré nové médiá hľadajú zmysel ich vzájomného zblížovania obsahového i formálneho. Výtvarné

umenie sa snaží priblížiť k jazyku divadla, k pohybu, nachádzame tu možno snahu viac zapôsobiť a otvoriť sa publiku, ale aj provokovať jeho kreatívny potenciál.

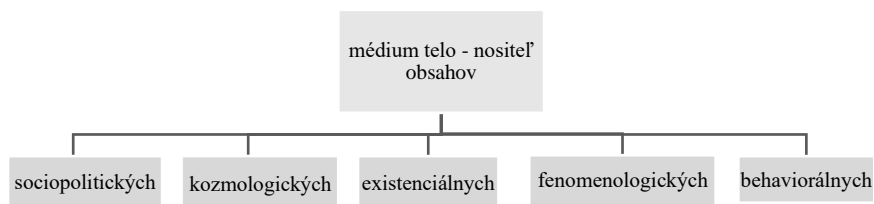
1.1 Médium telo

V druhej polovici 60-tých rokov sa pre množstvo výtvarníkov stalo telo základným vyjadrovacím prostriedkom. S termínom body art sa po prvý raz stretávame v roku 1970. Umelci, ktorí pracovali s telom od jednoduchých otlačkov až po extrémne a náročné testovanie fyzických a psychických limitov, začali prezentovať ľudské telo ako determinant situácie vo svete (Morganová, 2009) ako hlavného nositeľa sociopolitických, kozmologických, existenciálnych, fenomenologických a behaviorálnych obsahov (Geržová, 1999).

Body art otvoril novú cestu akčnému umeniu. Objavuje sa ako prostriedok sebazpoznania umelca ale aj ako spôsob poznávania a overovania ľudského, duchovného, fyzického vplyvu na sociálne a prírodné prostredie/okolie. V body arte sa telo umelca stáva primárnym médiom akčnej udalosti, ktoré prináša performeristovi meditatívnu, kontemplatívnu alebo extatickú skúsenosť, kde zohráva dôležitú úlohu intenzívny vzťah medzi telom a dušou umelca/aktéra (Štofko, 2007).

V istom okamihu si časť umelcov uvedomila, že telo je nástrojom, je miestom nášho bytia, predmetom alebo prekážkou nášho konania. Umelecká stratégia body art znovu objavila telo, ako základnú podmienku ľudskej existencie, ukazuje a skúma všetky možnosti, ale aj obmedzenia s ktorými je človek nútený žiť. Pracuje s ľudským telom, so situáciami v súvislosti s vlastným telom a s jeho funkciami, so strachom, ohrozením, náhodou ale aj s každodennými rituálmi (Biarincová, 2023).

Schéma 2 *Médium telo v kontexte nositeľa obsahov*
(zdroj: vlastné spracovanie podľa Geržovej)



2 Experimentovanie s telom – body art

V kontexte projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku je aj jednou zo základných tém v rámci akčného umenia dosiahnutie homeostázy, tzn.

dosiahnutie stálosti, rovnováhy vo vnútornom prežívaní aktéra, aj diváka/pozorovateľa. Práve akcia spolu s vnútornou motiváciou, môže vytvoriť silný podnet k fyzickej realizácii a vizualizácii myšlienok, k procesu tvorby, ktorá môže naplniť akt aby bola homeostáza v danom človeku v dostatočnej miere sytá (Kováčová, 2023).

Práca s telom, v našom prípade akcia, naznačuje istý spôsob prežívania u aktéra a tiež spôsob komunikácie so svetom. Umelecká stratégia body art je založená na manipulovaní s telom, umelec/aktér sa priamo zaoberá telom vo forme improvizovaných alebo choreografických akcií, performancií, happeningov a inscenovaných podujatí. Body art sa tiež používa na skúmanie tela v rôznych iných médiách vrátane maľby, sochy, fotografie, filmu a videa. Skúma rôzne možnosti a prístupy s telom a k telu, ale aj obmedzenia s ktorými je človek nútený žiť. Experimentuje s ľudským telom, so situáciami v súvislosti s vlastným telom a s jeho postami, so strachom, ohrozením, náhodou ale aj s každodennými rituálmi. Body art pracuje so širokým registrom rôznych foriem pociťovania, vnímania, emóciami, asociáciami a imagináciami. Medzi bežné témy patrí vzťah tela a psychiky. Vo výtvarných artefaktoch vytvorených umeleckou stratégiou body art je telo vnímané ako prostriedok výtvarného, vizuálneho jazyka.

Z hľadiska teórie komunikácie kóduje autor/umelec prostredníctvom tvorby/tvorivého procesu správu. Od vnútornej potreby, motívu, popudu k tvorbe až k samotnému tvorivému zámeru, vyberá a selektuje informácie (svoje zážitky, predstavy, myšlienky) aby všetko zakódoval do svojho diela. Následne svoju prácu hodnotí, uvažuje o nej a rozhoduje sa, či dielo zverejní alebo zavrhne.

2.1 Interpretácia a parafráza

Interpretácia je formálna metóda, pri ktorej sa interpret pokúša o vyloženie zámeru umeleckého diela a to buď kritickou formou alebo umeleckým zveličením – prostredníctvom parafrázy, paródie, ironie, sarkazmu atď. Interpretáciu považujeme za súčasť recepcie umeleckého diela. V súčasnosti prevládajú dve koncepcie interpretácie:

1. Chápanie interpretácie ako vyčleňovania informácií z diela – prameňa.
2. Interpretácia ako logicko-semanticke chápanie – postihuje zložky interpretačného procesu, ktoré sú závislé na vonkajšom výkone, reálnej činnosti, napr.: verbálna komunikácia myšlienkových obsahov slovami, gestami, pohybom, písaním, vytváraním diel, tiež formou happeningov či performance. Tu sa objavujú procesy, ktoré majú stvárajúce, realizačné alebo vizuálne hľadisko. Do tejto skupiny zaradíme formy interpretácie hudobné, architektonické, divadelné ale aj výtvarné – v širšom kontexte vizuálne interpretácie hotových diel.

Interpretáciu považujeme za istý spôsob nadobúdania informácií a poznatkov. Podľa Gera (2004) interpretácia predpokladá taký spôsob

získavania poznatkov, pri ktorých sa nejedná o kvantitu, čiže o množstvo poznatkov získaných mechanicky, či umelo vytvorených logických konštrukcií ale ide o kvalitu založenú na prieniku do hĺbky problémov, citovú zaangažovanosť. V tomto koncepte je významnejší ako výsledok proces založený na porozumení, prežívaní, sústredení a stotožnení sa s interpretovaným dielom.

Vizuálna interpretácia, ako jedna z možných spôsobov interpretácie výtvarného diela sa realizuje prostredníctvom tvorivých výtvarných činností a je základným druhom interpretácie v edukačnom procese výtvarnej výchovy. Konkretizujeme ju prostredníctvom rôznych interpretačných metód ako napr.: formou tvorby kópie umeleckého diela, analytickými skicami, voľnými napodobeniami, posunmi, paralelami, interferenciami, dotváraním, ozvlášťňovaním, parafrázou, kolážou, fotomontážou, asamblážou, akumuláciou, frotážou, dekolážou, rolážou, prolážou, muchlážou, fotozáznamom, performance, videozáznam, scénickým aranžovaním, vizuálnou interpretáciou, body artom, environmentom a ďalšími inými výtvarnými prístupmi a stratégiami.

Schéma 3 *Proces interpretácie smetom od autora k percipientovi/aktérovi interpretácie* (zdroj: vlastné spracovanie)



V procese tvorby vizuálnej/výtvarnej interpretácie nachádzame podľa Tropa (2002) nasledujúce znaky: procesuálnosť a manipulatívnosť, reflexívnosť, rozvíjanie vizuálnej pamäte a predstavivosti, prelínanie vizuálneho a haptického princípu, autentickosť výtvarnej výpovede, odhaľovanie a inováciu vizuálnych štruktúr, splývanie recepcie a výtvarnej tvorivosti, konfrontáciu výtvarného diela s vlastným produktom, možnosť verbálnej interpretácie v nadväznosti na vizuálnu interpretáciu. Nadväzujú na ňu postupy výtvarnej parafrázy.

Parafráza je formálna metóda voľnej interpretácie voľným spracovaním a obmenou cudzej predlohy, alebo témy, námetu, motívu, voľným sformulovaním, vyjadrením cudzích myšlienok novým spôsobom. Táto metóda spochybňuje koncept jedinečnosti, unikátneho umeleckého diela. Realizuje sa rôznymi spôsobmi výpovede od napodobenia cez zámerné dotváranie k aktualizácii a paralelám, prostredníctvom pretvorenia hotového cudzieho diela (Geržová, 1999, Štofko, 2007). Podobne ako pri vizuálnej interpretácii, aj

pri parafrázovaní môžeme využiť rôzne výtvarné postupy ako napr.: alúziu, citáciu, apropiáciu, invocáciu, kamufláž, persifláž, negáciu, premaľbu, deštrukciu, recykláciu a reinterpretáciu.

2.2 Experimentovanie – body art – interpretácia – popis aktivity

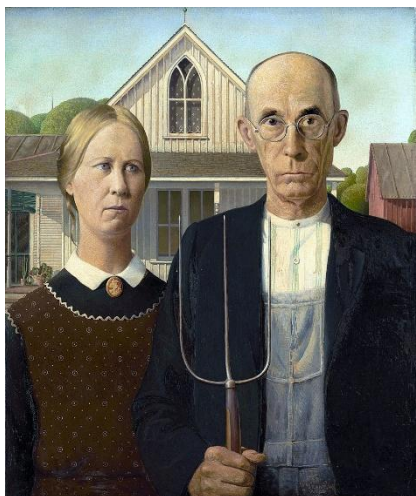
V rámci experimentovania s telom prostredníctvom stratégií nesúcich znaky akčného umenia, študenti vytvorili produkty – interpretácie výtvarných diel od konkrétnych umelcov/maliarov, ktoré boli koncipované princípom práce s vlastným telom.

Aktivity/akciu študenti vytvárali na základe postupnosti vizuálnej/výtvarnej interpretácie diela. V rámci aktivity prebehli činnosti nesúce nasledujúce znaky: procesualnosť (študenti postupne jednotlivými krokmi riešili problém, ktorý zaznamenávali formou fotodokumentácie), manipulatívnosť (pri aktivite manipulovali s rôznymi objektami, predmetmi a vlastným telom, výsledkom aktivity vznikali rôzne formy interpretácie výtvarného diela), reflexívnosť (spätné hodnotenie, prehodnocovanie podaného výkonu, prehodnocovanie výsledku aktivity), prelínanie vizuálneho a haptického princípu, autenticnosť výtvarnej výpovede (študenti výber diel volili na princípe vlastného výberu, ktorý naznačoval individuálnu inklináciu k typu a forme vybraného artefaktu), odhaľovanie a inováciu vizuálnych štruktúr, konfrontáciu výtvarného diela s vlastným produktom, možnosť verbálnej interpretácie a farebnej v nadväznosti na vizuálnu interpretáciu, pri aktivite a po jej ukončení výtvarnú reflexiu (Myšáková, 2022) a konfrontáciu s publikom. Študenti komentovali a zdôvodnili výber autora, vzájomný vzťah prvkov v kompozícii, výber médiá, prípadne možnosti vyjadrenia prostredníctvom výtvarných materiálov a prístupov, či zmenu kompozície.



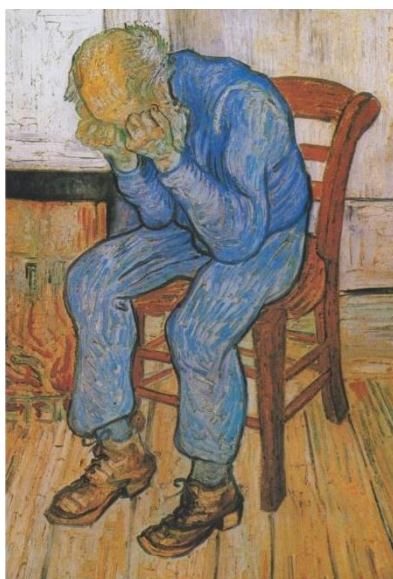
Obr. č. 1 Vermeer van Delft, *Mliekarka* (okolo 1658),

Obr. č. 2 interpretácia obrazu – študentka Katedry výtvarnej výchovy KU



Obr. č. 3 Grant Wood, *Americká gotika*, (1930)

Obr. č. 4 interpretácia obrazu – študentka Katedry výtvarnej výchovy KU



Obr. č. 5 Vincent van Gogh, *Starý muž v smútku*, (1890)

Obr. č. 6 interpretácia obrazu – študentka Katedry výtvarnej výchovy KU

Analýza aktivity – interpretácia výtvarného diela:

- aktivita umožnila aktérom prežívať intenzitu vzťahu medzi videným/vzniknutými asociáciami, či percipovaním umelca/aktéra,
- aktivita umožnila aktérom transformáciu výtvarného artefaktu z plochy do plastickej vizuálnej podoby,

- aktivita vytvára a tvorí priestor pre prežívanie a poznávanie špecifických druhov výtvarnej tvorby, akcie, interakcie, interpretácie či reakcie, vytvára priestor pre interaktívnu komunikáciu,
- aktivita reflektuje na umelecké potreby aktérov a zároveň intenzívne podnecujú prežívanie, vnímanie, pociťovanie,
- aktivita vytvára priestor pre flexibilitu, originalitu,
- aktivita má vplyv na podnecovanie imaginácie a tvorivosti, iniciuje kreativitu prostredníctvom autentickej výtvarnej tvorby/aktivity akou je interpretácia.

Záver

Interpretácia výtvarného diela prostredníctvom média telo poukazuje na edukačné možnosti akčného umenia v rámci aktivít prebiehajúcich na hodinách výtvarnej edukácie na Katedre výtvarnej výchovy KU Ružomberok. Aktivita bola orientovaná na pochopenie a následné autorské interpretovanie vybraných výtvarných diel. Počas aktivít študenti systémom aktívneho poznávania testovali možnosti ako pristupovať k interpretácii diel. Prostredníctvom autentickej akcie sa snažili pochopiť, uchopiť a realizovať interpretáciu formou vizuálnych výstupov na báze konfrontácie výtvarného diela s vlastným uchopením témy prostredníctvom výtvarnej stratégie body art. Výsledky z aktivít naznačili, že tento druh aktivity vytvára a tvorí priestor pre prežívanie a poznávanie špecifických druhov výtvarnej tvorby/akcie, interakcie, interpretácie či reakcie a zároveň vytvára priestor pre interaktívnu komunikáciu a má vplyv na dosiahnutie osobnej stálosti/homeostázy, rovnováhy vo vnútornom prežívaní aktéra.

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku

Bibliografia

- Bergerová, X. (2023). *Eye, picture and color / Oko, obraz, farba*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM vydavateľstvo KU. ISSN 1336-2232. Roč. 22, č. 3. s. 14-18. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.3.14-18>
- Bergerová, X. (2023). *Reflexia vybraných teoretických zdrojov tematizujúcich maliarstvo prelomu 20. a 21. storočia v našom regióne*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok (Slovensko): Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM vydavateľstvo KU. ISSN 1336-2232. Roč. 22, č. 4 s. 9-15. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.9-15>

- Biarincová, P. (2023). *Vybrané state z výtvarnej edukácie I*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2023. ISBN 978-80-561-1032-4.
- Biarincová, P. (2020). *Art action v tvorbe človeka počas životnej cesty*. Ružomberok: Verbum. 2020. ISBN 978-80-561-0787-4.
- Gero, Š. (2004). *Interpretácia výtvarného diela*. In: *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: Digit. s. 35 – 67. ISBN80-968441-1-3.
- Geržová, J. a kol. (1999). *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava: PROFIL, 1999. ISBN 80-968283-0-4
- Kováčová, B. (2023). *Prolegoména: S stelesnená skúsenosť s využitím art*. Bratislava: UK Bratislava. ISBN 978-80-223-5701-2.
- Morganová, P. (2009). *Akční umění*. Olomouc: Nakladatelství J. Vaci. 2009. ISBN 978-80-904149-1-4.
- Myšáková, D.; Studecká, Š. *Metody galerijní animace a zprostředkování uměleckého díla empirickému divákovi*. Kultura, umění a výchova, 10. [cit. 2023-11-25].ISBN 2336-1824. Dostupné na <http://www.kuv.upol.cz>
- Štofko, M. (2007). *Od abstrakcie po živé umenie* (Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia). Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-8085-108-8
- Tropp, S. (2002). *Vizuálna interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Metodické centrum. ISBN 80-8041-409-2.

PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.

Katedra hudby, Pedagogická fakulta,

Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

patricia.biarincova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.43-53>

Duševné zdravie a výchovný potenciál výtvarného umenia v pregraduálnej príprave študentov

Mental Health and the Educational Potential of Visual Arts in the Undergraduate Preparation of Students

Tatiana Bilančíková

Abstract

In the current concepts of pre-primary and primary education of the 21st century, it is possible to observe a turn of attention to a holistic approach in the educational goals of art education. Based on the concept of psychodidactics, the emphasis is on mental health, which is supported by educational forms such as spontaneous creation, or the development of synesthesia and fantasy. The holistic educational approach is also supported by the interdisciplinary nature of art education. In the paper, we will deal with how we develop these goals in the undergraduate training of teachers, simultaneously using the educational potential of art with an emphasis on spontaneity, gestural creation and spiritual content.

Keywords: Mental health. Art education. Expressive techniques. Spontaneity. Artistic interpretation.

Úvod

Duchovný rozmer ako dôležitú súčasť rozvoja osobnosti vyzdvihujú významní výtvarní pedagógovia už na prelome storočí (Pohnerová, 1992; Roeselová, 1999). Ich koncepcie kladú dôraz na výchovu a vedenie k vnútornej slobode, ktorá smeruje k identite osobnosti jedinca. Je dôležité, aby si budúci učiteľ uvedomil nielen svoju jedinečnosť, ale aj jedinečnosť osobnosti každého dieťaťa/žiaka. Len uvedomelý učiteľ dokáže učiť dieťa vidieť, chápať a zdieľať duchovné prežívanie reality a naplno si uvedomovať duchovnú spolupatričnosť s celým svetom.

Empirická základňa výtvarnej výchovy má svoje presahy do oblastí psychológie, sociológie, etiky, náboženstva, filozofie apod. Výsledkom týchto interdisciplinárnych presahov výtvarnej výchovy jednotlivých odborov by mal byť nový význam výtvarnej výchovy a podľa M. Pohnerovej by sa mal odbor premenovať na „Výchovu k citlivému vnímaniu a prežívaniu tohto sveta“ (Pohnerová, 1992). Vo svojej publikácii sa M. Pohnerová (tamtiež) zmieňuje o našom každodennom živote, ktorý prirovnáva k bezhlavému úteku do

neznámeho cieľa. Tieto skutočnosti sa samozrejme premietajú aj do škôl, ktoré sa ženú predovšetkým za veľkým množstvom vedomostí a dosahovaním výkonov, ktoré sa niekedy zdajú byť celkom nepotrebné pre náš život. Populácia sa uniformuje a veľa ľudí podlieha diktátu módy, vonkajším znakom životného štýlu a vizuálnym masmédiám. Zážitky z denného sledovania televízie, virtuálnej reality (vrátane sociálnych sietí) devalvujú autenticitu ľudí. Človek sa stáva pasívnym prijímateľom, nie tvorcom. Pohnerovej koncepcia (tamtiež) kladie dôraz na výchovu a vedenie k vnútornej slobode, ktorá smeruje k identite osobnosti jedinca. Jediniec si má uvedomiť nielen svoju jedinečnosť, ale aj jedinečnosť každej osobnosti na tomto svete. Táto jedinečnosť by mala byť chápaná ako zodpovednosť nielen za seba, ale aj za ostatné osoby a v konečnom dôsledku aj za celý náš svet. Deti sa učia vidieť, chápať a zdieľať svet individuálne. Dôsledkom toho by mohlo byť potlačenie uniformity myslenia a stereotypu vyjadrovania¹, ktoré sú často prítomné v „nástenkových“ prezentáciách výtvarných prác detí v materskej, či základnej škole.

Ak to zhrnieme, hlavným cieľom výtvarnej výchovy by mali byť duchovná a zmyslová výchova, rozvoj sebapoznania, poznanie sveta zároveň. Výchovným potenciálom výtvarného umenia sa budeme bližšie zaoberať v popise jednotlivých výtvarných námetov. Pred tým si ozrejníme ako je tematika duševného zdravia definovaná v inštitucionalizovaných dokumentoch.

Organizácia WHO definuje duševné zdravie ako stav pohody, v ktorom jednotlivec môže uskutočniť svoje schopnosti, vie zvládať stresové situácie bežného života, vie produktívne pracovať a vie prispievať do života spoločnosti. Duchovný rozmer človeka sa pojmomologicky ukotvuje v medzinárodných dokumentoch² už na prelome storočí: „*hlavnou víziou je rozvíjať nové kvality človeka, ktorý nebude chcieť ovládať svet, ale ktorý bude neustále zdokonaľovať sám seba a svoje vzťahy k ľuďom v duchu všeludských hodnôt. Má byť individualitou, sám sebou vo svojej prirodzenosti, ale pritom plnohodnotnou osobnosťou s hlbokým mravným a duchovným rozmerom, aby dokázal uvedomelo riadiť svoj vlastný život, prekonávať seba a svet tvorivými činmi*“ (viac Spilková, 1999, s. 23). V štátnych kurikulumných dokumentoch je „udomáčňovanie“ tematiky duševného zdravia veľmi opatrné. V štátnom vzdelávacom programe (ďalej švp) pre predprimárne vzdelávanie, medzi hlavné ciele výtvarnej výchovy je zadané: „*Výtvarná výchova oboznamuje dieťa s prostredím výtvarnej tvorby, predstavujúcej komplexný spôsob poznávania sveta, na ktorom sa v harmonickom vzťahu podieľajú všetky*

¹ Podnetné návrhy ako „zabiť“ tvorivosť vo výtvarnej výchove ponúka K. Štěpanková (online, 2013): „Žádáme-li po učitelích, aby tvořivost rozvíjeli, je nezbytné je učit tvořivost nejprve rozpoznat a odlišit od nápodoby, opakování prázdné, byť vizuálně působivé formy“.

² V správe UNESCO sa formulujú v tejto súvislosti 4 nutné piliere výchovy a vzdelávania pre 21. storočie. Jedným z nich je: Učiť sa byť – teda byť autentickou osobnosťou, ktorá vie, čo chce, uvedomelo si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel vlastného života, vlastné šťastie a identitu (viac Spilková, 1999).

zložky osobnosti: senzibilita, racionalita, intelekt, intuícia, temperament, fantázia, vedomé i nevedomé duševné aktivity“ (švp, 2022, s. 17). V dokumente sa pojem psychohygienu uvádza v úvodnej charakteristike foriem: „Časové trvanie vzdelávacej aktivity musí rešpektovať schopnosti a potreby detí, ich vývinové osobitosti a zákonitosti psychohygieny“ (švp, 2022, s. 94). V metodologickej príručke A. Minns sa objavuje pojem detská duša: „Farebnosť v detskej kresbe je prejavom detskej duše, ktorá nepozná toľko odtieňov ako duša dospelého“ (Minns, 2016, s. 22). V švp pre primárny stupeň je definovaná prierezová téma *Osobnostný a sociálny rozvoj* (s.10 – 11), ktorej hlavným cieľom je rozvoj osobných a sociálnych kompetencií, patria tu sebapoznávanie, komunikácia, uprednostňovanie základných princípov zdravého životného štýlu a nerizikového správania vo svojom živote a pod. Spomínané kompetencie síce nie sú explicitne definované ako duševné zdravie, ale svojim významom ich môžeme vnímať ako významnú súčasť psychohygieny (pojem duševné zdravie a psychohygienu v kontexte nášho príspevku vnímame ako synonymá).

Výtvarná výchova s dôrazom na spontánne, expresívne techniky, sa môže stať nápomocným prostriedkom k duševnému rozvoju osobnosti budúceho učiteľa, pretože prispieva k jej integrácii – je komunikačným kanálom, provokuje koncentráciu, stimuluje činnosť intuície, podnecuje tvorivé procesy, pomáha kultivovať mentálne procesy a vedomie. Jej vplyv reorganizuje celok, čím vytvára harmóniu rozumu, citu a vôle a teda optimalizuje stav duševnej rovnováhy.

Podľa M. Guillaume sebaexpresívne činnosti umožňujú „byť“ v danej chvíli autentickou a sebarealizujúcou bytosťou: „Proces sebauskutočnenia totiž vyžaduje nielen formálnu a pragmaticky úplne a dobre vykonanú činnosť, ale sústredené vedomie, preniknutie do podstaty svojej bytosti prebudenie tvorivých síl a následnú realizáciu v príslušnej oblasti, pre ktorú je bytosť najviac disponovaná. V rámci sebaexpresie teda hovoríme o ponorení sa do svojho vnútra, do jadra bytosti, či o dotknutí sa svojej duše, podľa Junga v tomto procese hrá tiež rolu miera schopnosti napojenia sa na nevedomie a zachytenie signálov, ktorými prostredníctvom obrazov, symbolov, slov, či zvukov komunikuje naša duša“ (Guillaume, 2019, s. 21). R. Guardini (In Guillaume, 2019) píše, že tvorenie môže vo svojej najrýdzejšej podobe sprostredkovať človeku kontakt so sebou samým, kontakt so svojím ja a jeho prostredníctvom sa človek môže uskutočňovať – „byť“. M. Csikszentmihalyi (2015) tento stav uvedomelého prežívania prítomného momentu vzťahuje k flow³ zážitku, čiže zážitku dokonalého toku alebo plynutia. Zároveň stav flow

³ Ide o duševný stav, pri ktorom je človek počas vykonávania nejakej činnosti úplne ponorený do pocitov úplnej sústrednosti, nadšenia a úspechu. Znamením flow je pocit spontánnej radosti, nadšenia pri vykonávaní činnosti. Flow sa však opisuje aj ako hlboké sústredenie výlučne na vykonávanú činnosť; nie na seba, ani na svoje emócie. Ide o chvíľu, kedy sú ľudia natoľko ponorení do určitej činnosti, že sa im nič iné nezdá dôležité. Táto chvíľa má najzásadnejší význam

môžeme sprostredkovať skrz výtvarné expresívne techniky, ktorých výsledkom je zážitok z činnosti. Počas nich môžu študenti prežívať pocit, že veci plynú správne, úplne prirodzene, bez nejakého veľkého snaženia v stave vysoko zameraného vedomia.

V súčasnosti (post-covidovej dobe), ako reakcia na krízový stav duševného zdravia (nielen) detí, sa v didaktických prístupoch kladie väčší dôraz na podporu duševného zdravia. Vo výtvarnej výchove ide o artefaktický prístup, dôraz na spontaneitu a expresivitu výtvarného prejavu, uprednostňovanie zážitku z procesu nie z výsledku a pod. V nasledujúcej časti sa budeme zaoberať výchovným potenciálom expresívnych výtvarných techník, kde východiskovými námetmi bude umenie spontánnej gestickej kresby/maľby umelkyne H. Hansen a interpretácia.

Spontánna výtvarná tvorba ako prejav duševných procesov

Tvorba vyvierajúca z vnútorných pohnútok autora sa nazýva spontánnym výtvarným prejavom alebo expresívnym prejavom, ktorého zdroje možno nájsť v „hlbke duše“ Z vnútorných pohnútok vyvierajú nielen tvorba umelcov, ale predovšetkým raný detský výtvarný prejav. *„Obrazový svet dieťaťa je zrkadlom univerza – dieťa vo svojich prvých symbolických prejavoch dokazuje zvláštny zmysel pre porozumenie jednoty vnútorného a vonkajšieho sveta - vidí oba svety ako jeden priestor. Nevypovedá síce vedomým spôsobom priamo z „hlbky duše“ ale mimovoľne a úprimne“* (Babyradová, 2017, s. 22). Detskému videniu sveta môže učiteľ porozumieť, ak nadobudne osobnú skúsenosť so spontánnou tvorbou. Na prvý pohľad sa môže zdať spontánný prejav nelogický, ba dokonca chaotický, avšak pri zapojení empatie, intuície na strane učiteľa sa mu dá veľmi dobre porozumieť.

Spontánný a prirodzený proces zviditeľňovania vnútorných prežitkov uvoľňuje mentálne napätie a bráni neurotizácii. Podľa H. Babyradovej (2017) v expresívnej tvorbe nie je fantázia niečo, čo by odvádzalo človeka od reality, ale je prostriedkom, ktorým realitu postihuje, vyjadruje ju vlastným poňatím obraznou, emocionálne účinnou formou a tým obohacuje samého seba. Dá sa predpokladať, že v duševnu každého človeka existuje nevedomý proces, smerujúci k tomu, aby usporiadal predstavy vo vedomí, vrátane emočných dôsledkov, do harmonického a pozitívne iritujúceho celku formou expresívnych techník (môže ísť o výtvarné, pohybové, hudobné, verbálne a iné formy).

V priebehu detstva a predpuberty dochádza k postupnému znižovaniu prirodzeného sklonu k spontánnej expresivite prostredníctvom výtvarnej tvorby. To môžu zapríčiniť rôzne činitele ako je školská unifikácia, orientácia na výkon, nedoceňovanie (banalizácia individuálneho progresu), zdokonaľovanie iných komunikačných foriem či zvyšujúca sa sebakritičnosť

z hľadiska prežívania osobného šťastia. Keď žijeme v prítomnom okamihu, žijeme tu a teraz, žijeme svoj život (Csikszentmihalyi, 2015).

súvisiaca s rozvojom kritického myslenia a pod. Prevažná väčšina študentov odmieta spontánnu výtvarnú tvorbu, uprednostňujú výtvarné úlohy konvergentnej povahy. Je všeobecne známe, že počas absolvovania praxe sa stretávajú prevažne s riadeným typom výtvarných úloh a s pertraktovaním šablón a predpripravených makiet. Na eliminovanie uvedených príčin a cielenú podporu spontaneity vo výtvarnej tvorbe môžeme využiť potenciál umenia akčnej gestickej kresby/ maľby, ktorej ťažisko je práve v spontaneite a teda autentickejši ako neodeliteľnej súčasť duševne zrelej osobnosti. V nasledujúcej časti prezentujeme námety a ich potenciál skrz spontánnu gestickú kresbu/maľbu.

Výtvarný námet – spontánná gestická maľba

V zrelom gestickom prejave človeka sa odráža telesnosť s mimoriadnou naliehavosťou. Samotná línia, jej spôsob vedenia, ako i lineárna kompozícia majú pôvod v somatickom type autora. Základnou podmienkou úspešnej motivácie výtvarných aktivít by malo byť rešpektovanie prejavov telesnosti, chápaných ako predispozícii grafických prejavov človeka. Telesné prejavy sa môžu stať hybným motívom imaginatívnych procesov. Podľa H. Prinzhorna má grafický prejav psychofyzický pôvod. Kresba/maľba sa môže stať rečou nášho tela – reč našej psyché: *„Ako cielený pohyb pažou, gesto, ktoré je vyvolané radosťou alebo hnevom, tak slovné hlasité gestá alebo výrazový prejav v písme či výtvarnom diele – všade skrátka vnímame individuálne duševno na základe prežitku“, a nie napríklad asociáciami na základe racionálnej oblasti*“ (Prinzhorn in Babyradová, 2017, s. 86). Pohyb pozitívne ovplyvňuje psychiku každého jedinca. Medzi veľké výhody gestického prejavu patrí uvoľnenie a relaxácia vďaka pohybu (môže ísť aj o tanec, ktorý je reakciou na hudbu), zároveň uvoľnený expresívny pohyb môže pôsobiť spätne na ich komplexné myslenie a produktívne komunikačné schopnosti.

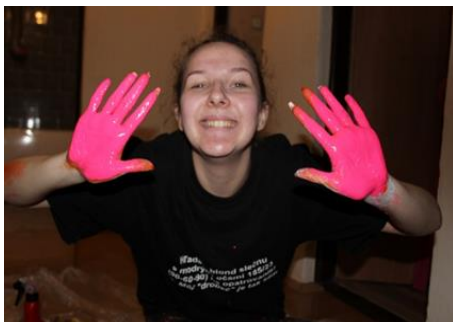
V tvorbe abstraktných umelcov 40. rokov 20. storočia (napr. Hans Hartung, Antoni Tápies, Franz Kline, Willem de Kooning, J. Pollocka, Mark Tobey, George Mathieu, Mark Rothko) – je maľba odrazom spontánneho fyzického gesta. Akčná maľba, ktorá sa niekedy nazýva „gestická abstrakcia“ kladie dôraz na samotný akt tvorby – proces. Škvrna, línia vzniká vrhnutím, striekaním, liatím, nanášaním priamo z tuby, špachtľou, rukami, časťami tela a pod. Výsledná práca často zdôrazňuje fyzický (energické pohyby tela) akt maľby a má charakter rituálu (umelci k maľbe pristupovali ako k forme meditácie). V procese tvorby sa prepájajú prvky náhody, improvizácie, asociácie a vplyv podvedomia cez automatizáciu tvorby.

Uplatniť tento námet v školských podmienkach sa môže zdať náročné. Je nevyhnutné, aby si študenti túto techniku akčnej gestickej maľby skúsili vopred a nadobudli tak osobný zážitok z procesu tvorby. Po oboznámení sa študentov s námetom je pozorovateľná šokujúca reakcia, týka sa hlavne, pre ne doteraz, nepoznaného slobodného manipulovania s farbou a využívania iných

nástrojov ako je tradičný štetec. Počas záverečnej pedagogickej reflexie študenti pozitívne hodnotia moment uvedomenia si „slobody“ v procese tvorby a u mnohých dochádza k odblokovaniu strachu zo spontánnej tvorby. Väčšina študentov popisuje stavy relaxu a ponoru (tzv. flow) počas tvorenia.



Obr. č. 1 a 2 Spontánna gestická maľba študentiek PF PU v domácich podmienkach počas covid pandémie (zdroj – archív autorky príspevku)



Obr. č. 3 Spontánna gestická maľba rukami (zdroj – archív autorky príspevku).



Obr. č. 4 Spontánna gestická maľba študentky s dieťaťom (zdroj – archív autorky príspevku)

Výtvarný námet – spontánna gestická kresba vo dvojici – inšpirácia umením H. Hansen

Tento námet je variabilný⁴ a vhodný pre učiteľov predprimárneho i primárneho vzdelávania. Inšpiráciou je tvorba umelkyne Heather Hansen⁵

⁴ Zaujímavú variantu výtvarného námetu, ktorý využíva gestickú maľbu a tvorbu vo dvojici, ponúka P. Filipová. Žiaci stoja oproti sebe v tichu a intereagujú iba maľbou: “Během malířského dialógu odehrávajícího se oboustranně na ploše pauzovacího papíru vzniká záznam společného tělového gesta (Filipová, 2021, s. 43).

⁵ Umelkyňa Heather Hansen vyvinula koncepciu gestickej kresby vedením partnerov alebo skupín prostredníctvom série zrkadlových kresebných cvičení, ktorých výsledkom sú spontánne a symetrické kolektívne kresby. Odkazy na videa zachytávajúce tvorbu umelkyne Heather Hansen: https://www.youtube.com/watch?v=dw087dnsTfQ&t=73s&ab_channel=Heather

(obr. č. 5). Ide o súčasnú performatívnu a vizuálnu umelkyňu známu svojimi kinetickými kresbami (iní známi performer – Tony Orrico, Carolee Schneemann). Vo svojej tvorbe využíva telo ako nástroj. Jej séria kinetických kresieb, ktoré sú hybridom pohybu a jeho záznamu kresbou oboma rukami na plátno. Hansenovej performatívne kresby sú záznamom surového procesu, poháňané gestami, geometriou tela a vyžarujú grafické organické vzory, ktoré udržiavajú publikum v meditatívnom zaangažovaní.



Obr. č. 5 Tvorba umelkyne Heather Hansen – fyzický pohyb zaznamenala „do symetrickej kresby uhlíkom oboma rukami“

(zdroj – <https://www.yellowtrace.com.au/heather-hansen-emptied-gestures/>).

Tento námet spontánnej gestickej (kinetickej) kresby vo dvojici je vhodné aplikovať v školskej praxi, nadväzujeme pritom na podoblasť *Synestézia* – švp v predprimárnom i primárnom vzdelávaní. V tejto výtvarnej úlohe ide o zachytenie spontánneho pohybu kresbou, ktorý môže byť inšpirovaný hudbou (odporúčame napr. etno (world) music performerov Mei Lan, Estas Tonne,...a pod.). Študenti kreslia oboma rukami naraz (zapájame pritom obe hemisféry naraz, čo pôsobí stimulujúco na rozvoj mozgu) vo dvojici. Sú oproti sebe v stoji, kvôli slobodnejšiemu pohybu. Jeden z dvojice kreslí spontánne ľubovoľné tvary – ak sa študenti zo začiatku „zdráhajú“, môže ich pedagóg naviesť na využitie geometrických tvarov ako sú línie, vlnovky, špirály, kruhy, elipsy a pod. Môže napomôcť pokyn: „Predstavte si, že vaše ruky tancujú v rytme hudby...“ Druhý z dvojice sa snaží pohyby zrkadlovo opakovať, pričom sa snažia kresliť synchronne. Každý z nich by mal rešpektovať tempo toho druhého, v prípade potreby ho prispôbiť. Každý z dvojice by si mal vyskúšať kresbu viesť aj nasledovať.

V tejto úlohe si študenti precvičujú pozorovacie schopnosti a zároveň empatiu, ktorá im napomáha správne sa naladiť na tempo toho druhého. Následne po zaplnení plochy papiera môžu študenti kresbu individuálne

Hansen a https://www.youtube.com/watch?v=6LqpCGsHIOU&ab_channel=mistravEmbodiedPortraits,ArtRoxAth,v2

rozmazávať, lavírovať, kolorovať. Vhodný je väčší rozmer výkresu, baliaceho papiera alebo plátna a ochranný odev. Počas záverečnej pedagogickej reflexie študenti opisujú pocity uvoľnenia a relaxu počas tvorby. Zároveň vznikajú vtipné momenty, keď kvôli zrkadleniu pohybu dôjde k omylom. Zo spontánnych línií a tvarov vznikajú vo väčšine prípadov esteticky pôsobivé kompozície, ktoré vo výsledku prekvapia samotných študentov – častokrát to komentujú slovami: „Ani som nevedela, že viem tak kresliť...“



Obr. č. 6 a 7 Gestická kresba vo dvojici oboma rukami – študentky PF PU vo veku 21-22 rokov (zdroj – archív autorky príspevku).

Význam spirituality ako prevencie duševného zdravia

Slovo spiritualita sa etymologicky opiera o kmeňový základ latinských slovies *spirare, re-spirare* – dýchať, vydychovať, oddychovať. Ak niekto dýcha, je činný, žije. Preto etymologický význam slova spiritus - duch je spätý s princípom života.

D. Zohatr a I. Marshall vo svojej knihe *Spirituálni inteligencie* (2003) hovoria o duchovnej inteligencii ako o vrodenej schopnosti ľudskeho mozgu a psyché, ktorá čerpá zo srdca samotného univerza ako zo svojho najhlbšieho zdroja. Schopnosť pozrieť sa na svet z iného pohľadu alebo skôr z nadhľadu uplatňujeme aj v bežnom živote, kedykoľvek sme schopní uvidieť nám známu skutočnosť v nových vzťahoch alebo uvidieť iný zmysel, tiež kedykoľvek pocítíme záchvev krásy alebo silu myšlienky, zažívame túto dimenziu. Duchovná inteligencia⁶ spočíva v hlbšej časti nášho ja a je napojená na múdrosť presahujúcu ego či vedomú myseľ. Tá sa môže prejaviť v rozmanitých

⁶ V oblasti skúmania ľudskej inteligencie H. Gardner (2018) vymedzil duchovnú inteligenciu ako jednu zo siedmich druhov inteligencie. Zároveň autor poukazuje na tri prejavy spirituálnej inteligencie (chápanie otázok o zmysle života, spirituálne stavy – napr. meditácia, ovplyvňovanie iných ľudí). Podľa V. Frankla (2011), zakladateľa logoterapie, človek, ktorý si je vedomý duchovnej stránky a koná s týmto vedomím, ľahšie nájde zmysel. Za jeden z najefektívnejších prvkov pri hľadaní zmyslu považuje duchovnosť. Duchovnosť zároveň pomáha ľuďom prekonať strach zo smrti.

okamihoch: „*Kedykoľvek prekročíme svoje predpoklady, či navyknuté spôsoby videnia, kedykoľvek pozrieme a uvidíme svoje konanie v širšom a rozmanitom kontexte, kedykoľvek prekonáme ego a vychádzame pri svojom konaní z vlastného streda, kedykoľvek pocítíme záchvev krásy alebo pravdy väčší, než sme my sami, začujeme vznešenosť v tónoch hudby, vidíme majestát východu slnka nad horami, cítíme hlbokú prostotu novej myšlienky, hĺbku meditácie či modlitby – to všetko sú chvíle, kedy zakúšame našu duchovnú inteligenciu a aspoň v malom rozsahu ju používame k svojmu uzdravovaniu*“ (Zohatr; Marshall, 2003, s. 172).

Vo všeobecnosti je spiritualita chápaná ako koncentrácia subjektu na duchovný život a ako protiklad k fyzickému pôžitkárstvu, ale nie je nutne spojená s askézou. Znamená jednoducho život ovládaný vyššími duchovnými princípmi, ako je napr. pravda, česťnosť, láska. V tomto kontexte to nie je obmedzené len na stav mysle, ale aj životný štýl vôbec. V užšom ponímaní je spiritualita v praxi často stotožňovaná so zbožnosťou, religiozitou, vnútnom, sviatosťou, náboženským citom, vnútorným duchovným životom, mystickou skúsenosťou, zjednotením sa s Bohom atď. Podľa T. Halíka (2013, s. 203) je meditácia dôležitým miestom viery, priestorom pre realizáciu jej podstatného prvku: „*Je nutné, aby sa človek dokázal stíšiť, aby odstúpil od hluku každodennosti, od seba samého, vyšiel nad svoju vlastnú perspektívu a pozrel sa na svoj život akoby z Božej perspektívy. Táto schopnosť je prejavom náboženskej viery, no zároveň by mala byť podstatnou súčasťou kultúry „vnútorného života“ a zároveň nášho vzťahu k svetu.*“ Schopnosť načúvať a umenie dešifrovať komunikačné prejavy by mali byť samozrejmosťou vzťahu učiteľ – študent/žiak.

V súčasnosti je bežné, že mnohí žiaci, študenti, ale aj učitelia, majú problémy sústrediť sa prítomný okamih. Chronická roztržitosť, nepokoj, medziľudské tenzie majú známe príčiny v neurotickom civilizačnom zhone. Virtuálna komunikácia prostredníctvom sociálnych sietí je často iba nahrádzkou, či fikciou vzájomnej spolupatričnosti. Vychádza dôležitá otázka: Je dnešný učiteľ schopný spomaliť, pozastaviť sa, pookriať, uvoľniť prípadné napätie a vzájomne (so svojimi žiakmi) prežiť spoločnú konverzáciu tak, ako to bývalo zvykom v sociálnych komunitách? V poslednom čase sa často skloňuje práve v tejto súvislosti slovo meditácia a jej prínos pre dnešného učiteľa. Pozitívny prínos meditácie výstižne formuluje psychoterapeut M. Frýba: „*Podmienkami pravého sústredenia sú pokoj tela a mysle, radosť vzťahnutá na spoločný predmet a príjemné uvoľnenie, ktoré dovoľí myslí nepretržite spočívať v prežívaní meditácie. Pestujeme sústredenie uvoľnením a pokojom ako krok k múdrosti vhladom*“ (1991, s. 91 – 92). Výsledkom tejto schopnosti by malo byť spomalenie, stíšenie, ponor do seba, koncentrácia, uvoľnenie. V tejto súvislosti sa hovorí o schopnosti vhladu (insight), čo znamená nečakané a bezprostredné nájdenie riešenia problému bez zdanlivého predchádzajúceho vedomého premýšľania. Riešenie sa náhle a zrazu objaví celkom zreteľne

v myslí riešiteľa. Prvýkrát to opísali predstavitelia školy tvarovej (gestalt) psychológie.

V školskej praxi môže meditácia mať formu ranného rituálu v podobe stíšenia sa so zavretými očami, môže ísť o spoločné sedenie v kruhu (ak to umožňuje priestor) napríklad spoločným sedením v kruhu na začiatku vyučovania (aj na jeho konci). Učiteľ pritom môže využívať interaktívnu komunikáciu vo forme aktívnej imaginácie – vizualizácie so zavretými očami, môže využiť tanec, dramatizáciu, čítanie rozprávky. Uvedené techniky môžu podporiť pokojnú atmosféru spolupatričnosti a dôvery vo vzťah u učiteľ – študent/žiak.

Záver

Zástancovia pedagogického spiritualizmu (Hosman, 2006) sú presvedčení, že najvyššou prioritou vo výchove je rozvoj duševných vlastností. Stojí pred nami neľahká úloha – prastará úloha v modernej dobe – starať sa o celého človeka, okrem rozumu a tela rozvíjať i srdce.

Nastolenými východiskami orientovanými na expresiu duševných obsahov študentov by sme chceli obohatiť metodické postupy výtvarnej výchovy v tesnej fúzii s výtvarným a literárnym umením o spirituálny rozmer prežívania.

Bibliografia

- Babyradová, H. (2017). *Z hloubi duše. Psychologické aspekty výtvarného projevu*. Praha: Dokořán. ISBN 9788073638566.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow. Psychológia optimálneho prežívania*. Bratislava: Citadella. ISBN 9788089628711.
- Filipová, P. (2021). *Výtvarná výchova a digitální svět*. Olomouc: Česká sekce INSEA, s. 215. ISBN 978-80-908056-1-3.
- Frankl, V. E. (2011). *Hľadanie zmyslu života*. Bratislava: Eastone Books.
- Fryba, M. (1991). *Abhidhamma. Základy meditativní psychoterapie a psychohygieny*. Stratos: Praha. ISBN 80-900309-0-4.
- Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1303-1.
- Guardini, R. (2009). *O podstate uměleckého díla*. Praha: Centrum teologie a umění pri KTF UK. ISBN 978-80-87256-03-9.
- Guillaume, M. (2019). *Improvizácia ako nástroj sebaexpresie a sebauskutočňovania v edukačnej a terapeutickej praxi*. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku*. Hudcová, A. – Kováčová, B. (Eds.), Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, s. 19 - 28. ISBN 978-80-561-0701-0.
- Halík, T. (2013). *Žít s tajemstvím. Podněty k promyšlení víry*. Praha: Lidové noviny. S. 250. ISBN 978-80-7422-255-9.

- Hosman, Z. (2006). Spirituální kořeny výtvarného vyjadřování. In: *Spiritualita. Fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců*. Sborník transdisciplinárních esejů s mezinárodní účastí. Babyradová, H. - Havlíček, J. eds Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, s. 453 – 459. ISBN 80-210-4206-0.
- Inovovaný štátny vzdelávací program. (2022) [online]. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>
- Jung, C, G. (2010). *Červená kniha*. Praha: Portál, 2010. 372 s. ISBN9788073677671.
- Minns, A. (2016). *Výtvarná výchova. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978 – 80 – 8118 – 181 – 8
- Pohnerová, M. (1997). *Duchovní a smyslová výchova*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek. 45 s. ISBN 80-85996-05-7.
- Roeselová, V. (2001). *Didaktika výtvarné výchovy, nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001. 143 s.
- Roeselová, V. (1999). *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-3-6.
- Spilková, V. (1999). Současné i perspektivní proměny vzdělávání učitelů primárních škol v České republice na pozadí západoevropského vývoje. In: *Univerzitní vzdělávání učitele primární školy na přelomu století*. Praha: PdF UK, 1999, s. 23- 30.
- Štátny pedagogický ústav. (2015). Štátny vzdelávací program [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statnyvzdelavaci-program.alej>[cit. 2014-02-16].
- Štěpánková, K. (2013). *Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz>
- Zohar, D., Marshall, I. (2003). *Spirituální inteligence*. Praha: Mladá fronta. s. 278. ISBN 80-204-1030-9.

Mgr. Tatiana Bilančíková, PhD.

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy, Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove,
Ul. 17. novembra 15, 08001Prešov
tatiana.bilancikova@unipo.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.54-58>

Umění jako nástroj sociální mobility

Art as an Instrument of Social Mobility

Alois Daněk

Abstract

The aim of the paper is to present the results of a long-term qualitative research on the potential of introducing artistic activities into environments at risk of social exclusion. The results suggest that the arts can be an important tool for social mobility. In the discussion we will outline the possibilities of using the theory of double exceptionality for better accessibility of artistic activities, which in turn will lead to better educational outcomes.

Keywords: Art. Social mobility. Social exclusion. Inclusion. Creativity. Dual exceptionality. Art education.

Úvod

Intenzivně se věnujeme problematice možností uměleckých aktivit v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jedinců ohrožených sociální exkluzí. V našich výzkumech jsme opakovaně prokázali, že umělecké aktivity mají pro naši cílovou skupinu významný potenciál. Ačkoli se primárně zaměřujeme na oblast hudební výchovy, identické výsledky jsme zaznamenali i v oblasti hudební interpretace a při výtvarných činnostech. Jsme tedy přesvědčeni, že umění v edukaci, *Ars et Educatio*, má významnou roli nejen pro intaktní populaci, ale má své nezastupitelné místo i v edukaci speciální, mohli bychom tedy hovořit o *Ars et Educatio Speciali*. Během našich výzkumů se ukázalo, že umělecké aktivity nemají pouze pozitivní vliv na jedince v jeho současném časoprostoru a v jeho aktuálním sociálním prostředí, ale mohou být nástrojem sociální mobility. Příspěvek bude stratifikován do dvou částí. Nejprve představíme metodologii, teoretická východiska našeho bádání a stručně vysvětlíme otázku sociální mobility. Následně se budeme věnovat problematice dvojí výjimečnosti. Pokud je problematika dvojí výjimečnosti správně uchopena, umožňuje aktivizovat umělecké aktivity, které mohou ovlivnit sociální trajektorii jedince. V závěru příspěvku zdůrazníme význam uměleckých aktivit pro moderní společnost.

