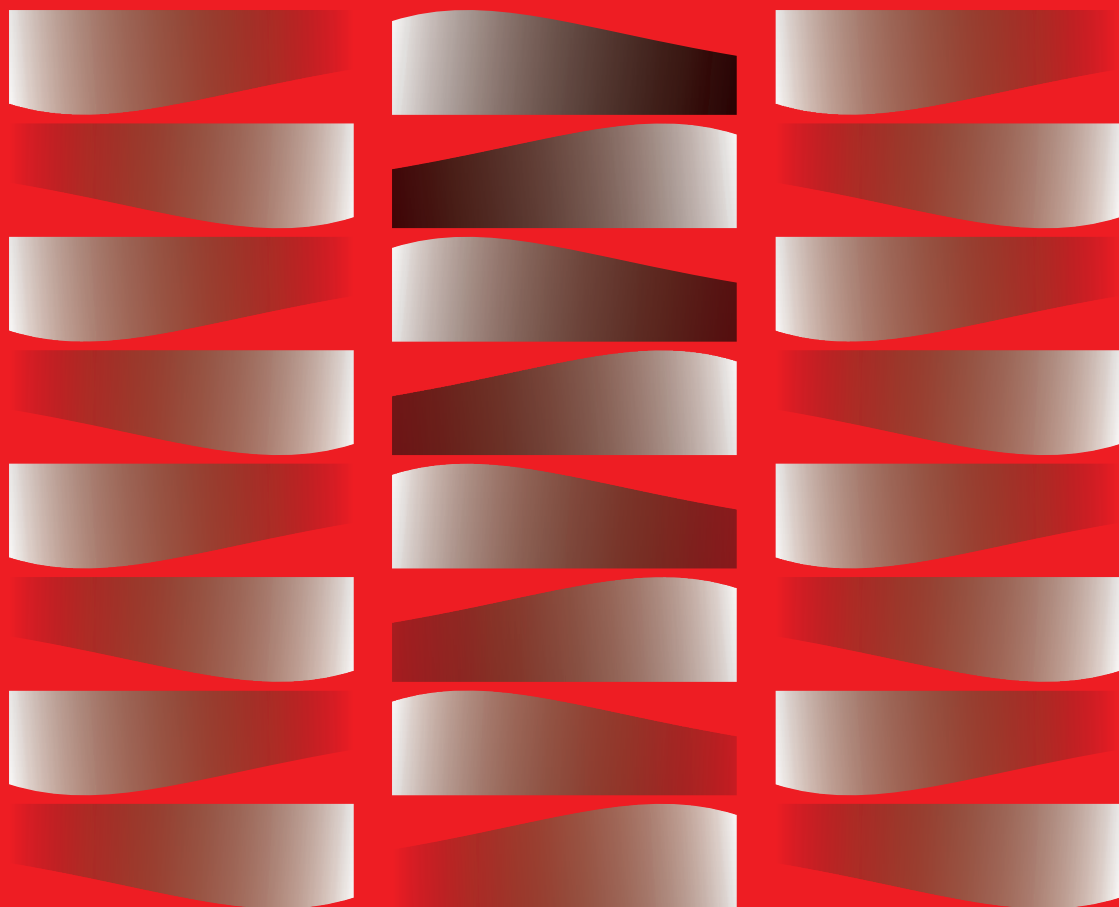


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/4/ 2025
ROČNÍK XXIV.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2025

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 4, september 2025, ročník 24.

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. 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. **Miron 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)

prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc.

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

Tomáš Jablonský	7
-----------------------	---

Analýza vstupních očekávání a sebereflexe studentů v oblasti hudebních dovedností při nástupu do studia programů Učitelství pro 1. stupeň základních škol a Učitelství pro mateřské školy

Kateřina Andršová, Ludmila Kroupová	11
---	----

Dirigovanie gregoriánskeho chorálu: didaktické prístupy a praktické odporúčania

Janka Bednáriková	22
-------------------------	----

Práce s lidovou písní v rámci vývoje multiplatformní aplikace pro výuku a testování v hudební výchově

Petra Bělohávková, Michal Nedělka, Milena Kmentová	32
--	----

Hudebně pedagogické přístupy k žákům s poruchou autistického spektra

Alois Daněk, Jiří Mazurek, Milena Kmentová	40
--	----

Rubato v organových dielach Césara Francka

David di Fiore	54
----------------------	----

Rozvíjanie hudobno-estetického vkusu prostredníctvom novej učebnice pre Hudobnú výchovu v 8. ročníku základnej školy

Jana Hudáková, Lenka Kaščáková	62
--------------------------------------	----

Projekt hudebních workshopů pro studenty učitelství: zpětná vazba a dopady na vzdělávání

Jiřina Jiříčková	71
------------------------	----

Pedagogická činnosť Stanisława Moniuszka a jej prínos v hudobnej edukácii

Kristína Magátová	80
-------------------------	----

Virtuózná interpretácia ľudových piesní Rinalda Oláha a Jána Berkyho-Mrenicu ako príležitosť k inšpirácii

Pavel Martinka	90
----------------------	----

Piesňový repertoár a vokálno-intonačné aktivity v slovenskej adaptácii učebnice „Hravá hudobná výchova 1“ (Taktik)

Martina Procházková, Daniela Taylor	96
---	----

Režijné a pedagogické prístupy pri práci v Opernom štúdiu na VŠMU v Bratislave

Tomáš Surý	106
------------------	-----

**Pedagogické, umelecké, strategické a psychologické aspekty tvorby
vo folkloristických telesách a edukačnom prostredí**

Martin Urban, Beáta Žitniaková Gurgová..... 113

Zlepšovanie intonačnej čistoty u hlbokých mužských hlasov

Miriam Žiarna 122

Contents

Preface

Tomáš Jablonský	9
-----------------------	---

An Analysis of Students' Pre-entry Expectations and Self-reflection in the Area of Musical Skills When Entry in the Teaching at Primary Schools and Teaching in Kindergartens Study Programmes

Kateřina Andrřov, Ludmila Kroupov	11
---	----

Conducting of Gregorian Chant: Didactic Approaches and Practical Recommendations

Janka Bednarikov	22
--------------------------	----

Working with Folk Song in the Development of a Multi-platform Application for Teaching and Testing in Music Education

Petra Belohlavkov, Michal Nedelka, Milena Kmentov	32
--	----

Music Education Approaches to Students with Autism Spectrum Disorder

Alois Danek, Jiř Mazurek, Milena Kmentov	40
---	----

Rubato in the Organ Works of Cesar Franck

David di Fiore	54
----------------------	----

Developing Musical-aesthetic Taste Through a New Music Education Textbook in the 8-th Grade of Primary School

Jana Hudakov, Lenka Kařkov	62
---------------------------------------	----

Music Workshop Project for Teaching Students: Analysis of Feedback and Impacts on Education

Jiřina Jiřickov	71
--------------------------	----

Stanislaw Moniuszko's Pedagogical Activity and its Contribution to Music Education

Kristina Magatov	80
---------------------------	----

Virtuoso Interpretation of Folk Songs by Rinaldo Olah and Jan Berky-Mrenica as an Opportunity for Inspiration

Pavel Martinka	90
----------------------	----

Song Repertoire and Vocal-Intonation Activities in the Slovak Adaptation of the Textbook “Hrav hudobn vychova 1” (Taktik)

Martina