Metodologie a teoretická východiska

Pokračujeme ve výzkumu oblasti vlivu uměleckých aktivit na jedince ohrožených sociálním vyloučením, který jsme představili v příspěvku „Potenciál umění v procesu resocializace mladých dospělých po jejich odchodu z dětského domova“ (Daněk, 2023a). Pracujeme s kvalitativním designem, který neustále zdokonalujeme prostřednictvím kritických revízi. Snažíme se nalézt optimální kombinaci výzkumných nástrojů a metod. Pro současné inkluzivní paradigma jsou kvalitativní výzkumné designy velmi přínosné (Willing, 2017).

Náš výzkum je vyloženě interdisciplinární. Na zkoumanou problematiku nahlížíme pohledem několika vědních oblastí. Na počátku našich výzkumných aktivit jsme pracovali především v mantinelech hudební výchovy. Postupně jsme se přijali i pohled speciálně pedagogický. Pro oblast otázky sociální mobility je nezbytný pohled sociální práce a také náhled sociologický. Naše výzkumy se pevně opírají o odbornou literaturu, a to jak tuzemskou, tak i zahraniční. V oblasti hudební výchovy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami považujeme za klíčové práce Sobol, zatímco mezi tuzemskými odborníky jmenujeme Kružíkovou. V oblasti speciální pedagogiky vycházíme z oborových monografií, za zmínku stojí dílo Škoviery. Pokud jde o oblast sociologickou, čerpáme z díla Tučka. Detailně jsme metodologii a teoretická východiska našeho bádání rozpracovali v monografii "Speciálněpedagogický potenciál hudební výchovy" (Daněk, 2023b), která sumarizuje naše dlouhodobé výzkumné aktivity.

Sociální mobilita a naše cílová skupina

Sociální mobilita je chápána jako schopnost jednotlivců nebo skupin přesouvat se ve společenském žebříčku z hlediska ekonomického postavení, vzdělání, povolání a sociálního statusu. Existují dvě hlavní formy sociální mobility: vertikální a horizontální.

Vertikální sociální mobilita zahrnuje pohyb nahoru nebo dolů ve společenské hierarchii. Pozitivní vertikální mobilita znamená vzestup jedince nebo skupiny v sociálním postavení, zatímco negativní vertikální mobilita označuje pokles.

Horizontální sociální mobilita, na druhou stranu, zahrnuje změnu v oblasti zaměstnání nebo povolání, ale nemusí nutně znamenat změnu ve společenském postavení. Jedinec může změnit své zaměstnání nebo obor, aniž by výrazně ovlivnil svůj sociální status.

Faktory ovlivňující sociální mobilitu zahrnují vzdělání, ekonomické podmínky, kulturní faktory a sociální politiku. Například vzdělání může poskytnout jednotlivci lepší příležitosti k získání kvalifikace a následnému postupu v hierarchii. Sociální mobilita hraje důležitou roli v diskusích o rovnosti, spravedlnosti a příležitostech ve společnosti. Zvýšení sociální mobility může přispět k vytváření více vyvážené a spravedlivé společnosti

(Bertaux a Thompson, 1997). Otázka stavu společnosti úzce souvisí i s problematikou inkluze. Například Nilholm (2006) tvrdí, že inkluze je možná pouze ve společnosti, která je demokratická.

Naše cílová skupina, děti a mladí dospělí vyrůstající ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy, v dětském domově, mají oproti intaktní populaci na prahu jejich samostatného života výrazně horší startovní pozici. Nejenže jsou zatíženi zkušeností s pobytem v dětském domově, ale zároveň jejich původní rodiny nejsou ideálním prostředím pro začátek kvalitního života. Pokud by totiž byly, děti by se do nich již dávno vrátily. Jak umožnit mladým dospělým, aby se mohli na sociálním výtahu společnosti posunout do bezpečnějších pater, než v kterých se pohybují rodiny, z kterých do dětského domova přišli? Naše výzkumy ukazují, že právě umělecké aktivity mohou být výrazným protektivním a aktivizačním faktorem, který tuto sociální mobilitu, tento posun do sociálního bezpečí, umožní.

Dvojí výjimečnost

U dětí a mladých dospělých z dětského domova můžeme pozorovat celou škálu speciálních vzdělávacích potřeb, které jim komplikují plně čerpat benefity uměleckých aktivit. Pokud jsou ale do umělecké edukace implementovány speciálně pedagogické metody, tyto překážky lze efektivně překonat. Při našich výzkumech jsme se opakovaně setkali s problematikou dvojí výjimečnosti.

Dvojí výjimečnost (Dual Exceptionality, Twice Exceptional) je termín používaný v situaci, kdy jedinec je sice na jedné straně extrémně nadaný, na druhé straně je však přítomen deficit. Děti s dvojí výjimečností mohou dosahovat skvělých výsledků, zejména v kreativních oblastech (Abramo, 2015). Občas ale speciální potřeba překryje oblast mimořádného nadání (Gierczyk a Hornby, 2021). To značně ztěžuje vyhledávání potenciálních talentů a má dopad na rozvoj talentu samotného. Dvojí výjimečnost klade vysoké nároky především na pedagogy (Rowan a Townend, 2016). Často se stává, že negativní modely chování jsou omlouvány mimořádným nadáním, zároveň dvojí výjimečnost může být výrazným faktorem při vzniku celé řady závažných potíží. Učitelé často přehlédnou známky mimořádného nadání a spíše se soustředí na oblast deficitu. Na druhou stranu oblast nadání může kompenzovat oblast deficitu (Baum et al., 2017). Děti s dvojí výjimečností patří mezi nejméně pochopený a zanedbávaný segment studentské populace (Whitmore a Maker, 1985). Jako příklad uvedeme jedince s diagnózou ADHD.

V dnešní společnosti jsou požadované kreativní kompetence. Zejména hudební aktivity jsou pro rozvoj kreativních kompetencí zcela klíčové (Nazario, 2022). Jedinci s diagnózou ADHD jsou sice velkou pedagogickou výzvou, ale při identifikaci oblasti, která je zaujme, mohou dosahovat skvělých výsledků v kreativních oblastech (Healey a Rucklidge, 2008). V našich výzkumech jsme opakovaně mohli sledovat žáky s ADHD při hudebních aktivitách. Pokud byly dodrženy základní speciálně pedagogické metody práce s těmito dětmi, neměly

problém se zapojením do hudebních aktivit a dosahovaly skvělých výsledků. Odborná literatura jasně poukazuje na fakt, že velmi často je nadání v jedné oblasti spojeno s nedostatky v oblasti jiné (Abramo, 2015). Nicméně pokud je tento problém dvojí výjimečnosti správně uchopen, umělecká aktivita může mít značný kompenzační potenciál. Mohli bychom pokračovat na příkladech skvělých hudebníků, kteří evidentně vykazují znaky Aspergerova syndromu.

Závěr

Umění nejen obohacuje naše duše, ale má pozitivní vliv na celou řadu oblastí našich životů. Díky uměleckým aktivitám získáváme dovednosti kreativity, zdokonalujeme si schopnosti komunikace, zažíváme pocit úspěchu a sebenaplnění. To vše následně pozitivně ovlivňuje naše možnosti pracovního uplatnění a tím můžeme stoupat na společenském žebříku na pozice, které by bez pomoci uměleckých aktivit byly složitěji dostupné. Pro naši cílovou skupinu mohou být umělecké aktivity jedinečnou možností, jak překonat nebezpečí sociálního vyloučení a vypořádat se s nároky spojenými s jejich speciálními vzdělávacími potřebami. Bude však potřeba si osvojit myšlenky dvojí výjimečnosti, tedy že speciální vzdělávací potřeby a sociální vyloučení nevylučují schopnost profitovat z uměleckých aktivit a že mimořádné nadání může být skryto speciální vzdělávací potřebou.

Pokud budeme ochotni hledat umělecké talenty i v prostředích ohrožených sociálním vyloučením, budeme určitě odměněni řadou nových skvělých hudebníků, výtvarníků, literátů. A i kdyby se nevěnovali uměleckým aktivitám na profesionální úrovni, obohacující zkušenost spojená s uměleckými aktivitami bude mít pozitivní vliv na jejich další životní trajektorii. Jednotlivé sociální skupiny naší společnosti jsou sice prostupné, ale sociální posun bývá často podmíněn úrovní dosaženého vzdělání. A právě umění může být tím klíčovým faktorem, který otevře brány k dosažení kvalitního vzdělání. Kvalitní vzdělání následně umožní společenský postup, výrazně eliminuje riziko sociálního vyloučení. Ano, umění v edukaci není pouze umění důležité pro edukaci, ale především umění důležité pro společnost, *Ars ad Societatem!*

Bibliografie

- Abramo, J. M. (2015). Gifted Students with Disabilities: “Twice Exceptionality” in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, 101(4), 62–69. <https://doi.org/10.1177/0027432115571367>
- Bertaux, D., Thompson, P. (1997). *Pathways to Social Class: A Qualitative Approach To Social Mobility*. Oxford University Press Oxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198279310.001.0001>
- Daněk, A. (2023). Potenciál umění v procesu resocializace mladých dospělých po jejich odchodu z dětského domova. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 22(4), 26–31. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.26-31>

- Daněk, A. (2023b). *Speciálněpedagogický potenciál hudební výchovy*. Univerzita Karlova — Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-424-2.
- Gierczyk, M., Hornby, G. (2021). Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education. *Education Sciences*, 11(2), 85. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Kružiková, L. (Ed.). *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5663-8.
- Nazario, L. da C. (2022). Facilitating and Inhibiting Factors of Musical Creativity: Towards a pedagogy of resignification. *ABEM MAGAZINE*, 30 (2). <https://doi.org/10.33054/ABEM202230205>
- Rowan, L., Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>
- Sobol, E. S. (2008). *An attitude and approach for teaching music to special learners* (Second edition). Rowman & Littlefield Education. ISBN 978-15-719-7296-5.
- Škoviera, A. (2022). *Vychovatelství a výchova*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7560-416-3.
- Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Aspen Systems Corp. ISBN 978-0-89079-193-6

PhDr. Alois Daněk, PhD.

Katedra pedagogiky
AMBIS vysoká škola, a.s.
Lindnerova 575/1, 180 00, Praha 8 - Libeň
alois.danek@ambis.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.59-68>

Úvod do indiánskej hudby v Spojených štátoch amerických

An Introduction to Indigenous Music in the United States of America

David di Fiore

Abstract

An important part of American musical history involves the Indigenous and their music and traditions. Although we do have some historical perspectives, they can be difficult to document because of the traditions being passed on by word of mouth, by song, and also because of secrecy involving particular rituals. Writings of some Europeans who had interactions with the Indigenous cannot always be trusted either, as they can be very biased, especially in the area of music. It is also likely that these traditional Native American Indigenous people contributed greatly to the history of music in the United States with the greatest influence coming from the Cherokee and Navajo tribes. In this article, we will examine through various tribes traditions of the Indigenous in music. Through their narratives and song, some of the interactions between regions can be traced. In this paper we discuss the musical manifestations of these tribes.

Keywords: Courting Flute. Indigenous People. Indigenous. Navajo. Cherokee. American Indians. Native American Music.

Historical Perspectives

In a paper such as this, and with the variety of Indigenous instruments, dances and rituals, not to mention the numerous tribes, it is not possible to cover every instrument, dance and ritual, nor is that my aim. While my aim in this paper is to give an introduction to some of the musical and cultural aspects of the Indigenous, I believe that it is difficult to separate those aspects from the historical perspectives and the arrival of Europeans in the Americas. While traditional narratives are the most important, it is also necessary to trace the history back to the Incas, Aztecs and the Mayans, and the effects of the arrival of the Europeans. The arrival of the Spanish (15th century) in what would now be Central America and along the Pacific Ocean side of what is now South America, played an important role as the Spanish moved North through Mexico and into what is now the Southwestern United States, eventually resulting in

the displacing or actual destruction (in some cases) of the various tribes that had lived in those places. The map in Figure 1 shows the location of the Aztec, Mayan and Inca cultures. (today Mexico, Guatemala, and Peru).



Figure I. Ancient Civilization Trunk:. Kellog Institue for International Studies

It is true that there were events involving interactions between the Indigenous and Europeans which were sometimes positive and other times resulted in absolute displacement or destruction of the tribes and colonization of land that rightfully belonged to the Indigenous. Even worse, on his journeys across the Atlantic, Columbus was know to make stops on the islands around South America, take natives with him back to Spain and enslave them. Of course that is not to say that only the Spanish were to blame for this colonization, enslavement, etc; as numerous wars were common between the various Indigenous tribes themselves. It is safe to say that wars were a regular occurrence.

In the Inca civilization, (in what would be the area of Peru today), we can see a tradition of song for recounting history. With the Aztecs (ca. South and Central America), we see the tradition of carving symbolic pictures into musical instruments indicating how, when, where, and by whom they were played (Kilroy-Ewbank, 2023). Although this paper does not largely deal with archaeological, iconographical, and linguistic sources, they too played a part in the Indigenous historical record.



Figure II. Aztec Musical Instruments. From Both, Music Song and Dance among the Aztecs- a short introduction

Briefly, with the arrival of the Spanish in the area which is marked on the map Inca in about 1498 (Columbus made four trips across the ocean, none of which involved discovering what is now the USA), the Spanish moved North from the area marked on the map, and through what is today Mexico, up into what would be the Southwestern United States, colonizing along the way. On the other coast of the United States, the English and Dutch also had interactions with the Indigenous from their „so-called“ first arrival. (it is suspect that the Mayflower, arriving in 1620 in what is now Plymouth Massachusetts was actually the first landing of pilgrims on the Atlantic coast and the first encounter with natives). There already was one colony well established as of the 1500's.

In the case of the Mayflower, at least for a period of time, there was a coexistence with the Wampanog tribe who had lived on those lands for centuries before. As Paula Peters, a member of the Wampanoag tribe said „The Wampanoags saw the English settlers as a threat and had good reason to do so. (Seay, 2019)“. Still, the end result was the same, that being the Indigenous lost their land to the new settlers one way or another, and eventually were displaced and moved onto Indian reservations as early as the late 1700's. Those locations were called by various names well before the early 1850's, when „reservations“ were officially established. Much more could be said about interactions between natives and the Europeans, but suffice it to say that there were treaties established at the beginning but eventually wars erupted. History tells us that the natives were largely pushed out of the land they had lived on for centuries, as more and more settlers arrived from Europe.



Figure III. From *Indigenous People in Masseurhettes: A Library Guide*

At least according to some sources, there were musical interactions between the arriving pilgrims and the various tribes, but for the purposes of this paper, despite the efforts of the new arrivals to „educate“, the natives were still able to maintain their own traditions in music, dance and storytelling. Tracing musical development in the 1700s in the USA is again very difficult because of the lack of readily available information. (Roberts, 2016, Garland encyclopedia, p 367). We can say for sure that the tradition is carried on, and still is today, by song, and storytelling. (Roberts, 2016, Garland encyclopedia, p 367). According to Roberts, the one thing that remains true is that the primary instrument for making of Indigenous music was the human voice, and those pieces for voice(s) could take the form of a solo piece, responsorial songs, in which the leader and chorus take turns, unison chorus songs and multi-part songs, some with rattles and/or drum accompaniment. However, those instruments were truly used as an accompaniment to the voice, and the voice(s) were the most important element. Sometimes those instruments were needed to keep the rhythm of the singers together with the leader (s), but the voice remains primary.

The musical instruments of the indigenous were made of a variety of materials. There were also symbolic uses associated with the materials from which the instruments were made. For example, eagle bone whistles are played during the Sun Dance to invoke the strength of the eagle, and during the ceremonies of the Native American Church, to call the spirits. Some warrior societies also used eagle-bone whistles during specific communal dances, though only sparingly and with deliberate intentions. In a dance such as the Apache Crown Dance, these extra musical effects contribute to the symbolic purpose of the dance, in that case, to protect the community from disease and enemies (Suing, 2008).

Although each Native American group can be characterized by their own distinct genres and styles, certain aspects of style can be found with similarities

among native groups who would have been neighboring tribes. These similarities are even further expanded upon when music and instruments are shared between each tribe, making it easy to find certain characteristics in frequent use. Melodies usually consist of a scale simpler than the classical eight-pitch scale of eastern culture, often finding itself in the pentatonic or tritonic scale.

As far as vocal quality, I will be citing musical recordings of dances and songs, because vocally they are very specific and not easy to describe. Higher timbres were specifically for male vocalists where falsetto is common. Vocal vibrato, when it occurs, is a rapid pulsating of different pitches as a more ornamental effect. Rhythmic patterns often can be found in meters of two or three and account for the vocal rhythms and syncopation in order to incorporate it into the pattern. Call and response patterns are common in vocal parts and ostinato may be included in the percussion part as well.

One could surely say that much of the music we will listen to was well outside of the colonists experience. As far as the harmonic elements, the Pentatonic and Tritonic scales form the foundation. A pentatonic major scale on D, would consist of D, E, F-sharp, A, and B. A tritonic scale would include three notes in an octave and could be for example E, G, A, and E. When singing, there were „vocables“ or syllables that were used. Examples are Yah, Weh, Heh, Wah, Ha, Ho, and Hoi. These syllables are sung in various combinations dependent on the songs. Songs can be composed of all vocables or combined with words in a native language. The meaning of these vocables depend on which tribes or which genre of music is being used. (Sitkonski, 2021).

One Puritan minister, Thomas Thorowgood, tried to make connections between the Hebrew, Yahweh, (native Yoweh), and the Hebrew Jehovah, (native Yo-he-wah), along with the word Halleluyah. He was attempting to make the case that American Indians were descended from the lost tribes of Israel. It goes to the bias I mentioned earlier and why much of what was written by colonists cannot be trusted, particularly when it comes to music. There is no historical evidence to support his conclusions (Sitkonski, 2021).

Another instrument to be mentioned is the courting flute. As Suing writes, „*Common to the people of the Northern Plains, along with most of North America, is the courting flute. Folklore states that flutes were traditionally played by men to sway the affections of women as reflected in the English translation for the instrument; however it is played by both men and women in modern times. The courting flute is traditionally used strictly as a solo instrument*“ (Suing, 2008).

The drum can be used in secular and sacred music, all dependent on the particular circumstance. Drums used for personal spiritual practice or for personal playing are smaller so that the common practice is to hold the drum in one hand and the drumstick in the other. For larger communal gatherings such as a powwow, the large drum would be set in the center of the group, and many

would be able to strike the drum. Drumsticks used are long enough to allow numerous singers to be involved (Suing, 2008).

The interdependence of the human voice and the drum is reflected in the language used to refer to those who play the drum, as they are traditionally called „singers“ and not drummers. Hence the voice of the drum is joined to the voice of the singer(s) to create the song. As there are numerous song types, I would like to cite the „Sun Dance Song“ as being particularly interesting (see bibliography for watching and listening example).

This particular ritual requires preparation, and that process may take over a year. The community erects a large pole symbolizing a connection to the divine. In general, the Sun Dance is about reconnection to the earth. Some participate to increase spiritual power but also can participate for healing, spiritual insight, or to express gratitude for surviving difficult conditions. The Sun Dance began as a Lakota tribe tradition, but is no longer exclusive to that tribe. The Cheyenne, Arpaho, Crow, Blackfeet, Cree, and Wind River Shoshoni also have a Sun Dance. „Each tribe would camp in circular form with a sheltered circular area prepared for dancers. A large cottonwood tree would become a central pole. The bark of the cottonwood would be fed to horses and when cut, the wood has a five-pointed star like a rustling tree praying or singing to the wind. Once placed on the dance site, the cottonwood was decorated (see illustration below). It is apparent that music and drumming played a large role as accompaniment to the dancing.



Figure IV. Sun Dance wood engraving by Jules Tavernier and Paul Frenzeny in Harper's Weekly, January 2, 1875.

The ceremony would begin at sunrise the day after the site was prepared. Each dancer would be guided by a mentor. There are numerous dances including the Jump Dance, Stomp Dance, and Crown Dance, with music that utilizes the vocables heard in the following musical example of the Sun Dance Song. (see bibliography)

I was fortunate to be able to ask the Reverend Rachel Taber-Hamilton, (Rector of Trinity Episcopal Church in Everett, Washington USA), who is a member of the Shackan First Nation tribe, about several questions that arose. One was about the „Sweat Lodge“ which is usually performed before a „Sun

Dance“, but she relayed to me that there is secrecy around the music used for this rite. Additionally, I was unaware that there are native American hymnals as well. She writes, „*texts of Indigenous hymns are printed in the language of the people and generally are special order, such as the Dakota, Onieda, Navajo or Yupiq hymnals. Additionally, the music is not printed but transmitted through oral tradition, just as drum songs and stories are. There is also a Hawaiian hymn book*“ (Taber-Hamilton, 2023).

Another example I would like to use for listening is the Apache Crown Dance. „Crown Dancing is a very old and sacred dance tradition. According to Apache belief, the dance was taught to the Apaches by the mountain spirits as a means of healing. The Crown Dancers are the Gaan or mountain spirits. Apaches believe that Usen, the Creator, sent the Gaan to the Apache to teach them to live in harmony. There are five Crown Dancers, including four masked dancers representing the directions of North, South, East, and West. The fifth dancer is the clown, who protects the others by driving away evil spirits with the sound of his humming bull-roarer, a thin piece of wood suspended from a string and swung in a circle. The dancers are not allowed to talk to one another, so they communicate with their sticks during the dance. Only properly trained men can dance the Crown Dance. Crown Dancers play an important part in many Apache ceremonies such as the Sunrise Ceremony, which commemorates the growth of a girl to womanhood. The dance is also performed in healing ceremonies and as a social dance“ (KY Arts Council).

Finally, the „Courting Song“ as described above, uses the flute as a solo instrument. „Throughout history, many ancient musical instruments were more than just a means of producing pleasing sounds. They often had a deeper cultural or spiritual significance that was expressed through their construction and use. Flutes have been in use in the Americas since before 4000 BCE and their uses are as varied as the nations of Native Americans that used them. However, the “courting flute” or “love flute” as it is also known, seems to be a rather common feature of the ancient Native American culture“ (Rodriguez, 2018).

Round Dance.

Ha ha yah ha ha e yah ha ha yah ha ha
 ha e ha yah yah ha ha yah a yo ha yaha yo yah ha
 ha e yah ha o yo a ha yah e ha ha
 yah a ha ha yah e ha ha ah yah ha a yah e yah ha
 yah ha yah yah ha a o yo ha a o yo ow yo how o.

Repeat ad libitum

Figure V. Musical example of Round Dance

There are three principal Native American melody instruments, and the courting flute has an interesting history as it was also used as a means of transmission of signals in the night. The other two instruments are the Apache violin and of course the voice being the primary instrument. Not mentioned in this article is the very beautiful Apache Harmonica (see bibliography). The Apache tradition is not to use all of the instruments at the same time, but of course with the passing of time it is difficult to say in every case how these instruments may be in use in various tribes and situations (Wapp Jr, 2018). In the bibliography there is a beautiful Lakota Love Song.

Conclusion

In the United States, the current primary educational system, at least in some places, is paying attention to our musical roots as I learned from so many online sources I was able to investigate. I must admit that when I was in primary school so many years ago, there was little if any attention being payed to Native American history or music for that matter, and all along, efforts were made to „re-educate“ the Indigenous people. Of course in the current political climate, there are those who would deny the actual history of the Indigenous in favor of a „Romaticized Once Upon a Time“ version where a single Indigenous person met the arriving Pilgrims, taught them how to build a fire, and all went happily on their way. Reality tells a different story. The incredible wealth of music, dance, and culture should be a source of pride, and the preservation of this art should not be left just to the Indigenous, but become much more widespread.

Bibliography

- Attfield, N. *Sun Dance Ceremonies, Practices and Ban*. 2.11.2023. Dostupné z: <https://study.com/academy/lesson/sun-dance-ceremony-practices-overview.html>.
- Both, A. *Music, Song and Dance among the Aztecs- A Short Introduction*. 1.11.2023. Dostupné z: <https://www.mexicolore.co.uk/aztecs/music/music-song-and-dance-among-the-aztecs-a-short-introduction>
- Roberts, I. (2016). *Native American Music of the 18th cen*. 13.11.2023. Dostupné z: <https://u.osu.edu/music3347project/home/> In: The Garland encyclopedia of World Music [Overview]. London: Tylor&Francis Group. 2002. p.367
- Rodriguez, W. (2016). *The Sacred Sounds of Love- Native American Flute*. Posted in Archaic Roots, blog, 13.11.2023. *Native American Flute*, Dostupné z: <https://www.archaicroots.com/native-american-flute/sacred-sounds-love-native-american-flute/>
- Seavy, B. (2019). *Reframing the Story of the First Encounter between Native Americans and the Pilgrims*. WGBH News. 13.11.2023. Dostupné z: <https://www.wgbh.org/news/local/2019-11-28/reframing-the-story-of-the-first-encounter-between-native-americans-and-the-pilgrims>
- Sitkonski, I. (2021). *Halleluyah and Native American Music Theory*, 12.11.2023. Dostupné z: <https://medium.com/@Ikto/halleluyah-and-native-american-history-of-history-a85841489011>
- Suing, M. (2008). *Great Plains Indians Musical Instruments*. 13.11.2023. Dostupné z: https://www.metmuseum.org/toah/hd/plai/hd_plai.htm
- Taber-Hamilton, R. *Interview* 8.11.2023. (personal archive) *The Apache Crown Dance, About Apache Dance*. 20.11.2023. Dostupné z: <http://artscouncil.ky.gov/KAC/Creativity/Educators/CoreMaterials/AboutApacheDance.pdf>
- Wapp, E Jr. *The Courting Flute in Native American Tradition*. 17.11.2023. Dostupné z: https://folklife-media.si.edu/docs/festival/program-book-articles/FESTBK1973_03.pdf
- WIKIPEDIA. *Indigenous Music of North America, Characteristics*. 17.11.2023. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Indigenous_music_of_North_America

Illustrations (public domain or fair use for educational purposes)

Figure I. *Ancient Civilization Trunk*. Kellogg Institute for International Studies. 29.10.2023. Dostupné z: <https://kellogg.nd.edu/about/outreach-initiatives/k-12-resources/traveling-trunks/ancient-civilizations-trunk>

Figure II.. Both, A. *Musical Instruments, Music Song and Dance Among the Aztecs- a Short Introduction*. 1.11.2023. Dostupné z:

<https://www.mexicolore.co.uk/aztecs/music/music-song-and-dance-among-the-aztecs-a-short-introduction>

Figure III.. *Indigenous People in Massachusetts: A Library Guide* (Library of Congress). 2.11.2023. Dostupné z: <https://www.robbinslibrary.org/indigenous-people-in-massachusetts-a-library-guide/>

Figure IV.. Jules Tavernier and Paul Frenzeny. *Sun Dance*. Wood Engraving in Harper's Weekly, January 2, 1875. Public Domain. 1.11.2023. Dostupné z: <https://www.worldhistory.org/image/17823/native-american-sun-dance/>

Figure V. WIKIPEDIA. *Apache Crown Dancers with Large Headpieces and Body*. 20.11.2023. Courtesy the National Park Service. Dostupné z: <https://en.m.wikipedia.org/wiki/>

Figure VI. KILROY-EWBANK, Dr. L. *Introduction to the Aztecs*, 20.11.2023. Dostupné z: <https://smarthistory.org/introduction-mexica/>

Listening and Watching

Apache Harmonica (C Diatonic), Armónica C, Tabs, Blue Harp C, Gaita de Boca C, Mundharmonika C. 17.11.2023. Dostupné z: <https://youtu.be/Ofp1wDHPXTA?si=u0EoM-DgL7YnkrIS>

Native American Flute - Lakota Love Song - Native traditional song - Flute solo. 20.11.2023. Dostupné z: https://youtu.be/YRbIOZvgYiw?si=oOzKwG_vZ40Qm1Gc

Sun Dance Song. 20.11.2023. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=PZtvsML_iO8

Water Song. 16.11.2023. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=z1OHJDq-ugI>

White Mountain Apache Crown Dancers, A Blessing for the People. 15.11.2023. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=KcFiupBbZHI>

Mgr. art. David di Fiore

Katedra hudby, Pedagogická fakulta,

Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
gdif98@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.69-74>

Média a audiovize ve výtvarné výchově

Media and Audiovision in Art Education

Petra Filipová

Abstract

The paper deals with the interconnection of music and image in the creation of pupils both in art classes. In terms of the use of audiovisuality in educational practice, the paper maps the creative practices applied in music and art education, focusing in particular on the processes of creating audiovisual compositions and categorizing sounds according to the subjective need for expression

Keywords: Audiovision. Art education. AI. Video creation. Image and sound.

V rámci svých výzkumných projektů se dlouhodobě zabývám integrací digitálních technologií a audiovizuální tvorby do výuky výtvarné výchovy na středních školách. V centru mého zájmu stojí především tzv. *Art based reaserch* (Leavy, 2017), a to jak ve smyslu metody výzkumné, tak zkoumané. V tomto smyslu lze jednotlivé výstupy mé odborné činnosti chápat jako fáze kontinuálního výzkumu.

V první fázi jsem se pokusila zmapovat aktuální situaci a klíčové problémy, s nimiž se implementace audiovizuální tvorby do výuky potýká, a formulovat předpoklady, jež její úspěšnou implementaci umožní (Filipová, 2018, s. 107). Předmětem mé práce zde byly možnosti využití digitálních nástrojů ve výuce výtvarné výchovy, a to zejména s ohledem na jejich propojení s klasickými (analogovými) médii. (K problematice propojování klasických a digitálních médií ve výuce výtvarné výchovy viz též Boysen-Stern, 2006).

Následující fáze mé výzkumné práce refletovala výsledky předchozího výzkumného řešení a pokusila se je začlenit do školní praxe v podobě mezinárodního projektu *Artmap* (Filipová, 2020). V rámci tohoto projektu proběhla výzkumná šetření zaměřená na komparaci didaktických přístupů rozvíjejících kreativitu a kritické myšlení u žáků ve výuce vedené francouzskými a českými učiteli. Hlavní výzkumná otázka zde zněla: Umí výtvarní učitelé začleňovat technologie do výuky kreativně? Výsledná zjištění prokázala značný rozdíl v metodickém přístupu obou stran. Francouzští učitelé byli více zaměřeni na formu a výsledný vzhled práce žáků, který byl ve většině případů porovnáván s předloženým vzorem. Žáci francouzské školy vykazovali vysokou míru důvěry ve své tvůrčí schopnosti, bohužel však při zadání

samostatné aktivity nebyli schopni propracovávat vlastní nápady a vyžadovali předlohu či inspiraci v podobě díla jiného autora. Naproti tomu žáci české školy byli zvyklí přistupovat k zadaným úkolům konceptuálně a věnovat dostatek času přípravné fázi – brainstormingu. Lépe se jim také pracovalo ve skupině, byli schopni spolupráce a prokazovali vyšší míru sociálních kompetencí. Nutno ovšem dodat, že výpovědní hodnota podobných dílčích komparací je vždy pouze omezená (viz např. Štěpánková, 2023, v rámci jejíhož výzkumu naopak vyšší míru kreativity a tvůrčí sebedůvěry prokázali ve srovnání s českými studenty američtí).

Třetí fáze probíhala ve formě didaktického projektu, který se ve své výzkumné části věnoval analyzování tradičních a inovativních metodických postupů a ověřování komunikačních účinků ve výtvarné výchově (Filipová, 2021).

Audiovize ve výuce

Zaměříme se nyní na využití audiovizuality v rámci vzdělávací praxe a představme si několik konkrétních tvořivých postupů uplatňovaných ve výuce hudební a výtvarné výchovy s ukázkami žákovských prací. Audiovize se totiž může stát vhodným nástrojem, který pomáhá rozvíjet oborové kompetence a kritické myšlení žáků a také jejich vztah k předmětu a obsahu učiva.

Ústředním bodem je v tomto případě vnímavost. Učitel musí být vnímavý ke svému žákovi a přistupovat k mladému člověku, který sdílí globalizovanou kulturu, se znalostí jeho zkušeností vztahujících se právě k této kultuře. Žák potom musí být vnímavý ke svému učiteli, který v mnoha případech není „digitálním domorodcem“, ale stejně tak jako on je součástí této kultury, někdy dokonce intenzivněji než on sám. Právě přístup učitele k jeho žákům, kteří jsou silně navázáni na digitální technologie, vyžaduje rozvíjení multigramotnosti a kritického myšlení formou aktivní a kreativní výuky.

Současná výtvarná výchova má potenciál velmi dobře reflektovat změny probíhající na poli výtvarného umění a vizuální kultury. Učitel může podobně jako umělec proměnit vhodným didaktickým přístupem tvůrčí aktivitu v nástroj kritického zkoumání. Na základě zkušenosti z kulturních institucí, kde v nedávné době došlo k proměně role diváka v aktivního spoluhráče, můžeme i ve školním prostředí vytvářet prostor pro otevřenou diskusi. Učitelé (stejně jako galerie a muzea) začali věnovat pozornost i populární kultuře a přistoupili na to, že zkoumání hranice mezi uměleckými disciplínami a mediální produkcí může být podnětné a že právě na tomto pomezí mohou žáci úspěšně vstoupit do kontaktu s uměleckými díly a navázat s nimi dialog ve formě vlastního tvůrčího procesu.

V následující části se proto zaměříme na komparaci vybrané tvorby žáků střední školy, na které lze sledovat nejenom dynamický vývoj digitálních technologií a nástrojů, ale také možnosti jejich kreativního využití, a to i se zohledněním tzv. popkultury.

První z děl, jimiž se zde chci zabývat, vzniklo v první fázi mého výzkumu, a to v rámci výzkumných šetření – workshopů, pro něž byl zvolen postup vycházející z cyklického modelu (Janík – Slavík – Najvar, 2011, s. 44-62). Tato metoda nabízí možnost opakovaného zkoumání různých skupin zařazených do výzkumu, podrobné sledování dílčích témat zkoumané problematiky a také evaluaci zjištění získaných v dosavadním průběhu výzkumného projektu. Workshop, během kterého práce žáků vznikla, byl zaměřen na uvolňování narativního rámce ve videotvorbě a animaci.

Podle Hlávkové v letech 2008-2009 převažovala ve školní praxi „tendence kopírovat mediální vzory a žánry, vytvářet klasické příběhy s dramatickým obloukem a dramatickými fázemi“ (Hlávková, 2010). Podobný „útěk“ k narativitě na úkor tvořivé práce s obrazem a zvukem je ovšem možné sledovat u žáků i nyní. Jedním ze způsobů, jak žáky dovést k čistě vizuálnímu, popř. audiovizuálnímu ztvárnění tématu bez příběhové linie, může být metoda animace a experimentu.

V našem případě se jednalo o ztvárnění námětu Světlo-voda-barva. Takto formulované téma totiž žáky automaticky vedlo k hledání řešení hravou, experimentální formou v přímém kontaktu s třemi zadanými elementy, a tedy mimo narativní rámce. Výsledkem práce jedné ze skupin žáků byl záznam vibrací hladiny vody ve sklenici umístěné v jedoucím výtahu. Tvůrci tak nevědomky parafrázovali dílo Christopa Brecha *Passage* (2003). Běžným didaktickým postupem v podobných případech bývá vytvoření vhodné tvůrčí činnosti k vybranému dílu etablovaného umělce. Náhodná parafráze Brechovy minimalistické videoestetiky zde ovšem nabídla možnost postupu opačného. Najít umělecká díla, která budou korespondovat s již vzniklým dílem žáků, je jistě náročnější, žákům tento postup ovšem dává větší možnost pracovat kreativně a takříkajíc po svém a v následné konfrontaci s dílem vybraného umělce vystupovat nikoli v pozici napodobitele, nýbrž rovnocenného tvůrce, díky čemuž před daným dílem ztrácejí ostych a diskutují o něm mnohem svobodněji. Na základě vlastní zkušenosti totiž rozumějí experimentální povaze diskutovaného díla a necítí se svázání předpokládanou intencí autora a „hlubším významem“ jeho díla.

Součástí záběrů na hladinu ve sklenici byla i zvuková stopa, již ovšem netvořil záznam autentických zvuků, které by přímo souvisely s vizuální složkou, nýbrž (a tak tomu bylo i v případě ostatních skupin) píseň popového interpreta. Zde se projevil vliv kultury videoklipů, který byl v době vzniku tohoto díla (tedy zhruba před deseti lety) výrazně silnější než dnes. Prolnutí role konzumenta a producenta (Jenkins, 2006, s. 3) mělo tehdy spíše podobu sdílení oficiálních videoklipů a vytváření jejich amatérských parafrází, resp. vlastních verzí vizuálního doprovodu oblíbených písní.

V současné době lze pozorovat tendenci k zásahům jak do vizuální, tak i zvukové složky, a to např. formou samplování, kolážovitého propojování autentických zvuků a mluveného slova a užívání nejrůznějších zvukových efektů a distorzí.

Příkladem tohoto posunu může být videoesej s ekologickým akcentem, vzniklý v rámci výše zmíněného projektu *Artmap*, v němž dvojice žáků využila metodu koláže jak ve vizuální stránce (jednalo se o sestříhané záběry rostlin, stromů, detailů květin a travin), tak v audio (v němž propojili fragmenty různých hudebních stop do nové zvukové podoby).

Výsledek byl pak prezentován formou instalace s velkoformátovou projekcí v poděbradské galerii G18, která centrální prostor galerie proměnila v multimediální environment evokující zahradu. Vedle promítaného videa zde dominovaly živé rostliny a především kůra, rozprostřená po podlaze místnosti.

Třetím a z hlediska mého výzkumu nejaktuálnějším příkladem využití audiovize ve školní praxi je vytvoření krátkého videa, inspirované dvěma workshopy pořádanými Kunsthalle Praha. Tématem jednoho z nich byla tvorba teaseru k právě probíhající výstavě *Gregor Hildebrandt: A Blink of an Eye and the Years are Behind Us* (Kunsthalle, 2022-2023), které mělo za cíl vizuálně zprostředkovat atmosféru výstavy (zvukový doprovod zde byl předem dán). Na druhém workshopu si žáci vyzkoušeli nahrávání rozmanitých zvuků a následné vytváření zvukové kompozice. Vodítkem přitom tvůrcům byla pouze jejich fantazie, lektori volbu jednotlivých zvuků ani jejich řazení nelimitovali žádným konkrétním zadáním.

Zmíněný didaktický projekt pak vznikl kombinací a variací obou těchto tvůrčích aktivit. Na začátku zde ovšem stála zvuková složka. Žáci nejprve zkoumali různé typy zvuků a šumů vydávaných předměty a materiály, následně z nich vybrali ty, které podle nich nejlépe odpovídaly zadání (jímž byly názvy existujících uměleckých děl, což však bylo žákům odhaleno až v rámci závěrečné reflexe), určili jejich pořadí, pořídili vzorky zvolených zvuků a sestavili je do zvukové stopy. V další fázi potom žáci měli za úkol natočit videozáznam různých typů chůze a dalších rytmizovaných pohybů. Z takto vzniklého obrazového materiálu potom sestříhali a sestavili videodoprovod zvukového záznamu, vzniklého v první fázi. Důraz byl přitom kladen na to, aby vizuální složka rytmicky korespondovala se složkou zvukovou. V závěrečné reflexi byla takto vzniklá díla představena ostatním skupinám, v diskuzi zanalyzována a následně porovnána s uměleckými díly, jejichž název žákům v jejich tvorbě posloužil jako úvodní impuls.

Aktuální výzvy – AI

Umělá inteligence znovuoživila otázky, které si odborná veřejnost počala klást již s příchodem nových médií. Existenci AI nelze vzhledem k její všudypřítomnosti dost dobře ignorovat. Využívají ji běžní uživatelé, ve své tvorbě k ní ale sahají i mnozí současní umělci (viz *Viktor Dedek: Ludomancer*, 2023). Otázkou tedy není, zda, ale jak s ní kreativně pracovat ve výuce výtvarné výchovy a jakým způsobem tento nástroj využít při rozvíjení digitálních a oborových kompetencí.

Příkladem tvůrčího užití AI při tvorbě audiovizuálních obsahů ve výuce může být následující mezioborový projekt.

Jednalo se o projekt navržený ve spolupráci s vyučujícím německého jazyka a realizovaný v rámci jeho hodin. Zadáním bylo vytvořit trailer pro fiktivní seriál, popř. film německé produkce. Forma traileru umožňuje aktivizovat celou řadu technických postupů a estetických vzorců, s nimiž jsou žáci dobře obeznámeni. Užití vizuální a zvukové složky je zde podřízeno zákonitostem daného žánru. Prostor pro kreativitu tím ovšem není omezen, žáci spíše získávají základní vodítka, která jim umožní obě složky logicky a harmonicky propojit a pracovat s digitálními nástroji AI účelně a zároveň kreativně.

Ve své tvorbě žáci užívali zejména programy *Google Earth* (jako zdroj obrázků prostředí a animaci změn konkrétních lokací), *Photoshop* (pro vyřiznutí aktérů), *Elevenlabs* (jakožto generátor hlasů) a *DaVinci Resolve 18* (pro animace postav, text, zvuk, efekty a finální střih).

Práce na projektu probíhala v malých skupinách. Komplexnost zvoleného žánru traileru vyžadovala zapojení všech členů týmu a zároveň umožnila, aby každý uplatnil své vlastní (jazykové, technické, estetické atd.) znalosti a dovednosti. Z hlediska výuky cizího jazyka se ukázalo jako překvapivě prospěšné užití generátoru hlasů. Programy typu *Elevenlabs* dokážou velmi věrně napodobit dikci rodilého mluvčího a zážitek vlastního textu namluveného „Němcem“ žáky přirozeně motivoval k zamyšlení nad úrovní vlastní výslovnosti. Přestože se jednalo o projekt určený primárně pro potřeby výuky němčiny, je možné jej velmi snadno adaptovat pro výuku výtvarné výchovy, případně jej uskutečnit ve spolupráci s vyučujícím mateřského jazyka.

Možnosti využití AI přímo ve výuce výtvarné výchovy pak ukazuje dílo, které vzniklo v rámci přípravné fáze diplomového didakticko-výtvarného projektu na KVKTT. Jednalo se o svého druhu site-specific instalaci vytvořenou na téma vzpomínky a reflexe paměti v umění. Diplomantka Dagmara Mikešová zde pracovala s AI na vizualizaci připravovaného objektu ve verbálně předdefinovaném prostředí. Neopírala se tedy o obraz reálné lokace, nýbrž pouze o heslovitě vymezený popis, který předložila aplikaci *Images Create*, která na základě takto formulovaného zadání vytvořila několik variant vizualizací. Důležité bylo správné zadání klíčových slov a následný výběr vygenerovaných vizualizací. Takto vzniklé obrazy fiktivní lokace umožnily autorce zhodnotit úskalí plánované konstrukce, posoudit zvolené měřítko objektu vůči prostoru a analyzovat zamýšlený materiál, z kterého bude objekt vyroben. Podobný přístup k práci s AI může být příkladem, jak začlenit tento digitální nástroj do výuky. Může fungovat nejenom jako ověřovací a rešeršní nástroj, ale také jako skicující a vizualizující nástroj, popř. jako zdroj vizuálního materiálu pro další tvůrčí práci.

Bibliografie

- Boysen-Stern, H.-J. (2006). *Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnik*. Lipsko: Universität Leipzig, Fakultät für Geschichte, Kunst – und Orientwissenschaften.
- Filipová, P. (2018). *Perspektivy začlenění neomediální tvorby do výuky výtvarné výchovy na gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy.
- Filipová, P. (2020). Projekt „ArtMap“ | Možnosti interaktivní digitální tvorby ve výuce na střední škole. In: *Kultura, umění a výchova*, 8(2) [online]. ISSN 2336-1824. [cit. 20. prosince 2023]. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz>.
- Filipová, P. (2021). *Tělo a identita v současné výtvarné výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus nakladatelství Univerzity Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-836-4.
- Hlávková, M. (2010). Analýza současného stavu výuky videoartu na školách a základní východiska pro vznik metodiky videoartu. In: Příkrylová, K. (ed.). *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-487-7.
- Janík, T. – Slavík, J. – Najvar, P. (ed.). (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích od virtuální hospitací k videostudiím*. Praha: NÚV. s. 85-98. ISBN 978-80-904966-6-8.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. Vyd. 1. NY: New York University Press. ISBN 978-0-8147-4281-5.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York. NY: Guilford Press. ISBN 978-1462514380.
- Štěpánková, K. (2023). Exploring students' perception of creativity in CZ/USA art joint class: Art-based research (ABR) study. In: *The Slavonic Pedagogical Studies Journal – The scientific educational journal (PEGAS Journal)*, 12(2), s. 86-94. ISSN 1339-8660. [cit. 20. prosince 2023]. <https://doi.org/10.18355/PG.2023.12.2.2>.

MgA. et Mgr. Petra Filipová, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, Pedagogická fakulta,
Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III
petra.filipova@uhk.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.75-82>

Štefan Németh-Šamorínsky a jeho organová tvorba

Štefan Németh-Šamorínsky and His Organ Works

Kristína Gabčová

Abstract

The paper is focused on the personality of the Slovak composer and organist Štefan Németh-Šamorínsky and his solo organ work, which consists of 5 compositions. The contribution will approach the composer's life and especially his organ work, while the selection of compositions and their subsequent analysis will characterize his musical language. The aim of this post is to introduce the public to an important Slovak author who was also organist at the Cathedral of St. Martin in Bratislava, which greatly influenced his compositions.

Keywords: Štefan Németh-Šamorínsky. Organ. Composition. Composer. Organ works.

Štefan Németh-Šamorínsky (1896-1975) je významný slovenský skladateľ, ktorý bol taktiež organistom, klavíristom a pedagógom. Okrem priblíženia skladateľovho života sa v tejto práci zameriame na sólové organové kompozície Štefana Németha-Šamorínskeho. Medzi sólové organové diela patrí 5 skladieb: Dve malé organové skladby (1931), Partita profana, op. 82 per organo solo (1961), Sonata a tre, op. 82 per organo solo (1963), Concerto, op. 85 per organo solo (1964), Accomodatio ad nomen BACH (1972).

Štefana Németh-Šamorínsky pochádzal z rodiny, kde bolo vzdelanie a hudba dôležitou súčasťou vo výchove detí, čo sa neskôr odzrkadlilo aj na jeho nie len umeleckom vývoji. Otec, István Németh bol vyštudovaný učiteľ a riaditeľ rímskokatolíckej školy v Šamoríne a matka, Mária Csomorová bola učiteľkou v škôlke, ktorá taktiež hrala na viaceré hudobné nástroje. V rodine panoval zmysel pre výchovu aj po ukončení školskej dochádzky a budoval sa vzťah k umeniu a hudbe, čo bolo dôležitým základom pre vývoj detí, konkrétne pre dve dcéry, Máriu a Irenu a syna Istvána – Štefana.

Keď mal Štefan Németh 10 rokov, začal študovať na bratislavskom gymnáziu a taktiež začal hrať na organe počas svätých omší, čo mu umožňoval jeho učiteľ, profesor a huslista Wilhelm Antalffy. Okrem huslistu Antalffyho sa Štefan začal vzdelávať na Mestskej hudobnej škole v hre na klavíri u významného pedagóga Alexandra Albrechta. „Vo výchove Németha však nerozhodovala iba škola. Závažnú úlohu v jeho umeleckom i ľudskom

vývine zohrávali aj pravidelné návštevy v byte Alexandra Albrechta, kde sa často schádzala vybraná hudobnícka spoločnosť“ (Palovčík Michal, Štefan Németh-Šamorínsky, 1974, s. 17).

Ďalším aspektom hudobného napredovania bolo počas Némethového dospievania účinkovanie v niekoľkých hudobných telesách. Bol to napríklad Cirkevný zbor Dómu sv. Martina v Bratislave, ktorý viedol riaditeľ Mestskej hudobnej školy, Eugen Kossow, taktiež Mestský symfonický orchester, kde pôsobil ako huslista v čase mutácie, počas ktorej nemohol spievať a kde interpretovali diela napr. Beethovena a Mozarta a v neposlednom rade Chlapčenský zbor pod vedením pedagóga, organistu, klaviristu a františkánskeho mnícha Feliciána Mócika. Ako člen zboru navštívil krajiny, napr. Francúzsko, Rumunsko a Taliansko, kde zbor vystupoval v Sixtínskej kaplnke za účasti pápeža Pia X.

Je zrejmé, že v doterajšej hudobnej činnosti prevažoval u Štefana Németha-Šamorínskeho záujem o interpretačnú činnosť viac, ako o skladateľskú. „Prvé pozitívnejšie doklady jeho skladateľských pokusov pochádzajú až z obdobia jeho štúdií na Hudobnej akadémii Franza Liszta v Budapešti, kam prichádza v školskom roku 1914-1915...“ (Palovčík, 1974, s. 22).

V atmosfére prvej svetovej vojny sa Németh dostal po prijímačej skúške do klavírnej triedy významného skladateľa a interpreta Bélu Bartóka, čo bolo veľkým vyznamenaním. Avšak okrem prítomného vojnového konfliktu, ďalším dôvodom, ktorý sťažoval jeho hudobné štúdium, bolo plnenie otcovho želania, aby súčasne pri hudbe študoval aj na právnickej fakulte, čo bolo časovo veľmi náročné. Jeho štúdiá boli do roku 1918 prerušené, čiže do skončenia 1. svetovej vojny, pretože v roku 1915 musel narukovať. Po skončení vojny sa k štúdiám vrátil, absolvoval hru na klavíri, organe, kompozíciu a následne Majstrovskú školu vo Viedni pod vedením F. Schmidta (klavír) a F. Schütza (organ).

Alexander Albrecht, ktorý sa stal kapelníkom v Dóme sv. Martina po náhlejši smrti Kossowa, pozval Németha-Šamorínskeho do Bratislavy, konkrétne pre funkciu organistu Dómu, na ktorú nastúpil 22. júla 1921. V septembri toho istého roku sa stal pedagógom na Mestskej hudobnej škole, kde pracoval do roku 1953. Pôsobenie v Dóme sv. Martina ho inšpirovalo ku množstvu liturgickej hudby, s ktorou predtým nemal skúsenosti a ktorú začal komponovať hneď v prvom roku pôsobenia v Dóme. Činnosť organistu ho nepochybne inšpirovala aj k tvorbe pre tento nástroj, čím vzniklo 5 organových skladieb.

Pedagogické pôsobenie nezostalo len pri Mestskej hudobnej škole, ale taktiež začal vyučovať hru na organe na bratislavskom konzervatóriu v roku 1940 a v roku 1949 sa stal pedagógom na VŠMU, kde vyučoval hru na klavíri a komornú hru. V neposlednom rade vynikal aj svojou bohatou koncertnou činnosťou a taktiež založil a viedol Spevokol Bélu Bartóka (1924-1945). Za svoju celoživotnú prácu mu bolo v roku 1961 udelené štátne vyznamenanie.

„Hudba Németha-Šamorínského vychádza po stránke výstavby z klasického základu. Po celý život bol veľkým ctiteľom tvorby J. S. Bacha, L. van Beethovena a J. Brahmsa. Hodnoty novodobých postupov sa učil poznávať na tvorbe B. Bartóka, ale aj tvorcov dodekafonickej hudby. Z týchto podnetov si osvojoval iba tie, ktoré zodpovedali jeho osobnému vkusu, uprednostňujúcemu hudobnosť, formovanú jasne koncipovanou tematikou a prácou s ňou“ (Jurík, Zagar, 1998, s. 210).

Je pochopiteľné, že pri koncertnej a liturgickej činnosti sa Šamorínsky ako interpret veľmi veľa krát stretol s tvorbou práve J. S. Bacha, Beethovena alebo Brahmsa, čo ho pravdepodobne veľmi ovplyvnilo aj pri jeho skladateľskej činnosti. Už v detských rokoch sa v sláčikovom kvartete svojho otca stretol s dielami týchto hudobných veľikánov. „Štefan sa takto mohol od včasnej mladosti zoznamovať s dielami Josepha Haydna, W. A. Mozarta, L. van Beethovena, Roberta Schumanna, Johanesa Brahmsa a iných predstaviteľov hudobného umenia“ (Palovčík, 1974, s. 15).

Béla Bartók, ktorý bol jeho profesorom a s ktorým bol v pravidelnom a úzkom kontakte, bol samozrejme jeho ďalšou, veľkou inšpiráciou nielen v hre na klavíri, ale aj v kompozícii, ktorú ovplyvňoval aj výskum ľudovej hudby, ktorú začal so Zoltánom Kodályom v roku 1905. „Na umelecký vývin Štefana Németha mala dobrý vplyv aj Bartókova folkloristická-zberateľská činnosť“ (Palovčík, 1974, s. 29).

Dve malé organové skladby z roku 1931 sú organovými miniatúrami, ktoré ako jediné boli komponované v čase, keď bol Németh-Šamorínsky organistom v Dóme sv. Martina. Je veľmi pravdepodobné, že skladby mohli vzniknúť práve pre liturgický účel. Prvá z nich pod názvom Bagatelle je špecifická svojou akordickou sadzbou, ktorej hlavná melódia sa nachádza vo vrchnom hlase. Pohybuje sa v dynamickom rozmedzí mezzoforte, čiže nie je bližšie špecifikované, ktoré registre by mali znieť pri tejto skladbe, ale je daná len jej zvuková intenzita.

Dve malé skladby pre organ
(1931)
1
Bagatelle

Štefan Németh-Šamorínsky
(1896 – 1975)



(zdroj: Németh-Šamorínsky, 2019, s. 60)

Druhou malou skladbou pre organ je Basso ostinato, ktoré už podľa svojho názvu jasne špecifikuje svoju významnú črtu. Ostinatný pohyb v pedáli v intervale oktávy je neustále prítomný, s výnimkou, ktorá prichádza

v 15 takte a vyvrcholí v 17 takte, kde sa v pedáli vyskytne melodická linka, ktorá ale opäť vyústi do ostinátneho pohybu. Táto skladba, v ktorej sa dá určiť tónina f mol a ktorá vychádza z klasického, harmonicko-funkčného systému je obzvlášť bohatá na chromatismy, ktoré sú však dopĺňané diatonickým spôsobom tvorenia melódie. V tomto prípade je dynamická škála v oblasti dynamiky mezzopiana a tým pádom je tiež pre interpreta slobodnou voľbou, aké farby registrov si zvolí, ktoré sa však budú pohybovať v oblasti predpísanej dynamiky.

(zdroj: Németh-Šamorínsky, 2019, s. 61)

Medzi Dvoma malými organovými skladbami a v poradí ďalšou komponovanou organovou skladbou s názvom Partita profana, op. 82 per organo solo, prešlo 30 rokov. Je teda zrejmé, že hudobný a kompozičný vývoj skladateľa je veľmi značný. Výrazným rozdielom je taktiež to, že Partita profana je dielo zložené z piatich častí, takže je neporovnateľne dlhšie a závažnejšie v porovnaní s predchádzajúcimi miniatúrami. Prvá časť s názvom vítanie (prológ) je vo svojich krajných dieloch v akordickej sadzbe, avšak v strednom diele sa nachádza fugáto, ktoré akordickými rozkladmi nakoniec vyústi v záverečný úsek. V tejto časti sa pohybujeme len v extrémne silnej dynamike, nakoľko sa skladba začína fortissimom a počas nej sa má ešte dvakrát zosilniť. Názov druhej časti, Chromatická invencia (Elégia) indikuje, čo bude charakteristické práve pre túto časť a to je využívanie chromatických postupov. Tieto postupy sa vo veľkej miere objavujú v manuáli, ale aj v pedálovom parte, ktorý je špecifický melodickými postupmi a tým pádom neplní len basovú funkciu. Táto časť je voči predchádzajúcej časti kontrastom vo svojej dynamickej škále.

Koncertná etuda, respektíve Kozmický let, nás privádza do novej dimenzie zvukovosti a virtuóznosti. Skladateľ musel v tomto prípade počítať s mimoriadne technicky vybaveným interpretom, nakoľko táto časť obsahuje náročné technické pasáže. Paralelizmy, chromatismy a rozklady vo veľmi rýchlym tempe a v neposlednom rade virtuóznym, miestami dvojité pedál sú jasnými znakmi technickej náročnosti. Netreba sa však zamerať len na virtuóznosť tejto časti, nakoľko Koncertná etuda obsahuje napr. veľa tempových zmien, ktoré umožňujú interpretačné možnosti s agogikou a výstavbou diela.

III. KONCERTNÁ ETUDA
(Kozmický let)



Allegro molto (♩ = 144)
(+16) *ff* *sempre legato*

(zdroj: Németh-Šamorínsky, 2019, s. 8)

„Názov štvrtej časti *Ostinato* vyjadruje predovšetkým stránku formálnej výstavby, ale je obsah lepšie vystihuje slovo *romanca* (*molto moderato*). Lyrický charakter tejto časti tvorí protiklad rôznorodej nálady *Partity*, ktorej spevné melódie zvyrazňuje ideové zameranie *ostinátnej témy basu*, postavenej na tónovej osnove *H E D D A*“ (Palovčík, 1974, s. 177). Táto časť má presnejšie registračné požiadavky a viac dynamických zmien ako predošlé časti, dokonca obsahuje aj presné registračné pokyny, nie len určenie dynamiky, ale aj názov konkrétneho registra, ako napr. Tremolo (Dulcian) alebo *Vox humana*.

„Pedálovej technike sa plného uplatnenia dostáva až v záverečnej časti *Finále*. Ako *Epilóg* (*allegro*) zhrňuje tematický materiál celej skladby a vytvára mozaikový obraz trojdielnej piesňovej formy.“ (Palovčík, 1974, s. 178) Z uvedeného je zrejme, že náročnosť pedáloveho partu stupňuje celkovú technickú náročnosť celej časti a spolu z *Koncertnou etudou* patria medzi technicky najnáročnejšie časti tejto *partity*. Netreba však technickú stránku stále stavať za najdôležitejší aspekt interpretácie, nakoľko pri interpretácii celého diela je dôležitá hudobná výstavba všetkých častí, pri čom všetky časti sú rovnako dôležité v rámci hudobného kontrastu.

V. FINALE
(Epilóg)



Allegro (♩ = 96)
ff
marcato

(zdroj: Németh-Šamorínsky, 2019, s. 18)

Sonata a tre, op. 82 per organo solo z roku 1963 je trojčasťovou skladbou, pričom všetky časti obsahujú trojhlasné spracovanie. Pravá ruka, ľavá ruka a taktiež pedál majú vlastnú melodickú líniu a okrem toho sú aj po rytmickej stránke veľmi samostatné, čo vo veľkej miere znásobuje náročnosť tohto diela. Po interpretačnej stránke sú takéto spracovania skladieb náročné, lebo je v nich dôležitá samostatnosť všetkých hlasov a interpret musí každý hlas vystavať samostatne a následne spojiť do celistvého záveru v podobe hudobne jednotného diela. Jednotlivé časti nesú v sebe tempový kontrast, prvá časť v rýchlom allegrete, druhá v tempe andante a tretia opäť v rýchlom tempe Allegro ma non troppo.

Sonata a tre

pro organo solo

The image shows a musical score for the beginning of the Sonata a tre. It is written for organ solo and consists of three staves: the right hand (treble clef), the left hand (bass clef), and the pedal (bass clef). The tempo is marked 'Allegretto'. The key signature has one flat (B-flat). The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings like 'poco f' and 'sempre legato'. The first system shows the right hand playing a complex rhythmic pattern while the left hand and pedal provide harmonic support.

(zdroj: Németh-Šamorínsky, 2019, s. 22)

Len o rok neskôr, v roku 1964 vznikla ďalšie významné organové dielo Concerto, op. 85 per organo solo. Ide o závažné a rozsiahle dielo, ktoré pozostáva z troch častí, pritom každá časť je hudobne mimoriadne bohatá a špecifická. Opäť sa v skladbe vyskytuje kontrast v trojdielnosti, a to aj v tempe a aj v dynamike. „Organová hudba v tvorbe Štefana Németha dosiaľ vyvrcholila v Concerte pre organ (sólo), ktoré skladateľ napísal roku 1964. Sústreďuje sa v ňom na skladbu, v ktorej umeleckou formou znova potvrdzuje niektoré estetické kritériá, príznačné pre jeho kompozičnú prácu. Celkovo možno konštatovať, že v tomto diele sa skladateľ harmonicky zdisciplinoval, i keď zo svojich názorov na zvukové obohacovanie podstatne nezľavil. Tvorivá ukáznenosť sa skôr prejavuje v tonálnej stabilizácii, ktorá je Concertu osožná“ (Palovčík, 1974, s. 184). Dielo je okrem svojej technickej náročnosti veľmi závažné aj v hudobnej výstavbe, nakoľko ide o takmer 30 stranové dielo, v ktorom sa nachádza množstvo agogických, tempových a dynamických zmien

a v neposlednom rade je dôležitý aj úhos, ktorý sa počas takto závažného diela pochopiteľne mení.

CONCERTO

PER ORGANO SOLO

(1964)

I.

Štefan Németh-Šamorínsky

Con moto (♩ = ca 168)

(zdroj: Németh-Šamorínsky, 2018, s. 3)

V závere svojho života sa Štefan Németh-Šamorínsky venoval skladbám ako Epitaf, klavírnej skladbe, ktorá bola venovaná pamiatke jeho zomrelej dcéry Marty a organovej skladbe Accomodatio ad nomen B-A-C-H. J. S. Bach bol pre Németha-Šamorínskeho po celý život inšpiráciou a v tejto skladbe vzdáva úctu tomuto veľkému majstrovi. Motív pozostávajúci z týchto tónov, respektíve z intervalov, ktoré vyplývajú z týchto tónov, je významný tónový materiál celej skladby. „Zo základného motivického prvku vzniká v kompozičných postupoch široká škála ďalších, v ktorých nezaniká ohlas na pôvodinu. Preto skladateľ určil skladbe názov Accomodatio (prispôsobenie sa motívu) na meno Bach“ (Palovčík, 1974, s. 191). Z jeho závažných organových diel je táto skladba jedinou, ktorá nie je viacčasťová, čo znamená, že plynie v celku. Skladba je plná tempových zmien a umožňuje interpretovi v značnej miere vystavať skladbu podľa vlastného uváženia a vkusu. Toto významné organové dielo uzatvára celoživotnú skladateľskú činnosť Štefana Németha-Šamorínskeho.

Organové dielo Štefana Németha-Šamorínskeho je v kontexte slovenskej organovej tvorby veľkým kompozičným prínosom a ponúka širokú škálu skladieb, ktoré sú z interpretačného hľadiska atraktívne, ale zároveň technicky veľmi náročné. Sú to skladby, ktoré môžu byť súčasťou edukačného procesu

organistov a to najmä pri spoznávaní slovenskej hudby 20. storočia, ktorá by mala byť súčasťou metodického plánu na rôznych stupňoch vzdelávania. Toto dielo si zaslúži nielen pozornosť, ale aj ďalšiu analýzu a interpretačnú stopu v podobe častejšieho siahnutia po tejto organovej literatúre v dramaturgii koncertov a rôznych podujatí.

Bibliografia

- Palovčík, M. (1974). *Štefan Németh-Šamorínsky*. Bratislava: Tatran.
- Jurík, M. a Zagar, P. (1998). *100 slovenských skladateľov*. Bratislava: Národné hudobné centrum. ISBN 80-967799-6-6
- Németh-Šamorínsky, Š. (2019). *Skladby pre organ* [hudobnina]. Bratislava: Hudobné centrum.
- Németh-Šamorínsky, Š. (2018). *Concerto per organo solo* [hudobnina]. Bratislava: Hudobný fond Bratislava, Musica slovac.

MgA. Mgr. Kristína Gabčová

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc
kristina.gabcova131@gmail.com

Školiteľ: prof. MgA. Petr Planý

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.83-91>

Test hudebních schopností u dětí Královéhradeckého dětského sboru se zaměřením na intonační dovednosti

The Test of Musical Abilities Among Children of the Children's Choir from Hradec Králové with a Focus on Their Intonational Skills

Ludmila Kroupová, Jiří Skopal

Abstract

The paper deals with a survey that aimed to map the current state of the level of musical abilities of the children of the Hradec Králové Children's Choir (Jitro). It presents the results of a test focused primarily on intonation skills and concludes by identifying areas that will require special attention in the future for the best musical development of the children.

Keywords: Research. Musical skills. Intonation. Children's choir.

Úvod

Královéhradecký dětský sbor (Jitro) završil v letošním roce padesát let svého působení na královéhradecké kulturní scéně. Jeho působnost se však neomezuje pouze na rodné město – sbor se pravidelně objevuje na pódíích evropských i světových. Aby si těleso udrželo vysokou interpretační úroveň, věnují sbormistři i pedagogové hlasové výchovy vedle nácviku sborového repertoáru velkou pozornost také rozvoji intonačních dovedností.¹ Vycházejí z tonální metody písňové Ladislava Daniela a metodickou oporou jim je rovněž dílo hudebního pedagoga a sborového metodika Čestmíra Staška.²

Cíle, metodika a hodnocení

Hlavním cílem průzkumu bylo určit oblasti s největší chybovostí, tj. ty, jimž bude potřeba do budoucna věnovat zvýšenou pozornost. Dílčím cílem průzkumu bylo sestavení žebříčku pro potřeby sboru.

¹ Rozvoji intonačních dovedností ve sborové praxi se na dobových příkladech podrobněji věnuje např. Kateřina Andršová (Andršová, 2016).

² Publikace *Hudebně pěvecký kurs pro dětské pěvecké sbory a jejich přípravná oddělení* z r. 2000.

Průzkumu se účastnilo 67 dětí ze dvou nejstarších oddělení sboru – Jitřička a Jitra.³ Test obsahoval dětem známé a běžně používané typy cvičení a byl prováděn formou přezkoušení, tj. každé z dětí absolvovalo všechny předepsané úkoly a získalo bodové ohodnocení.⁴ Z výsledků byly sestaveny žebříčky uvádějící zvlášť celkové pořadí a zvlášť pořadí v jednotlivých odděleních (Jitřičko x Jitra). Pro účely dalšího vyhodnocování testu byla však data zpracovávána anonymně.

Obrázek 1 (zdroj: vlastní)

Test hudebních schopností		jméno žáka:								Součet bodů celkem:		
úkol	zkoušející:	Třída /ročník				Jitro - Jitřičko				b		
1	<i>Označit křížkem chybu</i>	Dívča	Pásla	Oči	Ach není	Dobrá						
2	<i>Zakroužkovat chyby</i>	dur: 1 3 5 6 5 3 1		moll: 1 3 5 6 5 3 1		sníž. 6.: 1 3 5 6 5 3 1						
3	<i>Zakroužkovat chyby</i>	dur: 5 4 3 2 1 7 1		melodiická: 5 4 3 2 1 7 1		aiolská: 5 4 3 2 1 7 1						
	<i>Zakroužkovat chyby</i>	dur: 1 2 3 4 5 6 5		moll: 1 2 3 4 5 6 5		dórská: 1 2 3 4 5 6 5						
4	<i>Označit křížkem chybu</i>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
5	Dvojhlas body:	6		Rytmus body:		1.	2.	Body 5+6:				
7	<i>Zakroužkovat chyby</i>	8 7 8 5 8 6 4 5 3 1 6 7 8 4 3 2 sp.7 1 3 5 7 8 2 1								Body 7:		
8		1 3 5 7 8 6 4 5 3 1 6 7 8 4 3 2 sp.7 1		9	1 3 5 6 7 8 5 3 1 6 4 2 sp.7 3 2 1				Body 8+9:			

Všichni zkoušející obdrželi totožné zadání, metodické pokyny a hodnotící arch, do něhož zaznamenávali bodová ohodnocení (viz Obrázek 1).

Zobrazení výsledků testových úloh

K zobrazení dosažených výsledků je použit typ *sloupcového grafu*, přičemž výsledky jsou prezentovány v procentech, která udávají chybovost u jednotlivých testových úloh. U každého z grafů je pro větší přesnost uvedena nejen celková hodnota, nýbrž rovněž vyhodnocení pro každé sborové oddělení zvlášť.⁵ Výsledky testových úloh č. 3 a 7–9 jsou z prostorových důvodů vepsány do tabulek.

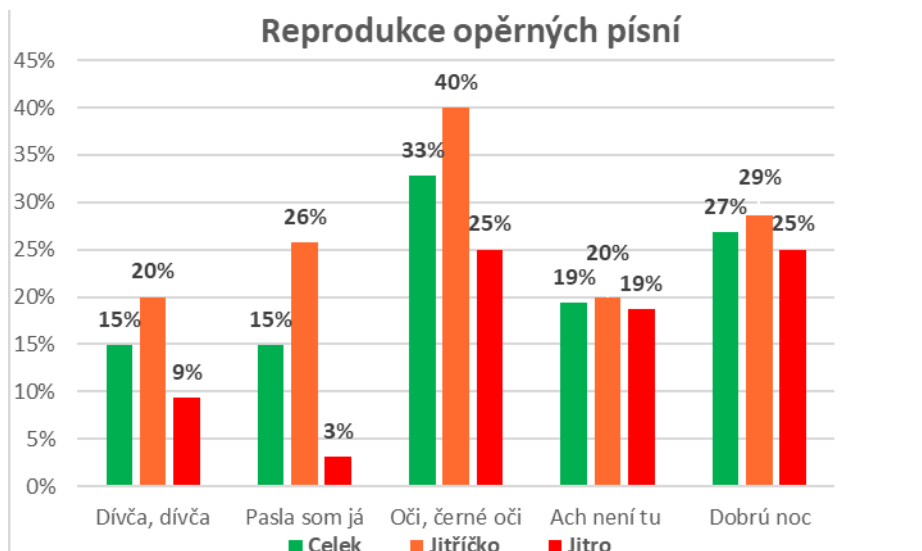
³ Sbor je rozdělen do šesti přípravných a jednoho koncertního oddělení, přičemž nejstarší přípravné oddělení, Jitřičko, již po většinu času zkouší i vystupuje s hlavním sborem (Jitro).

⁴ Přezkoušení probíhají ve sboru pravidelně - výsledky tedy nejsou zkresleny stresem vyvolaným neobvyklostí situace.

⁵ Součty, případně průměry těchto vyhodnocení nejsou vždy zcela přesné – je to způsobeno zaokrouhlováním hodnot na celé procentní body.

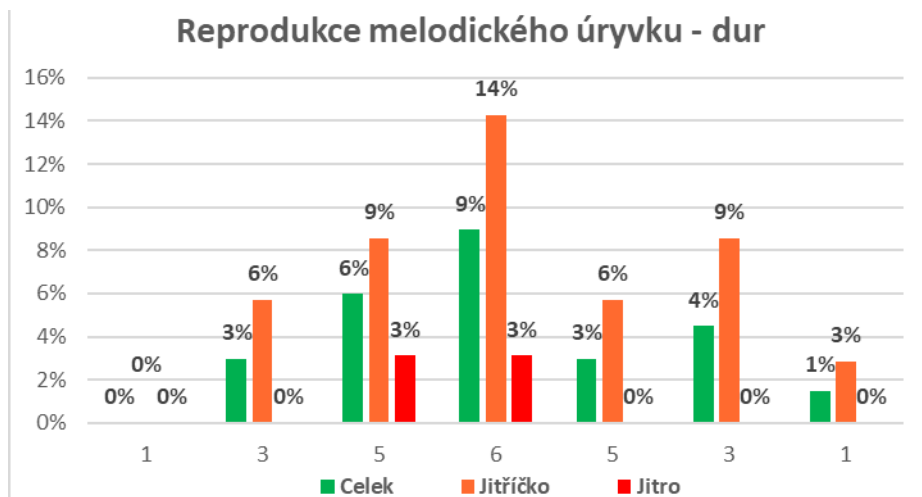
Výsledky testových úloh a jejich stručná analýza

Graf 1 (zdroj: vlastní)

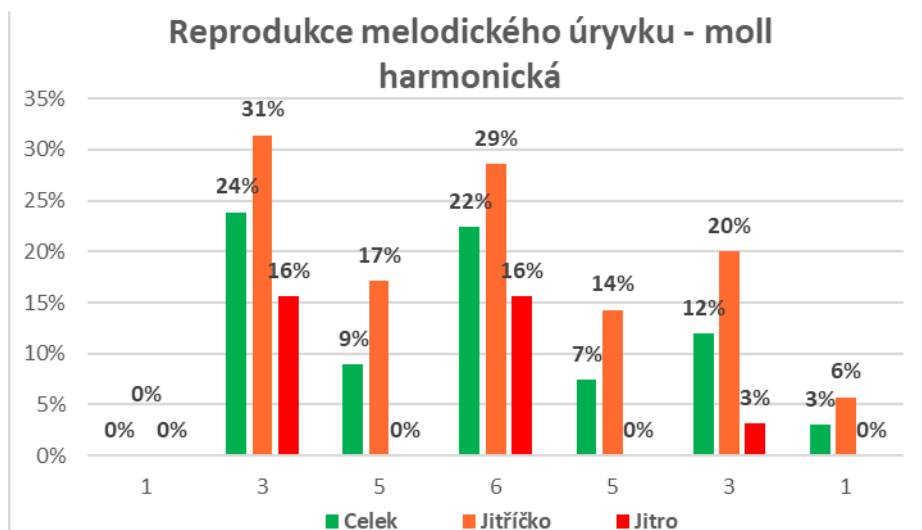


V prvním cvičení bylo k testování vybráno pět opěrných písní: *Dívča, dívča* (2. stupeň), *Pasla som já husku* (7. stupeň), *Oči, černé oči* (4. stupeň), *Ach není tu, není* (6. stupeň) a píseň mollového tónorodu *Dobrou noc, má milá* (5. stupeň). Z předloženého vyhodnocení vyplývá, že nejobtížnější pro zpěváky byl nástup na vedlejší 4. stupeň a na 5. stupeň při využití písně s mollovým tónorodem.

Graf 2 (zdroj: vlastní)

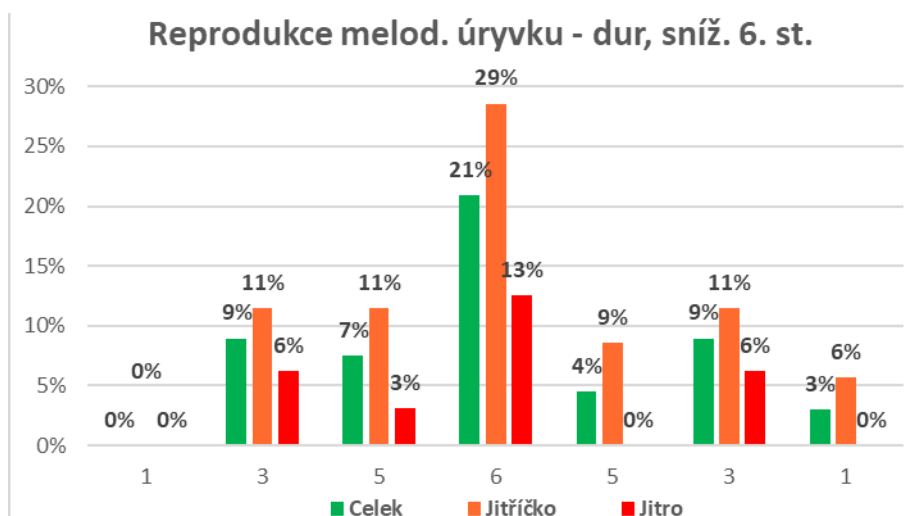


Graf 3 (zdroj: vlastní)



Ve druhém cvičení měly děti za úkol reprodukovat melodický úryvek, který jim byl dvakrát přehráán na klavír. Čísla na ose x (viz Graf 2–4) udávají čísla stupňů. V durovém úryvku (Graf 1) byla chybovost minimální, nejvíce děti chybovaly na vedlejším šestém stupni. V úryvku mollovém (Graf 3) chybovost násobně stoupla, a to nejen na sníženém třetím a šestém stupni, ale promítla se i do intonace základního pátého a prvního (!) stupně. U úryvku v durovém tónorodu se sníženým šestým stupněm (Graf 4) nejen zřetelně vystupuje intonační nejistota u sníženého šestého stupně, ale chybovost je celkově vyšší i u základních stupňů (srov Graf 2).

Graf 4 (zdroj: vlastní)



Tabulka 1 (zdroj: vlastní)⁶

Sestupná řada																						
řada	durová							mollová melodická							mollová aiolská							
stupně	5	4	3	2	1	7	1	5	4	3	2	1	7	1	5	4	3	2	1	7	1	
	
Jitřičko	0	6	6	3	3	3	0	3	3	4	6	9	3	6	6	3	3	1	6	6	4	9
Jitro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	1	3	0	0	4	3
Celek	0	3	3	1	1	1	0	1	1	3	3	4	3	3	3	1	2	3	3	4	5	6

Tabulka 2 (zdroj: vlastní)

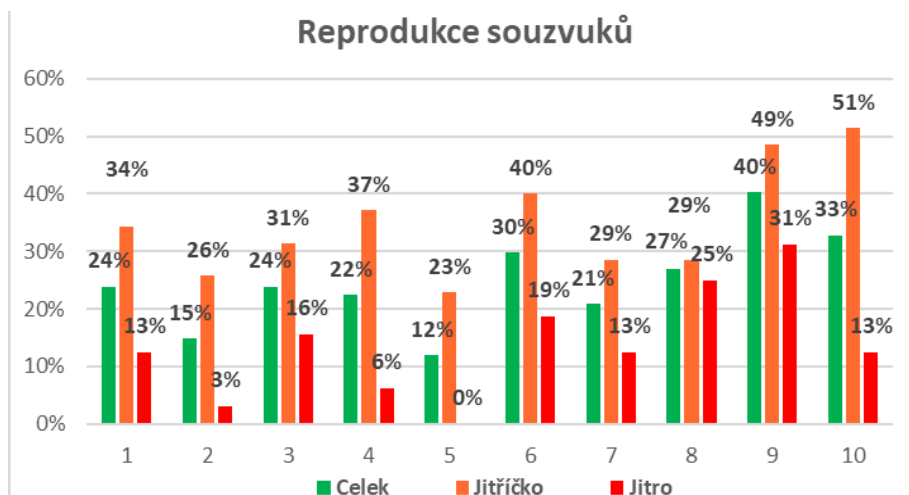
Vzestupná řada																						
řada	durová							mollová melodická							dórská							
stupně	1	2	3	4	5	6	5	1	2	3	4	5	6	5	1	2	3	4	5	6	5	

Jitřičko	0	6	3	3	3	6	6	0	3	1	7	6	9	7	1	3	0	3	4	3	0	6
Jitro	0	3	3	0	0	0	0	0	0	2	2	3	3	6	0	0	5	9	3	3	2	8
Celek	0	4	3	1	1	3	3	0	1	1	9	4	6	2	1	0	1	5	1	1	4	3

Třetí cvičení vyžadovalo reprodukci sestupných a vzestupných melodických řad, opět předebraných dvakrát na klavír. Vyhodnocení je zaznamenáno v Tabulce 1 a Tabulce 2. Ze zde uvedeného vyplývá, že v sestupných řadách je chybovost poměrně očekávaně koncentrována na sníženém třetím a sedmém stupni, v řadách vzestupných se pak zpěvákům jednoznačně nejhůře intonovala kombinace sníženého třetího stupně a „tvrdé“ velké sexty v dórsském modu.

⁶ Údaje ve všech tabulkách prezentují chybovost udávanou v procentech.

Graf 5 (zdroj: vlastní)

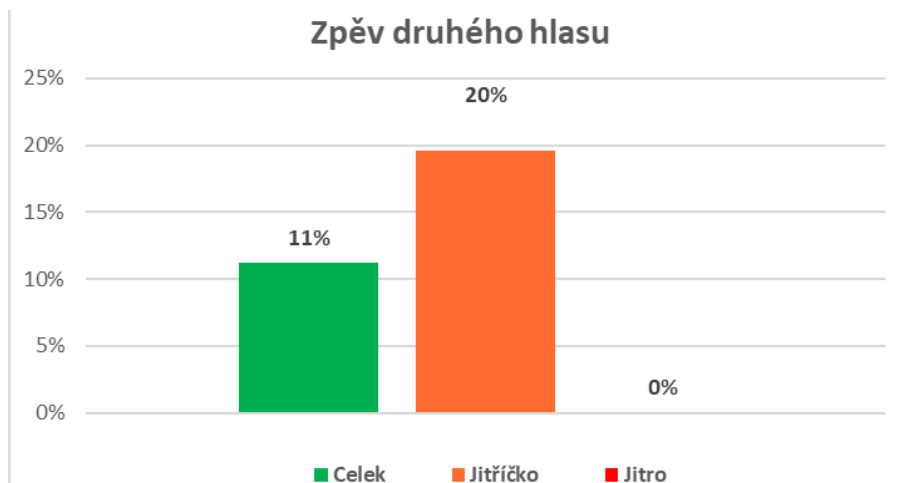


Legenda ke Grafu 5: Na ose x jsou z prostorových důvodů konkrétní souzvuky zastoupeny základními číslovkami. 1 = v. 6, 2 = č. 8, 3 = v. 7, 4 = zv. 4, 5 = č. 5, 6 = v. 3, 7 = durový kvintakord, 8 = mollový sextakord, 9 = durový sextakord, 10 = zmenšený kvintakord.

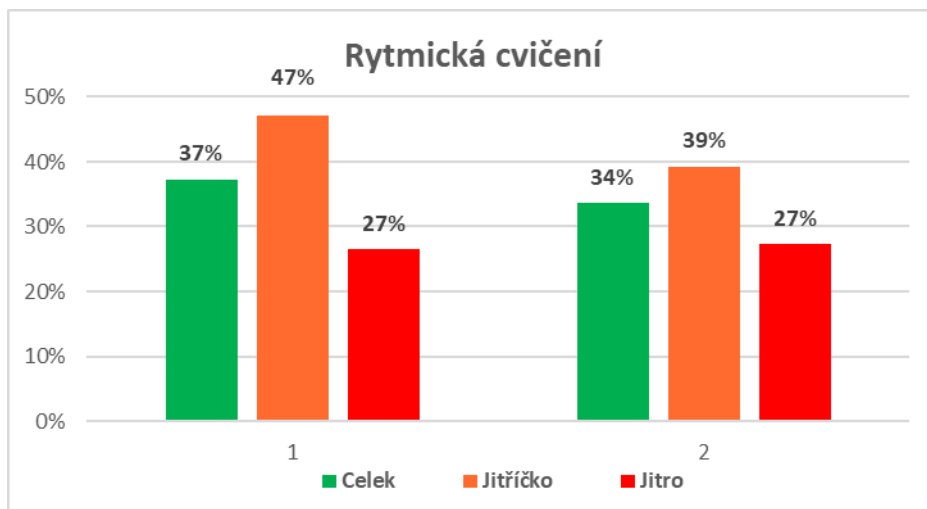
Ve čtvrtém cvičení vyžadujícím reprodukci dvou- a trojzvuků byla chybovost konstantně vysoká. Nedá se sice jednoznačně říci, že by trojzvuky jako celek byly pro zpěváky obtížnější, ale nejtěžšími souzvuky pro ně jednoznačně byly zmenšený kvintakord a poněkud překvapivě i durový (nikoliv mollový) sextakord.

V pátém cvičení bylo úkolem zpěváků k melodii písně zazpívat bez nástrojové opory druhý hlas ve spodní tercii. Pro tento účel byla vybrána známá česká lidová píseň *Pod naším okýnkem*. Zatímco pro starší zpěváky byl tento úkol více než snadný, mladší sboristé se s ním v pětině případů potýkali s obtížemi.

Graf 6 (zdroj: vlastní)



Graf 7 (zdroj: vlastní)



Do testových úloh byla zařazena rovněž dvě rytmičká cvičení. Sboristům byl pokaždé dvakrát předehrán čtyřtaktový úsek ve dvoučtvrtovém taktu, jehož rytmus měli tleskáním zopakovat. V této úloze si děti z obou oddělení vedly jednoznačně nejhůře – celková chybovost byla u obou cvičení více než třetinová.

Tabulka 3 (zdroj: vlastní)

Intonace na čísla stupňů (C dur)												
stupně	8	7	8	5	8.	6	4	5	3	1	6	7
Jitříčko				2		4	4	1			4	
o	6	9	6	6	11	6	0	7	6	3	0	9
Jitro	0		0			3	1				2	
		3		0	3	1	3	3	3	0	5	0
Celk	3		3	1		3	2	1			3	
		6		3	7	9	7	0	4	1	3	4
stupně	8	4	3	2	sp.7	1	3	5	7	8	2	1
Jitříčko												
o	6	4	1	1				1	1			
		3	4	1	11	3	9	1	4	6	3	3
Jitro	0											
		1	3		3	0	3					
		9		0	3	0		0	6	0	0	0
Celk	3											
		3	9		7	1	6		1			
		1		6				6	0	3	1	1

Tabulka 4 (zdroj: vlastní)

Intonace na čísla stupňů (C dur) – intonováno z notového zápisu																		
stupně	1	3	5	7	8	6	4	5	3	1	6	7	8	4	3	2	sp. 7	1
Jitřičk o				2		5	3	1			3	1		4				
Jitro	0		0			3	3				1		0	2				
Celek	3		3	1		4	2			2		3	3		3	0	3	0
		3		2	4	6	1	9	6	1	8	6		4	6	3	7	1

Tabulka 5 (zdroj: vlastní)

Intonace na jména tónů (C dur) – intonováno z číselného zápisu																
stupně	1	3	5	6	7	8	5	3	1	6	4	2	sp.7	3	2	1
Jitřičk o				3	1		4			4	4	2		2	1	
Jitro	0		6	1			6			1	3		0	2		
Celek	1		7	2	1		2			3	3	1	4	2		
		6		5	0	1	5	6	1	0	7	9		8	9	3

Tři závěrečné úlohy byly zaměřeny na intonaci „z listu“ v tónině C dur. V prvním případě se jednalo o intonaci podle vypsání stupňů (Tabulka 3), ve druhém případě o intonaci na čísla stupňů (Tabulka 4), ovšem z notového zápisu, a v případě třetím o intonaci na jména tónů (Tabulka 5), přičemž k dispozici měli zpěváci opět pouze řadu čísel/stupňů.

Zatímco v prvních dvou úlohách svou chybovostí zřetelně vystupují vedlejší stupně, především čtvrtý a šestý (přičemž celková chybovost je výrazně vyšší u intonace z notového zápisu), ve třetí úloze jsou intonační nejistoty rozděleny rovnoměrněji a kulminují ve druhé polovině úlohy, kde více než čtvrtina zpěváků chybovala ve třetím stupni.

Závěr

Z výsledků provedeného průzkumu vyplývá pro Královéhradecký dětský sbor nutnost častějšího zařazování cvičení v mollovém tónorodu a důslednějšího procvičování vedlejších stupňů. Potřebné bude rovněž posilování hudebně teoretického základu i vědomé rozvíjení harmonického, a především rytmického cítění.

Průzkum ovšem zároveň potvrdil efektivitu výuky intonace prováděné sbormistry i hlasovými pedagogy: znatelné rozdíly mezi výsledky zpěváků Jitřička a Jitra jsou samozřejmě dány i věkovým rozdílem, ale především délkou docházky do sboru (vstup do hlavního sboru není podmíněn dosažením určitého věku, nýbrž schopností zazpívat koncertní sborový repertoár), a tedy i

množstvím absolvovaných sborových i individuálních zkoušek, jejichž nedílnou součástí je právě i výuka intonace.

Bibliografie

Andršová, K. (2016). Hudebně pedagogická koncepce Dobroslava Orla v kontextu současné hudební výchovy. In: *Teorie a praxe hudební výchovy IV*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. s. 80–85. ISBN 978-80-7290-875-2.

Stašek, Č. (2000). *Hudebně pěvecký kurs pro dětské pěvecké sbory a jejich přípravná oddělení*. Praha: NIPOS–Národní informační středisko pro kulturu, ISBN 80-7068-145-4.

PhDr. Mgr. Ludmila Kroupová,

Hudební katedra, Pedagogická fakulta
Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
ludmila.kroupova@uhk.cz

Ph.D., Mgr. Jiří Skopal, Ph.D.

Hudební katedra, Pedagogická fakulta
Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
jiri.skopal@uhk.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.92-99>

Hudba a región: edukačný výskum v základných školách Žilinského kraja

Music and Region: Educational Research in Primary Schools of the Žilina Region

Martina Krušínská¹, Michaela Holešová

Abstract

In the text we present the results of the research focused on regional education and folk music culture, which we carried out in primary schools of the Žilina region in the school year 2022/2023.

Keywords: Regional education. Folk culture. Music education. Music activities. Primary school

Úvod

V školskom roku 2022/2023 sme realizovali edukačný výskum zameraný na realizáciu priezrovej témy regionálna výchova a ľudová kultúra a voliteľného predmetu regionálna výchova v základných školách Žilinského kraja. Nastoleným výskumom sme chceli poznať aktuálny stav tematizovania regionálnej ľudovej kultúry so zameraním na hudobné umenie v slovenských základných školách a porovnať tak výsledky z predchádzajúcich výskumov. Na výskume participovala matematicka RNDr. Michaela Holešová, PhD. zo Žilinskej univerzity v Žiline.

Metodika edukačného výskumu

Výskum sme aj s jeho prípravou realizovali v období január – september 2023 formou metódy online dotazníka, prostredníctvom oslovenia vedenia škôl mailom. V auguste 2023 sme výsledky dotazníkovej metódy doplnili o údaje získané z rozhovorov s riaditeľmi a učiteľmi vybraných škôl (ZŠ s MŠ v Malatinej, ZŠ Karpatská v Žiline). Ďalšie informácie sme získavali a konfrontovali v analýze textových dokumentov vybraných škôl. Výskum nadväzoval na naše predchádzajúce výskumné aktivity v rokoch 2005, 2011, 2017 (Krušínská, 2021, s. 16 – 26). Výsledky výskumu sme ďalej porovnávali s výsledkami prieskumov, ktoré sa najviac približovali našej téme: Cabanová

¹ Príspevok je tematicky prepojený s projektom *Vokálna intonácia v praxi základných a základných umeleckých škôl*, KEGA 009KU-4/2023.

(2005), Gašparová (2009), Bagalová (2011), Jágerová (2019), Uhrinová (2021) a s údajmi uvedenými na webovej doméne *Združenia pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou* (2024).²

Cieľovou skupinou boli všetky základné školy Žilinského kraja – štátne, súkromné, cirkevné (spojené), v zastúpení regiónov Kysuce, Liptov, Orava, Stredné Považie, Turiec a ich jedenástich okresov: Kysucké Nové Mesto, Čadca, Liptovský Mikuláš, Ružomberok, Námestovo, Dolný Kubín, Tvrdošín, Žilina, Bytča, Martin, Turčianske Teplice. Spolu 255 základných škôl. Súbor škôl sme získali z *Centra vedecko-technických informácií: Podpory vedy, výskumu, vývoja, inovácií a vzdelávania Slovenskej republiky* pri MŠ SR (2023). Z osloveného základného súboru 255 škôl nám v dotazníku odpovedalo 133 škôl (zaokrúhlene 52%) z primárneho stupňa vzdelávania a 57 škôl (zaokrúhlene 22%) zo sekundárneho stupňa vzdelávania.

Dotazník pozostával (z okrem dvoch identifikačných položiek v úvode) z deviatich polouzavretých položiek a dvoch otvorených dobrovoľných položiek. Dotazník bol anonymný s dobrovoľnou možnosťou uviesť na jeho konci adresu školy. Každý stupeň mal svoj vlastný dotazník, pričom otázky v ňom sa líšili iba v zozname uvedených predmetov pre prierezovú tematiku regionálna výchova a ľudová kultúra. Vo vzťahu k počtu položiek sme zohľadnili skutočnosť, aby vyplnenie dotazníka v online priestore nepresiahlo 10 minút. Respondenti mohli väčšinou v jednej položke uviesť viacero odpovedí.

Vo výskume sme si položili nasledovné otázky:

- Ako je regionálna výchova a ľudová kultúra zastúpená v organizačnej forme vzdelávania škôl?
- Aké hudobné aktivity zamerané na regionálnu výchovu a ľudovú hudobnú kultúru rozvíjajú základné školy?
- Aké inštitucionálne zázemie majú základné školy z hľadiska rozvíjania tém o regionálnej kultúre?

Sledované okruhy výskumu boli pre 1. a 2. stupeň osobitne, nasledovné:

- Regionálna výchova a ľudová kultúra v organizačnej forme vzdelávania základných škôl.
- Regionálna výchova a ľudová hudobná kultúra so zameraním na hudobné aktivity v obsahu vzdelávania základných škôl.
- Inštitucionálne zázemie základných škôl.

Hypotézy sme vytvorili na základe zistení v predchádzajúcich vyššie uvedených výskumoch. Súčasným výskumom sme chceli overiť nasledujúce hypotézy:

² Viac informácií o združení možno nájsť na: <http://www.regioskoly.sk>

- H1: Školy budú realizovať prierezovú tému regionálna výchova a ľudová kultúra najmä v predmete hudobná výchova, výtvarná výchova, slovenský jazyk a literatúra, vlastiveda (dejepis).
- H2: Približne 30% škôl bude realizovať samostatný voliteľný predmet regionálna výchova jednou hodinou týždenne, minimálne v jednom ročníku na prvom alebo na druhom stupni vzdelávania.
- H2.1: V tomto súbore sa vyskytujú aj školy s dvomi a viac hodinami regionálnej výchovy týždenne.
- H3: Témy regionálnej výchovy a ľudovej kultúry budú školy ďalej rozvíjať v mimotriednej a mimoškolskej činnosti.
- H4: V školách bude dôraz položený na spev ľudových piesní (viac ako 90%).
- H4.1 Menej ako 45% budú zastúpené ďalšie hudobné aktivity: hra na ľudovom nástroji, ľudové hry a ľudový tanec.
- H4.2 Vlastné tvorivé aktivity žiakov budú zastúpené v miere menej ako 10%.
- H4.3 Žiaci budú mať dobré vedomosti o svojom regióne (viac ako 70%).
- H5: Najsilnejšie inštitucionálne zázemie, ktoré prezentuje realizácia predmetu regionálna výchova, realizácia programu Rozšírená regionálna výchova a ľudová kultúra a členstvo v Združení pedagógov regionálnej výchovy a súčasnosti, budú mať školy v regióne Liptov a Orava.

Vyhodnotenie výskumu

Do edukačného výskumu sa zapojili základné školy všetkých regiónov Žilinského kraja – Kysuce, Liptov, Orava, Stredné Považie, Turiec. Návratnosť odpovedí učiteľov na prvom stupni bola veľmi dobrá (52%), pomerne slabú návratnosť vyplnených dotazníkov konštatujeme z druhého stupňa základných škôl (22% z celého súboru, 43% zo súboru odpovedí učiteľov na prvom stupni). Aj keď boli dotazníky anonymné, pripúšťame možnosť skreslenia odpovedí učiteľov na základe tendencie uvádzať žiaduce odpovede, ktoré sa považujú za spoločensky akceptovanejšie. Uvedené výsledky sú vytvorené z obrazu, ako sami seba učelia (školy) vo výskume prezentovali.

Ukázalo sa, že témy regionálnej výchovy a ľudovej kultúry sú v základných školách Žilinského kraja stále živé. Toto konštatovanie sa týka tak škôl s predmetom regionálna výchova, ako aj škôl bez tohto predmetu. Školy v súčasnosti realizujú prierezovú tematiku regionálna výchova a ľudová kultúra najmä v predmetoch hudobná výchova, vlastiveda (dejepis), výtvarná výchova, slovenský jazyk a literatúra, prírodoveda (prírodopis). Táto skutočnosť vyplýva z obsahu ŠVP (2008, 2015), ktorý uvedenú prierezovú tematiku definuje ako povinnú.

Na druhom stupni takmer 30% škôl realizuje voliteľný predmet regionálna výchova minimálne jednou hodinou týždenne, čo potvrdilo závery výskumu z roku 2011 (Krušinská, 2012, s. 47 – 56). Základné školy na prvom stupni nám v súčasnom výskume nepotvrdili významné zastúpenie voliteľného predmetu regionálna výchova. Nepotvrdila sa tak naša hypotéza, že približne 30% škôl bude uvedený predmet realizovať tak na prvom ako aj na druhom

stupni. Preto sme sa v ďalšom vyhodnocovaní výsledkov výskumu rozhodli pracovať iba so súborom druhého stupňa základných škôl, v ktorom sa nám uvedená hypotéza potvrdila. Školy na prvom stupni však dokumentovali významné zastúpenie už spomínanej prierezovej tematiky regionálna výchova a ľudová kultúra.

Zaujímavým bolo pre nás spojenie voliteľného predmetu multikultúrna výchova s prierezovou tematikou regionálna výchova a ľudová kultúra. Na druhom stupni sa v tomto voliteľnom predmete v obsahu ŠVP (2015) odporúča, aby sa predmet spájal aj s témami regionálnej výchovy. Z výsledkov výskumu vyplýva, že obsah predmetu multikultúrna výchova je s týmito témami minimálne prepojený (10% na prvom stupni, menej ako 5% na druhom stupni vzdelávania). Multikultúrna výchova je v školách chápaná ako výchova k iným kultúram a koncept domácich regionálnych kultúr tu zatiaľ nie je integrovaný.

V tomto výskume sme zaznamenali pokles inovatívneho vzdelávacieho programu Rozšírená regionálna výchova a ľudová kultúra, ako sme predpokladali na základe výskumu z roku 2011. Školy v regiónoch Liptov, Orava, Kysuce a Stredné Považie sa k tomuto programu prihlásili. Z nich tri školy – *Základná škola s materskou školou Jozefa Hanulu v Liptovských Sliachoch*, *Základná škola s materskou školou v Malatinej*, *Základná škola s materskou školou v Dlhom Poli* – sú tiež členmi Združenia pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou. Školy v regiónoch Orava a Liptov potvrdili najsilnejšie inštitucionálne zázemie v tejto oblasti, čo vyplýva zo skutočnosti, že na Slovensku práve v týchto regiónoch boli prvé experimentálne overené školy s inovatívnym programom Rozšírená regionálna výchova a ľudová kultúra (ZŠ s MŠ Liptovské Sliache a ZŠ s MŠ Malatiná). Prekvapením bol pre nás región Turiec, z ktorého školy nepotvrdili inovatívny program ani členstvo v združení, no uviedli najpočetnejšie zastúpenie predmetu regionálna výchova dvomi a viac hodinami v učebnom pláne školy. V ďalšom výskume by bolo potrebné urobiť kvalitatívny výskum v školách v tomto regióne.

V rámci mimotriednej a mimoškolskej činnosti uviedli školy bohatú činnosť zameranú na región. V odpovediach učiteľov tak na prvom, ako aj na druhom stupni prevažovalo organizovanie kultúrnych podujatí a exkurzií (70%), menej bolo zastúpené pozývanie osobností a existencia krúžkov v školách (40%), najmenej činnosť folklórnych súborov a zriaďovanie »ľudových kútov« – zbierok ľudových artefaktov (20%). Kultúrne podujatia boli zamerané najmä na ľudové tradície spojené s ročným kolobehom. Vyskytli sa aj špecifické lokálne podujatia ako chorovod »*O milienci chodia*« z *Važca a Juniáles v Liptovských Sliachoch*. Z detských folklórnych súborov pôsobiacich na základných školách učitelia uviedli: *DFS Sliachanček z Liptovských Sliachov*, *DFS Cindruška z Liptovského Hrádku*, *DFS Skalka z Malatinej*, *DFS Roháčik zo Zuberca*, *DFS Goralček zo Suchej Hory*, *DFS Nábrežníček z Kysuckého Nového Mesta*, *DFS Lúčik z Turčianskych Teplíc*, *DFS Bodliáčik z Blatnice*, *DFS Buci a Spevácka dievčenská skupina Jedle z Martina*.

Kružková činnosť, besedy so zaujímavými osobnosťami a exkurzie boli v odpovediach učiteľov v prevažnej miere orientované na remeslá, historické a prírodné pamiatky regiónu. V oveľa nižšej miere sa poväčšine neformálne vzdelávanie zameriavalo na oblasť ľudovej kultúry. Tento výsledok potvrdila aj vo formálnom vzdelávaní Jágerová (2019, s. 76), ktorá uvádza, že v rámci obsahu regionálnej výchovy „*ľudová kultúra a folklórne prejavy tvoria v súčasnosti len menšiu časť obsahovej náplne tohto predmetu, zamerania. Školy orientujú túto oblasť predovšetkým na historicko-geograficko-prírodovedné vedomosti žiakov, čiastočne remeselnú-výtvarnú zručnosť.*“

V rámci formálneho vzdelávania zameraného najmä na predmet hudobná výchova a regionálna výchova, učelia potvrdili početné aktivity. Ako sme predpokladali, najpočetnejšie zastúpenie mal spev ľudových piesní v regióne (95%), ktorý do istej miery v odpovediach učiteľov potvrdil aj repertoár piesní a rečovník v regionálnom nárečí. Z konkrétnych ľudových piesní a hier učelia menovali však repertoár skôr všeobecne známy v texte tematizujúci ten ktorý región (*Na Orave dobre, Na Kysuciach dobre, Išli tri panenky z Turca* a iné). Ojedinele sa vyskytli piesne v goralskom nárečí (*Kolo mego vogrodecka, Co je to polecko, S pod tego javora* a iné), lokálne piesne.

Prekvapením bolo pre nás zastúpenie detských hier, hry na ľudových nástrojoch a ľudových tancov. Najmä na prvom stupni sa ukázalo výrazné zastúpenie detských ľudových hier všeobecne známych (70%): *Cip cip cipovička, Na húsky, O reťaz, Čížiček, Oli oli Janko* a iné. Pomerne vysoké zastúpenie mala tiež hra na ľudových nástrojoch a ľudový tanec na druhom stupni. Z konkrétnych tancov učelia uviedli tanec *Cindruška, Trcipolka, Goralský tanec, Brezovický tanec*. Učelia uviedli tiež hru žiakov na početných ľudových nástrojoch: *pastierske pišťaly, heligónka, husle, detské husličky, zvonce, rapkáče, hrkálky, ozembuch, drevené paličky* a iné. V rámci tejto aktivity nás najviac zaujala *škola hry Vajčovskej muziky z Horného Vadičova* na Kysuciach. Posledne menované aktivity sa vyskytovali tak v rámci formálneho ako aj neformálneho vzdelávania, vyžadovali by si v školách hlbší kvalitatívny výskum.

Inšpiratívnym môže byť pre nás moravský projekt *Tady jsme doma – Regionální folklor do škol*,³ v rámci ktorého učelia o.i. majú počítať s odbornou pomocou etnografa. Tiež dávame do pozornosti *Základnú umeleckú školu ľudového tanca a hudby v Ružomberku*,⁴ kde vedenie školy robí systematický etnografický výskum v rámci jednotlivých lokalít dolného Liptova a nazbieraný materiál vnáša do obsahu vzdelávania. V tejto súvislosti sa v našom výskume v súbore základných škôl s predmetom regionálna výchova štatisticky zaujímavé ukázali odpovede učiteľov, ktorí čerpajú repertoár z lokálnych či regionálnych zbierok. Tiež v oveľa väčšej miere takito

³ Viac informácií o projekte možno nájsť na: <https://www.nulk.cz/tadyjsmedoma>

⁴ Viac informácií o škole možno nájsť na: <https://fs-liptov.sk/index.php/zus-index>

učitelia čerpajú materiál od miestnych pamätníkov oproti učiteľom v školách bez predmetu.

Positívne sa tiež ukázalo zastúpenie produktívnych aktivít na druhom stupni – tvorba elementárnych piesní, vlastných spevníkov žiakov a výroba elementárnych nástrojov. Vo všetkých uvedených položkách dosiahli aktivity vyššie percento, ako sme očakávali. V porovnaní škôl s predmetom regionálna výchova bola tvorba spevníkov žiakov na druhom stupni oproti školám bez predmetu štatisticky pozoruhodne zastúpená.

Zaujímavou bola pre nás tiež otázka, nakoľko žiaci poznajú charakteristické znaky ľudovej kultúry svojho regiónu. Z odpovedí učiteľov z celého súboru vyplynulo, že len 60 % žiakov na druhom stupni má tieto vedomosti. Keď sme však súbor rozdelili na školy na druhom stupni s predmetom regionálna výchova a bez predmetu, vyšiel nám štatisticky zaujímavý rozdiel: takmer 90% žiakov na druhom stupni má vedomosti o charakteristických znakoch ľudovej kultúry svojho regiónu. Uvedené výsledky je potrebné ďalej kvalitatívne skúmať v prostredí základných škôl v rámci edukačného a etnografického výskumu.

V závere môžeme konštatovať, že vzdelávací obsah regionálnej výchovy a hudobnej výchovy so zameraním na ľudové umenie sa v školách s predmetom regionálna výchova výrazne neodlišuje od škôl, ktoré tento predmet nemajú. Napriek tomuto konštatovaniu, učitelia v početných odpovediach z celého súboru deklarovali bohaté zastúpenie aktivít v oblasti ľudovej kultúry najmä v neformálnom vzdelávaní. Učitelia v školách v súčasnosti vnímajú potrebu tematizovania ľudovej kultúry v regióne, v obsahu a forme vzdelávania smerujú k jej regionálnym špecifikám a jedinečnosti.

Záver a diskusia

Longitudinálny výskum od roku 1989 ukázal, že na Slovensku sa rozvíjajú témy regionálnej výchovy a ľudovej kultúry v základných školách systematicky. Veľmi zaujímavý je v tomto kontexte vznik inovatívneho edukačného programu *Rozšírená regionálna výchova a ľudová kultúra*, ktorý bol v deväťdesiatych rokoch experimentálne overený MŠ SR. Dodnes tento program, ako ukázal posledný výskum, sa v školách udržal. Iniciatívy regionalisticky orientovaných škôl zastrešuje od začiatku *Združenie pedagógov na podporu škôl s regionálnou výchovou*.

Po roku 2008 mnohé základné školy začali realizovať voliteľný predmet *regionálna výchova*. Vysoký záujem o predmet v školách inicioval definovanie prierezovej témy *regionálna výchova a ľudová kultúra* v Štátnom vzdelávacom programe (2008, 2015). Odvtedy sa téma rozvíja v rôznych predmetoch, ako sme poukázali vo výskumoch, a zároveň iniciuje vytváranie voliteľného predmetu *regionálna výchova* v školských vzdelávacích programoch. V súčasnosti nám potvrdilo realizáciu tohto predmetu jednou a viac hodinami týždenne na druhom stupni približne 30% základných škôl Žilinského kraja.

V poslednom výskume sa tiež ukázalo, že vzdelávací obsah zameraný na ľudové hudobné umenie sa v školách s predmetom regionálna výchova výrazne neodlišuje od škôl, ktoré tento predmet nemajú. Napriek tomuto konštatovaniu, učitelia v početných odpovediach z celého súboru deklarovali významné zastúpenie aktivít v oblasti ľudovej hudobnej kultúry najmä v neformálnom vzdelávaní. Uvedené výsledky je potrebné ďalej kvalitatívne skúmať v prostredí základných škôl v rámci edukačného a etnografického výskumu.

Bibliografia

- Bagalová, Ľ. (2011). *Pedagogické inovácie na Slovensku z pohľadu učiteľov a riaditeľov ZŠ – priblíženie výsledkov výskumu* [online]. Bratislava: ŠPÚ (NIVAM), 2011. [cit. 30. júla 2023]. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/vzdelavanie/vyskumne-ulohy/pedagogicke-inovacie-slovensku-z-pohladu-ucitelov-riaditelov-zs>
- Cabanová, V. (2005). *Tvorba obsahu vzdelania v regionalisticky orientovaných školách*. Praha: Nakladatelství Epoque, 165 s. ISBN 80-86328-69-4.
- Gašparová, M. (2009). Projekt základných škôl s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry ako fragmentu kultúrneho dedičstva – skúsenosti a perspektívy. In: Ligas, Š. – Gašparová, M. (ed.): *Odkaz kultúrneho dedičstva v primárnej edukácii*. Banská Bystrica, s. 57-61.
- Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ v Slovenskej republike [online]. Bratislava: ŠPÚ (NIVAM), 2015. [cit. 6. júna 2023]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
- Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ v Slovenskej republike [online]. Bratislava: ŠPÚ (NIVAM), 2015. [cit. 6. júna 2023]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf
- Jágerová, M. (2015). Regionálna výchova a prvky tradičnej kultúry vo výchovno-vzdelávacom procese na Slovensku – história, súčasný stav, perspektívy. In: *Etnologické rozpravy*. Ročník 22, č.1, s. 65 – 77. ISSN 1335-5074.
- Jágerová, M. (2019). Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra vo výučbe na základných školách. In: *Rocznik Muzeum "Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie"*, s. 67 – 78. ISSN 2353-2734.
- Krušinská, M. (2012). Regionálna výchova a ľudová kultúra v základných všeobecnovzdelávacích a umeleckých školách. In: Krušinská, M. – Bošelová, M. a kol. *Objavovanie strateného v čase: Umenie a remeslá etnografického charakteru regiónov Liptov a Orava*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, s. 47 – 56. ISBN 978-80-8084-837-8.

- Krušínská, M. (2021). Elementary Art School of Folk Dance and Music in the Context of Regional Culture-Oriented Schools in Slovakia. In: *Central European Journal of Educational Research*. Debrecen: Debreceni Egyetem. Roč. 3, č. 1 (2021), s. 16 – 26. ISSN 2677-0326.
<https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/1/9346>.
- Krušínská, M. (2022). Music Pedagogy in the Context of Ethnopedagogy: Theoretical background of Music Education in Regional Culture-Oriented Schools in Slovakia. In: *Paedagogia Musica*. Plzeň. Roč. 1, č. 2 (2022), s. 41 – 56. ISSN 2788-2047.
<https://doi.org/10.24132/ZCU.MUSICA.2022.02.41-56>.
- Regionálna výchova a ľudová kultúra pre I. stupeň, ŠVP z roku 2015* [online]. Bratislava: ŠPÚ (NIVAM), 2015. [cit. 1. januára 2024]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
- Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra: Prierezová téma* [online]. Bratislava: ŠPÚ (NIVAM), 2015. [cit. 1. januára 2024]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/regionalna_vychova.pdf
- Schauerová, A. – Maňáková, M. (2015). *Regionální folklor do škol: Manuál pro učitele II*. Strážnice: NUKL, 159 s. ISBN 978-80-88107-32-3.
- Sieť škôl a školských zariadení SR* [online]. Bratislava: CVTISR, 2023. [cit. 1. februára 2023]. Dostupné z: www.cvtisr.sk
- Uhrinová, M. (2021). Formovanie vzťahu detí ku kultúrnym a prírodným hodnotám regiónu v primárnom vyučovaní. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. VERBUM - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. Roč. 20, č. 5 (2021), s. 215-225. ISSN 1336-2232.

PaedDr. Martina Krušínská, PhD.

Centrum etnografie a umenia, Katedra hudby, Pedagogická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
martina.krusinska@ku.sk

RNDr. Michaela Holešová, PhD.

Katedra stavebnej mechaniky a aplikovanej matematiky
Stavebná fakulta, Žilinská univerzita v Žiline
Univerzitná 1, 010 26 Žilina
michaela.holesova@uniza.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.100-106>

Obsahová analýza testov školskej pripravenosti žiaka na výučbu písania

Content Analysis of School Readiness Tests for Teaching Writing

Kamila Lopuchová

Abstract

The level of a pupil's readiness for writing can be determined at a young age through the analysis of their drawings, which reflect their actual graphomotor activity. This is why drawing is often used as a diagnostic tool to assess students before they enter primary school, using either standardized or non-standardized tests. The aim of this study is to analyze school readiness tests for students, focusing on the graphomotor indicators of their readiness. The content of this study will consist of a theoretical analysis of four selected tests: the Orientation Test of School Maturity, the Orientation Test of Readiness for School, the Drawing Test of School Aptitude, and the HETz test (a manual handwritten test). The theoretical part of this study will also outline the requirements for writing, which must be understood before the actual testing of pupils. In conclusion, we will evaluate the consistency and differences between the individual tests, which will affect the placement of pupils in terms of their writing abilities.

Keywords: Readiness for writing. Graphomotor. Drawing. School readiness test. Writing requirements.

Úvod

Pri zisťovaní pripravenosti dieťaťa na písanie v základnej škole sa učiteľ orientuje na základe vstupného testu, ktorý sa na našom území vykonáva pred zápisom dieťaťa do základnej školy. Tieto testy sú zväčša tvorené úlohami pre žiakov, ktoré škola vytvára intuitívne, prípadne využíva dostupné štandardizované testy. V jednotlivých testoch žiak preukazuje svoju pripravenosť v kognitívnej a sociálnej oblasti. Žiak nastupuje do školy po dosiahnutí šiesteho roku života, kedy sa predpokladá jeho dostatočná zrelosť pre plnenie povinnej školskej dochádzky. Zrelosť žiaka však nemusí okamžite znamenať aj pripravenosť. Práve preto školy skúmajú školskú pripravenosť, prostredníctvom ktorej dokážu identifikovať absentujúce okolnosti vstupu do prvého ročníka a následne problémy pri vyučovanom procese. Testy školskej

pripravenosti obsahujú okrem iného aj úlohu kresby mužskej postavy. Kresba dieťaťa dokáže odhaliť vývinový stupeň v ktorom sa dieťa nachádza, poskytuje informácie o úrovni jemnej motoriky ale aj o emocionálnom prežívaní. Po vyhodnotení potrebných atribútov následne učiteľ začleňuje dieťa do úrovně pripravenosti na vstup do základnej školy. Je toto dostatočný test pripravenosti dieťaťa? Aké ukazovatele školskej pripravenosti sú nevyhnutné pre pripravenosť žiaka na výučbu písania a čítania? Pred samotným testovaním žiakov, je nevyhnutné poznať požiadavky na čítanie a písanie, aby následne dokázal učiteľ tento proces objektívne vyhodnotiť.

Požiadavky na písanie

Žiak potrebuje zvládať viacero požiadaviek, ktoré preukazujú naučené a osvojené návyky pri písaní nato, aby dokázal deklarovať kvalitu napísaného. Prvú skupinu požiadaviek definujeme ako kvalitatívne, nakoľko ich nedodržanie zásadne ovplyvňuje kvalitu písma. Kožík Lehotayová (2022) medzi tieto požiadavky zaraďuje adekvátnu liniatúru, tvar, veľkosť písmen a ich sklon. Mlčáková (2009) dopĺňa skupinu požiadaviek o jednotnosť písmena a hustotu písma. Spomenuté činitele neskôr ovplyvňujú čitateľnosť, úhladnosť a plynulosť napísaného písma. Ak žiak už v počiatku nedokáže dodržať požadovaný grafomotorický tvar, je možné, že následné kompletne písané grafémy budú pre žiaka ťažkosťou. Je preto dôležité využívať oporné pomôcky a to pomocnú líniu a pomocné body. Ďalšou opornou technikou, ktorá dokáže žiakovi pomôcť je podľa Kožík Lehotayovej (2022) slovná opora prostredníctvom ktorej učiteľ navádza žiaka ako viesť líniu, s ňou spojená zrkovacia línia, ktorá prostredníctvom vyznačených bodov ukazuje správny smer, či hmatová línia, kedy žiak dokáže tvar spoznať hmatom, prípadne tvar vymodelovať.

Druhou skupinou charakterizujeme hygienicko-technické zásady, ktoré vo veľkej miere ovplyvňujú žiakovo následné písmo a žiak si ich osvojuje v prvých mesiacoch školskej dochádzky, pred samotnou výučbou písania písmen. Spomínané zásady si žiak vie jednoducho zautomatizovať, pričom nemusí byť vždy osvojené korektné, preto ako uvádza Fasnerová (2018) úlohou učiteľa je tieto požiadavky dôsledne korigovať prostredníctvom vzájomnej interakcie žiaka a učiteľa. Nevhodne zafixované návyky žiaka sa veľmi ťažko eliminujú a predstavujú dlhý proces zmeny zaužívaného správania, ktorý nemusí byť vždy úspešne pretvorený (Mlčáková, 2009). Z výskumu Kožík Lehotayovej (2022), ktorá skúmala stratégie rozvíjania grafomotoriky a podporu v začiatočnom písaní rezultuje, že učelia v základných školách vo veľkej miere dodržia hygienicko-technické požiadavky iba občas, prípadne vôbec, z dôvodu deficitu času a nepotrebnosti vytvárať tieto návyky u žiakov.

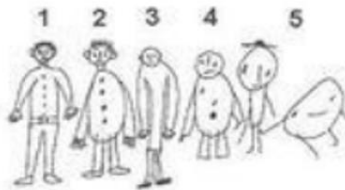
Medzi tieto zásady zaraďujeme správne sedenie žiaka s čím súvisí aj osvetlenie písacieho priestoru, príjemné prostredie ako celok pre výučbu, ďalej taktiež správny výber písacieho nástroja a jeho úchop. Na tieto zásady, by mal vo veľkej miere dbať učiteľ vo vyučovacom procese, avšak totožnú váhu

dôležitosti je potrebné venovať zásadám aj v domácom prostredí. Hygienicko-technické zásady by si mal žiak osvojiť už v prípravnom období prvého ročníka, pretože je to jedna zo základných podmienok pre jeho zdravý vývoj nielen pri písaní, ale aj v celkovej existencii v nasledujúcej edukácii. Nesprávne zafixované zásady často vedú k ovplyvňovaniu kvalitatívnych požiadaviek. Tu môžeme vidieť prirodzenú väzbu medzi kvalitatívnymi požiadavkami a hygienicko-technickými zásadami, kedy nie je možné zanedbať ani jednu oblasť, pretože následne ovplyvňuje existenciu tej druhej.

Orientačný test školskej zrelosti

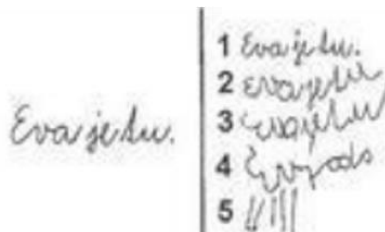
Autorom Orientačného testu školskej zrelosti je J. Jirásek (Varcholová a kol., 2003). V praxi je tento test využívaný najmä z dôvodu zahrnutia viacerých oblastí, ktoré dokážu byť testom odhalené.

1. Kresba postavy podľa predlohy – Postava musí mať všetky potrebné znaky, ktoré sú bodovo hodnotené. Postava musí mať hlavu, trup a všetky končatiny. Krk spája hlavu s trupom. Na hlave majú byť nakreslené všetky znaky a to vlasy, uši, nos, ústa, oči. Ruky sú zakončené piatimi prstami. Chodidlá sú viditeľné zahnuté. Dôležité sú aj prvky na oblečení.



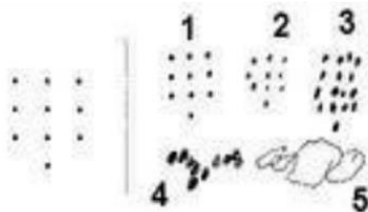
Obrázok 1 - Kresba postavy (Varcholová a kol., 2003).

2. Napodobenie písaného písma – Dieťa odpisom z predlohy napodobní písané písmo, krátke slová. Na adekvátne hodnotenie nesmú byť písmená 2-krát väčšie ako originál, sú potrebné bodky a taktiež je nevyhnutné dodržať vodorovnú líniu písaného.



Obrázok 2 - Napodobenie písaného písma (Varcholová a kol., 2003).

3. Odkreslenie skupiny desiatich bodov podľa predlohy – Dieťa napodobňuje predlohu, ktorú má nakreslenú. Obraz, ktorý dieťa vytvorí musí byť ideálne v absolútnom súlade s predlohou.



Obrázok 3 - Odkreslenie skupiny desiatich bodov (Varlochová a kol., 2003).

Test je hodnotený päť stupňovou škálou v závislosti od úrovne realizovaného. Najhorší stupeň kresby, odpisu či odkreslenia sa hodnotí stupňom 5, najlepší stupňom 1. Dieťa s celkovým bodovým hodnotením 3-6 je možné zaradiť do vyššieho stupňa pripravenosti (Varcholová a kol. 2003). K hodnoteniu sa pripája taktiež aj písomná inštrukcia hodnotiaceho.

Orientačná skúška pripravenosti na školu

Test obsahuje súbor štyroch subtestov, ktoré odhalia pripravenosť dieťaťa na školu v kognitívnej oblasti (Kollárik, 1996). Na základe výsledkov dieťaťa zaradia do skupiny nedostatočne pripravený, problematcky pripravený či dostatočne pripravený.

1. Postihovanie podrobnosti a rozdielov – V úlohách ma žiak nájsť medzi štyrmi obrázkami rovnaký obrázok, ako je v predlohe. Následne má dieťa nájsť medzi piatimi obrázkami taký, ktorý sa od ostatných odlišuje. Tento test obsahuje 18 úloh.
2. Matematické predstav – V troch úlohách žiak preukazuje vedomosti vo vzťahu menej, viac, nižší, vyšší. Následne žiak určuje poradie, množstvo a priraduje subjekty. Test obsahuje 17 úloh.
3. Schopnosť kategorizácie – Dieťa vylúči predmet, ktorý k ostatným nepatrí. Test je zložený z 18 úloh.
4. Jemná motorika – Dieťa dokresľuje základné grafomotorické prvky (slučky, zátrhy, čiary). Spolu vytvorí 6 úloh.

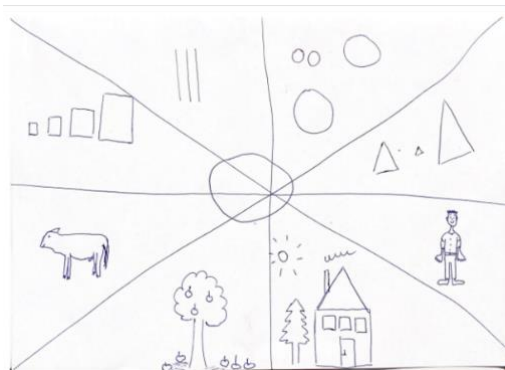
Kresbový test školskej pripravenosti

V našich podmienkach tento test poníma komplexné prejavy dieťaťa, jeho porozumenie, adaptáciu na podmienky. Je založený na porozumení pojmov, viet a adekvátnom zakreslení počutého. Diagnostikou testu dokážeme získať informácie o tempe dieťaťa, štýle porozumenia, úrovne pamäte, vizuálnych schopnostiach, matematických pojmov, všeobecnej vývinovej úrovni dieťaťa (Gajdošová, Herényiová, 1996).

Dieťa má splniť úlohy:

1. Nakresli loptu do stredu papiera!
2. Urob čiary do rohov papiera a spočítaj políčka!
3. Nakresli čiary k stranám papiera a spočítaj okienka!
4. Nakresli tri čiary, ktoré sú rovnako dlhé do hociktorého okienka!

5. Nakresli do iného okienka tri trojuholníky tak, aby prostredný bol najmenší!
6. Nakresli do ďalšieho okienka štyri kruhy tak, aby dva z nich mali rovnakú veľkosť!
7. Do iného okienka nakresli štyri štvorce tak, aby posledný bol najväčší!
8. Do ďalšieho okienka nakresli strom - jablň, na ktorej sú tri jablká a na zemi pod ním je päť jabĺk!
9. Do prázdneho okienka nakresli dom, ktorý má dvere, tri okná a špicatú strechu!
10. Na strechu nakresli komín s dymom! Pri dome je strom a nad stromom je slnko.
11. Do okienka nakresli postavu!
12. Do posledného okienka nakresli zviera! (Gajdošová, Herényiová, 1996)



Obrázok 4 - Kresbový test školskej pripravenosti (Vlastný zdroj).

HETz test (rukou doplňujúci test)

Na testovanie školskej pripravenosti slúžia aj neštandardizované testy, ktoré môžu byť súčasťou pedagogickej diagnostiky učiteľa. Cieľom tohto testu je identifikácia kognitívneho stupňa vývinu dieťaťa a jeho školská pripravenosť. Dieťa pracuje s kresbovou predlohou do ktorej podľa inštrukcií zaznamenáva chýbajúce časti, tvary okolia domu. (Králiková, Jackulíková, 2013). Dieťa pracuje individuálne, nie v skupinách a jeho činnosť je následne hodnotená numerickými hodnotami v rozsahu 0,1 a zároveň slovom zvládol a nezvládol (Kováčová, 2011). Dieťa postupuje podľa vopred naštudovaných inštrukcií, ktoré zadáva diagnostikujúci



Obrázok 5 - HETz-test (Kováčová, 2011).

Konzistentnosť a divergentnosť testov školskej pripravenosti

V testoch školskej pripravenosti môžeme zreteľne vidieť konzistentnosť pri práci s rukou. Dieťa musí v každom teste nevyhnutne prejavíť schopnosť písať, kresliť, zaznamenávať grafickú stopu bez ohľadu na podmienky v ktorých dieťa test absolvuje. V testoch je výrazne zastúpená kresba, ako dôležitý ukazovateľ grafomotorickej pripravenosti v súvislosti so všeobecným vývinom. Kresba je indikátorom pripravenosti na začiatok školskej dochádzky. Testy školskej pripravenosti taktiež spája orientácia v priestore, na ploche. Dieťa prostredníctvom tejto schopnosti reflektuje všeobecný prehľad a stupeň všeobecného vývinu. Všetky spomenuté testy sú však orientované na prehľad jemnej motoriky, úchopu grafického nástroja, diagnostikovaníu všeobecného vývinu a kognitívnych schopností.

Testy školskej pripravenosti sa odlišujú v troch kľúčových oblastiach. Zo všetkých testov sa Orientačná skúška pripravenosti na školu a Kresbový test školskej pripravenosti orientuje na matematickú pripravenosť. Ďalšie testy nepovažujú práve túto schopnosť za kľúčovú pri prijatí dieťaťa do základnej školy. Iné testy využívajú kategorizáciu predmetov, čo nie je spoločným menovateľom všetkých testov. Testy, ktoré sme definovali sú orientované na individuálnu či skupinovú prácu, preferencia testovania je určená pri samotných testoch.

Záver

Testy školskej pripravenosti odhaľujú pripravenosť dieťaťa na vstup do základnej školy. V realizovanej teoretickej analýze sme otvorili priestor pre výskum konkrétnych ukazovateľov školskej pripravenosti písať a čítať prostredníctvom výskumných metód – dotazník, interview, kazuistika a diagnostika detskej kresby.

Bibliografia

- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha : Grada, 2018. 288 s. ISBN 978-80-271-0289-1.
- Gajdošová, E.- Herényiová, G. (1996). *Kresebný test školskej spôsobilosti - príručka pre administráciu a vyhodnotenie*. Bratislava: PSYCHO-INSIGHT. spol. s.r.o. 1996.
- Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha : Grada, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
- Kollárik, K. (1996). *Orientačná skúška pripravenosti na školu*. Bratislava: PSYCHO-INSIGHT, Donero. ISBN 80-88865-05-0.
- Kováčová, B. (2011). *HETz-test – nástroj v pedagogickej diagnostike*. In Didaktika. 2011. roč. 2. č. 4, s.24-30. ISSN: 1338-2845.
- Kožík Lehotayová, B. (2022). *Stratégie podpory v začiatočnom písaní*. Ružomberok : VERBUM KU v Ružomberku, 2022. 165 s. ISBN 978-80-561-0963-2.
- Králiková, J., Jackulíková, J. (2013). *Pedagogická diagnostika v praxi materskej školy*. Bratislava : Raabe, 2013. 1170 s. ISBN 978-80-891-826-33.
- Varcholová, M. a kol. (2003). *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2003. 68 s. ISBN 80-89055-34-6.

Mgr. Kamila Lopuchová

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava
lopuchova4@uniba.sk

školiťel': doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.107-114>

Ako využiť potenciál gregoriánskeho chorálu na hodinách hudobnej výchovy?

How to Use the Potential of Gregorian Chant in Music Education?

Kristína Magátová

Abstract

Music education as a part of the educational field of Art and Culture allows teachers to apply in the educational process a variety of activities that stimulate pupils to creativity. The integration of creative approaches opens up possibilities for effective interpretation of less interesting themes. The aim of this paper is to highlight the potential or benefits of Gregorian chant in several aspects, and to suggest concrete examples and methods of how to bring this topic closer to pupils in music education classes through creative processes.

Keywords: Gregorian chant. Potential. Music education. Application. Model situation.

Úvodom

Gregoriánsky chorál je neodmysliteľnou súčasťou hudobných dejín. Na jeho základoch vyrastala európska hudba. Z neho vychádzali nové hudobné žánre, ktoré sa ďalej formovali až do súčasných podôb. Myšlienky súvisiace s gregoriánskym chorálom sa často spájajú s minulosťou, no aj dnes je stále aktuálny vo vedeckých výskumoch či praktických interpretáciách. Jednou z interpretácií je vyučovanie. Vyučovanie gregoriánskeho chorálu v priestore výchovy a vzdelávania môže byť fascinujúcou cestou. Žiadna cesta sa však nezaobíde bez dôkladnej prípravy, a preto je našim cieľom predstaviť niekoľko krokov, ako uchopiť túto starobylú hudobnú tradíciu v čase modernizácie a inovácie. Zoznámenie sa detí s gregoriánskym chorálom nielen teoreticky, ale najmä prakticky, ponúka možnosť pozitívne pôsobiť na rozvoj kognitívneho myslenia, prehlbovať a upevňovať hudobné schopnosti a tiež hudobný vkus, rozširovať poznatky z oblasti dejín hudby, hudobnej teórie či estetiky. Rozvoj kognitívneho myslenia vychádza z práce s hlasom pri vokálnom prejave, ktorá si okrem istých hlasových predpokladov vyžaduje tiež pamäť a pozornosť. Práve tréning pamäti a pozornosti má rozhodujúci význam pre rozvoj kognitívnych procesov. Spevácka aktivita spolu s recepciou hudby podnecuje

rozvoj predstavivosti. Aktívny spev skvalitňuje hlasovú kultúru, s ktorou veľmi úzko súvisí schopnosť správne intonovať či zreteľne artikulovať. Zdokonaľuje sa tak celkový rečový prejav (Sawicki, 2014, s. 263). Skupinový spev zase pozitívne vplýva na socializáciu, a tiež zvýšenie pozornosti, koncentrácie a disciplíny. Meditatívny charakter gregoriánskeho chorálu a subtílny výraz otvárajú priestor pre stíšenie, relaxáciu, výchovu a poskytnutie emočného zážitku. Tieto benefity sú relevantným dôvodom, prečo tematiku gregoriánskeho chorálu uchopiť v praxi hudobnej výchovy zodpovedne, v dostatočnej hĺbke a tiež časovej dotácii. Hudobná výchova má svoje miesto vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra, ktorá v inovovaných štátnych vzdelávacích dokumentoch z roku 2022 zahŕňa toto vyjadrenie: *Rozvíja osobnosť žiaka vo všetkých základných oblastiach – kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej. Umožňuje prepájanie rôznorodých poznatkov vzdelávania, pričom ich vnútorne ukotvuje prostredníctvom osobnej skúsenosti z a podnetov z oblasti umenia a kultúry. A ďalej: Ťažiskom vzdelávacej oblasti je tvorivosť, ktorú žiaci uplatňujú a rozvíjajú pri rozmanitých činnostiach – objavovanie, experimentovanie, tvorba, sebavyjadrovanie, tvorivé interpretovanie, stvárňovanie, reflektovanie, a pod.* (MŠVVaŠSR, 2022, s. 1). Práve tieto rozmanité činnosti sú základným pilierom aktivít, ktoré navrhujeme využiť na hodine hudobnej výchovy, ktorá žiakom predstavuje a približuje stredovekú cirkevnú hudbu.

Gregoriánsky chorál a jeho pozícia v súčasnej hudobnej výchove

Vyučovanie gregoriánskeho chorálu v dávnej minulosti zabezpečovali cirkevné spevácke školy, ktoré sa zakladali pri chrámoch a kláštoroch. Slúžili nielen na výučbu cirkevného spevu, ale tiež sa na nich učilo čítať, písať, vysvetľovalo sa Písmo (Bednáriková, 2018, s. 9). Hudobný život našich predkov ako aj spôsob hudobného vzdelávania je dodnes neznámy. Vychádzame len z predpokladu, že učiteľmi detí boli ich rodičia, neskôr skúsenosti a ústna tradícia. V súčasnosti je situácia oveľa priaznivejšia. Chorál dnes zažíva renesanciu prostredníctvom vedeckého prístupu ako v teoretickej tak i praktickej interpretácii. Jestvuje viacero foriem, prostredníctvom ktorých sa dostáva do povedomia verejnosti, či už sú to vokálne telesá – scholy cantorum, výučba na všetkých stupňoch vzdelávania, kurzy či festivaly (Bednáriková, 2018, s.7). Jeho prítomnosť v historickom priereze hudobného vzdelávania na Slovensku dosvedčuje v publikácii *Historický prehľad vyučovania gregoriánskeho chorálu na území Slovenska od stredoveku po súčasnosť (2018) Janka Bednáriková*. Témy týkajúce sa gregoriánskeho chorálu, ktoré sa v súčasnosti vyučujú na základných školách, sú prevažne teoretického charakteru. Priestor pre oboznámenie sa s ním je viac-menej minimálny. U detí mladšieho školského veku sa s touto problematikou nestretávame vôbec. Situácia je priaznivejšia na druhom stupni. Gregoriánska tematika sa objavuje v učebniciach hudobnej výchovy z rokov 2009 a 2011 (E. Langteinová a B. Felix) pre 5., 6., 7. a dnes už nejestvujúci 9. ročník

(Bednáriková, 2018, s. 66).¹ Učivo obsiahnuté v uvedených učebniciach interpretuje gregoriánsky chorál stručne, len v teoretickej rovine. Aktuálne navrhnuté učebnice vydavateľstva TAKTIK vypracované v súlade s inovovaným Štátnym vzdelávacím programom z roku 2022 (R. Bönde, P. Brezina, J. Hudáková) gregoriánsku tematiku ponúkajú, zdá sa, v prepracovanejšej forme i rozsahu. V učebnici 5. ročníka ju už síce nenachádzame, avšak v učebnici pre 6. ročník sú hudbe stredoveku venované štyri strany, z ktorých je gregoriánskemu chorálu venovaná dvojstranová podkapitola *Cirkevná stredoveká hudba*. Žiaci v nej získavajú základné informácie o speve a jeho histórii. Súčasťou učebných materiálov sú i notové a početné hudobné ukážky: *Dies irae*, *Veni creator Spiritus* od autora Rabana Maura z 9. storočia, nahrávka jednohlasného spevu v podaní Schola Gregoriana, Étienne de Liège – *Invitatorium, Deum verum*, Gregorian – *Hallelujah* (Bönde a kol., 2022. s. 8-9). Úlohy žiakov motivujú k tomu, aby charakterizovali pôsobenie hudby a jej vyjadrovacie prostriedky, pohybom ruky znázornili výšku tónov v melódii či pokúsili sa napodobniť, zaspievať brumendom úseky melódie, ktoré sa im páčia. Žiakom na druhom stupni nie je teda gregoriánsky chorál neznámym pojmom. Priestor k prehĺbeniu a prepojeniu stredovekej kultúry možno umocniť v rámci medzipredmetových väzieb. V 5. ročníku sa na hodinách dejepisu žiaci dozvedajú o stopách minulosti okolo nás. V 6. ročníku sú tieto stopy konkretizované v jednotlivých historických obdobiach – v našom prípade ide o stať Stredovek. Tieto teoretické poznatky tvoria vynikajúci základ pre praktické aplikovanie gregoriánskych melódii v podobe spevu, či ďalších hudobných činností.

Odporúčania pre prácu s gregoriánskym chorálom

Inšpiráciu pre prácu s gregoriánskym chorálom môžu byť pre učiteľov štúdie a publikácie, ktoré zahŕňajú okrem teoretických aspektov aj metodické odporúčania, akým spôsobom k naštudovaniu i celkovej problematike pristupovať. Niekoľko didaktických zákonitostí poskytuje Janka Bednáriková, dirigentka *Scholy cantorum Rosenbergensis* pôsobiacej na Katolíckej univerzite v Ružomberku v štúdiu *Didaktické aspekty vyučovania gregoriánskeho chorálu* (2020).² V texte zúročuje svoje dlhoročné skúsenosti. Poukazuje i na možné problémy a ponúka spôsoby, ako im predchádzať. Ďalšie odporúčania nachádzame v slovenskom *Liturgickom spevníku I* (1990) na 28. strane v stati *Prednes a notácia duchovného spevu*. Skúsenosti v tejto oblasti zameranej na deti interpretuje holandský učiteľ spevu *Wilko Brouwers*. Vypracoval príručku *Words with wings* (2012) pre učiteľov a pracovný zošit pre žiakov, v ktorej uvádza návody a metódy kde začať, ako začať, a tiež ciele

¹ Viac v publikácii *Historický prehľad vyučovania gregoriánskeho chorálu na území Slovenska od stredoveku po súčasnosť* na s. 66 – 69.

² Príspevok Janky Bednárikovej je uverejnený vo vedeckom zborníku *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE 4/2020*. Dostupné na: http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2020/11/ssf_4_20_s_obalkou.pdf.

a materiály, ktoré v závere ústia do schopnosti žiakov interpretovať gregoriánsky chorál a inú duchovnú tvorbu. Súčasťou printových publikácií je i demonštračné CD, ktoré dokazuje, že spojenie detí a gregoriánskeho chorálu je skutočne možné. Program obsahuje 20 lekcí a je zameraný hlavne na to, aby sa deti s gregoriánskym chorálom zoznamovali krok za krokom. Cvičenia dodržia základné didaktické zásady – primeranosť, postupnosť, spájanie teórie s praxou a ďalšie. Na otázku, či je možné zapojiť deti do gregoriánskeho chorálu odpovedá vo svojej štúdií *Is it possible to involve kids and youngsters with Gregorian chant?* (2023) dirigent *Franco Radicchia*.³ Krátke pokyny k tomu, ako prakticky zvládnuť gregoriánsky chorál nachádzame na konci chorálnej knihy cirkevných obradov *Manuale musico-liturgicum (1853) Františka Žaškovského*. Ide o prílohu spevníka, akýsi návod v rozsahu siedmich kapitol, v ktorých je výklad podložený notovými ukážkami (Bednáriková, 2018, s. 55). Na otázku „ako spievať chorál?“ ponúka odpoveď *Bernard Sawicki* v knihe *W chorale jest wszystko*. V kapitole *...jak śpiewać chorał?* vysvetľuje, ako pristupovať k naštudovaniu a interpretovaniu gregoriánskeho chorálu. Dôležitým aspektom práce s gregoriánskym chorálom je iste, okrem odporúčaní, výber repertoáru. Pestrý výber najznámejších, ľudu najprístupnejších gregoriánskych spevov možno čerpať zo zbierok *Jubilate Deo (1974)*, *Liber cantualis (1987)* či *Gaude Mater (2002)*. Inšpiráciu pre učiteľov môže byť aj zahraničná literatúra, a to napríklad učebnica spevu *Gregorian Chant for Church and School (2008)* pre stredné školy, gymnáziá a vlastne pre všetky vekové kategórie, stručná a jasná vo všetkých aspektoch učenia sa spevu – noty, rytmus, latinčina, štýl. Obsahuje tiež základný repertoár s anglickým prekladom.

Modelová hudobno-výchovná situácia „Cesta za hudbou stredoveku“ s aplikáciou tematiky gregoriánskeho chorálu

Veľkým privilegiom hudobného vzdelávania je možnosť v čo najväčšom rozsahu aplikovať tvorivosť a kreativitu žiakov v procese vyučovania. Hudobná výchova má teda možnosť byť kreatívna. Pod pojmom kreatívna hudobná výchova rozumieme takú hudobnú výchovu, v ktorej sa integruje tvorivý prístup učiteľa, ktorý motivuje a vedie žiakov k rozmanitým kreatívnym aktivitám, samotný tvorivý proces žiakov, získané skúsenosti a reflektovanie tvorivého procesu. Skupinové kreatívne činnosti s kreatívnymi interakciami sa nespochybniteľne podieľajú na spoluvytváraní množstva kompetencií. Rozvíjajú tvorivosť, posilňujú uvedomenie dôležitosti spoločnej komunikácie a spolupráce. Napomáhajú v hľadaní širšieho tvorivého, umeleckého a kultúrneho kontextu sebavyjadrovania (Jiříčková 2023, s. 8).

³ Príspevok bol prezentovaný 6. septembra 2023 na kongrese Medzinárodnej organizácie štúdia gregoriánskeho chorálu AISCGre v historickej obci Tynec blízko Krakova. Štúdia bude zverejnená v periodiku *Beiträge zur Gregorianik*. Viac o organizácii na: <https://www.aiscgre.org/en/>.

Kreatívna hudobná výchova obsahuje a spája čo najväčší počet hudobných činností. Vychádzajúc z vyššie uvedených definícií je našim cieľom vytvoriť akúsi modelovú hudobno-výchovnú situáciu s aplikáciou tematiky gregoriánskeho chorálu, ktorá vychádza z princípov rozmanitých činností definovaných vo vzdelávacích štandardoch, a to: objavovanie, tvorivé interpretovanie, tvorba, experimentovanie, stvárňovanie, sebvýjadrovanie a reflektovanie. Jednotlivé procesy spĺňajú požiadavky štruktúry vyučovacej hodiny – organizačná, motivačná, prípravná, expozičná, fixačná, diagnostická, aplikačná etapa (Baranová, 2007, s. 42). Modelovú hudobno-výchovnú situáciu chápeme ako komplexne uchopenú situáciu, ktorá ponúka priestor pre zážitkové stretnutie sa s hudbou v spoločenstve s ďalšími žiakmi a učeníu sa hudbe porozumieť, rozprávať o nej, reflektovať, pomenovať ju (Jiříčková, 2023, s. 9) V našom prípade ide o stretnutie sa so stredovekou cirkevnou hudbou, ktorú reprezentuje gregoriánsky chorál. Cieľom nasledujúceho textu je ponúknuť učiteľom podporný materiál, ktorý kombinuje teoretické aspekty s prakticky zameraným súborom modelových situácií.

Objavovanie (organizačná a motivačná etapa)

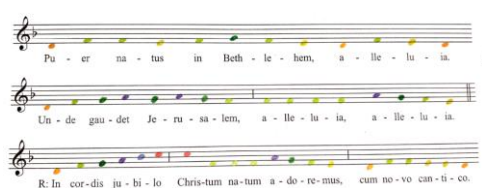
Aktivita Galéria: po učebni sú vyvesené obrázky symbolizujúce hudbu stredoveku (notácia, fragmenty, chrámy, mnísi atď). V pozadí hrajú spevy gregoriánskeho chorálu (výber môže zodpovedať spevu, ktorý sa budú žiaci učiť na hodine, alebo ponuke z inovovanej učebnice HV pre 6. ročník). Učiteľ týmto spôsobom modeluje atmosféru stredoveku. Žiaci sa prechádzajú po triede, sledujú obrázky a vedome, alebo podvedome vnímajú hudbu. Umocňuje sa ich zážitok z cesty za hudbou stredoveku. Vytvorí kruh vo voľnom priestore triedy a ešte spoločne počúvajú. Hra Šifrovačka: Na každom z obrázkov z Galérie je ukryté písmeno. Tieto písmená spoločne tvoria slovné spojenie – GREGORIÁNSKY CHORÁL. Úlohou žiakov je nájsť tieto šifry a správne ich uložiť tak, aby odhalili tému vyučovacej hodiny. V prípade potreby učiteľ žiakov naviguje. Diskusia: Učiteľ zisťuje, či žiaci poznajú tento pojem? Čo je gregoriánsky chorál? Počuli už niekedy tento spev? Diskutujú voľne o rôznych prvkoch, ktoré si všimli na obrázkoch, či počas počúvania – o melódii, rytme, jazyku, použití hlasov, schole cantorum, notácii, jazyku, účele atď. Neznáme a nové pojmy si spoločne vysvetlia.

Tvorivé interpretovanie (prípravná etapa)

Aktivita Slová s krídlami: Učiteľ po diskusii o gregoriánskom choráli (opierajúc sa o pripravené obrázky) zaintonuje hymnus Puer natus in Bethlehem. Pýta sa žiakov, o čom by tento spev mohol byť a ako v minulosti mohol vyzerat? Vysvetlia si pojem hymnus. Žiakom rozdá notové ukážky (štvorlinajkový kvadratický systém a prepis do súčasnej notovej osnovy). Žiaci si vypočujú zvukovú ukážku hymnu interpretovanú detskou scholou The Madeleine Choir School zo Salt Lake City v USA, ktorá spolupracovala s Wilkom Brouwersom a sledujú zápis melódie a textu. Vypočúť si môžu aj iné

na ktorej sú jednotlivé tóny hymn(d¹-e¹-f¹-g¹-a¹-h¹, c² chýba). nu Tón zahrajú na príslušnom farebnom zvončeku. Úlohou žiakov je prostredníctvom sluchu objaviť melódiu, priradiť tóny ku správnym slabikám latinského textu stredovekého hymnu Puer natus in Bethlehem a zapísať ho do osnovy na tabuli a tiež každý jednotlivou pastelkou korešpondujúcou s farbou zvončeka do svojho notového zošita. Učiteľ žiakov usmerňuje. Jeden tón chýba. Ktorý, a kam patrí? Vytvoria spoločne farebný zápis melódie gregoriánskeho spevu. V závere si hymnus zaspievajú a môžu využiť rôzne pomôcky (zvončeky, boomwhakers, detskú zvonkohru, predmety bežnej dennej potreby, zvuky tela...), tvorivosti žiakov sa medze nekladú. Atmosféra chorálu však musí ostať zachovaná. Čo je jej najvýraznejšou črtou? Ako by tento hymnus znel, ak by bol zhudobnený v súčasnosti? Aké vnímajú žiaci rozdiely? Využitie nástrojov a ďalších hlasov môže byť cestou – premostením k renesančnej polyfónii.

Puer natus in Bethlehem



Pu - er - na - tus in Beth - le - hem, a - lle - lu - ia.
Un - de gau - det Je - ru - sa - lem, a - lle - lu - ia, a - lle - lu - ia.
R: In cor - dis ju - bi - lo Chris - tum na - tum a - do - re - mus, cum no - vo can - ti - co.



Obr. 2 Vzor notovej kocky a farebnej partitúry (archív autora)

Reflektovanie

V závere hodiny, resp. prebraného učiva má učiteľ priestor na zhrnutie nových pojmov a poznatkov (vychádzajúc z cieľom, ktoré si stanovil) – stredoveká cirkevná/liturgická hudba, gregoriánsky chorál, schola cantorum, hymnus, neумы, kvadratická notácia, Puer natus in Bethlehem, latinčina, osvojenie si textu a melódie artikulácia, jednohlas atď.) a diskusiu.

Záver

Nezabúdajme, že učenie sa akýchkoľvek nových vedomostí a zručností si vyžaduje čas a trpezlivosť. Gregoriánska tematika je vzhľadom na jej historickosť, ktorá je spájaná s vysokou úrovňou vedeckosti, pre učiteľov hudobnej výchovy často veľmi vzdialenou, nedosiahnuteľnou, až nedotknuteľnou oblasťou. Veríme, že navrhnutá modelová hudobno-výchovná situácia pomôže učiteľom uchopiť túto tému v praxi zážitkovým spôsobom, a že sa touto cestou rozšíri povedomie o gregoriánskom choráli aj v radoch mladšej populácie. Ukážme žiakom, že stojí za to vydať sa na krásnu hudobnú cestu do sveta gregoriánskeho chorálu!

Výskum bol realizovaný ako súčasť projektu VEGA 2/0006/21 Transregionálne vzťahy prameňov duchovnej a svetskej hudby z územia

Slovenska v 12. – 17. storočí a projektu APVV-19-0043 CANTUS PLANUS na Slovensku: lokálne prvky – transregionálne vzťahy.

Bibliografia

- Baranová, E. (2007). *Hudobná edukácia v základnej škole*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 122 s. ISBN 978-80-8083-403-6.
- Bednáríková, J. (2020). Didaktické aspekty vyučovania gregoriánskeho chorálu. In: *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, č. 4, roč. 19, s. 93 – 105. ISSN 1336-2232.
- Bednáríková, J. (2018). *Historický prehľad vyučovania gregoriánskeho chorálu na území dnešného Slovenska od stredoveku po súčasnosť*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 112 s. ISBN 978-80-561-0611-2.
- Bönde, R. a kol. (2022). *Hudobná výchova, učebnica pre 6. ročník základných škôl*. Košice: TAKTIK vydavateľstvo, s.r.o., 59 s. ISBN 978-80-8180-195-2.
- Brouwers, W. (2012). *Word with wings, Children workbook*. McMinnville: Music Association of America, 46 s. ISBN 978-0984865246.
- Brouwers, W. (2012). *Word with wings, Instructor edition*. McMinnville: Music Association of America, 69 s. ISBN 978-0984865239.
- Jiříčková, J. (ed.) a kol. (2023). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 391 s. ISBN 978-80-7603-421-1. <https://doi.org/10.14712/9788076034174>.
- Kądziała, W. (1991). *GAUDE MATER* [hudobnina]. Varšava: Kalamus, 208 s. ISBN 83-86442-25-5.
- Sawicki, B. (2014). *W chorale jest wszystko*. Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów, 270 s. ISBN 978-83-7354-550-2.
- Slovenská liturgická komisia. (1998). *Liturgický spevník I*. Bratislava: Slovenská liturgická komisia, s. 179. ISBN 80-968115-5-X.
- MŠVVaŠSR. (2022). *Vzdelávacie štandardy, Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra* [online]. [cit. 14. novembra 2023]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11832_umenie-a-kultura.pdf.

Mgr. Kristína Magátová, DiS. art.

Katedra hudby, Pedagogická fakulta,

Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

kristina.magatova696@edu.ku.sk

školiťel': prof. ThDr. Lic. Rastislav Adamko, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.115-121>

Univerzitný komorný orchester Mladosť a 15 rokov jeho pôsobenia

University Chamber Orchestra Mladosť and 15 Years of Its Existence

Pavel Martinka

Abstract

The contribution brings a view in existence of University chamber orchestra Mladosť by Faculty of Education of Matej Bel University in Banská Bystrica in the period of last 15 years also earlier instrumental music production in academic area of Banská Bystrica.

Keywords: University chamber orchestra Mladosť. Orchestra. Collective music making. Music education. Matej Bel University in Banská Bystrica.

Úvod

Univerzitný komorný orchester Mladosť je reprezentačné umelecké teleso Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Toto teleso kontinuálne pôsobí pri Pedagogickej fakulte UMB od r. 2008. História súborovej hry vo vysokoškolskom prostredí v Banskej Bystrici však siaha oveľa ďalej.

Eduard Gábor, Alexander Melicher, Tibor Sedlický, Dezider Strmeň, Anna Dobrotová, Jozef Pantlík, Vladimír Gajdoš, Igor Tvrdoň, Milan Pazúrik, Margita Gromová. To sú osobnosti, ktoré sa zaslúžili o založenie, chod a rozvoj orchestra od školského roku 1959/1960. Už prvé desaťročie bolo obdobím získania viacerých umeleckých ocenení. V r. 1971 vzniká celofakultný Vysokoškolský súbor Mladosť, ktorý pôsobí do súčasnosti a dodnes táto značka zahŕňa spevácky zbor, folklórny súbor a komorný orchester. V roku 1985 orchester ukončil svoju verejnú činnosť a súborová hra sa stala len predmetom hudobného vzdelávania s minimálnym presahom na verejnosť prostredníctvom koncertných vystúpení (Kronika UKO Mladosť).

Orchester v súčasnej podobe vznikol prirodzeným vyústením akreditovania študijného programu Školské hudobné súbory a pôvodne jeho členmi boli študenti Katedry hudby Fakulty Humanitných vied, neskôr študenti Katedry hudobnej výchovy a Katedry hudobnej kultúry Pedagogickej fakulty UMB spolu s priateľmi z externého prostredia. Od r. 2022, fungovanie orchestra zabezpečuje Centrum umenia a kultúry pri Pedagogickej fakulte

UMB, ako nástupnícke pracovisko Katedry hudobnej a Katedry výtvarnej kultúry.

Počiatky orchestra v dnešnej podobe, siahajú do rokov 2007-2008, kedy sa pod vedením Pavla Tužinského začalo konštituovať niekoľko menších inštrumentálnych komorných zoskupení, ktoré sa pod jeho taktovkou vyformovali do komorného orchestra (Kronika UKO Mladost').

Od vzniku orchestra teleso spolu s jeho vedením ašpirovalo na napĺňanie najvyšších umeleckých cieľov. V počiatkoch sa repertoár telesa zameriaval širokospektrálne na rôzne žánre hudby s orientáciou na výber perál klasickej hudby atraktívnych tak pre študentov ako i pre poslucháčov s rozmerom vízie didaktickej aplikácie nadobudnutých zručností členov v budúcej každodennej edukačnej praxi.

Repertoárové portfólio orchestra pozostáva zo 4 celkov: staršia slovenská hudba, hudba inšpirovaná folklórom, duchovná hudba a autorská hudobná produkcia Pavla Martinku.

Za posledných 15 rokov orchester naštudoval 71 skladieb, z ktorých 29 bolo uvedených vo svetovej premiére. To sa udialo počas 60 zdokumentovaných hudobných produkcií a pričínilo sa o to 97 evidovaných členov (Kronika UKO Mladost').

Orchester a jeho koncepcia

Počiatky orchestra vo formácii pôsobiacej v dnešnej podobe, siahajú do rokov 2007-2008, kedy sa na základe konštituovaného študijného programu Školské hudobné súbory¹ i požiadaviek študentov a vnútornej motivácie okrem vokálnej hudobnej produkcie aj na sebarealizáciu v oblasti inštrumentálnej hudby začalo konštituovať pod vedením doc. Pavla Tužinského niekoľko menších inštrumentálnych komorných zoskupení pod spoločným názvom NON vzniknúcim z poetiky vtedajšej členky katedry prof. Evy Langsteinovej. Tieto zoskupenia od svojich počiatkov účinkovali na verejných i interných koncertoch organizovaných Katedrou hudby Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela a ďalších univerzitných podujatiach.

¹ Program vznikol z iniciatívy doc. Libora Fridmana. Bol to jediný študijný program v rámci Slovenskej a Českej republiky, ktorý pripravoval budúcich pedagógov hudobného umenia zameraných na realizáciu hudobných súborov všetkých štýlových a žánrových zameraní, predovšetkým v prostredí všeobecno-vzdelávacích škôl primárneho, sekundárneho ale i terciárneho stupňa vzdelávania.

Toto obdobie trvalo od vzniku až do roku 2015, kedy sa pod vedením Pavla Martinku začal výber repertoáru orientovať na diela slovenskej alebo slovacikálnej hudby².

Vedenie orchestra si kladie za cieľ naštudovať a prezentovať diela slovenskej hudby od najstarších čias až po súčasnosť. Pri štúdiu diel nasledujeme pramenný materiál z obdobia renesancie (napr. Piesne Jána Sylvána), baroka (napr. Pestrý zborník, Vietorisova tabulatúra, Uhrovská zbierka a i.), diel slovenského klasicizmu (Ján Matejovič, Anton Zimmermann a i.), romantizmu, 20. storočia i súčasnosti (diela skladateľov okruhu Banskej Bystrice i ďalších). Zmyslom prezentácie pamiatok slovenskej hudby nie je len oživiť „tichú“ hudobnú minulosť, ale poukázať na nemiznúcu komunikačnú schopnosť daných diel a živosť/životaschopnosť tak výsledných diel ako zdrojového materiálu odkazujúceho na národný historický pôvod historicko-kultúrnych konštruktov zhmotnených v hudobnom materiáli.

Jedným z poslání orchestra je i edukačný rozmer. Okrem toho, že orchestr vychováva a vzdeláva svojich členov, snaží sa sprístupňovať širokej verejnosti národné hudobné dedičstvo v jeho zvukovej podobe i s adekvátnym slovným uvedením jednotlivých diel a ich zasadenia do širšieho historicko-kultúrneho kontextu. Tak sa orchestr podieľa na zvyšovaní hudobnej kultúry spoločnosti v čo najvyššej kvalite.

Logo orchestra

Z popudu Martina Urbana v čase upevňovania formácie orchestra v súčasnej podobe vzišla i myšlienka pre tvorbu loga orchestra. Martin Urban túto úlohu zveril v rámci medzikatedrovej spolupráce do rúk študentky Katedry výtvarnej kultúry Bernadety Ťažárovej, ktorá po intenzívnych konzultáciách vytvorila logo orchestra. Stalo sa tak v r. 2015.

² Slovacikálna hudba – súbor hudobných artefaktov, ktoré majú priamy súvis so Slovenskom a Slovákov:

1. autorské slovacikum – slovenský autor diela bez ohľadu na miesto vydania a obsah.
 - a. Autor má slovenský pôvod.
 - b. Autor žil na území Slovenska
2. jazykové slovacikum – dielo obsahujúce slovenské texty (incipity a pod.)
3. obsahové slovacikum – hudobný materiál týkajúci sa Slovenska a Slovákov (hudobné spracovanie ľudových tém, tém starších diel slovenskej proveniencie)
4. teritoriálne slovacikum – miesto vzniku, vydania alebo dochovania prameňa je územie Slovenska



Koruhvy

Okrem loga vyvstala i otázka ďalších znakov, ktoré by patrične tematicky korešpondovali s filozofiou a koncepciou orchestra. Návrh obsahoval 6 kusov koruhiev, z ktorých každá nesie odlišný symbol. Dve obsahujú logo orchestra v odlišnom farebnom vyhotovení. Dve sú venované patrónke hudobníkov, sv. Cecílii. Obsahujú medailón s jej vyobrazením a modlitbu v latinskej a slovenskej verzii. Keďže orchester je reprezentačné teleso Univerzity Mateja Bela, jedna koruhva nesie logo UMB s vyobrazením Mateja Bela a mottom univerzity, druhá nesie logo Pedagogickej fakulty, ako domovskej fakulty orchestra.

Musica Jubilatica

3.12.2023 orchester pripravil výročný koncert, kde odznel výber skladieb z predchádzajúceho obdobia i skladby nové – inšpirované minulosťou s hodnotovým odkazom pre budúcnosť. Veríme, že nielen pre budúcnosť orchestra.

Oratio Neosoliensis Pavla Martinku je postavená na téme ľudovej piesne *V Bistrici na rínku*, ktorá je podporená minimalistickým kánonickým sprievodom.

Sinfonia Adventi je inšpirovaná pompéznym barokom. Hlavnými témami sú tance z Melodiaria Anny Szirmay-Keczerovej z 18. stor. Autorom je Pavel Martinka.

Pulchritudo – skladba inšpirovaná témou tanca Pulcher z Uhrovskej zbierky piesní a tancov z r. 1730 zrekonštruovaná s využitím polyfónnej faktúry. Z tejto zbierky čerpala inšpiráciu i 4-časťová **Patientia**, ktorá spracúva tému i v nepárnom takte tzv. Proportia. Adagio je prepracovanou verziou tanca, ktorá anticipuje typický barokový materiál dobových tancov, tzv. Fóliách. Z Uhrovskej zbierky vychádza i **K sobášu nôta**, ktorá nám pripomína dobovú šľachtickú obradovú hudobnú kultúru. Rekonštrukcie týchto tancov sa nesú v neobarokovom slohu kompozičným jazykom P. Martinku.

Sinfonia je dielom trnavského skladateľa – Jána Matejoviča, súčasníka Márie Terézie. Pôvodne bola napísaná pre 3 nástroje, o čom svedčí i jej pôvodné meno – Sinfonia a3.

Banskobystrický pochod skomponoval v r. 1798 (225. výročie) banskobystrický skladateľ, regenschori a trubač Anton Julius Hiray (1770 – 1842) pri príležitosti návštevy uhorského miestodržiteľa. Pôvodná skladba je určená pre 6 dychových nástrojov.

Predohra k opere Detvan. V tomto roku si pripomíname 170. výročie vydania básne Andreja Sládkoviča – Detvan. Toto dielo sa rozhodol hudobne spracovať Viliam Figuš-Bystrý počas svojho pôsobenia vo Zvolenskej Slatine. Opera bola prvýkrát uvedená v r. 1928 v Slovenskom národnom divadle v Bratislave. V predohre opery si môžete vypočuť všetky témy, ktoré reprezentujú hlavné postavy – Martina, Helenu, Ďura, kráľa Matiaša a motív prsteňa. Inštrumentácia: P. Martinka

Buďte svorní! Tento rok si pripomíname i 120. výročie narodenia a 30. výročie úmrtia národného umelca Eugena Suchoňa (1908 – 1993), autora prvej slovenskej národnej opery Krútnava. Odkaz jeho diela je neustále živý a UKO hrá úryvkovú fantáziu na témy z opery Svätopluk z 1. dejstva. Fantázia P. Martinku končí témou Svätoplukovho odkazu: „Buďte svorní na večný čas“ a chválospevom ľudu.

Bože čoś ráčil. Pieseň uvádzanú i ako velehradskú hymnu či slovenskú hymnu pre chrám skomponoval národný umelec Mikuláš Schneider –Trnavský (1881 – 1958), ktorého úmrtie si pripomíname i touto oslavnou piesňou. Text napísal Tichomír Milkin (1864 – 1920).

Koncert uzatvára Martinkova **Modlitba k sv. Cecílii, patrónke hudobníkov**, ktorá je vyobrazená i na koruhvách orchestra. Skladba odznieva po prvýkrát, v inštrumentálnej verzii. Na svoju premiéru s latinským textom pátra Juraja Pavlína Bajana (1721 – 1792) a slovenským textom Ljuby Makovickej (1921 – 2005) ešte čaká.

Záver

V predložennom príspevku sme uviedli stručný príbeh orchestra za uplynulých 15 rokov. Východiskom práce boli pramene k danému obdobiu, i k obdobiu predchádzajúcemu, ktoré mapujú inštrumentálnu hru v akademickom prostredí Banskej Bystrice až do 60. rokov 20. storočia. Táto časť si vyžadovala predovšetkým analýzu dostupných prameňov a metaliteratúry uloženej v archíve Centra umenia a kultúry Pedagogickej fakulty UMB.

Hlavná časť práce sa však sústreďuje na obdobie posledných 15 rokov, kedy orchester nepretržite a kontinuálne pôsobí v akademickom prostredí Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Priblížili sme slovom i priloženým obrazovým materiálom jeho činnosť, počiatky jeho formácie i transformáciu v priebehu času.

Orchester, ako reprezentačné teleso UMB nesie v sebe okrem umeleckého i vedecký a edukačný rozmer o to viac, že pôsobí pri Pedagogickej fakulte univerzity. V dialektickej jednote vedeckej činnosti, umeleckej a pedagogickej interpretácie orchester ponúka svojou činnosťou platformu pre

záujemcov o muzicírovanie a taktiež svojim jedinečným repertoárom ponúka obecnstvu okrem umeleckého zážitku i zážitok z poznávania „tichej“ hudobnej minulosti Slovenska.

Bibliografia

- Červená, L. (2008). *Hudobná kultúra v Banskej Bystrici v rokoch 1945 – 2000*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8083-646-7
- Encyklopédia osobností Českej a Slovenskej republiky. X.* (2022). London : British Publishing House LTD. ISBN 978-1-912100-22-4
- Fremal, K. eds. (1979). *Pamätnica pedagogickej fakulty 1954- 1979*. Banská Bystrica. Martin : Osveta.
- Fremal, K. eds. (1994). *Pamätnica vysokého školstva v Banskej Bystrici 1954-1994*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- FRIC, M. eds. (1975). *20 rokov pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici 1954-1974*. Martin : Osveta.
- Jakubík, H. (2023). *Slavomíra Očenášová Štrbová. Personálna bibliografia*. Banská Bystrica : Verejná knižnica Mikuláša Kováča. ISBN 978-80-88783-68-8.
- Kološtová, M. a kol. (2018). *Alexander Melicher a Vladimír Gajdoš. Osobnosti slovenskej hudobnej pedagogiky*. Banská Bystrica : Belianum, 2018. ISBN 978-80-557-1461-5.
- Kronika UKO Mladosť*. Rukopis, archív UKO.
- Kurbatova, N. (2018). MusicaNovantica. In. *Spravodajca UMB 4/2018*. Roč. 24 (4). s. 32-33. ISSN 1339-6749 Dostupné na internete: <https://anyflip.com/lpix/cdqk/>
- Lengová, J. Sv. Cecília, patrónka hudby a hudobníkov. In *Adoramus Te* 1/2002, Roč. 8 (1). ISSN 1335-3292.
- Lietava, J. eds. (1966). *10 rokov vysokoškolského učiteľského štúdia v Banskej Bystrici 1954-1964*. Banská Bystrica : Stredoslovenské vydavateľstvo..
- Martinka, P. (2019). 10 rokov Univerzitého komorného orchestra Mladosť. In *Ars et educatio V. : CD-zborník vedeckých príspevkov*. s. 34-38. - Ružomberok : Verbum - vydavateľstvo KU, 2019. ISSN
- Martinka, P. (2020). Ave Maria pre miešaný zbor a komorný orchester. In *Aura musica : časopis pro sborovou tvorbu, hudební pedagogiku a hudební teorii : příspěvky zo 14. ročníka mezinárodního symposia Cantus choralis*. Ústí nad Labem, 14.-16.10.2019. Č. 12 (2020), s. 133-139. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelistu Purkyně v Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Martuliak, P. a kol. *Dvadsaťročná Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica : Trian, 2012. ISBN 978-80-89371-13-6 241 s.
- Otvorenie akademického roka 2019-2020. In *Spravodajca UMB 3/2019*. Roč 25. s. 6-8. ISSN 1339-6749 dostupné na: <https://anyflip.com/lpix/yveo/>

Strieborná Mladosť. In *Spravodajca UMB 2/2019*. Roč. 25. s. 50. ISSN 1339-6749. Dostupné na: <https://anyflip.com/lpix/nhdx/>

Univerzita Mateja Bela, tradície a perspektívy. (1999). Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 1999. ISBN 80-8055-248-7, 208s.

Višňovský, L. eds. (2004). *50 rokov vysokoškolského učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici a Pedagogická fakulta*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta. ISBN 80-8055-950-3.

Mgr. Pavel Martinka, PhD.

Centrum umenia a kultúry,

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 97411 Banská Bystrica

pavel.martinka@umb.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.122-126>

Lukáš Borzík – klavírna tvorba

Lukáš Borzík – Piano Works

Miriam Matejová

Abstract

The contribution is an overview study focused on the piano works of contemporary Slovak composer and pedagogue Lukáš Borzík.

Keywords: Lukáš Borzík. Piano works.

Biografia

Lukáš Borzík (1979) študoval na Piaristickom gymnáziu Jozefa Braneckého v Trenčíne (1993 – 1997). V štúdiu pokračoval na Konzervatóriu v Žiline, kde sa venoval hre na gitare (1999 – 2003) u Petra Remeníka. Už na konzervatóriu navštevoval hodiny kompozície u Pavla Kršku, ktorý ovplyvnil svojou tvorbou vzťah Lukáša Borzíka k duchovnej hudbe. Pavol Krška, podľa slov Lukáša Borzíka, nerozprával veľa a nové dielo zvykol ohodnotiť slovami „*prvé štyri taktý sú zaujímavé...*“, no priviedol ho k novým cestám a postupom (Vachová, 2023). O svojom prvom pedagógovi kompozície sa vyjadruje neustále s úctou, obdivom (Borzík, 2022) a dedikoval mu skladbu Elégia pre violončelo a klavír.

Na Vysokej škole múzických umení v Bratislave študoval Lukáš Borzík pod vedením Vladimíra Bokesa kompozíciu (2003 – 2008). V rovnakom odbore pokračoval aj v doktorandskom štúdiu u Jevgenija Iršaja (2008 – 2011). Od roku 2011 pôsobí ako odborný asistent na Katedre skladby a dirigovania HTF VŠMU v Bratislave, kde prednáša viaceré predmety (skladbu, inštrumentáciu, sluchovú analýzu, estetickú analýzu súčasnej hudby, elektroakustickú a multimedialnú skladbu, harmóniu). Okrem toho pôsobí na Cirkevnom konzervatóriu v Bratislave.

V súčasnosti ho môžeme zaradiť k výrazným slovenským skladateľským osobnostiam. Jeho tvorba zaznieva v podaní popredných slovenských interpretov, komorných zoskupení (Milan Paľa, Nora Skuta, Ronald Šebesta, Ivan Šiller, Eva Šušková, Petra Noskaiová, Hilda Gulyás, Juraj Kuchar, Tomáš Šelc, Quasars Ensemble, Ensemble Ricercata, Melos Ethos Ensemble, Trio Istropolis, Mucha quartet), či zahraničných súborov (Ensemble Reconsil Wien,

Konvergence Ensemble, THReNSeMBle, Cracow Duo). Spolupracuje s významnými slovenskými aj medzinárodnými orchestrami a zborovými telesami (Symfonický orchester Slovenského rozhlasu, Slovenská filharmónia, Štátna filharmónia Košice, Komorný orchester ZOE, Orkiestra Muzyki Nowej, Estónsky filharmonický komorný zbor, Slovenský filharmonický zbor, Spevácky zbor slovenských učiteľov, Chór Warszawski, Ars Brunensis Chorus).

Bohatá je aj diskografia skladateľa, zahŕňajúca päť profilových CD albumov *Cantico delle creature* (2011), *Slovo* (2019), *Signum Magnum* (2020), *Svetlo slova* (2021), *Spevy* (2022). CD albumy *Slovo* a *Signum Magnum* získali v rokoch 2019 a 2020 ocenenia Nahrávka roka v kategórii Klasická hudba, ktoré udeľuje Radio Head Awards, zameriavajúce sa na iný typ hudby, než je komerčná.

Na hudobný jazyk skladateľa vplývajú kompozičné princípy modalita, tonality, rozšírenej tonality, bitonálne, polymodálne, atonálne, dvanásťtónové, seriálne postupy, v nových zaujímavých kontextoch. Inšpiráciu nachádza vo viere v Boha, poézii, teológii, filozofii, fyzike, astronómii, biológii, architektúre, výtvarnom umení (Borzík, online).



Obr. 1 Lukáš Borzík

Zdroj: <http://www.kastl.sk/portret-b/portret-b.html>

Tvorba pre klavír

Lukáš Borzík je autorom mnohých orchestrálnych, komorných, sólových skladieb. Klavír sa vyskytuje v jeho tvorbe hlavne ako súčasť komorných zoskupení, ale nájdeme aj niekoľko sólových klavírných skladieb, dokonca koncert pre klavír a orchester. Pretože rozsah príspevku je obmedzený, budeme sa podrobnejšie zaoberať sólovými skladbami a koncertom.

Skladba *Eb-q-war-I-raw-q-se* (2007) má atonálny priebeh, je koncipovaná formou zahusťovania notového materiálu, postupným zavádzaním komplikovanejších rytmických štruktúr a crescendovej dynamiky. Je súčasťou projektu, ktorého iniciátorom bolo na prelome rokov 2006/2007 on-line vydavateľstvo Slovak Music Bridge, v.o.s. Výsledkom projektu bolo 44 krátkych klavírných skladieb (cca 3-

minútových) súčasných slovenských skladateľov, ktorí pri tvorbe vychádzali zo spoločnej hudobnej témy, ktorou bol interval čistej kvinty es – b. Kvintové variácie slovenských skladateľov mali premiéru v roku 2007 v Zrkadlovej sieni Primaciálneho paláca v Bratislave. Skladby interpretovalo 18 popredných slovenských klaviristov a 9 autorov. Podujatie získalo certifikát Guinness World Records v kategórii „Najväčší počet skladieb interpretovaných skupinou interpretov za 24 hodín.“ Interpretom skladby *Eb-q-war-I-raw-q-se* bol Ivan Šiller (Hrubá, 2007). Do projektu bol oslovený aj prvý pedagóg kompozície Lukáša Borzíka – Pavol Krška, ktorý skomponoval skladbu *Kvintové variácie pre klavír (PM)*, interpretovanú na koncerte Miki Škutom.



Obr. 2 Ukážka skladby *Eb-q-war-I-raw-q-se* (takty 7 – 11).
Zdroj: súkromný archív autorky.

Postludium (2008) je pomerne krátka, 2-minutová skladba, v pomalom tempe. Vznikla v roku 2008, revidovaná bola v roku 2016 a dedikovaná je Erikovi a Ester. Po prvýkrát bola uvedená Katarínou Brunovou v roku 2009 na Medzinárodnom hudobnom festivale SPACE v Múzeu Jána Cikkera v Bratislave. Prvá premiéra v zahraničí sa konala v roku 2012 na podujatí Länsi-Helsingin Musiikki Opisto vo Fínsku v Helsinkách, počas ktorej skladbu interpretovala Magdaléna Bečková (Borzík, online).

Jeho Hlas, koncert pre klavír a orchester (2019) je tretia časť trilógie Jeho Meno, Jeho Tvár, Jeho Hlas. Názvy skladieb odkazujú na biblickú skutočnosť existencie Boha v troch božských osobách ako Otca, Syna a Ducha Svätého. Všetky časti sú neoddeliteľne previazané, nakoľko všetky tri vyrastajú z jedinej témy. Klavír má v skladbe inú funkciu ako v klasických druhoch koncertov. Je včlenený do orchestra, nie je typickým sólovým nástrojom (Vachová, 2023). Klavírny part pri premiére hral Ladislav Fančovič.

Trúchlenie, malá prosebná modlitba pre klavír (2020) je skladba s meditatívnym charakterom, jemnou dynamikou, vyžarujúca pokojnú a tichú atmosféru.



Obr. 3 Ukážky skladby Trúchlenie, malá prosebná modlitba pre klavír (takty 1 – 6)
Zdroj: Súkromný archív autorky.

Je venovaná pamiatke Františka Tkáča, ktorý sa po svätej omši na Kláštorsku v Slovenskom raji nevrátil domov a jeho telesné pozostatky boli nájdené až o sedem mesiacov neskôr príslušníkmi Horskej záchranej služby v ťažko dostupnom teréne medzi Prielomom Hornádu a Kláštorskom. „Skladba *Trúchlenie* v sebe aj napriek svojmu klavírnemu zameraniu ukrýva aj impulz pre väčšie nástrojové obsadenie, keďže v nej môžeme počuť rozličné farby. Ticho a vyrovnané plynie, čo ladí s názvom skladby a vyhýba sa sentimentu a pritom zostáva melodická. Akordy v nízkych registroch sú uvážene použité. Ivan Šiller interpretoval skladbu zrozumiteľne a ponecháva tón mäkký a zvonivý, keď je to vhodné“ (Kolář, 2023). Premiérovu ju v roku 2020 uviedol Ivan Šiller.

Klavírný cyklus *Spevy Milosrdenstva pre klavír* (2014 – 2021) venoval skladateľ svojej manželke Anne. Cyklus tvorí 12 variácií, vychádzajúcich z hlavnej témy orchestrálnej skladby *Clarissima* z roku 2007. Názvy variácií sú I. Modlitba, II. Kánon, III. Hymnus, IV. Spev, V. Žalm, VI. Tanec, VII. Chválospev, VIII. Chorál, IX. Pieseň, X. Kóda, XI. Na počiatku, XII. Dych. Autor odporúča interpretovať klavírný cyklus ako celok, ale pripúšťa aj interpretáciu samostatných častí cyklu, prípadne ich spájanie do dvojíc, resp. väčších celkov, ale v poradí, v akom nasledujú v cykle. Prvýkrát cyklus na Slovensku uviedol Ladislav Fančovič v Divadle Viola v Prešove v roku 2022, v rámci podujatia Cyklus: Koncerty s premiérami.

Záver

Lukáša Borzíka môžeme, podobne ako jeho prvého učiteľa kompozície – Pavla Kršku, zaradiť medzi popredných slovenských skladateľov, ktorých tvorba so sebou nesie duchovné poslanstvo. Dôkazom toho je aj pozvanie spolupracovať na Audiobiblii, ku ktorej skomponoval hudbu. V klavírnej tvorbe, ktorá je počtom skromnejšia, nachádzame rôznorodý tvorivý prístup. Zatiaľ čo prvé klavírne dielo *Eb-q-war-I-raw-q-se* je atonálne, skladba *Trúchlenie* sa blíži k tonálnej kompozícii. Rôznorodý je aj charakter skladieb od meditatívnych, pomalých a subtilných až po hravé, technicky náročné a emocionálne vypäté skladby. Veríme, že skladateľ bude tvorbe klavírných diel venovať svoju pozornosť aj naďalej.

Bibliografia

- Borzík, L. (2022). Za každých okolností zostať čestným človekom. In: *Hudobný život*. Bratislava: Hudobné centrum, roč. 54, č. 1 – 2, s. 28 – 29, ISSN 1335-4140.
- Hrubá, H. (2007). *Kvintový dvojkonzert* [online]. 2007. [cit. 17. decembra 2023]. Dostupné z: http://www.inba.sk/vismo/dokumenty2.asp?id_org=600185&id=1076
- Kolář, R. (2023). Lukáša Borzíka – Spevy. Recenzia CD. In: *Hudobný život*. Bratislava: Hudobné centrum, roč. 55, č. 1 – 2, s. 52, ISSN 1335-4140.
- Lukáš Borzík*. [online]. 2022. [cit. 17. decembra 2023]. Dostupné z: <https://hc.sk/o-slovenskej-hudbe/osobnost-detail/1659-borzik-lukas/diela>
- Vachová, Z. (2023). *Aj súčasná hudba dokáže byť invenčná a krásna*. [online]. 2023. [cit. 17. decembra 2023]. Dostupné z: <https://mojakultura.sk/aj-sucasna-hudba -dokaze-byt-invecna-a-krasna/>

PaedDr. Miriam Matejová, PhD.

Katedra hudby, Pedagogická fakulta,
Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
miriam.matejova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.127-135>

Proces tvorby výtvarného artefaktu v súčasnej výtvarnej edukácii na primárnom stupni

The Process of Artifact Creation in Contemporary Art Education at the Primary Level

Iveta Polák Čuchtová

Abstract

Current trends in art education increasingly highlight the importance of the process of creation itself and the disadvantages of too much emphasis on the final product of the pupil. It is questionable, however, to what extent these assumptions, which appear to be genuinely effective, are being translated into pedagogical practice. The aim of this paper will be to present the basic theoretical background and describe the different stages of the process of creating an artwork, but at the same time to present selected educational situations from pedagogical practice using the 3A methodology. Through these educational situations we want to highlight the current state of art education in selected schools and offer a tool for reflection on the quality of art education, which could become an inspiration for pedagogical practice and offer an adequate procedure for the use of procedural art education and compliance with the individual phases of the process of creation in art education at the primary level.

Keywords: Process of creation. Art education. Primary education. 3A methodology. Educational practice.

Úvod

V rámci primárneho stupňa vzdelávania má výtvarná výchova kľúčový vplyv na rozvoj kreativity, estetického cítenia žiakov ale aj na vizuálnu gramotnosť. Sústavný a efektívny prístup k vyučovaniu výtvarnej výchovy si vyžaduje podstatné zdôraznenie procesového prístupu nad zameraním sa výlučne na výsledný produkt žiaka. Tento prístup sa opiera o výskum edukačnej praxe s cieľom identifikovať najlepšie spôsoby podpory tvorivosti a vnímania umenia u žiakov. Dôležitosť zamerania sa na samotný proces tvorby, ako aj na individuálny zážitok z tvorby by mala byť neoddeliteľnou súčasťou súčasnej výtvarnej edukácie. Vzdelávacie prostredie by malo byť vytvorené s ohľadom na podporu rozvoja vnímania umenia a uznania hodnoty tvorivosti. Z tohto dôvodu je nevyhnutné preskúmať konkrétne edukačné

situácie, ktoré ponúkajú výpovednú hodnotu zo strany žiakov a pedagogických pracovníkov.

V tomto odbornom príspevku bude predstavená vybraná edukačná situáciu zameraná na procesový prístup vo vyučovaní výtvarnej výchovy na primárnom stupni vzdelávania. Táto situácia bude doplnená o autentické výpovede žiakov a učiteľky, čím bude poskytnutý ucelený pohľad na vplyv a efektivitu aplikácie procesového prístupu. Tento príspevok má za úlohu poskytnúť pohľad na význam a potrebu preskúmania edukačnej praxe v oblasti výtvarnej výchovy, s dôrazom na procesový prístup a jeho vplyv na rozvoj kreativity a vzťahu k umeniu u žiakov na primárnom stupni vzdelávania. Pri analýze konkrétnych edukačných situácií sme využili metodiku 3A, ktorá bude v príspevku stručne predstavená. Príspevok tak ponúka inšpiráciu pre podrobnú a komplexnú reflexiu pedagogickej praxe.

Proces tvorby

Pri analýze vybraných hodín vychádzame z procesového prístupu, ktorý sa v rámci progresívnych pedagogických hnutí postupne formoval a javil sa ako veľmi účinný. Podporuje individuálny prístup, rešpektuje špecifické požiadavky žiakov a vedie ich k vytváraniu vlastných kognitívnych stratégií, ktoré im pomáhajú efektívnejšie uchovávať informácie a začleňovať ich do štruktúry doposiaľ získaných poznatkov. Navyše vo veľkej miere podporuje sebaregulačné stratégie, kritické myslenie a schopnosť riešenia problémov (Etim, 2005; Kelner a Flynn, 2006; Burnard a kol., 2022).

Procesový prístup v pedagogike označuje metódu vyučovania, ktorá sa zameriava na kroky alebo fázy, ktorými študenti prechádzajú, aby splnili úlohu, pochopili koncept alebo dosiahli cieľ. Pri tomto prístupe sa kladie dôraz skôr na proces učenia než len na výsledok a učiteľ pôsobí ako facilitátor, ktorý vedie a podporuje žiakov pri práci na jednotlivých krokoch. Procesový prístup pomáha žiakom rozvíjať schopnosti kritického myslenia, tvorivosť a schopnosť riešiť problémy (Graham, Harris, 2011).

Procesový prístup stavia žiaka do centra učenia sa, čo mu umožňuje prevziať zodpovednosť za svoje vzdelávanie a prehĺbiť porozumenie učebnej látky. Postupnými krokmi pri riešení úlohy alebo pochopení konceptu si žiaci rozvíjajú kritické myslenie a zručnosti pri riešení problémov, ktoré im v budúcnosti dobre poslúžia. Tento prístup kladie dôraz na praktické, zážitkové učenie, ktoré pomáha žiakom zmysluplne sa zaoberať materiálom a efektívnejšie si zapamätáť informácie. Podporuje tvorivosť a inovácie tým, že poskytuje príležitosti na skúmanie a experimentovanie s novými myšlienkami. Práca v skupinách, spolupráca a učenie sa efektívnej komunikácii sú dôležitými aspektmi procesového prístupu, ktorý pomáha rozvíjať dôležité sociálne a emocionálne zručnosti. Celkovo sa procesový prístup považuje za efektívnejší spôsob vyučovania, pretože podporuje učenie a rozvoj žiakov rôznymi dôležitými spôsobmi (Marshall, 2005).

Sledovanie procesu tvorby umeleckého diela môže byť prínosné, pretože pomáha rozvíjať kritické myslenie a schopnosti riešiť problémy a umožňuje experimentovať a skúmať. Okrem toho poskytuje aj štruktúrovaný prístup k tvorbe umeleckého diela, čo môže byť užitočné najmä pre jednotlivcov, ktorí s tvorbou umenia začínajú. Dodržiavaním tohto procesu si umelci môžu zabezpečiť, že vytvárajú dobre premyslené a vybrúsené umelecké dielo, a zároveň rozvíjajú dôležité zručnosti, ako je kritické myslenie, riešenie problémov a riadenie času (Graham, Harris, 1997).

Existuje niekoľko verzií procesu tvorby diela. V našom edukačnom prostredí budeme vychádzať z tohto procesu tvorby, ktorý vo svojej publikácii uvádza Kmeť (2021). Samotný proces tvorby pozostáva z nasledujúcich fáz:

Bádanie: Fáza bádania je iniciálnym bodom tvorivého procesu, kde žiaci skúmajú tému, dopĺňajú úroveň aktuálnych poznatkov o téme, zbierajú informácie a inšpiráciu. Ide o etapu objavovania a hľadania nových nápadov a smerov pre ich tvorivú prácu.

Vizualizácia: Po bádaní nasleduje fáza vizualizácie, kde sa myšlienky a koncepty začínajú transformovať do podoby vizuálnych náčrtov, plánov alebo mentálnych obrazov. Táto fáza umožňuje študentom kreatívne uvažovať o možnostiach ich diela.

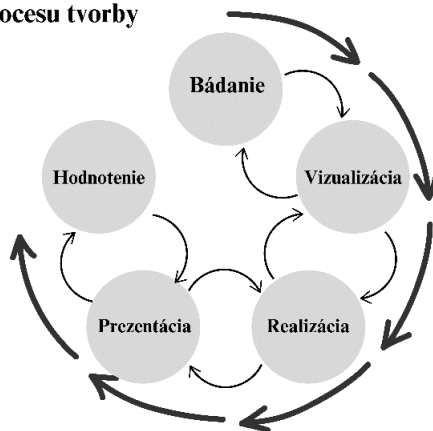
Realizácia: Realizačná fáza je kľúčovým momentom, kedy sa plány a nápady začínajú prejavovať v konkrétnych dielach. Žiaci aplikujú svoje vedomosti, techniky a kreatívne schopnosti na vytvorenie konkrétneho výtvarného produktu.

Prezentácia: Po dokončení diela nasleduje fáza prezentácie, kde žiaci zdieľajú svoje práce s ostatnými. Ide o moment reflektovania na vlastnú tvorbu a komunikovania svojich myšlienok, úmyslov a procesu vytvárania.

Hodnotenie: Posledná fáza procesu tvorby je hodnotenie, ktoré umožňuje zhodnotiť dielo z hľadiska cieľov, kreativity, technického spracovania a súvislostí s pôvodnou koncepciou. Táto fáza podporuje sebareflexiu a rast tvorivých schopností.

Pre lepšie porozumenie sme vytvorili vizuálnu reprezentáciu jednotlivých fáz procesu tvorby. Namiesto lineárneho usporiadania fáz sme sa rozhodli pre cyklické usporiadanie, ktoré upozorňuje na to, že jednotlivé fázy procesu tvorby sa vzájomne prelínajú a nevystupujú izolovane. Vplývajú na seba a podmieňujú ďalšie kroky v procese tvorby žiaka. Táto reprezentácia tiež upozorňuje na to, že v procese tvorby má žiak možnosť vrátiť sa ku ktorejkoľvek fáze.

Obr. 1 Schéma fáz procesu tvorby (zdroj: vlastné spracovanie)

Fázy procesu tvorby**Nástroj posudzovania kvality výučby metodika 3A**

Metodika 3A vychádza z koncepcie hospitačnej videoštúdie (Janík a kol., 2013), ktorá zaznamenáva autentické edukačné situácie, podrobne si analyzuje a navrhuje vhodné alternácie (Slavík a kol., 2014). Metodika 3A sa skladá z troch kľúčových zložiek: anotácia, analýza a alternácia. Úvodná fáza Metodiky 3A zahŕňa zaznamenanie autentických edukačných situácií. Táto fáza sa zameriava na podrobný opis kontextu daných situácií a vnímanie obsahu činnosti učiteľa a žiakov. Dôraz je kladený na zachytenie dát, ktoré budú následne využité v analýze. Nasledujúca fáza sa venuje dôkladnej analýze zachytených situácií. Pomocou konceptového diagramu sa výskumník podrobne zamýšľa nad obsahom a prechádza ho s cieľom navrhnuť zlepšenia (alternácie). Táto časť metodiky vedie k identifikácii nedostatkov a možností zlepšenia pedagogickej praxe. Posledná fáza, alternácia, je zameraná na implementáciu navrhnutých zmien či zlepšení. Zlepšenia sú navrhované na základe analýzy a musia byť pevne zakotvené v didaktických a metodických princípoch. Cieľom je hodnotenie a zdokonaľovanie pedagogickej praxe. Alternácia predstavuje proces, kde sa navrhované zlepšenia opätovne testujú a overujú v reálnej vyučovacej situácii (Janík a kol. 2013).

Ukážka využitia metodiky 3A pri posudzovaní kvality vyučovacích hodín výtvarnej výchovy

V rámci sondy do edukačnej praxe sme sa rozhodli zamerať na jednotlivé fázy procesu tvorby a na kvalitu vyučovacej hodiny výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní. Jednotlivé edukačné jednotky boli zaznamenávané a následne podrobne anotované a analyzované. V rámci rozsahu príspevku sme sa rozhodli vybrať len jednu vyučovaciu hodinu, ktorá bude slúžiť ako ukážka hodnotenia kvality výučby prostredníctvom metodiky 3A. Zamerali sme sa však aj na procesový prístup a skúmali sme, do akej miery je tento prístup

v konkrétnej vyučovacej hodine využívaný. V nasledujúcej tabuľke sú zobrazené jednotlivé fázy procesu tvorby. Symboly označujú, či táto fáza prebehla a či bola hodina didakticky pripravená tak, aby mali žiaci možnosť jednotlivými fázami procesu prejsť. Zároveň tabuľka ponúka autentické výpovede zo záznamu, ktoré poukazujú na isté nedostatky v didaktickej príprave tejto edukačnej jednotky a na didaktické formalizmy, ktoré by sa v súčasnej výtvarnej edukácii nemali objavovať.

Stručný opis hodiny

Cieľom hodiny bolo skladať z jednotlivých útvarov a častí celok strihaním a lepením z papiera a textilu. Išlo konkrétne o hlavu klauna. V rámci rozvoja výtvarných schopností teda malo pravdepodobne ísť o rozvoj jemnej motoriky a tvárovej kompozície a anatómie. Žiakom bola predložená ukážka výsledného produktu, ktorú mali čo najvernejšie napodobniť. Využívali pri tom šablóny alebo predpripravené tvary.

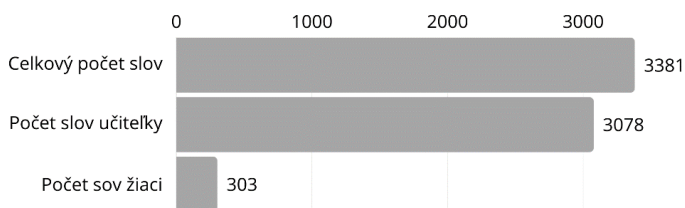
Tab. 1 Ukážka analýzy jednotlivých edukačných situácií s orientáciou na fázy procesu tvorby (zdroj: vlastné spracovanie)

	Fázy procesu tvorby		Analýza vybraných edukačných situácií s orientáciou na proces tvorby
1.	Bádanie	X	V úvodnej časti hodiny bola žiakom predložená ukážka finálneho produktu, žiaci tak nemali možnosť zbierať informácie a tvorivo pristupovať k riešeniu výtvarného problému. <i>U: No, deti vysvetlíme si postup, porozdávame čo máme, dúfam, že bude dosť, ak nebude dorobíme, tu máte vytlačené, takže už nemusíte obkresľovať. Ukážka bude takáto.</i>
2.	Vizualizácia	X	Fáza vizualizácie neprebehla vôbec. Žiaci nemali možnosť vytvoriť si vlastnú vizuálnu reprezentáciu, navrhnuť si tvár klauna či tvorivo pristupovať k zadaniu, keďže pracovali so šablónami. <i>U: Na jednotlivých častiach máte už obkreslené to, čo potrebujete vystrihovať. To znamená, že ak budeme vystrihovať túto mašľu, budeme ju lepíť potom na druhú stranu, aby nebolo vidno tú čiernu čiaru. Aby to bolo také estetickéjšie.</i> <i>Ž: Pani učiteľka a môžem aj ja takýto kvietoček.</i> <i>U: nemám už taký, takže taký ako si dostala, tak taký musíš použiť.</i>
3.	Realizácia	X	V tejto fáze by mali žiaci realizovať vlastné návrhy prostredníctvom zvolenej výtvarnej techniky. V tomto prípade sa fáza nedá považovať za naplnenú, keďže žiaci nedostali možnosť realizovať vlastné nápady. Žiaci strihali obkreslené tvary a spájali ich podľa predlohy. Sice ide o rozvoj motorických zručností, ale to by nemalo byť primárnym cieľom vyučovania výtvarnej výchovy. <i>U: Tak deti, ja vám dám papier a na papier sa budeme snažiť to poskladať, najprv poskladáme a potom nalepíme. No a teraz, bude vám tam treba na tú tváričku nakresliť ústa, tak ja vám to</i>

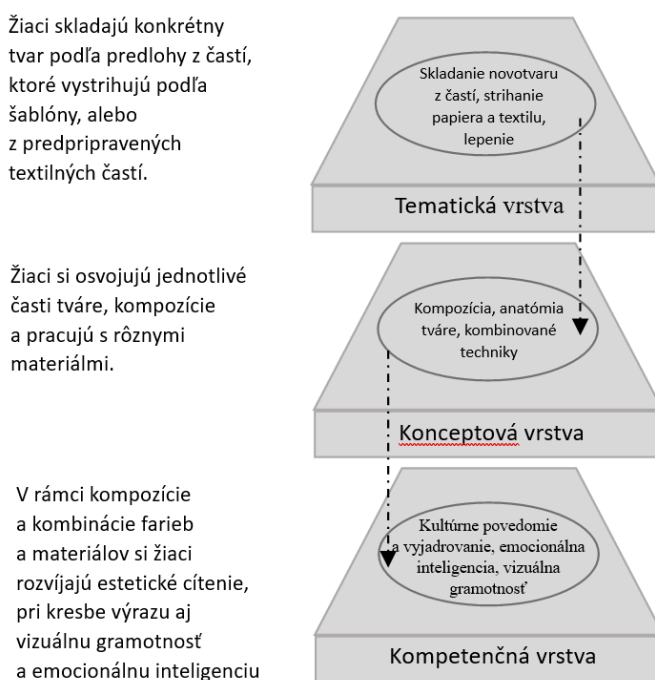
			<p>ceruzou predkreslíme a vy potom po tej čiarky prejdete fixou. No a aj jazyk aby tam bol, takto vidíte, ako podľa vzoru je. Tak pomaličky fixou si ho vymaľujete, aby ste to nepočmárali.</p> <p>Ž: Pani učiteľka a nemôžu byť modré oči?</p> <p>U: No najlepšie by boli čierne, tak si počkajte na čiernu fixu, dobre, alebo si popožičiavajte. Ja ešte asi mám, tak môžem vám dať.</p> <p>Ž: Pani učiteľka a zelené?</p>
4.	Prezentácia	✓	<p>V tomto prípade dáva učiteľka možnosť žiakom prezrieť si práce ostatných zdvihnutím ich nad hlavu. Vo fáze prezentácie by však mali žiaci rozprávať o svojich nápadoch a ich kreatívnom prevedení. Tu však žiaci priestor na takýto prejav nemajú.</p> <p>U: Tak a kto má, tak zdvihneme prácu nad hlavu a poukazujeme si navzájom práce a budeme hodnotiť ako sa mi pracovalo. Čo sa mi podarilo, čo sa mi nepodarilo. Dobré Katka, nechaj na lavici, nemáš meno. Každý popozera ostatných práce, tak veľmi pekné práce.</p>
5.	Hodnotenie	✓	<p>Vo fáze hodnotenia by mal byť žiak vedený k prijímaniu konštruktívnej kritiky, ale aj k sebahodnoteniu a adekvátnemu sebahodnoteniu. Otázky učiteľky boli skôr zamerané na činnosti s nástrojmi, ako na dojem z práce a na pocity pri samotnom procese tvorby.</p> <p>Tak Julka nám povie, čo sa jej podarilo, čo bolo pre ňu také možno že najnáročnejšie.</p> <p>Ž: Uši</p> <p>U: Uši, ako že sa ti ťažko vystrihovali? Preto boli uši pre teba najnáročnejšie? A najjednoduchšie?</p> <p>Ž: Už si nepamätám.</p> <p>U: Ako sa ti pracovalo, alebo celkovo ako sa vám robilo? Čo sa vám na tom páči? Tak si môžete sadnúť a popozerať a skúste popremýšľať. Dokonca aj príbeh by sme mohli vymyslieť o tom Vašom šaškovi.</p> <p>ŽŽ: Ja, ja chcem povedať. Ja chcem tiež príbeh.</p> <p>U: Ticho, Julka nám ešte rozpráva, tak skús nám povedať, čo sa ti na tom páčilo? Julka? Nič? No tak Janka nám povie. Tichučko.</p> <p>Ž: Mne sa páči, že je farebný.</p>

Keďže by mali žiaci vo fáze prezentácie a vo fáze hodnotenia dostávať dostatok priestoru na vyjadrenie a rozvoj komunikačných schopností, ale aj schopnosti interpretovať vizuálne obsahy a emocionálne vnímať výtvarné diela, snažili sme sa zistiť, aký je pomer výpovedí učiteľky a žiakov v rámci tejto analyzovanej edukačnej jednotky. Nasledujúci graf ukazuje, že žiaci na hodine málo komunikujú o týchto obsahoch. Rozvoj vizuálnej gramotnosti a emocionálnej inteligencie, rozvoj kultúrneho povedomia a vyjadrovania nemusí byť dostačujúci pre každého žiaka.

Obr. 2 Pomer výpovedí žiakov a učiteľky v rámci jednej hodiny výtvarnej výchovy na primárnom stupni (zdroj: vlastné spracovanie)



Obr. 3 Konceptový diagram a didaktické uchopenie obsahu (zdroj: vlastné spracovanie)



Konceptový diagram odráža didaktické uchopenie zamýšľaného obsahu. Tento diagram vznikol až pri analýze vyučovacej jednotky a je otázne, do akej miery bol premyslený a pripravený obsah a didaktické uchopenie edukačných situácií tejto vyučovacej jednotky. Takýto konceptový diagram by mal byť súčasťou prípravy učiteľov na vyučovacie hodiny, aby bolo vopred jasne určené, čo si majú žiaci osvojiť a akým spôsobom bude obsah žiakom sprostredkovaný. Na základe tvorby konceptového diagramu a identifikácie zamýšľaného obsahu môžeme navrhnúť vhodnú alternáciu hodiny. Ak bolo cieľom hodiny osvojovanie si jednotlivých častí portrétu, práce

s kombinovanými technikami a vyjadrenie istej emócie tváre, potom by vhodnou alternáciou mohla byť tvorba zaujímavého portrétu. V úvodnej časti hodiny by žiaci mohli spoznávať tvorbu autorov, ktorý sa zaoberajú práve tvárovou mimikou, rozprávať sa o rôznych výrazoch a skúmať, ktoré časti tváre sú za daný výraz zodpovedné. Vo fáze vizualizácie by potom navrhovali vlastné tvorivé a kreatívne prístupy k danej téme. V rámci kombinovaných techník by bolo možné pracovať s textilom a vytvoriť textilnú asambláž tváre s vyjadrením istých emócií. Vo fáze realizácie by žiaci získali skúsenosti s prácou s iným materiálom, so strihaním jeho častí a s kombinovaním rôznych materiálov (papier, textil, gombíky, povrázky a pod.). Prezentácia by sa potom týkala voľby výrazu, emócie, pocitov z tvorby a skúseností s takouto tvorbou. Hodnotenie by malo prichádzať nielen od učiteľky, ale aj od ostatných spolužiakov a od seba samého. Žiak by mal odpovedať na otázky zamerané na možnosti zlepšenia jeho tvorby na voľbu iných materiálov a techník. Kvôli limitácii rozsahu príspevku môžeme ponúknuť iba stručný náčrt alternácie. Aj napriek tomu sme chceli ponúknuť ukážku analýzy a hodnotenia kvality edukačných procesov v rámci výtvarnej výchovy, ktoré by sa mohli stať inšpiráciou pre hodnotenie pedagogickej praxe študentov a reflexie pedagogickej činnosti učiteľov v praxi.

Záver

Táto ukážka reflexie pedagogickej praxe s využitím Metodiky 3A prináša pohľad na dôležitosť procesového prístupu vo výtvarnej edukácii v primárnom vzdelávaní. Cieľom tejto práce bolo priblížiť užitočnosť a aplikáciu Metodiky 3A ako prostriedku na skvalitňovanie výtvarnej edukácie prostredníctvom preskúmania autentických edukačných situácií. S dôrazom na anotáciu, analýzu a alternáciu, táto metodika podporuje systematickú reflexiu pedagogickej praxe a ponúka rámec pre identifikáciu, hodnotenie a zlepšovanie vyučovacieho procesu. Tento prístup necháva priestor pre ďalšie hlbšie skúmanie a inovácie v oblasti výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní. Jeho aplikácia môže slúžiť ako inšpirácia pre ďalšie vedecké a odborné bádania, zamerané na posilňovanie procesového prístupu vo vyučovaní výtvarnej výchovy. Stále otvára dvere pre nové poznatky a metódy, ktoré by mohli prispieť k ďalšiemu rozvoju kvality vzdelávania a kreativity žiakov v oblasti výtvarného umenia.

Bibliografia

- Burnard, P., Dragovic, T., Jasilek, S., Biddulph, J., Rolls, L., Durning, A., & Fenyvesi, K. (2022). *The art of co-creating arts-based possibility spaces for fostering STE (A)M practices in primary education. In Arts-based methods in education around the world.* River Publishers, 247-281 s. ISBN 9781003337263. <https://doi.org/10.1201/9781003337263-11>
- Etim, J. S. (2005). *Curriculum integration K-12: Theory and practice.* Lanham, MD: University Press of America, 207 s. ISBN 0761828982

- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). *Whole language and process writing: Does one approach fit all. Issues in educating students with disabilities*. Routledge, 218 s. ISBN 9781315864334
- Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C., Reid, R., & Mason, L. H. (2011). *Self-regulated learning processes and children's writing. Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge, 484 s. ISBN 9780203839010
- Janík, T. a kol. (2013). *Kvalita (ve) vzdelávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6349-5.
- Kelner, L. B., & Flynn, R. M. (2006). *A Dramatic Approach to Reading Comprehension: Strategies and Activities for Classroom Teachers*. Heinemann, 240 s. ISBN 0325007942
- Kmeť. M., (2021). *Metodika výtvarnej výchovy orientovanej na proces tvorby*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 65 s. ISBN 978-80-223-5224-6
- Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. In: *A Journal of Issues and Research, United Kingdom Universities and research institutions in United Kingdom*, s. 227-241. ISSN 23258039.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2005.11650076>
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. In: *Pedagogická orientace*, roč. 24 (5), s. 721-752.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-721>

Mgr. Iveta Polák Čuchtová, PhD.

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy, Pedagogická fakulta,
Prešovská univerzita v Prešove, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov
iveta.cuchtova@unipo.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.136-143>

Vokálno-intonačné aktivity v kurikule hudobnej výchovy na 1. stupni ZŠ

Vocal-Intonation Activities in the Curriculum of Primary School Music Lessons

Martina Procházková

Abstract

The paper addresses the educational standards of primary school music education, focusing on vocal-intonation activities and exploring their application in the curricula of school educational programs at selected primary schools.

Keywords: Music Education. Primary school. Primary education. Vocal-Intonation activities.

Úvod

Spev v škole je viac než len hudobná aktivita, významne prispieva k celkovému rozvoju žiakov, oslobodzuje, povzbudzuje, lieči zábrany, poskytuje radosť a potešenie. Jeho rozvoj a kultivovanie je zásadnou a stálou úlohou hudobnej pedagogiky, pretože by mal byť súčasťou každej hodiny hudobnej výchovy. Popri imitácii, ktorá predstavuje z ontogenetického hľadiska pre dieťa v mladšom školskom veku veľmi prirodzený spôsob nadobúdania prvých hudobných skúseností, je žiaduce v spoločnom spievaní a aj pri ďalšom muzicírovaní v školskej hudobnej výchove komplexne rozvíjať hudobné schopnosti žiakov, vytvárať základy hudobnej gramotnosti a podporovať chápanie hudby aj realizovaním tvorivých vokálno-intonačných aktivít. Ide síce o zložitejší proces, ale ak má učiteľ dostatočne rozvinuté spôsobilosti (metodické i hudobné), aby uvedené aktivity kreoval a riadil, oblasť vokálno-intonačných aktivít môže byť pre žiakov veľmi motivujúcou, dynamickou, tvorivou a radosťou činnosťou.

V príspevku sa budeme zaoberať analýzou vzdelávacích štandardov predmetu hudobná výchova v štátnom kurikule (ďalej ŠVP) s dôrazom na vokálno-intonačné aktivity a ich uplatnením v učebných osnovách na primárnom stupni v školských vzdelávacích programoch (ďalej ŠkVP) vybraných základných škôl. Text je čiastočným výstupom širšieho výskumu zameraného na zistenie súčasnej podoby vokálno-intonačných aktivít na primárnom stupni vzdelávania. Analýza kurikula – štátneho i školského – je

potrebná na vymedzenie, aké sú oficiálne stanovené požiadavky a očakávania týkajúce sa realizácie vokálno-intonačných aktivít na uvedenom stupni vzdelávania. Pomocou ďalších výskumných metód, dotazníka adresovaného učiteľom a interview s učiteľmi Liptova, následne plánujeme získať a integrovať informácie o súčasnej edukačnej realite.

Vokálno-intonačné aktivity v štátnom kurikule

V inovovaných vzdelávacích štandardoch predmetu hudobná výchova na primárnom stupni z r. 2015 je obsah vokálno-intonačných aktivít nasledovný:

- v 1. ročníku je to rytmizovanie reči pomocou drobných útvarov ľudovej slovesnosti, autorských textov, dialogických hier a pod. v 2/4 a 3/4 takte s využitím štvrtových a osminových rytmických hodnôt a pomocnými prostriedkami (príslušné rytmické slabiky a gestá vyjadrujúce rytmus). Melodizovanie reči vychádza z modelov so – mi a so – la – so – mi a takisto sa ráta aj s pomocnými intonačnými prostriedkami – solmizačnými slabikami a relatívnou solmizáciou, gestami znázorňujúcimi výšku tónu, prípadne s fonogestikou (Vzdelávacie štandardy pre 1. stupeň ZŠ, Umenie a kultúra – hudobná výchova, 2015, s. 4).
- v 2. ročníku v rámci uvedomenej rytmizácie pribúdajú ďalšie rytmické hodnoty – polová a celá nota i pomlčka, osminová pomlčka a štvrtová i polová nota s bodkou, ktoré sú rovnako podporené príslušnými rytmickými slabikami. Pri melodizovaní reči štandardy uvádzajú tónový priestor so – mi, so – la – so – mi a so – mi – do, pričom hudobné predstavy rovnako podporujú príslušné gestá znázorňujúce výšku i dĺžku tónov alebo fonogestika (Vzdelávacie štandardy pre 1. stupeň ZŠ, Umenie a kultúra – hudobná výchova, 2015, s. 7 – 8).
- v 3. ročníku si žiaci vo vokálno-intonačných aktivitách v praktickej spevackej činnosti upevňujú naučené spôsobilosti v ľubovoľných rytmických i melodických modeloch, pribúda 4/4 takt a melodický model do' – la – so – mi – do (Vzdelávacie štandardy pre 1. stupeň ZŠ, Umenie a kultúra – hudobná výchova, 2015, s. 12 – 13).
- po ukončení 4. ročníka by mali byť žiaci schopní udržať svoju melodickú líniu v jednoduchom dvojhlase (kánon, bourdon, melodické ostinato) a intonovať podľa notového zápisu jednoduché melodické modely napr. so – mi, so – la – so – mi a so – mi – do, la – so – mi – do, do' – la – so – mi – do; mi – re – do, so – fa – mi – re – so, do' – ti – la – so – fa – mi – re – do; a i. (Vzdelávacie štandardy pre 1. stupeň ZŠ, Umenie a kultúra – hudobná výchova, 2015, s. 17 – 18).

Uvedený obsah nie je izolovaný, je súčasťou hudobných činností, s ktorými sa dopĺňa a integruje. Vzdelávacie štandardy, ktoré sú súčasťou Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu boli prvým dokumentom, ktorý

sa pokúsil vymedziť vzťah výkon (nadobudnutá kompetencia žiaka za príslušný ročník) a vzdelávací obsah. Nemožno si však nevšimnúť isté nedostatky vo formulovaní výkonových štandardov, ktorým chýba presné špecifikovanie výkonu – teda na akej úrovni má žiak dosiahnuť konkrétnu spôsobilosť na konci vzdelávacieho obdobia. Plnenie niektorých štandardov vnímame v prostredí primárneho stupňa aj ako nadsadené a problematické z hľadiska hudobných spôsobilosti učiteľov, ale aj z hľadiska časovej dotácie predmetu, priestorových a materiálnych podmienok niektorých škôl.

Vzhľadom k tomu, že v školskom roku 2024/25 vstupujeme do ďalšej fázy overovania nového štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie, podľa ktorého začnú všetky slovenské základné školy od školského roku 2026/27 vyučovať prvé ročníky (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023, s. 30), pokladáme za vhodné načrtnúť aj víziu možnej realizácie vokálno-intonačných aktivít v ňom.

Vnútna štruktúra kurikula je po novom usporiadaná do vzdelávacích cyklov, ktoré na seba nadväzujú, pričom požadované učebné výstupy je potrebné dosiahnuť na ich konci.

V 1. vzdelávacom cykle (1. – 3. ročník) ide o objavovanie hudby v jej elementárnych podobách, prostredníctvom jej produkcie (spevom a hrou na hudobnom nástroji), počúvaním alebo jej pohybovým a hudobno-dramatickým stvárnením. V rámci komponentu spev sú vokálno-intonačné aktivity zastúpené prostredníctvom elementárnej rytmizácie a melodizácie reči v rámci určeného tónového priestoru durovej stupnice – obsahom je tu rytmizovanie a melodizovanie slov, slovných spojení, tvorenie rytmických útvarov, smerovanie k uvedomeniu melodických postupov a ich zachytenie gestom ruky, graficky (linkou, obrázkom, farbou, grafickým znakom), prípadne pomocou rôznorodých predmetov. V praktickej hudobnej činnosti by si žiaci do absolvovania 3. ročníka mali osvojiť elementárne rytmické hodnoty (osminová, štvrtová, polová nota a pomlčka, ich rôzne kombinácie a príslušné rytmické slabiky) v 2/4 a 3/4 takte, určený tónový priestor so – mi, so – la – so – mi, so – mi – do a so – fa – mi – re – do je v rámci melodizácie reči spojený s ilustrovaním melodických vzťahov ľubovoľným gestom (fonogestikou), a tiež pomocou obrázkových partitúr, využitím rôznych predmetov, prírodnin a pod. (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, Vzdelávacie štandardy, Umenie a kultúra – hudobná výchova, 2023, s. 5 – 6).

V 2. vzdelávacom cykle (4. – 5. ročník) ide už o rozvíjanie a aplikovanie elementárnych vedomostí. V komponente spev sú vokálno-intonačné aktivity zastúpené prostredníctvom rytmizácie a melodizácie reči v rámci tónového priestoru celej durovej stupnice. V praktickej hudobnej činnosti by sa mali žiaci stretnúť s ďalšími náukovými prvkami – polovou notou s bodkou, celou notou, pomlčkami v rovnakých rytmických hodnotách, ich rôznymi kombináciami, príslušnými rytmickými slabikami, s rytmickým dvojhlasom, so 4/4 taktom a solmizačnými slabikami v rámci durovej stupnice (C dur). Hudobné

predstavy a hudobno-sluchové schopnosti si taktiež rozvíjajú vizualizovaním melodických postupov ľubovoľným gestom ruky, graficky a pod. (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, Vzdelávacie štandardy, Umenie a kultúra – hudobná výchova, 2023, s. 9 – 10).

Obsahy môžu byť, samozrejme, integrované aj s ďalšími hudobnými činnosťami, sú prepojené tiež s rozvojom elementárnej improvizácie a tvorivosti. Ich zvládnutie nie je cieľom, ale prostriedkom rozvoja hudobných spôsobilostí (schopností, zručností a návykov) a osobnosti žiaka (Pupala a kol., 2022). Významnou zmenou v novom štátnom kurikule je formulovanie minimálnych učebných výstupov zo vzdelávacích štandardov (Minimálne učebné výstupy, 2023).

Vokálno-intonačné aktivity v školských vzdelávacích programoch

V školskom vzdelávacom programe (ŠkVP) sa odráža vzdelávacia stratégia a zameranie školy. Zohľadňuje potreby a možnosti žiakov a pedagogického zboru. Je výpoveďou školy o predstave kvality vzdelania (Zásady tvorby ŠkVP, 2022). Neoddeliteľnou súčasťou ŠkVP sú učebné plány i osnovy jednotlivých predmetov, ktoré môže škola vypracovať nasledovne:

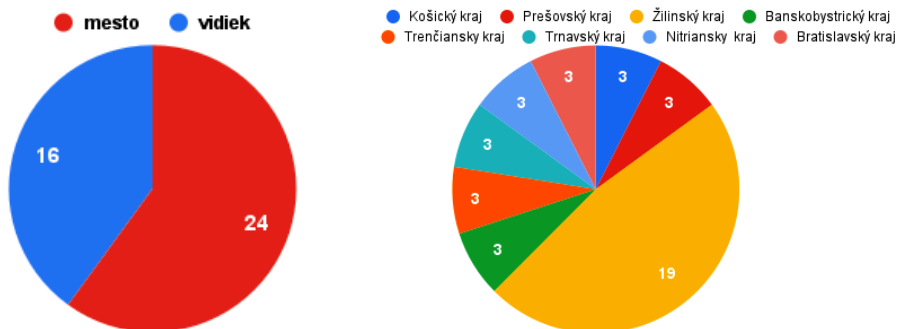
1. učebnými osnovami budú vzdelávacie štandardy, v tomto prípade sa osnovy nevypracúvajú, len sa v ŠkVP uvedie táto skutočnosť;
2. učebné osnovy môžu školy vypracovať v podobe obsahových celkov/projektov, s prihliadnutím na vlastné osobitosti obsahu výchovy a vzdelávania alebo charakter výchovno-vzdelávacej činnosti,
3. školy si zvolia svoju vlastnú cestu a učebné osnovy budú mať vypracované najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacím štandardom príslušného štátneho vzdelávacieho programu v podobe vyhovujúcej jej potrebám¹. (Manuál na tvorbu školských vzdelávacích programov pre základnú školu, 2015, s. 12 – 13).

Do získania informácií o školských vzdelávacích programoch rôznych základných škôl sme zapojili študentov denného magisterského štúdia v programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Zadalí sme im semestrálnu úlohu analyzovať a porovnať vzdelávacie štandardy a učebné osnovy v predmete hudobná výchova so zameraním na vokálno-intonačné činnosti v ŠVP a ŠkVP na základnej škole, v ktorej vykonávali pedagogickú prax v priebehu januára/februára 2024. Ďalšiu časť škôl v skúmanej vzorke, tvorili školy z krajov, ktoré nemali zastúpenie. Vybrali sme ich náhodne z databázy škôl, ktoré sú v postupnom zavádzaní nového kurikula a od septembra 2024 začnú podľa neho učiť v prvom ročníku (Vzdelávanie 21. storočia). Tu sme ŠkVP preskúmali my.

¹ Pozn. Ak by sa škola rozhodla navýšiť časovú dotáciu predmetu v Rámcovom pláne školy, mení sa kvalita vzdelávacieho štandardu a je potrebné ho doplniť smerom k jej zvýšeniu (Manuál na tvorbu školských vzdelávacích programov pre základnú školu, 2015, s. 13).

Analýza a interpretácia zistení

a) charakteristika vzorky



Obr. 1 Prehľad lokácie základných škôl (vlastný zdroj)

Vzorku tvorí 40 základných škôl, časť z nich (24) si vybrali študenti z dôvodu realizácie pedagogickej praxe, druhú časť (16) sme doplnili náhodným výberom tak, aby spĺňala podmienku diverzity – boli zastúpené všetky kraje na Slovensku, školy s rôznym zriaďovateľom, profiláciou a aj veľkosťou (od 100 po 670 žiakov) a pod. Najpočetnejšie zastúpenie majú mestské školy (24) a školy zo Žilinského kraja (19). Vo vzorke sa nachádzajú 4 cirkevné mestské základné školy, jedna škola s vyšším percentom rómskych žiakov (65 %) situovaná na vidieku, 1 škola s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny, 1 súkromná² športová škola, 1 štátna športová škola, 2 školy s profilovaním na matematiku a prírodné vedy, 2 školy s profilovaním na jazyky (anglický, francúzsky), 2 školy deklarujúce inkluzívny prístup k vzdelávaniu.

b) analýza školských vzdelávacích programov

Analýza vybraných školských vzdelávacích programov (ŠkVP) ukázala, že všetky školy v skúmanej vzorke prebrali vzdelávacie štandardy ako učebné osnovy bez ďalších úprav a hudobnú výchovu vyučujú podľa rámcového vzdelávacieho plánu v stanovenej hodinovej dotácii v každom ročníku. Obsah a zameranie vokálno-intonačných aktivít uvedených v štátnom a školskom kurikule je teda zhodný a žiadna škola nevyužíva disponibilné hodiny na navýšenie počtu hodín HV.

Zájum žiakov o hudbu niektoré školy saturujú ponukou mimoškolskej a záujmovej činnosti – v 3 cirkevných základných školách v poobedňajších hodinách funguje chrámový spevácky zbor, ktorý navštevujú aj žiaci 1. stupňa.

² Pozn. Mali sme ambíciu zahrnúť do vzorky ešte aspoň jednu súkromnú školu, ale žiadna, ktorú sme našli, nemala na svojej webovej stránke verejne dostupný ŠkVP.

Jedna zo základných škôl v ŠkVP uvádza realizáciu projektu SUPERAR³ – ale v rámci neho nedošlo k navýšeniu počtu hodín HV, druhá hodina je realizovaná v poobedňajších hodinách formou krúžku zborového spevu. Zo školských vzdelávacích programov sme ďalej zistili, že na 2 školách funguje detský folklórny súbor s regionálnou pôsobnosťou, na jednej aj krúžok spevu a hry na zobcovú flautu pre žiakov primárneho stupňa a na ďalšej krúžok populárneho spevu. Je pochopiteľné, že oblasť mimoškolskej a záujmovej činnosti v oblasti umenia zastrešujú predovšetkým ZUŠ-ky, ale aj tak je ponuka hudobných krúžkov vo vzorke prekvapivo chudobná. V ŠkVP sme si tiež všimli, že hoci viaceré, predovšetkým plno organizované mestské školy, uvádzajú výborné priestorovo-materiálno-technické podmienky, iba dve zo 40-tich disponujú odbornou učebňou hudobnej výchovy.

Zhrnutie a záver

Je všeobecne známe, že hudobnú výchovu na základných školách nevnímame ako plnohodnotný predmet, ktorý, rovnako ako všetky ostatné, musia zabezpečovať dostatočne kvalifikovaní učitelia.

Interpretácia zistení z realizovaného dotazníka⁴ mapujúceho podoby a realizáciu vokálno-intonačných aktivít na primárnom stupni ukazuje, že vzdelávacie štandardy v oblasti vokálno-intonačných aktivít sú v praxi implementované len čiastočne. Respondenti uvádzali iba vyššiu frekvenciu realizácie niektorých elementárnych činností ako: melodizovanie slov a viet (45,49 %), využitie intonačných prvkov vo fáze rozospievania žiakov (47,84 %), realizácia rytmických a vokálno-intonačných aktivít ponúknutých v učebniciach HV

³ Pozn. Superar je hudobno-vzdelávací program určený deťom a mladým ľuďom bez rozdielov etnických, náboženských či sociálnych, a bez akýchkoľvek finančných poplatkov. Deti sa v programe s hudbou stretávajú a aktívne spolu muziciujú od štyroch do šiestich hodín týždenne. Škola sa vstupom do programu v memorande zaväzuje, že minimálna časová dotácia bude na primárnom stupni 2 hodiny hudobnej výchovy do týždňa. Program pôsobí v siedmych krajinách Európy. Jednotiacou myšlienkou je využitie hudby v snahe o sociálnu zmenu a jeho základ tvoria pravidelné skúšky, snaha o ocenenie rôznorodosti, či práca v skupine. Na Slovensku nájdeme päť základných škôl, ktoré sa k tomuto programu hlásia a jeho myšlienky i obsah tvorivo prispôsobujú vlastným edukačným potrebám. Program zatiaľ funguje výlučne na primárnom stupni v polohe zborového spevu, jeho znakom je využitie integratívnej sily hudby aj v iných vyučovacích predmetoch a výrazná koncertná činnosť, pri ktorej majú žiaci možnosť spolupracovať s významnými umeleckými osobnosťami a telesami, či vystupovať na celosvetovo uznávaných pódiumoch (Superar).

⁴ Pozn. Využili sme online formu dotazníka s poloopenými i otvorenými otázkami, ktorý sme rozoslali na e-mailové adresy všetkých 2060-tich základných škôl a školských zariadení na Slovensku. Zber dát prebiehal anonymne a trval od 15.10. do 31.10.2023. Dotazník vyplnilo 255 učiteľov na 1. stupni základných škôl z celého Slovenska. Vzorka spĺňa podmienku diverzity z hľadiska zastúpenia krajov, lokácie škôl, dosiahnutého pedagogického a hudobného vzdelania učiteľov, ako aj dĺžky ich pedagogickej praxe. Získané informácie sme prezentovali v príspevku na konferencii Teorie a praxe hudební výchovy, ktorá sa konala 9. a 10. 11. 2023 na PF UK v Prahe.

(45,49 %), vizualizácia melodického priebehu piesne/skladby gestom ruky (52,15 %). Až 71,6 % učiteľov na 1. stupni pritom uviedlo, že nevyužíva vo svojej praxi prvky žiadnej z intonačných metód, to znamená, že nevyužívajú žiadne melodické opory, ktoré by rozvíjali vybavovanie výškových a tonálnych vzťahov, ani metodické algoritmy zavádzania jednotlivých intonačných prvkov. Na osi niekedy (cca 1 – 3x v polroku) – zriedka (cca 1 – 3x v školskom roku) a nikdy oscilovali aj dotazníkové odpovede zisťujúce realizovanie skutočne tvorivých aktivít: partitúr zostavených z hračiek, obrázkov, symbolov, využitie farebných nôt v spojení s hrou na ľahko ovládateľné nástroje, s pohybom, s využitím digitálnych médií a aplikácií a pod.

Podobne odmietavo sa k realizácii vokálno-intonačných aktivít vyjadrovali učitelia aj v rámci verejnej diskusie k pripravovaným kurikulárnym zmenám, ktorú koncom roku 2021 usporiadal ŠPÚ (NIVAM).

Už Ladislav Burlas (1997, s. 48) na sklonku 90. rokov argumentoval, že „...temer 50% vyučovacieho času určeného na hudobnú výchovu sa využíva ináč a učitelia pre ročníky 1. – 4. nie sú v hudbe dostatočne vzdelaní...“ Ani po viac ako dvadsiatich rokoch sa v hudobnej vysokoškolskej príprave pedagógov pre primárny stupeň zásadné zmeny neudiali, skôr sme svedkami neustálej redukcie predmetov a realita praxe ukazuje, že mnohí učitelia na primárnom stupni sa pri vyučovaní hudobnej výchovy necítia dobre (54,11 % respondentov v dotazníku neukončilo ZUŠ – teda svoju hudobnú prípravu absolvovali počas pregraduálnej prípravy na VŠ).

Nápravu daného stavu vidíme v skvalitnení vysokoškolskej prípravy učiteľov pre 1. stupeň, v návrate možnosti „špecializovať sa“ na výchovný predmet, ku ktorému má budúci učiteľ vzťah. V plnoorganizovaných základných školách by bolo riešením vykryť vyučovanie na primárnom stupni učiteľom hudobnej výchovy. No aj tu je nevyhnutné budúcich pedagógov na vyučovanie mladších žiakov pripraviť. Potrebné hudobné či metodické zručnosti učiteľov v praxi možno doplniť formou seminárov, workshopov, rozvojových kurzov, webinárov, či prostredníctvom metodických materiálov tak, aby dokázali, „...s hudbou učiť viac ako len hudbu“ (Papp & Spiegel, 2016, s. 14).

*Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 009KU-4/2023
Vokálna intonácia v praxi základných a základných umeleckých škôl.*

Bibliografia

- Burlas, L. (1997). *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita, 1997. 113 s. ISBN 80-8888-50-6-X.
- Papp, Z.– Spiegel, M. *Solfège in the classroom*. Kecskemét: Liszt Ferenc Academy of Music – Kodály Institut 2016. 328 s. ISBN 963-7181-54-7.
- Pupala, B. a kol. *Vzdelávanie 21. storočia. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2022. [cit. 21. januára 2024]. Dostupné na: <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/06/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf>
- Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ v Slovenskej republike* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2015. [cit. 15. januára 2024]. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
- Manuál na tvorbu školských vzdelávacích programov pre základnú školu* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2015. [cit. 15. januára 2024]. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/zakladna-sola/manual/manual_zs_05112015.pdf
- Minimálne učebné výstupy zo vzdelávacích štandardov* [online]. Dodatok č.1 k ŠVP pre základné vzdelávanie. Bratislava: MŠVVaMSR, 2023 [cit. 15. januára 2024]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/075/28035.c0a044.pdf>
- Superar Slovakia* [online]. Bratislava: Občianske združenie Superar Slovakia. [cit. 12. decembra 2023]. Dostupné na: <https://superar.sk/o-nas/>
- Vzdelávanie 21. storočia. Školy v postupnom zavádzaní nového ŠVP* [online]. Bratislava: NIVAM, 2023. [cit. 15. januára 2024]. Dostupné na: <https://vzdelavanie21.sk/skoly-postupne-zavadzanie-svp/>

Mgr. et Mgr. art. Martina Procházková, PhD.

Katedra hudby, Pedagogická fakulta,
Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
martina.prochazkova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.144-149>

Vplyv slovenského konceptuálneho umenia na tvorbu študentov

The Influence of Slovak Conceptual Art for the Creation of Students

Miroslava Repiská

Abstract

The paper describes conceptual art as a starting point for artistic creation, its possible direction, influences and interventions in students' artistic processing. Attaches analyzes from exercises that were focused on paraphrases of Slovak conceptual artists.

Keywords: Slovak context. Conceptual art. Paraphrase. Artifact. Material.

Úvod

Vnútro umelca spracováva realitu, ktorú vyjadruje maľbou, sochou, literatúrou, hudbou, pohybom. Akoukoľvek formou, ktorá prezentuje jeho hĺbku prežívania reality, umenie väčšinou zanecháva tichú stopu na rozdiel od iných druhov umenia, ale ako každý druh vychádza z hĺbky duše. Rovnako ako obraz, tak aj simultánne konceptuálne diela nie sú opakovaním reality, sú duchovnou realitou každého umelca, tvorcu a každého diváka. O transpozícii v umení hovorí aj Bergerová (2023a): Obraz môže byť novou realitou, odrazom vizuálnej skutočnosti, subjektívnou predstavou i „posunom“, vždy však bude transpozíciou. Taktiež si obraz vizualizuje ako zastavený čas alebo svedectvo kultúrnej tradície.

Umenie sa nedotýka priamo iba konkrétnych hmotných artefaktov, na ktoré umelec nadväzuje, ale umenie sa dotýka mysle, ducha a duše, čo je kľúčovým prvkom konceptuálneho umenia. Za základné prvky tušenia, spracovania artefaktov je podľa Bergerovej (2023b) potrebné vcítenie, porozumenie, intuícia a identifikácia, ktoré sú pre umelca nevyhnutnosťou.

Výhody, ktoré môžeme čerpať z konceptuálneho umenia ako základu pre tvorbu študentov:

- **Neobmedzený materiál.** Obrazy sú tvorené v rôznych technikách, od kresby, maľby, fotografie, sochy – objektu malých rozmerov až po veľké inštalácie, performance, akcie.
- **Prepojenosť s multimediálnou tvorbou.** V rámci posunov sú možné vstupy do elektronických médií, s ktorými sú študenti dennodenne

v kontakte a vedia ich využiť v prospech výtvarnej aktivity. Väčšina konceptuálneho umenia je spracovaná alebo odprezentovaná vo forme fotografie alebo videa, preto využitie tohto média sa v konceptuálnych posunoch je priam nutné.

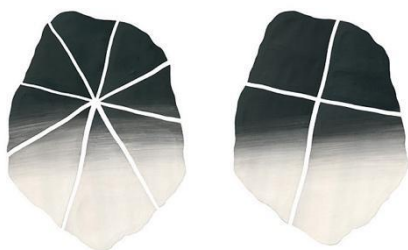
- **Témy sú založené na myšlienke**, ich interpretácia je možná rôznymi spôsobmi. Každá interpretácia tak privedie študenta do inej polohy vlastného rozmýšľania o spracovaní obrazu.

Spojenie konceptuálneho umenia a vlastnej tvorby študenta sa nám javí ako veľmi prínosné pre rozvíjanie vlastných myšlienok, ktoré sa ďalej rozvíjajú do vizuálnej podoby prostredníctvom výtvarných projektov. Projekty sa tak zameriavajú v prvom rade na pochopenie diela, jeho prínosu pre tvorcu a v druhom rade prínosu pre publikum. Ako základný prvok, ktorý študenti hľadali pri posune artefaktov je myšlienka objektu, ktorú si aplikujú na seba, svoje prostredie, prežívanie, pocity a asociácie. Až po vytvorení myšlienkového projektu si vybudovali postup a samotnú realizáciu objektu, ktorý sa zdokumentoval a odprezentoval ako ich vlastný konceptuálny obraz.

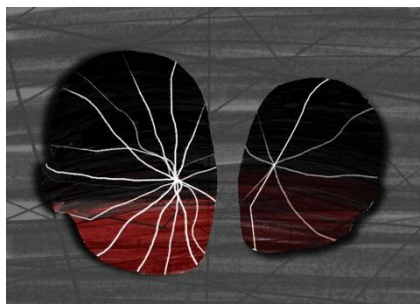
Vytvorili sme výber dvoch autorov, Rudolfa Sikoru a Júliusa Kollera. Výber je spôsobený aj záujmom študentov a ich preferencií k myšlienkovkej a fyzickej povahe objektu.

Rudolf Sikora

Rudolf Sikora využíva geometrické tvary, symboliku, ikony, typografiu, kolorit či metaforu. Zároveň si v jeho dielach možno všimnúť monumentálnosť jednotlivých elementov, nadrozmernosť. Dielo zo série „Odmocnenie tmy“, ktorého si študentka vybrala, sa nesie v relatívne minimalistickom, no nesmierne živelnom duchu. Na prvý pohľad sa môže javiť, že atypický a asymetrický tvar pripomínajúc prírodný materiál ako kameň, je spojený akosi niťou či povrazom. Ak analyzujeme dielo dopodrobna, všimneme si, že jednotlivé kusy sú rozdelené na 8 nerovnomerných častí. Jeho „dvojica“ podobného stvárnenia je však rozdelená len na 4 časti. Obe verzie očarili študentku svojou nejednoznačnou tematikou, svojou mystikou. Osobne si to interpretovala ako vnútro ľudskej mysle: chaos, nepokoj, ba podráždenosť a agresiu. Preto pôvodne neznáme tvary pretvorila do tvarov ľudskej hlavy. Študentka má doma vo svojej izbe krajčírsku figurínu, ktorá často na ňu „ticho rozpráva“ a tak aj v tomto okamihu, pri myšlienke chaosu a nepokoja využila jej profil a dodala jej život farebnou energiou s náznakmi chaosu života. Náznak pokoja a svetla za tunelom naznačujú biele línie, prepojené do jedného uzla. Podľa tejto charakteristiky a s kombináciou digitálneho umenia sa študentka pokúsila znázorniť parafrázu diela Rudolfa Sikoru.



Obr. 1 Rudolf Sikora / Odmocnenie tmy
(Zdroj: webumenia.sk)



Obr. 2 Parafráza študenta
(Zdroj: archív autora)

Rudolf Sikora má záujem, ktorý je v jeho diele veľmi intenzívny a ľahko pozorovateľný, o globálne problémy. Ekológia a zachovanie ekologickej rovnováhy a čistoty sa stalo východiskom pre ďalšiu parafrázu, ktorá vychádzala v kombinácii týchto prvkov a využitie výkričníka, ktorý je zo zosobnených symbolov Rudolfa Sikora pre túto tému pre študentku najsilnejší – okrem toho používa otázniky, čierne pásy. Preto aj výsledný obraz zostal v tejto farebnosti: čierna, biela a červená na výkričníku, cez ktorý zároveň presvitá okolité prostredie a stáva sa jeho súčasťou.



Obr. 3 Rudolf Sikora / Rezy civilizáciou VI
(Zdroj: webumenia.sk)



Obr. 4 Parafráza študenta
(Zdroj: archív autora)

Študentka si zvolila bezprostredné prostredie svojho bydliska, les, v ktorom často vidí odpad, ktorý do lesa nepatrí. Ako sa prechádzala lesom, postupne nachádzala a dokumentovala prostredie, ktoré reprezentovalo "nečistú prírodu". Tieto fotky rozostrila a pridala efekty rôzneho horizontálneho rozmazania, akoby cez obraz prechádzala páska, ktorá to uzatvára, zakonzervuje, chráni pred okolitým svetom. Výkričník sa stáva

súčasťou obrazu, je umiestnený v jeho strede a svojou jemnou intenzitou sa vnára do príbehu prostredia.

Július Koller

Dielo s názvom „*Obraz (Pred dvere)*“ zaujalo študentku svojim nápadom a jednoduchosťou. Autor na obyčajnú gumovú rohožku, ktorá je bežným predmetom v domácnosti, napísal bielou farbou nápis „obraz“. Autor vytvoril celú sériu diel, ktoré spoločne nazval „*Anti-obrazy*“, kde sa často vyskytuje práve nápis „obraz“ a otázky, ktoré vyjadrujú zamýšľanie sa a pochybnosti. Konkrétne na diele, ktoré si študentka vybrala, sa jej páčilo upriamovanie pozornosti na predmety, okolo ktorých každý deň chodíme a často si ich ani nevšimneme a neuvedomíme si ich dôležitosť v našom živote. Rohožka svojim tvarom a formátom skutočne môže pripomínať obrazy, s ktorými sa stretávame v galériách. Vieme si však predstaviť, že by v galérii bolo vystavené niečo tak obyčajné ako rohožka?

V parafráze diela, ktorú študentka vytvorila sa rozhodla aspoň na chvíľu povýšiť obyčajné predmety na umelecké diela. Prevzala umelcov koncept a jednoduchosť znázornenia. Prešla sa po vlastnom byte a vybrala štyri objekty – prací prostriedok, toaletný papier, strúhadlo a vajíčka. Proces tvorby bol jednoduchý. Na každý objekt čiernou alebo bielou akrylovou farbou namaľovala nápis „socha“. Nakoniec jednotlivé predmety nafotila na bielom alebo čiernom pozadí a následne spracovala fotografie v počítači. Štyri fotky umiestnila vedľa seba do jedného výsledku, ale objekty môžu byť prezentované aj individuálne.



Obr. 5 Július Koller / Obraz
(pred dvere)
(Zdroj: webumenia.sk)



Obr. 6 Parafráza študenta
(Zdroj: archív autora)

Záver

Reakcie žiakov na tvorbu menovaných umelcov boli v prvej fáze oboznamovania sa s nimi veľmi rozpačité. Nevedeli si predstaviť ako sa s týmito dielami, a dielami doby, dá vytvoriť posun do výtvarnej aktivity v akomkoľvek materiáli v súčasnej dobe. Bolo to spôsobené tým, že dovtedy sa s takýmto druhom umenia, v teoretickej rovine, nestretli a nevedeli si predstaviť, čo sa od nich očakáva. Má význam, aby sme pristupovali k výberu

a zadávaniu vizuálnych podnetov tak, aby viedli k zaujímavým podnetom (dostatočná úroveň vzrušenia), ktoré žiak prijme (optimálna motivácia). “Úlohy nás musia podrobovať skúške, nie mučeniu.” (Valachová, 2022, s. 13) Preto, z reflexie týchto žiakov bola vytvorená učebná pomôcka vo forme vizuálnych posunov pre budúcich študentov, ktorí budú hľadať témy a spôsoby prepojenia konceptuálneho umenia so súčasným svetom. Dôležitým smerovaním by mala byť väčšia voľnosť v spracovaní, pridržiavať sa výtvarného základu iba myšlienkovito a odosobniť sa od vizuálu, ponechať ho iba v inšpiračnej stope a zvoliť stratégiu voľného prerozprávania. Napriek tomu, aj tieto výsledky pôsobili na študentov veľmi otvorene a slobodne, nemuseli sa štylizovať do predstavy pedagóga ale tvorili vlastné zosobnené predstavy, vlastné artefakty doby.

Bibliografia

- Bergerová, X. (2023a). Eye, picture and color / Oko, obraz, farba. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM vydavateľstvo KU. ISSN 1336-2232. Roč. 22, č. 3, s. 14-18 <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.3.14-18>
- Bergerová, X. (2023b). Reflexia vybraných teoretických zdrojov tematizujúcich maliarstvo prelomu 20. a 21. storočia v našom regióne/ Reflection of selected theoretical sources thematizing painting at the turn of the 20th and 21st centuries. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM vydavateľstvo KU. ISSN 1336-2232. Roč. 22, č. 4, s. 9-15 <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.9-15>
- Valachová, D. (2022). *Flow vo výtvarnej výchove*. Bratislava: Univerzita Komenského, 128 s. ISBN 978-80-223-5520-9.

Zdroje obrázkov

- Obr 1:** Rudolf Sikora / Odmocnenie tmy
SIKORA, R. Odmocnenie tmy [online]. [cit. 29. 10. 2023]. Dostupné na: https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.O_6593
- Obr 3:** Rudolf Sikora / Rezy civilizáciou VI
SIKORA, R. Rezy civilizáciou VI [online]. [cit. 29. 10. 2023]. Dostupné na: https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SGB.G_8874
- Obr 5:** Július Koller / Obraz (pred dvere)
KOLLER J. Obraz (pred dvere) [online]. [cit. 29. 10. 2023]. Dostupné na: https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.O_7130

Afiliácia: Text vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 001/KU-2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku

Mgr. Miroslava Repiská, PhD.

Katedra umenia a kultúry, Oddelenie výtvarnej výchovy, Pedagogická fakulta,
Univerzita Komenského v Bratislave, Račianska 59, 81334 Bratislava
e-mail: repiska2@uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.150-153>

Pozitíva a negatíva vyučovania v zahraničí

Positives and negatives of teaching abroad

Pavol Rusko

Abstract

Pedagogical work at foreign universities has its pluses, but also minuses. Based on my more than thirty years of experience, I dare say that the positive aspects prevail. The resulting impression depends on the circumstances and conditions and it makes a difference whether you participate in symposia, conferences and lectures as part of short-term visits, e.g. Erasmus, or you periodically teach the subject during the semester. In this article, I will describe the experience of long-term cooperation with the Ján Długosz University in Częstochowa, Poland.

Keywords: Teaching. Cooperation. Comparison. Satisfaction. Art.

Pedagogické pôsobenie na zahraničných vysokých školách má svoje plusy, ale aj mínusy. Na základe mojich viac ako tridsaťročných skúseností si dovoľm povedať, že prevládajú pozitívne aspekty. Výsledný dojem závisí na okolnostiach a podmienkach a je rozdiel či sa zúčastňujete sympózií, konferencií a prednášok v rámci krátkodobých návštev napr. Erasmus, alebo periodicky vyučujete predmet počas semestra. V tomto článku priblížim skúsenosti z dlhoročnej spolupráce s Univerzitou Jána Długosza v Čenstochovej v Poľsku.

Na uvedenej univerzite, ktorá má dnes názov „Univerzita humanitných a prírodných vied Jána Długosza“ som od roku 2012 vyučoval ako „hostujúci profesor“ študentov nasledujúcich odborov:

- **Katedry maliarstva**_konceptuálna kresba a dekoratívne maliarstvo
- **Oddelenia fotografie**_počítačová grafiku
- **Oddelenia výtvarnej výchovy**_alternatívna kresbu

Každý odbor sa vyznačoval určitými špecifikami a vyžadoval si osobitý prístup

- **k téme**_väčšinou sa zadania zhodovali s témami stanovenými študentom Katedry výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku na podobných predmetoch

- **k materiálu a technikám** podmienky boli stanovené individuálne v závislosti na časovej dotácii a charaktere miestností v ktorých prebiehala výučba /v ateliéroch a špecializovaných učebniach k problémom nedochádzalo, horšie to bolo ak sme museli vo všeobecných učebniach učiť odborné predmety napr. kresbu v prednáškovej miestnosti/
- **k zariadeniam a technike** nedostatok stojanov, alebo menší počet počítačov ako poslucháčov

Veľkú adaptabilnosť a kreativitu vyžadoval KONTAKT s:

- **prostredím** mesto asi päťkrát väčšie ako Ružomberok
- **študentmi** ich väčším počtom, väčším vekovým rozpätím a rôznym umeleckým zázemím /seniori bez výtvarných základov/
- **kolegami** s niektorými novými, bez predchádzajúceho kontaktu

Prirodzeným javom bola KONFRONTÁCIA s:

- **s jazykom** hlavne v začiatkoch. Hoci je príbuznosť našich jazykov zrejma, predsa niektoré rovnakoznejúce slová majú odlišný význam, a preto som si pomáhal prekladmi z angličtiny
- **školským systémom** v Poľsku je zameraný viac na výtvarný dril a klasické postupy ako na experiment

Významnými javmi vo výučbe bolo **POROVNÁVANIE a TESTOVANIE**:

- **záujmu o predmet** hodinová dotácia v Poľsku bola vzhľadom k počtu mojich výjazdov veľká a študenti boli zvyknutí koncentrovane pracovať
- **množstva a kvality študentov** počet študentov v skupine bol vyšší ako u nás a keďže sa jednalo prevažne o študentov umeleckých a nie učiteľských odborov aj kvalita a predchádzajúce školenie spolu s talentom bola u niektorých zreteľne vyššia
- **materiálového a technického zabezpečenia** MTZ bolo približne na rovnakej úrovni na obidvoch univerzitách hoci znalosť práce v grafických programoch bola u poľských študentov vyššia
- **pochopenie zadania** bolo závislé od pretlmočenia myšlienky do jazyka, no po prípadnom ukázaní príkladu bolo na vysokej úrovni vďaka podobnej geopolitickej kultúre
- **spôsob hodnotenia** väčšinou dochádzalo ku kombinácii známkového hodnotenia s kreditovým systémom, na ktorý si v Poľsku ešte pomerne ťažšie zvykajú. Dokonca trochu metúca bola aj obrátená stupnica hodnotenia 5 najlepší známkou, 1 najhoršia

Veľmi dôležitým aspektom úspešných výjazdov bolo akceptovanie mojich vyučovacích dní zo strany tvorcov rozvrhu na našej univerzite a taktiež tolerancii kolegov. Z mojej strany si to vyžadovalo aktívne narábanie s:

Organizáciou vyučovania na domácej pôde

- odučiť svoje predmety kumulovane, alebo v predstihu
- využiť možnosť vytvorenia „voľných dní“ pri tvorbe rozvrhu
- vyučovať v zahraničí počas skúškového obdobia

Včasným plánovaním cestovania

- Ružomberok-Čenstochová 250 km, strata času, únava
- nepredvídané dopravné situácie
- cestovné náklady

Akceptovaním dĺžky vyučovania a rozvrhu prijímacej univerzity

- 6 – 8 hodín denne dva dni po sebe /celkový úväzok je 60 hodín/

Optimalizáciou počtu výjazdov

- optimálne /5/

Zabezpečenie rezervácie ubytovania

- univerzita má vlastné izby v budove rektorátu so skromnými podmienkami /niekedy spoločné toalety na chodbe/

Možnosťami stravovania

- Individuálne

Na základe skúseností a s poukázaním na náročnosť prikladám rôzne úrovne harmonogramu:

Vysokonáročný:

- 1. deň, 6.30 odchod z RK, 11.30 príjazd do Čenstochovej, 13.00 – 20.00 vyučovanie
- 2. deň, 8.00 – 13.00 vyučovanie, 13.30 odjazd, príjazd 19.00 RK

Náročný:

- 1. deň, 14.00 odchod z RK, 19.00 príjazd do Čenstochovej
- 2. deň, dopoludnia návšteva múzeí a galérií, 13.00 – 20.00 vyučovanie
- 3. deň, 8.00 – 13.00 vyučovanie, 13.30 odjazd, príjazd 19.00 RK

Najdôležitejšou úlohou je odkladať si všetky doklady o pracovnom vzťahu, pracovné zmluvy, potvrdenia o odvodoch do zdravotnej a sociálnej poisťovne a o zaplatených preddavkoch na daň. Kompletná dokumentácia vám pomôže rýchlejšie vybavenie žiadosti o dôchodok. V prípade, že cestujete vlastným autom, nezabudnite na havarijné poistenie.

Zhrnutie:

Pedagogické pôsobenie v zahraničí odporúčam každému pedagógovi, pretože zvyšuje jeho schopnosť komunikácie v cudzom jazyku, posilňuje sebavedomie, vytvára osobné kontakty ktoré sú nevyhnutné na organizovanie medzinárodnej spolupráce, zvyšuje úspešnosť pri podávaní žiadostí o Erasmus

a medzinárodné granty, overuje aktuálnosť vašich tém a kvalitu pedagogických postupov.



Ukážky z predmetu Alternatívna kresba, študentov Oddelenia výtvarnej výchovy, Akadémie Jána Dlugoša v Čenstochovej, Poľsko, 2015

doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

Katedra hudby, Pedagogická fakulta,

Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

pavol.rusko@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.154-159>

Sborovým zpěvem k regionálním pramenům a etnické různorodosti hudby

Choral Singing to Regional Sources and the Ethnic Diversity of Music

Silvie Schmuckerová

Abstract

The paper deals with the educational role and function of choral singing in Waldorf schools. On a general level, it will describe the function of singing in teaching and the anchoring of choral singing at Waldorf schools in the Czech Republic. At a specific institution - Waldorf Elementary School and Secondary School Ostrava – Poruba, contributory organization - it will describe in detail choral singing with the presentation of musical projects related to regional sources and ethnic diversity of music. It will focus on the period of the 2022/2023 school year and the activities of the secondary school choir *Avis igneus*. Ethnic music will be presented here on behalf of various projects, such as cooperation with the Finnish Waldorf High School as part of Erasmus+ or an African musical project of choral settings of unknown songs of the Mandenk tribe in cooperation with the professional Ostrava drumming band *Camara*, which focuses on African rhythms. Unique projects have been created, which will be presented in the paper. As part of the regional inspiration, a composition by the Ostrava contemporary composer Milan Báchorek – *Frenštátská vonička písní* will be presented in the interpretation of the choir *Avis igneus*.

Keywords: Waldorf pedagogy. Rudolf Steiner. Choir singing. Region. Projects.

„Kde je tedy ta kniha, v níž by si učitel mohl přečíst, co je to pedagogika? To jsou děti samy!“ Rudolf Steiner, 1924

Sborovým zpěvem k regionálním pramenům i etnické různorodosti hudby

Sborový zpěv patří neoddelitelně k základním pilířům hudební výchovy a vzdělávání. V České republice má dlouholetou tradici.

V úvodu mého příspěvku bych ráda připomněla vědce Jaromína Kynclů: *„Každé umění totiž přináší lidstvu nějaký pozitivní ohlas. Vznikalo, rostlo a neustále se vyvíjí společnou tisíciletou snahou mnoha národů. Ty do něho*

vkládají všechno, co je jim nejdražší. Své mravní, náboženské i společenské ideály a nejušlechtilější city, které kdy měli a mají. Umění produkuje neustále nové směry a myšlenky. Jejich prostřednictvím přispívá k tomu, aby všechno cenné, výjimečné a krásné bylo zachováno příštím pokolením. V každém národě se rodí nezanedbatelné procento mimořádně nadaných talentů, mezi nimiž nechybí tvůrci, interpreti a znalci světového významu. Další podstatnou a nemalou část jeho příslušníků tvoří ti z nich, kteří mají smysl pro umění a jsou jeho velkými příznivci. Mám za to, že je důležitou společenskou povinností tyto svěbytné kulturní snahy a nadání objevovat, chránit a podporovat. Nejinak je tomu i u zpěvu, ať už sólového či sborového, který svým historickým významem, rozmanitostí stylů, počtem příznivců a obdivovatelů zasáhl téměř všechny epochy lidstva“ (Kyncl, 2004, s. 52).

Takto uvádí sborový zpěv ve své monografii *Od gregoriánského chorálu po současnou zpěvní formy a důležitost sborového zpěvu a jeho historický nepřerušovaný kontinuální vývoj až do současné doby*. Sborový zpěv můžeme vnímat jako nedílnou součást hudebního vzdělání, který přináší do života mnoho kvalit a kompetencí, které byly mnohokrát popsány a jsou všeobecně známé.

Zpěv na waldorfských školách v České republice

Zpěv je nedílnou součástí celého výchovně vzdělávacího procesu. Je totiž prostředníkem pro mnoho cílů. Aktivizace, fixace, zapojení vůle, citu a myšlení a to vše v jednom momentu. Zpěv se tak stává součástí vyučování, a to nejen hudební výchovy (Carlgren, 1991). Lze ho pozorovat především na počátku epochového vyučování v tzv. rytmické části, která trvá prvních dvacet minut (Richter, 2006). Hlavním cílem je vytvoření nálady a pracovní atmosféry třídy tak, jak potřebuje učitel pro další směřování epochy a jejího obsahu. Děje se tak na základních i středních školách. A to prostřednictvím zpěvu, hry na hudební nástroj, ale také recitací či prvků eurytmie.

Sborový zpěv v rámci výuky hudební výchovy na středních waldorfských školách

Střední waldorfské školy mají hudební výchovu v rámci odpoledních hodin, nejsou tedy vyučovány v epochách, jako předměty jiné (matematika, dějepis, jazyk český apod). Hudební výchova a ostatní výchovy (estetická, výtvarná, dramatická) mají na většině středních waldorfských škol v České republice dotaci 2 vyučovací hodiny týdně. Z toho by měla být jedna „praktická“ a druhá „teoretická“. Konkrétně to znamená, že v jedné vyučovací hodině je prostor pro biografie hudebních skladatelů, poslech a analýzu hudby, hudební teorii a dějiny hudby. Druhá vyučovací hodina se pak věnuje hlasové výchově, zpěvu, a pokud na to má škola prostředky a žáky, tak také hře na

hudební nástroje. Některé střední waldorfské školy mají orchestr¹. Flétnové soubory jsou typické zvláště pro hudební výchovu na základních waldorfských školách. Toto rozdělení je značně individuální podle instituce a jejích možností. Střední waldorfské školy v Praze a v Ostravě vykazují jednu skutečnost. A to, že žáci mají povinný sbor v rámci výuky hudební výchovy, a to v té druhé „praktické“ hodině, kde mají zpěv. Sborový zpěv je zde veden v návaznosti na úroveň třídy a její dispozice. Hlavním cílem je intonačně čistý vícehlas a interpretace skladeb na veřejnosti. Žáci mají povinný veřejný koncert v rámci výuky hudební výchovy, kde předvedou jako třída svou práci. Vedle toho paralelně funguje také výběrový sbor, kde chodí vybraní žáci a zde je interpretace náročných skladeb ve čtyřhlasu pro soprán, alt, tenor a bas běžnou hudební praxí.²

Waldorfská základní škola a střední škola v Ostravě Porubě, příspěvková organizace

Instituce v roce 2024 bude slavit své 20 výročí jejího založení. Ředitel Mgr. Břetislav Kožušník stál u zrodu založení 1. waldorfské školy v Ostravě a postupně se škola rozšířila. Ze základní školy také na školu střední. V současné době jsou obě školy sestěhovány do jedné budovy a tvoří oficiálně jednu instituci. Což se blíží ideálnímu konceptu dle německého či rakouského vzoru, kde jsou školy jedním kampusem a tvoří ucelený vzdělávací plán od 1. – 12. třídy. Podobně takto funguje waldorfská škola v Brně, Olomouci či Praze (společné fungování základní školy a lycea pod „jednou střechou“).

Waldorfská střední škola v Ostravě má specifikum dělení od 3. ročníku na humanitní specializaci a technickou specializaci. Žáci si volí specializaci dle svého zvažení a dalšího směřování studia na vysoké škole. V rámci humanitní specializace jsou ve vzdělávacím plánu krom společných všeobecných předmětů humanitní předměty: pedagogika, psychologie, komunikace a hudební výchova. Hudební výchova se zde již nedělí na sbor/hudební teorie, ale náplň předmětu spočívá ve studiu dějin hudby, kterého skládají maturitní zkoušku, včetně hudební analýzy skladeb. Zpěv ve sboru v rámci hudební výchovy celé třídy se tak stává záležitostí pouze 1. a 2. ročníku. Nicméně hudební pokračování v rámci sborového zpěvu je možné ve výběrovém sboru Avis igneus, nebo v hudebních projektech, které škola každoročně organizuje s partnerskými školami.

¹ Na finských waldorfských školách je školní orchestr a školní kapely nedílnou součástí každé waldorfské školy. Tělesa pracují v rámci vyučování pravidelně a jsou tak schopné reprezentovat školní akce v průběhu celého školního roku (slavnosti, oslavy, svátky, výročí, koncerty, setkávání apod).

² Pro realizaci tohoto fungujícího záměru je nutné, aby byl učitel hudební výchovy také vystudovaný sbormistr.

„Forgotten soul of the city“ – Ostrava – Helsinki – 2023

Waldorfská základní škola a střední škola Ostrava – Poruba a Helsingin Rudolf Steiner Koulu (Finsko) pěstují dlouholetou spolupráci, kterou realizují především skrze projekty Erasmus+. Ve školním roce 2022/2023 se realizovat projekt „Forgotten soul of the city“, který proběhl ve dvou fázích. První fáze se konala v Ostravě (Česká republika) a druhá fáze v Helsinkách (Finsko).

Hlavním tématem bylo znovuoživit zapomenutí místa měst, ve kterých žijeme. Vznikl projekt, kde se studenti obou zemí realizovali skrze umění – hudební, vizuální a pohybové. Studenti tvořili společně hudbu, stali se tvůrci a současně interprety. Také pod vedením učitelů nacvičili společně typické písně pro danou zemi a ty pak předvedli v rámci slavnostního koncertu, kde se prezentovaly výsledky projektu. Vzniklo také video, které studenti sami natáčeli a upravili, včetně zvukové stopy (<https://youtu.be/1nWkEHnCAMo?si=mdEg4Wvvkfak8CJX>).

Africký hudební projekt Avis igneus a Camara

Výběrový pěvecký sbor Avis igneus rozšířil svůj repertoár o africkou hudbu. Ojedinelost celého projektu spočívala v autenticitě sborového partu. Sbornistyně sboru Avis igneus přepsala původní melodie kmene Mandenk, který nebyly nikdy provedeny sborově. Za spolupráce s bubenickou kapelou Camara, která se specializuje na africkou hudbu a tanec, vznikl ojedinelý projekt, který byl v podstatě světovou premiérou svého druhu (https://youtu.be/e5BtjJIUbuU?si=GoGH4I503qZB_PI5). Sboristé se tak naučili zpívat v jednohlase africké tradiční písně, které jsou komplikované především svým nepravidelným rytmem v opakování různých sekvencí a především délkou. Některé písně trvají i 10 minut a jedná se tak o pásma, ve kterých se střídá zpěv doprovázený africkými bubny, zpěv a cappella a tanec. Skrze nácvik a konzultace s odborníky³ měl sbor Avis igneus možnost proniknout do interpretace tradiční africké hudby jinak, než jak je známá pro sborový zpěv (<https://youtu.be/Ca9xIEcSIgA?si=qRsEES10eIIGFv7K>).

Frenštátská vonička písní – Milan Báchorek

Dne 10. listopadu 2023 sbor Avis igneus vystoupil v rámci Slavnostního koncertu pro uvítání hostů mezinárodní konference ECSWE „Upper school – a place for self-development“ v typickém ostravském prostoru – řetízkové šatně Dolu Michal v Ostravě. Sbor uvedl finskou, lotyšskou, dánskou a německou tradiční píseň, kterou přivítal zahraniční hosty z daných zemí. A v neposlední

³ Bubeník Pavel Nowak je uznávaným specialistou v oblasti africké hudby, založil bubenickou kapelu Camara v Ostravě, jezdí do Afriky studovat tradiční rytmy kmenů a sám pořádá nejrůznější semináře, workshopy, koncertuje apod.

řadě představil také svou vlastní kulturu - Frenštátskou voničku písní od ostravského současného skladatele Milana Báchorka.

Dílo Frenštátská vonička písní je cyklus pro sbor, klavír, dvě zobcové flétny, kravské zvony a perkuse. Dílo je poměrně náročné svým mnohohlasem, který je komponován v homofonní sazbě a často obsahuje 5ti hlas. Kompozice je rozdělena do pěti částí, které se provádějí bezprostředně po sobě a jedna na druhou navazuje. Dílo je inspirováno lidovou regionální hudební kulturou a obsahují tak slova, které jsou typické pro frenštátský region. Je zachována typická lidová melodika i harmonické postupy. Ve druhé části je imitována „halekačka“ ve formě echa sboru proti triu v části „Volum“ (překlad: volám). V poslední části vzniká náročný vícehlas, kdy celá kompozice vrcholí citací lidové písně „Beskyde, Beskyde“, která je upravena do homofonní sazby a rytmického úseku sopránů a altů. V posledních taktích Milan Báchorek využil chromaticky klesající úseky, skladba tak získává velmi působivý záběr. Sbor se tak potkal s dílem pozoruhodným a měl možnost se vyrovnat s náročností celého cyklu. Sbormistryně pěveckého sboru Avis igneus (Mgr. Silvie Schmuckerová) využila osobní zkušenosti z interpretace díla ve sboru Permoník a spolupráce se samotným skladatelem.

Závěr

Jak řekl dr. Martyn Rawson při slavnostním projevu během koncertu: „*Kdo je schopen zpívat píseň v cizím jazyce, může s tím národem žít*“. A to je důležitá myšlenka i poselství pro dnešní dobu. Můžeme jako lidé žít spolu v míru a vzájemné toleranci? Můžeme se dívat hlouběji a citlivěji na lidskou osobnost? Hudba a sborový zpěv je v tomto trpělivým a moudrým učitelem, který přináší sociální aspekt, cit pro estetiku, vnímání a nekonečné poznání nejen svých vlastních kořenů, ale také kulturních hodnot jiných národností. Hudba otevírá srdce a kde je otevřené srdce, není místo pro nenávisť.

Bibliografie

- Carlgrén, F. (1991). *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera*. 1. vyd. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-2-6.
- Kyncl, J. (2004). *Od gregoriánského chorálu po současné zpěvní formy*. Vyd. 1. Český Těšín: Press-Pygmalion, 240 s. ISBN 80-239-1925-3.
- Richter, T. (2006). *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy – pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky. ISBN 978-80-905222-5-1.
- Waldorf Poruba (2023). *African drums*. [cit. 15. května 2024]. Dostupné z: https://youtu.be/e5BtjJIIUbU?si=GoGH4I503qZB_PI5
- Waldorf Poruba (2023). *Dibon*. [cit. 15. května 2024]. Dostupné z: <https://youtu.be/Ca9xlEcSIgA?si=qRsEESl0eIIgFv7K>

Waldorf Poruba (2023). *Forgotten soul of the city Helsinki*. [cit. 15. května 2024]. Dostupné z: <https://youtu.be/1nWkEHnCAMo?si=2VyM MTW Wlhk7tUFx>

Mgr. Silvie Schmuckerová

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
s.schmuckerova@seznam.cz

školitel: PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.160-167>

Médium digitálneho obrazu v tvorivých prístupoch študentov výtvarnej edukácie

Digital Image as a Medium for the Creative Approaches of Art Education Students

Anabela Sládek

Abstract

This article explores the use of creative approaches in digital making as a platform for developing both creativity and digital skills in art students. It illustrates the ways in which digital media enhance students' creative approaches, exploring their impact on their artistic development. Using specific examples of solved problems, it introduces possible ways of creative approaches to working with the medium of digital image. The article offers insights into the potential benefits and ways of creative experimentation with the medium of the digital image in art education.

Keywords: Digital image. Artwork. Art education. Digital media. Creative approaches in teaching. Computer graphics.

Úvod

V súčasnosti je médium - digitálny obraz najčastejšou zobrazovacou vizuálnou formou výstupu. Je produkovaný prostredníctvom plejády zobrazovacích digitálnych IT technológií. Vyvíja sa súbežne cca od 50. rokov 20. storočia s technológiami, ktoré menia náš vizuálny svet nepretržite od objavu prvého počítača prepojeného na zobrazujúcu jednotku - obrazovku. Je súčasťou nielen sveta technológií, ale aj kreatívneho priemyslu a umenia, nakoľko sa stal hlavným tvorivým i zobrazujúcim prostriedkom prelomu tisícročia. Je súčasťou audio-vizuálneho umenia, filmu, dizajnu, architektúry a počítačovej 2D a 3D grafiky.

Ideové východiská

Vo výtvarnom vzdelávaní si médium digitálneho obrazu zaslúži hlbšiu analýzu v medziodborovom skúmaní na rozhraní pedagogiky a umenia. Nakoľko je hlavne konzumným prostriedkom súčasnej generácie detí a mládeže, je potrebné cielene analyzovať jeho tvorivý potenciál. Rozvíjanie kreativity vo výtvarných disciplínach je najvhodnejším spôsobom, ktorý môže súčasnej generácii pomôcť osvojiť si kritickú citlivosť k obrazu a vizuálnu

gramotnosť vo vzťahu napr. k manipulatívny obrazom sociálnych médií, reklamy a vlny dezinformácií.

V texte sa venujeme aplikácii konkrétnych vlastností povahy digitálneho obrazu podľa súdobého estetika nových médií Leva Manovicha. Tie analyzuje v publikácii *Jazyk nových médií*, (2018). V bodoch sumarizuje práve povahu technického obrazu s ohľadom na jeho charakteristické kvality. V danom kurikulárnom projekte sme sa rozhodli reflektovať Manovichove teoretické východiská týkajúce sa povahy digitálneho obrazu prostredníctvom tvorivých prác študentov výtvarnej edukácie. Zameriavame sa na priblíženie technických možností média v spojení s jeho kultúrno-spoločenským kontextom. Cieľom je správne tvorivé nasmerovanie práce s digitálnym obrazom vo vzdelávaní budúcich pedagógov výtvarnej výchovy.

Na vybraných výtvarných výstupoch študentov výtvarnej edukácie si predstavíme dôležité body definujúce vlastnosti digitálneho obrazu podľa Leva Manovicha a reinterpretovejme ich praktické využitie v stratégiách tvorby študentov Katedry výtvarnej výchovy (súčasnej Katedry umenia a kultúry, PdF UK), prostredníctvom prác, ktoré vznikli pod našim vedením.

Počítačový obraz je skladačka pixelov, ktorá je modulovateľná v rámci tvorivého procesu

„Počítačový obraz je diskretný, rozdelený na jednotlivé pixely, to jej približuje k ľudskému jazyku, nikoli ale v sémiotickom smyslu oddelených jednotek významu“ (Manovich, 2018, s. 313).

Manovich nás upozorňuje na základnú podstatu digitálneho obrazu, na jeho najmenšiu stavebnú jednotku – pixel. Počítačový obraz je vlastne skladačka v duchu súdobej mainstreamovej počítačovej hry *Minecraft*, ktorá sa stala súčasťou popkultúry 21. storočia. Digitálny obraz je zložený z pixelov, pričom ich konečný počet je presne určiteľný. Oproti analógovému obrazu, ktorý je spojitý a počet zobrazovacích jednotiek je neurčiteľný, označuje sa aj ako nekonečný až do prevodu digitalizáciou do jeho digitálnej formy.

Modularita je vlastnosť digitálneho obrazu, ktorá umožňuje tvorivo narábať s jednotlivými pixelmi. Sú v kóde zaznamenané oddelene, vďaka čomu môžu byť skladané do nových celkov. V kóde sú zaznamenané vlastnosti ako poloha, veľkosť, farba i vzájomné vzťahy pixelov v rámci obrazu.

Pre študenta výtvarných disciplín tvorivo pracujúceho s digitálnym obrazom je dôležité uvedomenie si existencie informačného pozadia základného kameňa digitálneho obrazu – pixelu. V tvorivom procese si študent kód obrazu dokáže *modulovať*, t.j. upravovať jeho vlastnosti prostredníctvom grafického programu a cielene pracovať s informáciou ktorú nesie.

Ako príklad uvádzame študentskú prácu, ktorá vznikla pod odborným technicko-umeleckým vedením na zadanú tému *Error obrazu*. Vybraná práca je výsledkom série, v ktorej študentka pracuje s RTG snímkami a ďalšími medicínskymi obrazmi dokumentujúcimi konkrétne choroby ako *chyby v človeku* (podtéma študentky), ktoré zväčšovaním na pixely, ich zámernými

posunmi, deformáciami a priradením farebnej informácie pretvára na abstraktné obrazy, z ktorých následne vytvára čiarové kódy daných deformít.



Obr. 1 študentka: Kristína Surmiková, téma zadania: Error obrazu, podtéma: chyba v človeku – skolióza, kurz: digitálny obraz, vedenie: Anabela Sládek, rok: 2021, (zdroj: archív študentských prác)

Technická podstata obrazu (vrstvy kód a koncept)

„Počítačový obraz se skládá ze dvou vrstev, odděluje vzhled na povrchu od kódu ve svém základu...“ (Manovich, 2018, s. 313).

Pre študenta umenia a výtvarnej edukácie je dôležité oboznámenie sa s možnosťami softvérových programov, aby ich vedel správne kreatívne využívať. V kreatívnom procese nemôžeme ignorovať technickú stránku tvorby, je potrebné sa s ňou oboznámiť a vedieť ju kreatívne využiť. Príkladom je vytváranie personalizovaných stôp nástrojov na základe znalosti vlastností ich analógových foriem. Študenti bez cieľného vedenia pri kontakte s grafickým programom často ignorujú možnosti personalizácie užívateľského prostredia, plochy i nástrojov. V tvorivých úlohách sa snažia čo najviac priblížiť metódam tvorby, ktoré poznajú z klasických disciplín. V rozhraniach grafických programov siahajú bezprostredne po nástrojoch, ktoré poznajú z ateliéru klasických disciplín bez využitia možností nastavenia vlastností stopy. Použitie nástrojov, ako štetec, ceruzka či pero prostredníctvom digitálneho rozhrania má svoje špecifiká a pravidlá, ktoré väčšinou na profesionálnej úrovni neumožňujú ich bezprostredné použitie. Ich podstata – kód, umožňuje po pochopení pravidiel tvorby digitálneho obrazu v konkrétnom programe, variovať možnosti nástrojov, vytváraním vlastných originálnych stôp aj na základe vlastností ich analógových foriem. Príkladom je možnosť definovania stopy štetca od veľkosti, jeho naklonenia, formy hrotu, tvaru a prítlaku. Neviditeľný kód umožňuje jedinečnú možnosť vytvoriť si originálny nástroj, ktorého vlastnosti budú vplývať na zanechanú stopu na

plátne. Stopa môže mať pritom nadefinovanú konkrétnu štruktúru, vzor, nie len farbu veľkosť a tvar.

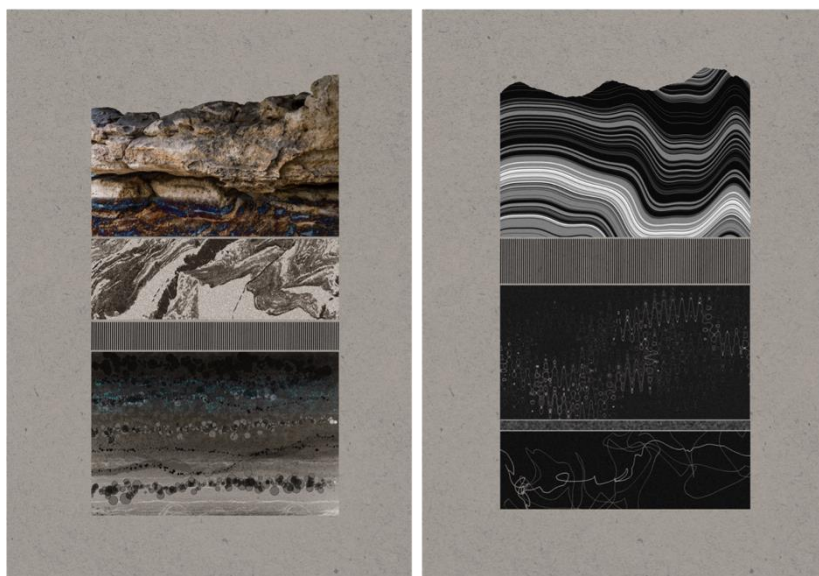
Ako príklad sme vybrali študentskú prácu Architektúra-simulakrum, kde študent v bitmapovom grafickom programe pracoval s vlastnou fotografiou architektúry, konkrétnej budovy na námestí v Bratislave na Dunajskej ulici, ktorej povrch vytvoril zo štruktúry čerešňového koláča.



Obr. 2 študent: Ján Polák, téma: Architektúra – Simulakrum, kurz: digitálny obraz, vedenie: Anabela Sládek, rok: 2019 (zdroj: archív študentských prác)

Vzhľadovú, povrchovú vrstvu môžeme chápať ako niečo, s čím prichádzame bezprostredne do kontaktu. Je to obraz, ktorý komunikuje s ostatnými kultúrnymi objektami. Vďaka kódu existuje obraz na rovnakej konceptuálnej úrovni ako iné počítačové objekty (Manovich, 2018, s. 313-316).

Ideové vrstvenie na technickom základe využila napríklad študentka pri téme Enviro-Error. Jednotlivé štruktúry hornín a pôdy získala z vlastných fotografických záznamov, ktoré upravila v bitmapovom grafickom programe. Metódou abstrahovania zobrazenia v digitálnom priereze k jednotlivým vrstvám vytvorila a priradila vlastné vektorové obrazce. Príklad tvorivého postupu je správnym pochopením digitálneho média obrazu a možností jeho kreovania na základe technickej podstaty v spojení s koncepčným a kritickým myslením.

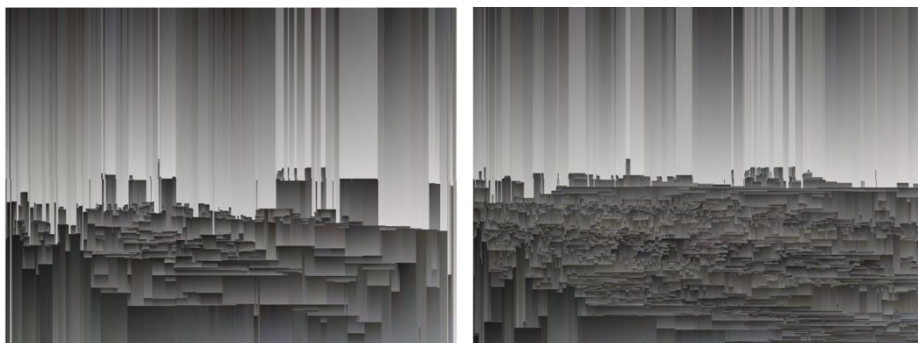


Obr. 3-4 študentka: Martina Hudecová, téma: Enviro-Error, kurz: digitálny obraz, vedenie: Anabela Sládek, rok: 2021 (zdroj: archív študentských prác)

Variabilita a automatizácia v digitálnej tvorbe

Variabilitu a automatizáciu, ako všeobecné princípy nových médií, môžeme aplikovať aj na obrazy. Študent, dizajnér i umelec môže v rámci kreatívnej tvorivej práce generovať nekonečný počet verzií toho istého motívu. Obraz sa môže líšiť vo veľkosti, v rozlíšení, vo farbe, v odtieni, v kontraste, vo výreze a iných možnostiach softvéru určeného na spracovanie digitálneho obrazu (tamtiež, s. 315).

Variabilita a procesy automatizácie umožňujú vytvárať početné série obrazov. Kým umelca v minulosti determinoval materiál, obraz – maľbu na podklade nebolo možné presne kopírovať a dokonale variovať odhmotnenie digitálneho obrazu. Túto možnosť priam predhadzuje pred novodobých tvorcov sediacich za obrazovkou počítača. To, čo sa zdá byť veľkou výhodou a čo mení podstatu tvorivej činnosti, je zároveň jej veľkou nástrahou. V súčasnosti práve táto vlastnosť digitálneho obrazu otvára nové možnosti pri tvorbe za pomoci AI nástrojov umelej inteligencie – obrazových generátorov, ktoré využívajú možnosti variability a automatizácie pri generovaní obrazov na základe textových príkazov.



Obr. 5 -6 študent: Dominika Kováčiková, téma: Porucha obrazu – abstrakcia, kurz: digitálny obraz, vedenie: Anabela Sládek, rok: 2021 (zdroj: archív študentských prác)

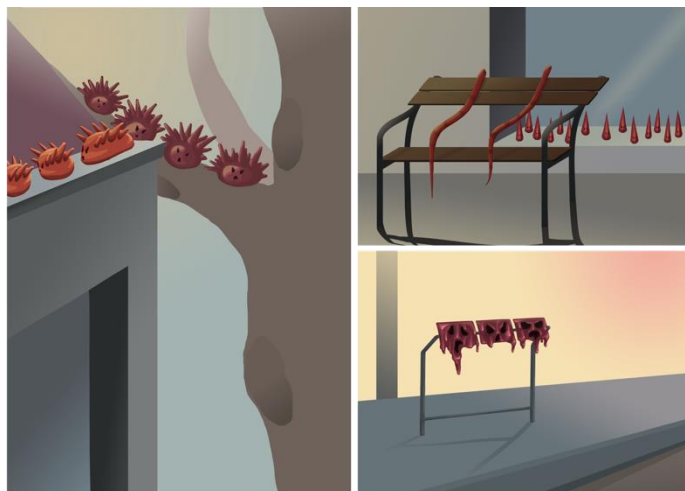
Ako príklad uvádzame variácie motívu, ktoré vznikli postupným abstrahovaním plenérového fotografického záznamu pomocou viacerých mobilných aplikácií, grafických programov a zmenou saturácie. Študentka ten istý technický postup aplikovala na viacero pôvodných fotografií. Podobným systémom vytvorila viacero variácií výstupu. Variabilita a automatizácia tvorivých procesov vytvára možnosť iterácie v tvorivom procese.

Reprezentácia a funkcionlita

„Nová role obrazu-nástroje soupeří se starší funkcí obrazu jako reprezentace. Na konceptuální úrovni je proto počítačový obraz stavěn mezi dva protikladné póly. Na jedné straně jde o iluzionistické okno do fikčního světa, na druhé straně o ovládací prvek počítače“ (Manovich, 2018, s. 314).

V umeleckom vzdelávaní je dôležité pracovať s myšlienkou vizuálnej reprezentácie. Prostredníctvom *reprezentácie* nám médium technického obrazu vizuálne odovzdáva ideu – koncept v digitálnej forme, pričom môže, ale aj nemusí byť dôležitá samotná digitálna povaha média. Spojenie konceptu a technickej-digitálnej povahy média je úlohou napr. celého kreatívneho odvetvia grafického dizajnu. Preto je podstatné uvedomiť si pravidlá spojenia reprezentácie a funkcionality aj pre účely umeleckého vzdelávania.

Ako príklad spojenia reprezentácie a funkcionality sme vybrali výstup vo forme digitálnej ilustrácie, kde študentka reprezentuje svoje kritické myslenie prostredníctvom témy tzv. Nehostinných prvkov architektúr. Metaforicky zobrazuje konkrétne prvky architektúry v meste Bratislava ako delené stoličky, ktoré vznikli za účelom znemožniť ľuďom bez domova na nich ležať a spať, ďalej ostne na vonkajších parapetoch budov – tzv. ježkovia na holuby a vertikálne lavičky na hlavnej železničnej stanici, ktoré dôchodcovia či deti na oddych využijú len s námahou.



Obr. 7-8 študentka: Michaela Helíková, téma: Nehostinná architektúra, kurz: digitálna ilustrácia, vedenie: Anabela Sládek, rok: 2020
(zdroj: archív študentských prác)

Záver

„...role digitálnych médií ve výuce není samospasitelná. Nejde o to, aby se tzv. nová média stala ve výuce dominantním faktorem, nýbrž aby do ní byla zapojena účelně a organicky.“ (Filipová, 2021, s.13)

Teoretici ako Vilém Flusser, John Berger, Paul Virilio, Jean Baudrillard, Lev Manovich a ďalší nám postavili základy konceptov analyzujúce médium technického obrazu, ktoré sa postupne stalo dominantným. Dnes ho dopĺňajú stále novšie digitálne verzie, ktoré sú predmetom tvorivého procesu umenia a dizajnu. Je potrebné venovať im pozornosť, experimentovať s formami a metódami tvorby v rovine pedagogického výskumu. Vo výučbe považujeme za dôležité venovať sa nielen vlastnostiam technického obrazu, ktoré vyplývajú z jeho materiálneho základu, ale sústreďujeme sa i na spôsob, akým sú v rámci počítačovej kultúry obrazy užívané. Naša snaha o reinterpretáciu teórie o počítačovom obraze má pripomenúť pozitívny prínos ich poznania a zároveň dokázať ich živosť v súdobom tvorivom potenciáli dnešných študentov výtvarných disciplín, ktorí dokážu kriticky spájať technický progres média s koncepciou a zároveň kritickou rovinou výtvarnej tvorby.

Bibliografia

- Barthes R. (1994). *Světlá komora: Vysvětlivka k fotografii*. Bratislava: Archa, 107 s. ISBN 8071150819.
- Bourriaud, N. (2004). *Postprodukce*. Praha: tranzit.cz, 106 s. ISBN 80-903452-0-4
- Filipová, P. (2021). *Výtvarná výchova a digitální svět*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 215 s. ISBN 978-80-908056-1-3.

- Flusser, V. (2001). *Do universa technických obrazů*. Praha: OSVU, 162 s. ISBN 8023875698.
- Manovich, L. (2018). *Jazyk nových médií*. - 1. čes. vyd. - Praha : Univerzita Karlova. Nakl. Karolinum, 378 s. ISBN 978-80-246-2961-2.
- Virilio, P. (2002). *Stroj videnia*. Bratislava: Slovenský filmový ústav, 111s. ISBN 8085187310.

Mgr. Anabela Sládek, ArtD.

Oddelenie výtvarnej výchovy, Katedra umenia a kultúry,
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave,
Račianska 59, 813 34 Bratislava
sladek@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.168-177>

Kulturní rozdíly a jejich vliv na pojetí tvořivosti u studentů výtvarného oboru: Výzkumná studie založená na umění

Cultural Differences and Their Influence on Art Students' Conceptions of Creativity: an Art-based Research Study

Kateřina Štěpánková

Abstract

Creativity is a construct shaped by society, its history and values. There is a global consensus on the importance of creativity for society, the economy and the individual. Yet, cultural context plays a significant role in describing the characteristics of creativity. This paper introduces the findings of a study focused on congruencies and differences in creative self-concept among art students on the US-Czech Republic-Taiwan axis. The study contributes to the understanding of the different facets of creativity and their importance in shaping an individual's creative self-concept. It particularly inspires didactic disciplines in promoting creativity not only in expressive fields.

Keywords: Creative self-concept. Self-efficacy. Creativity. Cultural differences. Art education.

Úvod

Tvořivost je opředena mnoha mýty a laickými teoriemi, které ji vysvětlují v souladu s osobními i široce sdílenými představami. Tyto tzv. „implicitní“ teorie podávají pouze částečný a v některých aspektech i nepravdivý obraz o tvořivosti (Sawyer, 2012). Obdobně zkreslený či plochý obraz však dostaneme tehdy, budeme-li chtít tvořivost popsat pouze z pohledu jedné kultury. Tvořivost je kulturně i historicky podmíněný fenomén. Každá kultura tvořivost konceptualizuje jiným způsobem, jinak si tvořivosti cení, tvořivým jedincům připisuje jiné atributy. Filosofie, víra a hodnoty, které daná společnost sdílí, se tak do vnímání tvořivosti propisují. Podobně, jako není možné tvořivost redukovat pouze na originalitu, je také omezující vnímat ji pouze na základě hodnot sdílených západním kulturním okruhem, pro který je tvořivost historicky velmi významné téma. Díky systematickému vědeckému bádání v této oblasti západní pojetí nastavilo definici i způsob pojetí tvořivosti,

a ovlivnilo tak i její vnímání mimo vlastní kulturní okruh (Lubart, 2010; Kaufman, Sternberg, 2010). Ten, jak bylo výše zmíněno, oceňuje jiné charakteristiky než například východní kultury (Niu, Sternberg, 2002; Chan 2002; Lubart 2010; Glaveanu, 2016).

Kulturně podmíněný přístup k tvořivosti

Pro západní, euro-americkou kulturu, postavenou na individualitě, je téma tvořivosti zcela zásadní. Spojuje ji s inovací, originalitou, změnou a jedinečností, které v západním pojetí tvořivost nejčastěji definují (Sternber, Niu, 2002). Východní kultury naopak tvořivost spatřují v kontinuitě, návaznosti na tradici, a na rozdíl od západního pojetí do ní zahrnují i morální a prosociální aspekty (Lubart, 2010). Jedná se o charakteristický rys tzv. kolektivistických kultur, pro které jsou potřeby společnosti významnější než potřeby jedince, společně je nadřazeno individuálnímu, návaznost a rozvíjení odkazu je ceněno víc než radikální odchylení se od normy (Glaveanu, 2016; Lubart, 2010; Kaufman, Sternberg 2019). Opačný postoj sdílí kultury individualistické, kde osobní práva, svoboda jedince, nezávislost a soběstačnost jsou ceněny jako nadřazená hodnota. Západní pojetí tvořivosti se propsalo do kultur i s primárně jiným způsobem její konceptualizace nejen díky dominanci ve výzkumu (Kaufman, Sternberg, 2019), ale i díky komunikačním technologiím, médiím, filmu, designu, reklamě a celému kulturnímu průmyslu, který vyzdvihuje tvořivost ve smyslu inovace, originality a změny (Runco, Pritzker, 2011). I přes působení zmíněných vlivů je vnímání některých aspektů tvořivosti hluboce zakořeněné v kultuře a zůstává téměř neměnné. To, co je ceněno jako tvořivé či originální v jedné kultuře, nemusí tak být přijímáno v kultuře jiné (Lubart, 2010). Při výzkumu tvořivosti je tedy možné vnímat tvořivost jako sdílený koncept, kterému je univerzálně rozuměno, nebo jako koncept kulturně specifický. Tvořivost, jako kognitivní dovednost, umožňuje spojovat myšlenky, nacházet nová, neobvyklá řešení, pružně reagovat, a proto je jí podobně rozuměno. Na straně druhé jí každá z kultur tvořivosti rozumí jiným způsobem, spojuje s jinými charakteristikami, označuje za tvořivý jiný výstup. Nejdetaileji je zpracovaná tvořivost západní, a také rozdíly mezi západním a východním pojetím tvořivosti. Ty ukazují na kontrast tzv. „individualistické“ kultury a „kolektivistické“ kultury (Quinn, Holland, 1987; Shao et al., 2019), který sice předkládá k porovnání vzájemné odlišnosti, současně však ukazuje na možné způsoby pohledu na tento koncept.

Západní pojetí tvořivosti

Mezi zajímavé rozdíly mezi východním a západním pojetím náleží důraz na individualitu. Tvořivost je na osobní úrovni vnímána jako prostředek sebevyjádření, způsob, jak po sobě zanechat stopu, potvrdit vlastní existenci (Moran, 2010). V celospolečenském rozměru je spojována s inovací, pokrokem, zlepšováním a pozitivní změnou, proto je přijímána kladně. Tento typ tvořivosti Li (1997) popisuje jako „horizontální“, kdy se inovace šíří všemi

směry a je mnohem více radikální než typ změn, které jsou komfortní pro východní kultury.

Východní pojetí tvořivosti

Východní kontext upřednostňuje změny kontinuálního charakteru (Lubart 2010; Niu, Sternberg, 2002). Jedná se o typ „vertikální“ tvořivosti (Li, 1998), kdy je stávající poznání postupně rozvíjeno, nikoli však opuštěno. Rudowitz (2003) ukazuje, že východním pojetím nezahrnuje humor a smysl pro nadsázku, estetický aspekt a orientaci na umění. Podobně dokládá i Chan (2011), že humor, schopnost pracovat s nadsázkou či cit pro estetiku v pojetí tvořivosti v kolektivistických kulturách východu zcela chybí. Současně poukazuje na rysy, které se neobjevují mezi charakteristikami západní tvořivosti. Jedná se o schopnost přispět společnosti, inspirovat ostatní, být příkladem, být oceňován ostatními (Rudowitz, 2003; Niu, Sternberg, 2002; Niu, 2019). Západní charakteristiky tvořivé osobnosti spojované s rebelstvím, nízkým respektem k normám, nezávislostí naopak v tomto okruhu nejsou vnímány pozitivně. Jako shodné jsou však uváděny charakteristiky, které se týkají originality, inovace, imaginace, osobního zapálení, vysokého nasazení tvořivého jedince a inteligence (Chan, 2011; Niu, Sternberg, 2002; Niu, 2019).

Tvořivé sebepojetí

Kulturně podmíněné představy o tvořivosti významně ovlivňují i tvořivé sebepojetí jedince (Beghetto Karwowski, 2017; Karwowski, Han, Beghetto, 2019). Představa sebe jako tvořivé bytosti (Creativity self beliefs) je utvářena komplexem přesvědčení o sobě a svých tvořivých kompetencích. Tvořivé sebepojetí je formováno na základě minulých zkušeností, vírou ve schopnost tvořivě myslet a jednat, posoudit své vlastní silné stránky i omezení, a zahrnuje i přesvědčením o smyslu tvořivosti pro sebe sama (Bandura, 1977; Karwowski, Lebuda, Beghetto 2017). Prostředí, sdílené hodnoty a normy tak definují prostor pro uplatňování tvořivosti. Jedná se o klíčový faktor, který ovlivňuje budoucí realizaci tvořivého potenciálu jedince.

Výzkum

Rozdíly ve vnímání tvořivosti ve východním (Asie) a západním kulturním okruhu (USA a západní Evropa) jsou dobře zmapovány (Lubart, 2010; Runco, Pritzker, 2011). Česká republika náleží historicky i mentalitou k západnímu kulturnímu okruhu. Tvořivost je v českém kontextu vnímána jako specifická národní charakteristika, která je spojovaná jak s manuální tvořivostí, kognitivními dovednostmi, i s humorem a nadsázkou. Výzkumná studie se zaměřila na srovnání pojetí tvořivosti mezi studenty výtvarného oboru z USA, ČR a Taiwanu. Jedná se o různé kulturní okruhy, sjednocujícím prvkem byl studijní obor zaměřený na výtvarné umění. Ten je především v západním okruhu více než jiné oblasti spojován s tvořivostí. Cílem studie bylo zjistit: 1)

jaké je tvořivé sebepojetí studentů a 2) do jaké míry se identifikují s vybranými charakteristikami tvořivosti.

Metodologie

V zimním semestru 2022/23 byl realizován projekt společné on-line výuky se skupinou 11 českých studentů (Univerzita Hradec Králové, PdF, Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, ČR) a 10 amerických studentů (Missouri Southern State University, Joplin, USA) výtvarného oboru. Výuka probíhala v tříhodinových on-line seminářích po dobu 13 týdnů. Výtvarné realizace byly po každém semináři společně reflektovány. Projekt byl součástí semestrálního projektu MSSU zaměřeného na seznámení se s českou kulturou a výtvarným uměním. Výuka skupiny studentů z Taiwanu (9 studentů) proběhla během července a srpna 2023 a rozsah výuky výtvarných předmětů byl identický jako u předchozích skupin. Výtvarná témata byla navržena pro všechny skupiny tak, aby vytvářela podmínky pro uplatnění divergentního i konvergentního myšlení, práci s nejistotou, víceznačností, nadsázkou, experimentem apod. Cílila jna rozvoj výtvarných dovedností i využití digitálních technologií, které umožňují zapojit jiné druhy tvořivého myšlení (Filipová, 2020). Princip tvořivosti byl uplatněn jak při vytváření obsahu, koncepci úloh a zadání, tak i motivaci a způsobu zvažování (Biarincová, 2023) a realizaci námětu.

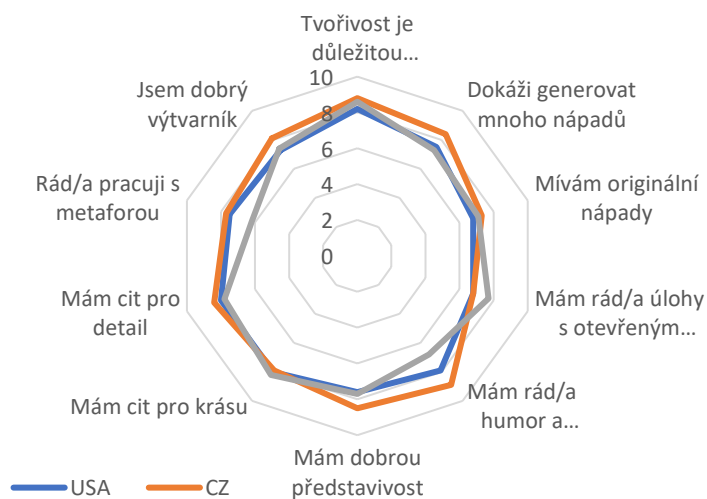
Výzkumná metoda

V projektu byl uplatněn smíšený výzkumný design, kvantitativní data zjišťující tvořivé sebepojetí studentů byla získána pomocí dotazníku předloženého všem skupinám angličtině, kvalitativní data prostřednictvím metody Art Based Research (ABR) (Leavy, 2017). Výzkum založený na umění, který se od 70. let 20. století prosazuje v edukaci a při výzkumu sociálních témat, je považován za výzkumnou metodou, která rezonuje s charakterem tvorby (Barone, Eisner 2011). Nabízí možnost pracovat s procesem, reflektovat jej a prostřednictvím procesu zpětně nahlížet na řešená témata. ABR tak využívá umění ke zkoumání, porozumění a reprezentaci skutečnosti (Savin – Baden, Wimpenny, 2014, p. 1). Potvrzuje se, že zapojením umění do výzkumu je možné rozšířit repertoár výzkumných metod, nahlížet na zkoumanou situaci z jiné perspektivy a zviditelnit fenomény, které by bez tvůrčího kontextu nebyly rozeznatelné (Eisner, Day, 2011, Barone, Eisner 2011; Wang a kol. 2017). Sběr dat díky charakteru výzkumné metody probíhal kontinuálně po celou dobu projektu, využity byly při kvalitativním sběru dat tvůrčí deníky studentů, záznamy diskuzí v ohniskových skupinách, vizuální materiál i reflexe pedagogů zapojených do výuky studentů.

Pro hodnocení tvořivosti prostřednictvím dotazníku byla zvolena metoda sebehodnocení (Self rated creativity), tedy dotazování respondentů na jejich vlastní tvořivost. Kaufman, Plucker, Bear (2008) dokazují, že sebehodnocení podává výstižný a překvapivě spolehlivý obraz o vlastní tvořivosti. Potvrzují

vysokou validitu tohoto způsobu dotazování, zvláště jedná-li se o sebehodnocení vázané na specifickou oblast, nikoli pouze na obecnou tvořivost. Reliabilitu sebehodnocení tvořivosti dokládá Jaussi et al. (2007) při dotazování redukováném na čtyři položky, Beghetto (2006) na tři položky, a Tierney a Farmer (2002) dokonce i na jednu dotazovanou položku. Obavu z nepravdivých odpovědí ve smyslu přeceňování vlastních tvořivých schopností vyvrací Kruger a Dunning (1999), když ukazují, že tvořiví lidé mají často tendenci své schopnosti spíše podceňovat než přeceňovat. Pro dotazník byly využity položky zjišťující tvořivé self-efficacy (Beghetto, 2006) a tvořivou identitu (Jaussi a kol., 2007). Dále byly uplatněny položky charakterizující tvořivou osobnost (Davis, 2011). Vybrány byly ty, které významně korelují s výtvarnou tvořivostí, zjišťující např. otevřenost, toleranci k víceznačnosti a schopnosti spojené s divergentním myšlením. Dotazník měl podobu pavučinového grafu, hodnoty byly zvoleny na škále v rozmezí 0 (nejméně souhlasím) – 10 (nejvíce souhlasím). Pro zjištění hodnot byl využit aritmetický průměr, neboť díky nízkému rozptylu hodnot v rámci skupin se jeho hodnota blíží mediánu. Omezení studie vyplývá z počtu respondentů, přesto poukazuje na zajímavé rozdíly v pojetí tvořivosti u jednotlivých skupin.

Graf 1 Tvořivé sebezpojetí studentů (zdroj: vlastní zpracování)



Zjištění z výzkumu

Data z dotazníku neukazují na extrémní rozdíly mezi jednotlivými skupinami, přesto jsou i relativně malé odchylky zajímavé. Sledovat můžeme jak výši tvořivé sebeidentifikace, tak i pořadí významnosti jednotlivých položek prodané skupiny.

Nejvýznamnější položkou pro studenty z **USA a Taiwanu (THW)** byla otázka č. 1 (*Tvořivost je důležitou součástí mé osobnosti*) přímo zjišťující tvořivou sebeidentifikaci. Přestože skupina studentů z ČR co do výše hodnoty tvořivého sebepojetí předčila obě další skupiny, tato položka pro ni byla co do významu až druhá v pořadí. **Nejvýznamnější** pro studenty z **ČR** byla položka č. 5 (*Mám rád/a humor a nadsázku*). U této položky byl zaznamenán i **největší rozdíl** v míře tvořivé sebeidentifikace mezi studenty z ČR a studenty z USA a THW. Pro studenty z THW se jednalo o druhý nejméně významný aspekt tvořivosti. Největší rozdíl v míře identifikace s položkou z pohledu studentů z THW byl shledán u otázky č. 4 (*Mám rád/a úlohy s otevřeným zadáním*), kde výrazně převyšovali hodnoty uvedené studenty z USA a ČR. **Nejméně významnou** položkou z pohledu sebeidentifikace pro studenty z **USA a ČR** byla otázka č. 4. (*Mám rád/a úlohy s otevřeným zadáním*), pro studenty z **THW** otázka č. 9 (*Rád/a pracuji s metaforou*).

Tato zjištění potvrzují a dokreslují i data získaná z rozhovorů, reflexí v ohniskových skupinách a na základě pozorování zapojených pedagogů. **Studenti z USA** ve vlastní tvorbě a reflexích významně deklarovali svoji odlišnost, rebelství a schopnost jít svou vlastní cestou. Silné tvořivé sebepojetí se odráželo ve zvýšeném důrazu na odlišnost řešení, i potřebu překračovat rámec zadání, které vnímali jako omezující. Studenti z ČR tuto tendenci u kolegů z USA reflektovali spíše jako nedodržení zadání, které je významné pro naplnění druhé podmínky tvořivosti. Tou je vedle originality relevance řešení ve vztahu k zadání (Runco, Jaeger, 2012). **Studenti z ČR** akcentovali potřebu hledat obsahy, skryté významy, pracovat stejně intenzivně s výtvarnou formou, jako i s obsahem. **Studenti z THW** mnohem více ctili vlastní kulturní normy a standardy. Ve volné tvorbě zdůrazňující v zadání autentičnost výrazu a výtvarné sebevyjádření byli zpočátku zaskočení, avšak situaci velmi rychle řešili analogií ke známému. Jejich tvorba nebyla ani originální, ani velmi promyšlená, avšak velice rychle byli schopni si poradit s řešením pro ně nezvyklých úloh.

Tab. 1 Porovnání pořadí nejvýznamnějších položek tvořivého sebepojetí (zdroj: vlastní zpracování)

Otázka	USA	CZ	THW	komentář
<u>Tvořivost je důležitou součástí mé osobnosti</u>	1.	2.	1.	<u>Nejvýznamnější</u> pro USA a THW
<u>Mívám originální nápady</u>	7.	8.	7.	<u>Nejmenší míra identifikace</u> pro USA a CZ. <u>Největší rozdíl</u> THW vs. USA a CZ.
<u>Mám rád/a úlohy s otevřeným zadáním</u>	7.	9.	4.	
<u>Mám rád/a humor a nadsázku</u>	3.	1.	8.	<u>Největší rozdíl</u> ve významu <u>mezi</u> skupinami.
<u>Mám cit pro krásu</u>	2.	6.	2.	<u>Největší rozdíl</u> v <u>celkovém pořadí</u> .
<u>Rád/a pracuji s metaforou</u>	5.	7.	9.	Pro THW <u>nejmenší míra identifikace</u> s položkou.

Diskuze

Jako nejzajímavější se jeví srovnání charakteristik, které definují tvořivé sebepojetí skupin studentů na základě pořadí. Největší význam studenti USA a THW přiřadili položce č. 1, která vypovídá o představě sebe, jako tvořivé osobnosti (Jaussi 2007; Karwowski a kol., 2019). Tato shoda však neznamená, že je položce oběma skupinami stejně rozuměno a že je založena na stejných základech. Studenti z USA se při sebehodnocení opírali o svoji odlišnost (originalita, jako jedna z podmínek tvořivosti) a vysoké self-efficacy, utvářené zkušeností i výchovou (Bandura, 1997). Studenti z THW o svoji schopnost „poradit si“ (schopnost pracovat s otevřenými úlohami), založenou na předchozích zkušenostech, které posilují důvěru ve vlastní dovednosti. Podobně i v případě ot. č. 7 („cit pro krásu“), kterou obě skupiny vnímaly se shodnou významností, bylo možné spatřovat, že každá ze skupin své tvořivé sebepojetí opírá o jiné kompetence. Výtvarné realizace studentů z USA ukázaly, že cit pro krásu je silně spojen se subjektivitou, individuálním vnímáním krásy a sebevyjádřením, zatímco studenti z THW se při vlastní tvorbě opírali o vzory buď tradiční (krajinomalba) či (pop) kulturní, které nastavovaly kritéria estetické normy. Studenti z ČR za nejvýznamnější rys spojovaný s vlastní tvořivostí označili humor a nadsázku (ot. č. 5), které ukazují na schopnost překračovat hranice daných významů a pružně s nimi zacházet. Vnímání své vlastní tvořivosti zde bylo podloženo především dovednostmi a způsobem uvažování. Humor, jako aspekt tvořivosti, byl zcela vzdálený studentům z THW, což potvrzují i srovnávací studie mezi východem a západem v otázce vnímání charakteristik tvořivosti. Zajímavé je, že „Práce s metaforou“ blízká studentům z USA a ČR a „Práce s otevřenými zadáními“ blízká naopak studentům z THW jsou si svou podstatou velmi blízké, nabízejí pouze jiný typ nejistoty. Každá ze skupin s ním však pracuje jiným způsobem.

Závěr

Ze srovnání vidíme, že studenti z USA své tvořivé sebevědomí opírali o vědomí své tvořivé podstaty, jejího významu pro sebe sama, vědomí své vlastní účinnosti a schopnosti tvořivě se projevovat. Studenti z ČR se opírali o schopnost pracovat se skrytými obsahy, pružně reagovat, improvizovat a významu zázemí v dovednostech, výtvarných i kognitivních, bez nekonvenčně přistupovat k řešení úloh. Studenti z THW se taktéž opírali o vědomí vlastní tvořivosti, která však není radikální, ale vychází z již poznaného a vyzkoušeného. Kontinuita tak vytváří prostor pro jiný typ tvořivosti, který umožňuje řešit otevřené úlohy a málo strukturovaná zadání. Kulturní odlišnosti při vnímání tvořivosti jsou příležitostí nahlédnout na známý koncept z jiného úhlu, uvědomit si existenci odlišných faset tvořivosti a inspirovat se jimi pro vlastní tvůrčí i didaktickou práci. Inspirací pro didaktiku výtvarných disciplín a podporu tvořivosti zvláště u dětí je uvědomění si:

- významu silného tvořivého sebezpečení a sebedůvěry, bez kterých k realizaci tvořivého potenciálu nemůže dojít;
- existence i méně radikálních forem tvořivosti, které inovují jen v malé míře a v těsnější vazbě na známé; kterých není možné tvořivost manifestovat.

Bibliografie

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman. ISBN 9780716728504
- Barone, T., Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE Publications. ISBN 978-1412982474. <https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity research journal*, vol. 18, s. 447–457. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1804_4
- Beghetto, R. A., Karwowski, M. (2017). Toward untangling creative self-beliefs. In: Karwowski, M., Kaufman, J. C. (ed.). *The creative self: Effects of self-efficacy, mindset and identity*. San Diego, CA: Academic Press. s. 3–22. ISBN 978-0128097908. Dostupné na: https://mtt.snnu.edu.cn/_local/A/37/83/35F5B23391B6AB75FA5B17BCF54_AEFE7888_7E2CE8.pdf?e=.pdf <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00001-7>
- Biarincová, P., 2023. Artefakt – od procesu k recepcii [online]. *Disputationes Scientificae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, roč. 23, č. 3, s.61–68. <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.61-68>
- Davis, Gary, A. (2011). Barriers to creativity and creative attitudes. In: Runco, M., Pritzker, S.R. (ed.). *Encyclopedia of creativity*. London: Elsevier, s. 220-223. ISBN 9780123750365. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00021-2>
- Eisner, E., W., Day, M. (2011). *Handbook of research and policy in art education*. New York: Routledge. ISBN 978-0-8058-4972-1 .
- Glaveanu, V. P. (2016). *The Palgrave Handbook of creativity and culture research*. London: Palgrave Mcmillan. ISBN 978-1-137-46343-2. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9>
- Chan, D.W. (2011). East vs. West. In: RUNCO, Mark A. a PRITZKER, Steven R. *Encyclopedia of Creativity*, s. 415-421. NY: Elsevier. ISBN 9780123750365. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00082-0>
- Jaussi, K. S., Randel, A. E., Dionne, S. D. (2007). I am, I think I can, and I do: The role of personal identity, self-efficacy, and cross-application of experience in creativity at work. *Creativity research journal*, vol. 19, n. 2–3, s. 247–258. <https://doi.org/10.1080/10400410701397339>
- Karwowski, M., Han, M.H., Beghetto, R. A. (2019). Toward dynamizing the measurement of creative confidence beliefs, In: *psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, vol. 13, n. 2, s. 193–202. <https://doi.org/10.1037/aca0000229>

- Kaufman, J. C., Plucker, J.A., Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. Hoboken: Wiley. ISBN 978-0-470-13742-0
- Kaufman, J. C., Sternberg, R.J. (2019). *The Cambridge Handbook of creativity*. Cambridge: University Printing House. ISBN 978-1-316-63854-5. <https://doi.org/10.1017/9781316979839>
- Kruger, J., Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77, n. 6, s. 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York, NY: Guilford Press. ISBN 9781593858438
- Lubart, T. I. (2010). Cross-cultural perspectives on creativity. In: Kaufman, J. C. a Sternberg, R. J. (ed.). *The Cambridge handbook of creativity*. NY: Cambridge University Press, s. 265–278. ISBN 978-0-521-51366-1 <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.017>
- Niu, W., Sternberg, R. J. (2002). Contemporary studies on the concept of creativity: The East and the West. *The Journal of Creative Behavior*, vol. 36, n. 4, s. 269–288. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2002.tb01069.x>
- Niu, W. (2019). Eastern-Western views on creativity. In: Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. (ed.). *Cambridge Handbook of creativity*, s. 448–461. Cambridge: University Printing House. ISBN 978-1-316-63854-5 <https://doi.org/10.1017/9781316979839.023>
- Quinn, N. A., Holland, D. (1987). Culture and Cognition. In: *Cultural models in language and thought*, s. 3-40, ISBN 9780511607660 <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607660.002>
- Rudowicz, E. (2003). Creativity and Culture: A Two Way Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, s. 273-290. <https://doi.org/10.1080/00313830308602>
- Runco, M. A., Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, vol. 24, n. 1, s. 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Runco, M. A., Pritzker, S. R. (2011). *Encyclopedia of Creativity*, NY: Elsevier, s. 415–421. ISBN 9780123750365
- Savin-Baden, M., Wimpenny, K. (2014). *A Practical Guide to Arts-related Research*. Rotterdam: Sense Publishers, 978946209815 <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-815-2>
- Sawyer, K. R. (2012). *Explaining creativity*. NY: Oxford university press. ISBN 9780199737574
- Shao, Y. at al. (2019). How does culture shape creativity? *Frontiers in Psychology*, vol. 10, Article 1219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01219>

- Tierney, P., Farmer, S. M. (2002). Creative self efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management journal*, vol. 45, s. 1137–1148
<https://doi.org/10.5465/3069429>
- Wang, Q. et al. (2017). Arts-based Methods in Socially Engaged Research Practice: A Classification Framework. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal* [online], vol. 2, n. 2, s. 5–39.
<https://doi.org/10.18432/R26G8P>.

PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, Pedagogická fakulta
Univerzita Hradec Králové, Pivovarské nám. 1244, Hradec Králové 3, 500 03
katerina.stepankova@uhk.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.178-186>

Postavenie výtvarnej výchovy vo všeobecnom vzdelávaní na základnej škole

The Position of Art Education in General Education at Primary School

Daniela Valachová

Abstract

The paper analyses the possibilities of art education as a subject within primary education. The analysis focuses on the current situation in art education and the possibilities the subject offers in the context of different topics and content constructs. In the second part, we focus on the analysis of research probes that present the views of students and adult respondents on art education as a subject in primary school. The analysis provides new findings and a relatively broad opinion platform that can represent the actual situation in educational practice in art education in primary school.

Keywords: Art education. Primary school. Content. Construct. Pupil. Teacher. Parent.

Úvod

Výtvarná výchova patrí medzi všeobecno-vzdelávacie predmety. Postavenie výtvarnej výchovy v obsahu vzdelávania bolo a je rôzne, menilo sa v čase vplyvom rôznych okolností. Taktiež môžeme konštatovať, že výtvarná výchova, v rôznych obmenách názvu, je súčasťou všeobecného vzdelávania v zahraničí.

Ne-poučenie z histórie

História vyučovania výtvarnej výchovy súvisí s geopolitickým vývojom a históriou. Je v mnohých ohľadoch podobná ako v európskych krajinách, nakoniec úzko s nimi súvisí. Nie je našim cieľom spracovať podrobný prehľad, uvedieme len základné údaje.

Prvé pokusy o zavedenie kreslenia sa datujú do roku 1776, kedy vychádza prvý tzv. vyučovací plán kreslenia v Rakúsku. Až neskôr, v roku 1782, Jozef II. svojím výnosom stanovil, aby zavedenie kreslenia bolo v školách návodom pre remeselníkov k príprave plánov. V roku 1783 odporučil dvorným rozkazom, aby sa v nedelňých školách, ktoré boli určené na doplnenie vzdelania remeselníkov, podával žiakom návod na odkresľovanie

geometrických tvarov, listov a rezieb, ktoré boli účelnejšie ako odkresľovanie hláv, obrazov zvierat a krajín. Na základe historických skúseností je možné konštatovať, že zavedenie kreslenia malo skôr ekonomický zreteľ, bolo snahou vládnucej vrstvy o rozvoj remeselnej výroby (Hazuková, Šamšula, 1982).

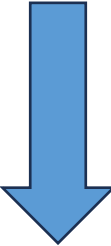
Podobné tendencie, teda praktickú prípravu remeselníkov, mala aj naplnená snaha uzákoniť v roku 1869 predmet kreslenie ako učebný predmet vo všetkých školách v Rakúsko-Uhorsku. Napriek zmenám, zostal predmet zameraný na praktické zručnosti.

Až na prelome 19. a 20. storočia, vplyvom iných hospodárskych aj filozofických tendencií, a aj rôznych tendencií v umení ako takom, vzrastá záujem o detský výtvarný prejav. Ten sa vďaka psychologizujúcim trendom moderny začal obracať ku spontaneite. 20. storočie bolo označené za storočie dieťaťa. Avšak zmeny v oblasti vnímania predmetu výtvarná výchova boli len pozvoľné (Brťková, 1997).

Krátky exkurz do histórie vyučovania výtvarnej výchovy nám ukazuje, že výtvarná výchova má bohatú históriu, aj keď jej postavenie vo všeobecnom vzdelávaní bolo rôzne a nie vždy jednoznačné.

Učebné osnovy výtvarnej výchovy z roku 1932 pretrvali do roku 1954. Prejavil sa v nich ideologický tlak a ideovo-politický status výchovy umením. V obsahu bolo kreslenie ako výcvik remeselných zručností. Zmena nastala v roku 1960, keď boli prijaté nové osnovy predmetu „Výtvarná výchova“ namiesto osnov „Kreslenia“. V tomto období badať posilnenie diskurzu pred umeleckým dielom. Celkovo možno konštatovať, že v osnovách chýbala priestorová tvorba a dôraz bol kladený na kresbu a maľbu bez väčšej váhy na psychologickú stránku žiakov. Ako prebiehali zmeny v rozsahu vyučovacích hodín naprieč časom uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tab. 1 Počet vyučovacích hodín

rok	počet vyučovacích hodín	ročník základnej školy	spolu	
1960	2 hodiny	1 – 9 ročník	18 hodín	
		1 – 8 ročník	16 hodín	
2008 (ŠVP)	2 hodiny	1– 4 ročník	13 hodín	
		5– 9 ročník		
2015 (iŠVP)	2 hodiny	1– 2 ročník	11 hodín	
		3– 9 ročník		
2026	1 hodina	1– 9 ročník	9 hodín	

Zdroj: vlastné spracovanie

Je zjavné, že počet vyučovacích hodín výtvarnej výchovy od roku 1960 klesá. Najväčší pokles vidíme od roku 2008, kedy boli po prvý krát zavedené Štátne vzdelávacie programy. Dôvody zníženia počtu vyučovacích hodín sú rôzne a analýza tohto stavu nebola dosiaľ realizovaná. Naším cieľom v tomto

texte nie je uvedenú analýzu realizovať. Naším cieľom bolo poukázať na tento stav.

Pripravovaná zmena v rámci školskej reformy pre výtvarnú výchovu prinesie predovšetkým veľmi neutešenú zmenu, ktorou je zníženie počtu vyučovacích hodín. Ostatné prezentované zmeny nemožno brať ako zmeny, pretože sa v istom rozsahu projektovali aj v doterajších materiáloch z roku 2008.

Pretože učitelia výtvarnej výchovy si uvedomujú jej dôležitosť a opodstatnenosť, náš výskum sme primárne zamerali na oblasť mimo umenia. V nasledujúcom texte budeme prezentovať niekoľko zistení.

Výskumné zistenia

Naším cieľom bolo poznať názory respondentov na vybrané súčasti obsahových konštruktov výtvarnej výchovy. Použili sme dve základné výskumné metódy, dotazník a obsahovú analýzu textu.

Dotazník patrí k najčastejšie používaným metódam vo výskume. Je spôsobom písomného kladenia otázok a získavania písomných odpovedí (Gavora, 2001).

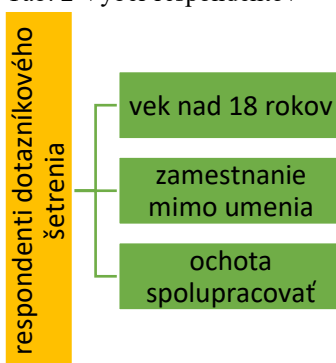
Metódu analýzy textu a obsahovú analýzu sme použili pri interpretácii druhej otázky v dotazníku a zároveň aj v textových vyjadreniach respondentov v druhej výskumnej metóde. Analýza výskumných prejavov sa vyskytuje pri každej výskumnej metóde, v ktorej sa narába so slovami. Text sa spravidla chápe ako napísaný sled výpovedí (Hendl, 2012). Vo výskume je obsahová analýza jedným z postupov v rámci použitých metód. Obsahová analýza bude tvoriť jadro metódy, v skúmaní nepôjde iba o konkrétny postup inej výskumnej metódy. Už samotný názov výskumnej metódy napovedá o jej charaktere, čiže analýzu a hodnotenie obsahu písomných textov (Gavora, 2001).

Interpretácia a analýza zistení

Analýza dotazníkového šetrenia

Dotazníkové šetrenie bolo zacielené na bežnú populáciu dospelých respondentov. Výber respondentov mal niekoľko základných podmienok.

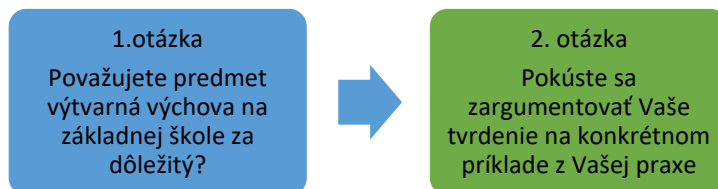
Tab. 2 Výber respondentov



Na základe uvedenej charakteristiky sme rozdelili 270 dotazníkov, ktorých návratnosť bol 89 %. Celkom sme mali vyplnených dotazníkov k dispozícii 184.

Dotazník obsahoval okrem identifikačných údajov obsahoval len dve otázky, zámerne formulované. Výsledky prvej otázky sme interpretovali na základe štatistických metód, druhú otázku sme interpretovali na základe obsahovej analýzy.

Tab. 3 Otázky dotazníka



Z hľadiska povolania a zamerania našich respondentov sme ich rozdelili do niekoľkých skupín.

Tab. 4 Povolanie respondentov

študenti vysokej školy	34	jazyky
		psychológia
		filozofia
		IT
učitelia základnej školy	38	slovenský jazyk
		anglický jazyk
		občianska náuka
		matematika
respondenti s vysokoškolským vzdelaním	62	právo
		IT, ekonómia
		medicína
		manažment
		geológ, prírodné vedy
respondenti so stredoškolským vzdelaním	50	cukrár, šička,
		úradník, administratíva
		upratovačka
		fitness a služby
		hasič
		technika
nezamestnaný		
spolu	184	respondentov

Zdroj: vlastné spracovanie

Najpočetnejšiu skupinu respondentov tvorili respondenti s vysokoškolským vzdelaním s rôznymi profesiami, nasledovala skupina so stredoškolským vzdelaním. Menšie skupiny tvorili respondenti učitelia rôznych

predmetov na základnej škole a študenti vysokoškolského štúdia rôznych odborov.

Po hlbšej analýze môžeme konštatovať, že rozdiely v odpovediach na prvú otázku neboli významné vzhľadom na povolanie a vzdelanie respondentov.

Tab. 5 Odpoveď na prvú otázku

áno	nie	neviem, nerozhodne	N
148	32	4	184
80,43%	17,39%	2,18	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke č. 5 je zrejmé, že až 80% našich respondentov odpovedalo, že výtvarnú výchovu považujú za dôležitý predmet na základnej škole. Výtvarnú výchovu nepovažuje za podstatný predmet 17% respondentov. Len 2% respondentov sa nevedeli rozhodnúť, čo vysvetlili v druhej otázke. Celkovo nás výsledok prekvapil, pretože z praxe je známe, že výtvarná výchova je často vyučovaná nekvalifikovanými učiteľmi, nie je obľúbeným predmetom predovšetkým na druhom stupni základnej školy a ostatní učitelia na základnej škole ho považujú za oddychový. Naši respondenti sa však priklonili k tomu, že predmet považujú na základnej škole za podstatný a dôležitý a svoj názor podrobnejšie vyjadrili v nasledujúcej otázke.

Tab. 6 Odpoveď na druhú otázku

áno	rozvíja kreativitu
	rozvíja predstavivosť
	rozvíja fantáziu
	rozvíja jemnú motoriku
	vytvára vzťah k umeniu
	estetické cítenie
	mal by sa učiť inak
	pomáha vyjadriť pocity
	rozvíja vzťah k osobnej tvorbe
nie	sú dôležitejšie predmety
	všetci žiaci majú dobré známky
	kresliť si môžu doma
	škoda peňazí na farby
	oddychový predmet
	je to špecializácia
neviem	nemám dobré skúsenosti
	ak by sa učil inak

Zdroj: vlastné spracovanie

Obsahová analýza odhalila, že respondenti na svoju odpoveď *áno* argumentovali tým, že výtvarná výchova rozvíja kreativitu, predstavivosť, fantáziu, jemnú motoriku. Menej často sa objavil argument o rozvoji vzťahu k umeniu, estetickému cíteniu.

Zaujímavá bola odpoveď, že predmet je síce dôležitý, ale mal by sa učiť inak. Uvedené odpovede nás prekvapili. Ojedinele sa vyskytli aj také, že výtvarná výchova je dôležitá, pretože pomáha žiakom vyjadrovať pocity a rozvíja vzťah k osobnej tvorbe.

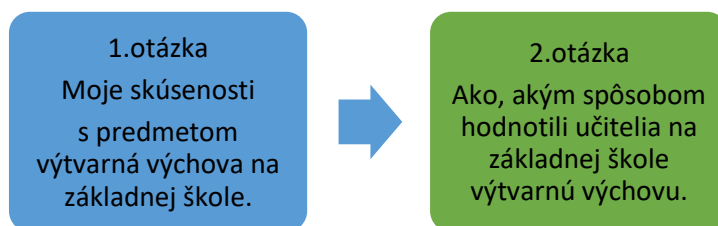
Na odpoveď *nie* respondenti argumentovali tak, že výtvarná výchova nie je dôležitá, pretože sú na základnej škole aj dôležitejšie predmety, aj tak majú všetci dobré známky, tak načo. Menej často sa vyskytla odpoveď, že žiaci si môžu kresliť aj doma, škoda peňazí na farby a je to špecializácia, ktorá nepatrí na základnú školu.

Pri odpovedi *neviem*, sa vyskytli len dva argumenty, a to, že respondenti nemajú dobré skúsenosti s predmetom a to, že ak by sa predmet učil inak, možno by ho považovali za dôležitý.

Obsahová analýza textu

Obsahovú analýzu textu sme použili v textových vyjadreniach študentov magisterského štúdia v študijnom programe výtvarná edukácia. Počas troch akademických rokov sme študentov vyzvali, aby napísali voľný text, v ktorom by sa vyjadrili k dvom témam.

Tab. 7 Obsahová analýza textu



Vzorku respondentov tvorili študenti počas troch akademických rokov, s ktorými sme pracovali vždy v prvom ročníku magisterského štúdia tak, aby vzorka bola vždy iná.

Tab. 8 Respondenti pre obsahovú analýzu textu

Akademický rok	Počet študentov
2018-2019	34 študentov
2019-2020	36 študentov
2020-2021	35 študentov
Spolu	105 študentov

Zdroj: vlastné spracovanie

Rozsah analyzovaných textov bol 250-300 slov textového vyjadrenia, priemerný počet slov bol 273 slov. V rámci prvého vyjadrenia študentov výtvarnej edukácie sme identifikovali nasledované vyjadrenia.

Tab. 9 Výsledky obsahovej analýzy textu

Skúsenosti s výtvarnou výchovou na základnej škole	pozitívne	mám pekné spomienky	negatívne	nepríjemná pani učiteľka
		vždy som sa tešila		nič sme nerobili
		veľa sme sa zabávali		len sme kreslili
		mali sme výbornú pani učiteľku		oddychová hodina
		robili sme rôzne výtvarné techniky		vždy sme mali triednickú hodinu
		do ničoho nás nenútili		vždy to muselo vyzerat' ako chcela učiteľka
		mohli sme si robiť podľa seba		
	aj dobré aj zlé	na prvom stupni dobré, na druhom hrozné	neviem si spomenúť	bol to pre mňa stres
		radšej som chodil do ZUŠ		vytesnila som to

Zdroj: vlastné spracovanie

Naši respondenti navštevovali základnú školu približne v rokoch 2003-2012, práve z tohto dôvodu považujeme ich vyjadrenie za závažné zistenia. Z hľadiska početnosti uvádzame aj tento údaj, napriek tomu, že sa nejde o významné štatistické rozdiely, avšak uvedený údaj považujeme za podstatný.

Tab. 10 Početnosť vyjadrení

vyjadrenia	početnosť	%
pozitívne	39	37,14%
negatívne	51	48,58%
aj dobré aj zlé	9	8,57%
neviem	6	5,71
	105	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Za veľmi znepokojujúci považujeme fakt, že takmer polovica našich respondentov má negatívnu skúsenosť s výtvarnou výchovou na základnej škole, ktorú navštevovali v rokoch 2003-2012. Za závažné považujeme aj vyjadrenia respondentov o negatívnej skúsenosti o tom, že sa nič nedialo, výtvarná výchova nebola realizovaná, bola to oddychová hodina a bola využitá na iné účely.

Druhá časť textu bola venovaná spôsobom hodnotenia na výtvarnej výchove.

Tab. 11 Spôsoby hodnotenia

spôsob hodnotenia	početnosť	%
známkovanie	58	55,4%
absolvoval	40	38%
nehodnotený	7	6,6%
N	105	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe analýzy textov a aj početnosti vyjadrení našich respondentov je zrejmé, že naši respondenti uvádzajú, že najviac zažili známkovanie na výtvarnej výchove. Druhý spôsob hodnotenia uvádzajú vyjadrenie jedným slovom, absolvoval. Len malá skupina uvádzala, že predmet výtvarnej výchovy nebol hodnotený. Alarmujúce je zistenie, že iné formy a spôsoby hodnotenia neboli uvádzané.

Záver výskumných zistení:

Na základe nášho výskumu môžeme konštatovať, že napriek tomu že naši respondenti považujú výtvarnú výchovu za dôležitú, predsa len sa vyskytli názory o nedôležitosti a zbytočnosti predmetu.

Skupina respondentov zložená zo študentov vysokej školy prezentovala svoje skúsenosti s výtvarnou výchovou. Je zarážajúce, že ich skúsenosti sú väčšinou negatívne. Podľa analýzy zažili len tradičné spôsoby hodnotenia výtvarnej výchovy na základnej škole.

Záver

Výtvarná výchova na základnej škole je predmet, ktorý má v laickej verejnosti rôznorodé postavenie. Napriek tomu je zrejmé, že výtvarná výchova rozvíja nielen kreativitu a obrazotvornosť žiakov, ale prispieva aj rozvoju celkovej osobnosti detí (Bergerová, 2023). Prioritou výtvarnej výchovy je rozvíjať expresiu žiakov v každom ročníku a stupni. Napriek tomu, že sme všetci niečím odlišní, ľudskú podstatu máme identickú. Zážitky sprostredkované v procesoch tvorivej expresie sa stávajú iniciačným faktorom k chápaniu a rešpektovaniu odlišnosti (Kováčová, 2019). Prostredníctvom tvorivých výtvarných činností a aktivít žiak získava príležitosť na uplatnenie

fantázie a predstavivosti, a tým aj priestor pre vlastnú sebarealizáciu (Valachová, 2022).

Hodnotenie vo výtvarnej výchove môže priniesť rôzne situácie, ktoré môžu pozitívne aj negatívne ovplyvniť nielen proces tvorby žiakov, ale aj celkový pozitívny vzťah k umeniu. Preto je vhodné sa témou zaoberať a hľadať iné, zaujímavejšie spôsoby a formy hodnotenia vo výtvarnej výchove na základnej škole.

Bibliografia

- Bergerová, X. (2023). Oko, obraz a farba. In: *Studia scientifica Facultatis paedagogicae universitatis Catholica Ružomberok, Verbum*, roč. 22, 2023, s. 14-18. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.3.14-18>
- Brťková, M. (1997). *Kapitoly z dejín pedagogiky*. Bratislava, UK, 1997. ISBN 80-223-1147-2.
- Gavora, P. (2001). *Úvod do pedagogického výskumu*. 3. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. ISBN 978-80-223-2391-8.
- Hazuková, H., Šamšula, P. (1982). *Didaktika výtvarnej výchovy I*. UK Praha 1982, ISBN 80-7066-368-5.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitatívny výskum*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
- Kováčová, B. (2019). *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Hliník nad Hronom: Reziliencia s.r.o., 2019. ISBN 978-80-972277-5-3.
- Valachová, D. (2022). *Flow vo výtvarnej výchove*. UK Bratislava, 2022, ISBN 978-80-223-5520-9.

prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Katedra umenia a kultúry,

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

valachova1@uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.187-195>

Teoretické východiská odstraňovania nepresnej intonácie u mužských hlasov

Theoretical Background of Removing the Inaccurate Intonation in the Male Voices

Miriám Žiarna

Abstract

The paper discussed the theoretical foundation that is needed in eliminating imprecise intonation in the male voices. The aim will be to provide the information on the anatomical and physiological specificities of the boy's voice before, during and after the mutation, the most common causes of imprecise intonation and the possibilities of the improving intonation clarity in the male voice.

Keywords: Mutation. Male voices. Intonation. Imprecision. Causes. Elimination.

Mutácia

Zmena detského hlasu na mužský nastáva vplyvom zvýšenej činnosti endokrinných žliaz a nazýva sa mutácia. U chlapcov začína medzi 13. – 15. rokom, v prípade, že začne skôr (10. – 11. rokom), tak hovoríme o predčasnej mutácii. Následkom rastu hrtana sa predĺžia hlasivky z 13 mm na 18 mm (niekedy až o 10 mm) a hlas klesne o oktávu nižšie (Raninec, 1997).

Na začiatku stredného školského veku (11 – 12 rokov), čo korešponduje so začiatkom mutácie, je rozsah školeného chlapčenského hlasu približne od $h - f^2$ až a^2 čo sa však v dôsledku mutácie zmení. Táto zmena môže trvať 2 – 3 mesiace, pol roka až rok a u chlapcov máva výraznejší a počuteľnejší priebeh (Raninec, 1997). Rosner (1963, s. 105) však uvádza, že Lablache (1796 – 1848) zmuťoval zo sopránu do basu v priebehu niekoľkých dní a speváci Ján a Viktor Rokytanskí si vraj mutáciu ani nevšimli a spievali nepretržite.

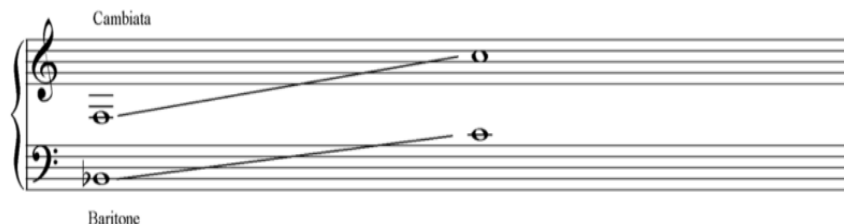
Fázy a priebeh mutácie

Americký hudobný pedagóg Irwing Cooper rozdeľuje mutáciu chlapčenských hlasov na štyri štádiá:

1. bez zmeny hlasu,
2. prvé štádium zmeny hlasu (cambiata),
3. druhé štádium zmeny (barytón),
4. definitívna zmena hlasu (bas).

Mnoho chlapcov vstupuje do prvého štádia zmeny hlasu v 7. triede a ich rozsah je o niečo nižší a menší ako hlas altu. V tomto období sa hrudný register pohybuje v rozsahu od f po c², pričom hlas znie voľne od a – a¹. Pri nástupe do 8. triedy hlas vstupuje do druhého štádia zmien a stáva sa barytónom (Looney, 2015).

Tab. 1 Pokles hlasovej polohy chlapčenského hlasu počas mutácie podľa I. Coopera (Hook, 2005, s. 100)

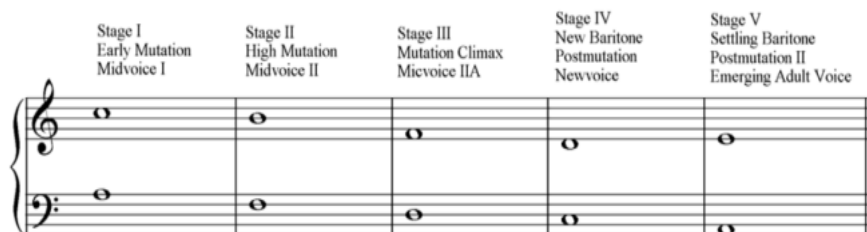


John Cooksey zase rozdeľuje mutáciu do piatich štádií:

1. štádium – počiatočné obdobie: stredný hlas I (začiatok zmeny),
2. štádium – stredné obdobie: stredný hlas II (stredný stupeň zmeny),
3. štádium – vrchol mutácie: stredný hlas IIA (vrchol zmeny),
4. štádium – pomutačné stabilizovanie: nový hlas/barytón (obdobie znižovania hlasu),
5. štádium – pomutačné stabilizovanie II: vznik hlasu dospelého/usadzovanie barytónu.

Tvrdí, že všetci chlapci prechádzajú všetkými piatimi štádiami zmeny hlasu predvídateľným spôsobom, pričom každá etapa u nich prichádza v iný čas a ich časové rozpätie je odlišné (Hook, 2005).

Tab. 2 Pokles hlasovej polohy v jednotlivých štádiách mutácie podľa J. Cookseyho (Hook, 2005, s. 102)

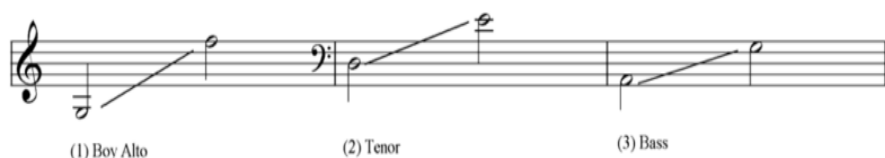


Frederick Swanson vypracoval teóriu adolescentného basu, v ktorej tvrdí, že 30% až 40% chlapcov po zmene hlasu okamžite získava basovú polohu. Zvyčajne sa to deje medzi ôsmou a deviatou triedou, pričom v siedmej triede majú chlapci zvyčajne nezmenený hlas a spievajú buď sopránový alebo altový part. Zistil, že niektorí chlapci, majú fonačnú medzeru okolo c¹, kde nie je možné vytvoriť žiaden tón. Zmeny hlasu sa prejavujú odlišným znením v hrudnom a hlavovom registri (Looney, 2015).

Rozdelil a charakterizoval priebeh mutácie na päť typov:

1. typ: získava basovú hlasovú polohu skoro, pričom mu ostávajú znieť aj vysoké tóny,
2. typ: mutácia prebehne príliš rýchlo a hlas dosiahne najhlbšiu polohu basu doslova za noc, ale stratí znelosť vysokých tónov. Takto zmutovaní bývajú často označovaní ako spevácky zanedbaní.
3. typ: je podobný prvému, s tým rozdielom, že u neho neznejú tóny v strednej polohe hlasového rozsahu.
4. typ: pokles hlasu prebieha pomaly od sopránu cez alt až po tenor, niekedy s problémami na prechodných tónoch.
5. typ: je zriedkavý a u neho dochádza k poklesu hlasovej polohy po etapách tak, že hlas klesne o päť alebo šesť tónov, a potom zostáva na tejto úrovni a po čase náhle klesne o ďalších päť alebo šesť tónov a opäť sa na dlhší čas ustáli, aby opäť klesol (Hook, 2005).

Tab. 4 Pokles hlasovej polohy chlapčenského hlasu počas mutácie podľa F. Swansona (Hook, 2005, s. 101)



Duncan McKenzie predstavil svoj tréningový plán alto-tenorového hlasu, ktorý vzniká po znížení chlapčenského hlasu približne v posledných ročníkoch základnej školy. Tento pokles hlasu dovoľuje spievať v tenorovej polohe, ale kvalitatívne je zvukovo podobný altu, pretože mu chýba charakter mužského hlasu. Kritérium dosiahnutia tohto štádia je schopnosť zaspievať f spolu s dosiahnutím adekvátneho tenorového zafarbenia hlasu (McKenzie, 1956). Hlas sa mení postupne stratou tónov horného registra a rozširovaním o tóny spodného registra a rozsahovo zahŕňa jednu oktávu od g – g¹. U niektorých chlapcov môže dôjsť k strate časti spodného registra a rozšíreniu rozsahu o tóny horného registra. Čím dlhšie chlapčenský hlas zostáva v alto-tenorovom rozsahu počas zmeny hlasu, tým je pravdepodobnejšie, že po mutácii bude tenor (Looney, 2015).

Tab. 5 Pokles hlasovej polohy chlapčenského hlasu počas mutácie podľa D. McKenzieho (Hook, 2005, s. 101)



Práca s hlasom počas mutácie

Prvé zmeny detského hlasu sa prejavujú ťažkosťami pri nasadení tónu a jeho pevnom držaní. Dochádza k strate farby, lesku a znelosti vysokých tónov, zastretiu hlasu až chrapotu s následným zachrípnutím, k hlasovej únave, zvýšenému zahlieneniu, ktoré je sprevádzané diskomfortom pri speve, niekedy až bolesťou (Rosner, 1963). V hlase sa objavujú výrazné prechody medzi registrami a pokles hlasovej polohy o oktávu nižšie. U mnohých má mutácia búrlivý priebeh a vo svojej vrcholnej – krízovej fáze sa znižuje poloha hlasu o oktávu nižšie, rozsah sa zužuje na sextu až terciu, mení sa registrová štruktúra hlasu a nervovosvalových koordinácií, čím dochádza k preskakovaniu hlasu (Raninec, 1997). U spievajúcich chlapcov nemá táto fáza taký búrlivý priebeh, trvá približne 3 mesiace a už medzi prvou a druhou fázou dochádza k postupnému usadeniu skoro polovice budúcej hlasovej polohy. Obešlová (2009, s. 8) píše o Františkovi Pivodovi (1824 – 1898) a jeho speváckej škole, že medzi jeho odporúčania patrilo počas mutácie nespievať. S názormi o opatrnosti pri vyučovaní spevu alebo obmedzení spevu v období mutácie sa stretávame v publikáciách slovenských a českých autorov (Palovčík, Godin; Rosner; Baar a iní).

Podľa Cookseyho je kľúčové, aby chlapci aj počas zmeny hlasu spievali v pohodlnej polohe hlasového rozsahu, čím sa predíde hlasovým problémom alebo poruchám (Looney, 2015). Cooper radí pri vyučovaní v triede vyhnúť sa unisono spevu, pretože je ťažké nájsť spoločný rozsah pre všetky hlasy v rôznych fázach mutácie. Hlasoví pedagógovia si musia uvedomiť, že každý hlas je jedinečný a špecifický priebehom mutácie, preto je dôležité oboznámiť sa s vyššie uvedenými typmi a teóriami. Okrem toho mutácia sa u väčšiny chlapcov začína okolo 12 až 13 rokov, ale zmena hlasu sa objavuje v 14. až 15. rokoch (Looney, 2015, s. 6).

V prípade hudobnej výchovy na základných školách na Slovensku sú uvedené požiadavky málo realizovateľné, keďže v mnohých z nich učia hudobnú výchovu nekvalifikovaní učitelia, hodiny sú zredukované a výučbe hudobnej výchovy sa neprikladá dostatočná pozornosť.

Charakteristika a rozdelenie mužských hlasov

Po ukončení mutácie dosiahnu hlasivky mužských hlasov svoju dĺžku a hlas svoju hovorovú polohu, hlasový rozsah, registrovú štruktúru, farbu, zvučnosť, nosnosť a intenzitu.

Bas je farebne tmavý a rozsahovo najnižší mužský hlas s priemernou dĺžkou hlasiviek 23 – 25 mm, polohou hovorového hlasu D – A, rozsahom školeného hlasu E – f¹, pričom normálny rozsah, v ktorom mu hlas znie voľne a prirodzene je zvyčajne medzi G – a. Spevák, ktorý dokáže spievať Kontra G alebo nižšie je označovaný ako hlboký bass alebo bass profundo a ide o veľmi vzácny hlas. Registrový zlom sa nachádza medzi c¹ – d¹. V zborovej praxi často dochádza k tomu, že basové partie spievajú barytóny alebo dokonca tenori,

ktorí dokážu zaspievať nižšie tóny, čo je z fyziologického a vokálno-technického hľadiska nesprávne.

Barytón sa rozsahovo a farebne nachádza medzi basom a tenorom, ktorých hlasové špecifiká sú adekvátne zastúpené u pohyblivejšieho tenorbarytónu a dramatickejšieho basbarytónu. Priemerná dĺžka hlasiviek dosahuje 20 – 23 mm, hovorová poloha hlasu F – c a prirodzene znejúci hlas sa tvorí v väčšiny v rozsahu A – h. Typický rozsah v piesňovej a v zborovej literatúre je G – f¹ a opernej F – a¹. Registrový zlom sa nachádza medzi d¹ – e¹ u tenorbarytónu na f¹.

Tenor je farebne svetlejší a najvyšší mužský hlas v rámci modálneho registra s dĺžkou hlasiviek 18 – 20 mm, hovorovou polohu A – e a voľne znejúcim hlasom v rozsahu od c – d¹. Typický rozsah tenora v piesňovom a zborovom repertoári je približne c – g¹ a v opernom H – d² v závislosti od typu hlasu. Prechodné miesto sa nachádza približne na fis¹ – hrdinský, g¹ – spinto a a¹ – lyrický (O'Connor, 2022).

Najčastejšie príčiny nepresnej intonácie u mužských hlasov

V oblasti nerozvinutých hudobných schopností ide najmä o absenciu hlasových skúseností a neschopnosť rozlišovať výšku tónu sluchom a v oblasti psychologických príčin o negatívnu kritiku a negatívnu skúsenosť z neúspechu, ktoré majú za následok najčastejšiu hlasovú neurózu – trému. Z fyziologických príčin ide najmä o neschopnosť zaspievať požadovaný tón hlasom, neschopnosť nervovej koordinácie hlasového a sluchového aparátu a búrlivý priebeh mutácie, čo spolu s absenciou speváckej činnosti v rámci hudobnej výchovy v ZŠ ešte prehľbujú neschopnosť nadobudnúť správne intonačné schopnosti.¹ V tejto súvislosti spomína Raninec (1997, s. 73 – 74) skupinu nespevákov, tzv. mrmlošov, ktorí síce majú dostatočne vyvinutý hudobný sluch, ale z pohodlnosti, nezaujmu a speváckej nečinnosti počas mutácie majú zanedbané hlasy a intonačnú kontrolu.

Z uvedeného dôvodu má veľký vplyv a úlohu v rozvíjaní intonačných a speváckych schopností odborné vedenie v školskom prostredí, ale aj rodina a blízke okolie, v ktorom môže dospievajúci chlapec nájsť podporu pre svoje spevácke zlepšovanie.

Odstraňovanie nepresnej intonácie

Proces odstraňovania nepresnej intonácie závisí od diagnostiky² intonačnej úrovne jedinca a od príčin nepresnej intonácie, ktoré je možné zistiť prostredníctvom rozhovoru. Po získaní informácií je potrebné na základe ich

¹ Podrobnej klasifikácii príčin nepresnej intonácie sme sa venovali v príspevku Problematika nerozvinutého hudobného sluchu a nepresnej intonácie na medzinárodnej doktorandskej konferencii Teorie a praxe hudební výchovy VIII. na PF Univerzity Karlovej v Prahe 9. – 10. 11. 2023.

² Bližšie sa uvedenej problematike venuje Alena Tichá v publikácii Učíme deti zpívat, Praha, Portál, 2005. s. 23 – 24.

analýzy stanoviť efektívne kroky, ktoré budú viesť k zlepšovaniu intonačnej čistoty rozvíjaním speváckych schopností. Medzi dôležité činitele odstraňovania nepresnej intonácie patria:

1. Relax

Na začiatku treba dosiahnuť u speváka pohodu a uvoľnenie, pretože mnohí v snahe o dobrý výsledok alebo pri neistote, či strachu vyvíjajú napätie v krčných, brušných a iných svaloch, čím znemožňujú tvorbu voľného tónu.

2. Správne postavenie tela a hlavy

Správne držanie tela a postavenie hlavy má veľký vplyv na správne dýchanie a tvorbu tónu. Je možné využiť ľah, sed na stoličke, opretie tela o operadlo stoličky alebo stenu a iné, aby sa spevák cítil pohodlne, uvoľnene a nedochádzalo u neho k neprirozenému držaniu tela a sťahovaniu svalstva. V prípade vrodených anatomických deformácií alebo nadobudnutých chýb postúry je potrebné konzultovať odstraňovanie s príslušným lekárom.

3. Správna činnosť dychového svalstva

Pre správnu dychovú funkciu je dôležité zistiť množstvo potrebného vzduchu, spôsob a miesto nádychu, aby nedošlo k nadmernému nadýchnutiu vzduchu, výraznému dvíhaniu pliec a hrudného koša, strnulosti brušného svalstva, tlaku na hrudníku a krčných svalov, čo by viedlo k diskomfortu a tlaku vydychovaného vzduchu.³ Je vhodné využiť dychové cvičenia zamerané na rozvoj dychovej kapacity, vedenie dychu a posilňovanie pružnosti bránice a brušných svalov v závislosti od individuálnych potrieb speváka.⁴ Správnym výberom a kombináciou treba dosiahnuť primeraný nádych do príslušnej oblasti v závislosti od typu dýchania, ovládanie výdychovej fázy a jej uvedomelého predlžovania na základe správnej kooperácie aktivity vonkajšieho medzirebrového svalstva⁵ a bránice a vnútorného medzirebrového svalstva a svalov brušnej steny, predovšetkým šikmého brušného svalstva (Fussi, Magnani, 2017).

4. Správna tvorba tónu a registrová štruktúra hlasu

Po nácviku správnej dychovej činnosti je možné využiť nadobudnuté schopnosti v artikulačných cvičeniach a recitácii textu piesní v pohodlnej hovorovej polohe s voľnou fonáciou. Pozornosť treba upriamiť na zrozumiteľnosť artikulácie, rezonančné miesto tvorby spoluhlások a samohlások a správne pohyby a aktivitu artikulačných orgánov (funkčné napätie pier, voľnosť spodnej čeľuste, polohu mäkkého podnebia, pohyby jazyka). Z hovorového prejavu predlžovaním znenia samohlások plynulo prejsť

³ Zmiešané reberno-brušné dýchanie s prevahou reberného alebo brušného dýchania.

⁴ Bližšie sa venujeme tejto téme v príspevku Príprava študentov pedagogických a umeleckých fakúlt na spevácku činnosť a jej aplikácia do pedagogického procesu v ZUŠ. In: *Teória a praxe hudebnej výchovy IV*. Praha: PF UK, 2015. s. 138-142.

⁵ Zadný vrchný pilovitý sval patrí medzi pomocné nádychové svaly a v rámci chrbtového svalstva dvíha zadné rebrá a pomáha udržiavať nádychovú pozíciu.

do speváckeho tónu v rovnakej hlasovej polohe s transponovaním melódie vyššie a nižšie. Vhodné sú rezonančné cvičenia, ako vibrácia pier a jazyka, brumendo a pri problémoch s intonačnou presnosťou a uchopením správneho rezonančného miesta rôzne ľudské citoslovčia (vyjadrenie súhlasu a nesúhlasu, úžasu). Hlasové cvičenia treba vybrať podľa individuálnych potrieb speváka a snažiť o kombináciu takých spoluhlások a samohlások a intervalových postupov, ktorými sa dosiahne správne tvorenie tónu, tzn. rozozvučanie a posilnenie tónov hrudného registra s kombináciou plnosti hrudnej rezonancie a ľahkosti hlavovej rezonancie a prekonávanie a vyrovnávanie registrových zlomov pri správnom nastavení hlasového aparátu. Okrem upevňovania tónov v hrudnom registri je potrebné aj postupné rozširovanie rozsahu smerom nahor do hlavového registra tvorbou falzetu.

5. Správna aplikácia nadobudnutých schopností

Nadobudnuté hlasové schopnosti a návyky z cvičení je potrebné aplikovať do ľahších a kratších melódií, transponovať ich a postupne zvyšovať ich náročnosť. V prípade straty intonačnej čistoty a voľnej tvorby tónu treba obnoviť správnu činnosť hlasového ústrojenstva efektívnymi dychovými a rezonančnými cvičeniami a následne ich aplikovať do cvičenia alebo piesne. Po zvládnutí čistej intonácie na individuálnej hodine možno využiť spev v unisone vo dvojici, menšej skupine, kolektíve a neskôr vo viachlase.

Záver

Mutácia je dôležitou súčasťou obdobia puberty a dospievania a jej priebeh vo veľkej miere rozhoduje o ďalšom záujme alebo nezájme o spev. V prípade zanedbania a nevenovania sa spevu dlhší čas je pre mnohých veľmi náročné nadobnúť spevácke schopnosti pred mutáciou. Pre zlepšovanie intonácie je najefektívnejšie individuálne školenie pod vedením hlasového pedagóga, ktorý správne diagnostikuje podstatu problému a vyberie efektívne postupy. Treba upozorniť, že tento proces je náročný a vyžaduje si pravidelný a systematický prístup. Od pedagóga sa požadujú dostatočné odborné vedomosti, skúsenosti, intuícia, empatia, trezrlivosť a individuálny prístup k nesprávne intonujúcemu spevákovi a od neho zase dôvera v pedagóga, trezrlivosť, aktivita a samostatná práca doma podľa pokynov pedagóga.

Predkladaný príspevok je súčasťou výstupov projektu KEGA 009KU-4/2023 Vokálna intonácia v praxi základných a základných umeleckých škôl a tvorí teoretický základ pre prebiehajúci výskum.

Bibliografia

- Ashley, M. (2015). *Fitting the song to the voice. In singing in the lower secondary school*. New York: Oxford University Press. In: Looney, A. A. (2015). *A Comprehensive Study of the Male Voice Mutation* [online]. Honors Research Projects. University of Acron. 190 s. [cit. 11. novembra

- 2023]. Dostupné na: http://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/19
- Cooksey, J. M. (2000). Male adolescent transforming voices: voice classification, voice skill development, and music literature selection, In: Hook, S. (2005). *Vocal agility in the male adolescent changing voice* [online]. University of Missouri – Columbia, Faculty of the Graduate School, The Degree Doctor of philosophy, 2005. 142 s.
- Collins, D. (1999). *Teaching choral music* (2nd ed.). New York, Pearson. In: Looney, A. A. (2015). *A Comprehensive Study of the Male Voice Mutation* [online]. Honors Research Projects. University of Acron. 190 s. [cit. 11. novembra 2023]. Dostupné na: http://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/19
- Cooper, I. (1950). The junior high school choral problem. *Music Educators Journal*. In: Hook, S. (2005). *Vocal agility in the male adolescent changing voice* [online]. University of Missouri – Columbia, The Degree Doctor of Philosophy. 142 s.
- Fussi, F, Magnani, S. (2017). *Appoggio e sostegno respiratorio*. In: Franco Fussi [online]. 10. 05. 2017 [cit. 11. novembra 2023]. Dostupné na: <https://www.francofussi.com/appoggio-e-sostegno-respiratorio>
- Hook, S. (2005). *Vocal agility in the male adolescent changing voice* [online]. University of Missouri – Columbia, Faculty of the Graduate School, The Degree Doctor of philosophy, 2005. 142 s. <https://doi.org/10.32469/10355/4151>
- Looney, A. A. (2015). *A Comprehensive Study of the Male Voice Mutation* [online] Honors Research Projects. University of Acron. 190 s. [cit. 11. novembra 2023]. Dostupné na: http://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/19
- Mckenzie, D. *Training The Boy S Changing Voice* [online]. In: New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 1956 [cit. 11. novembra 2023]. Dostupné na: <https://archive.org/details/trainingtheboysc011292mbp/page/n37/mode/2up?view=theater>
- Obešlová, M. (2009). František Pivoda [online]. In: *Hudební výchova 2009 – webová konference KHV PdF OU*. © KHV PdF OU 2007 – 2024 [cit. 11. novembra 2023]. ISSN 1802-6540. Dostupné na: https://konference.osu.cz/khv/2009_2/index.php?id=3
- Phillips, K. (1992). *Teaching kids to sing*. New York, New York: Schirmer Books. In: Looney, A. A. (2015). *A Comprehensive Study of the Male Voice Mutation* [online] Honors Research Projects. University of Acron. 190 s. [cit. 11. novembra 2023]. Dostupné na: http://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/19 <https://doi.org/10.1177/025576149302100124>
- Raninec, J. (1997). *Ludský hlas a jeho kultivovanie*. Bratislava: PedF UK v Bratislave. 140 s. ISBN 80-88868-31-9.

- Rosner, R. (1963). *Bel canto a moderní hlasová pedagogika*. Praha: Státní hudební nakladatelství. 147 s.
- Swanson, F. (1981). *The young male with a changing voice*. NATS Bulletin.
- Zdroj: Hook, S. (2005). *Vocal agility in the male adolescent changing voice* [online]. University of Missouri – Columbia, Faculty of the Graduate School, The Degree Doctor of philosophy, 2005. 142 s.
- Swanson, F. (1961). The proper care and feeding of changing voices, *Music Educators Journal*. Zdroj: Hook, S. (2005). *Vocal agility in the male adolescent changing voice* [online]. University of Missouri – Columbia, Faculty of the Graduate School, The Degree Doctor of philosophy, 2005. 142 s. <https://doi.org/10.2307/3389683>
- Vydrová, J. a kol. (2017). *Hlasová terapie*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2017. 232 s. ISBN 978-80-7311-169-4.
- O Connor, K. Understanding Vocal Range, Vocal Registers, and Voice Type: A Glossary of Vocal Terms [online]. In: SingWise © 2022 [cit. 11. novembra 2023]. Dostupné na: <https://www.singwise.com/articles/understanding-vocal-range-vocal-registers-and-voice-type-a-glossary-of-vocal-terms>

PaedDr. Miriam Žiarna, PhD., ArtD.

Katedra hudby, Pedagogická fakulta,

Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

miriam.ziarna@ku.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 12 standard pages 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

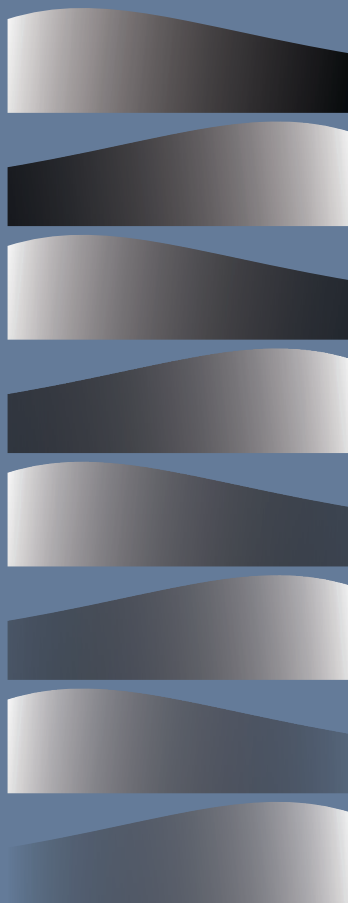
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. 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/ 2024
ROČNÍK XXIII.



ISSN 1336-2232

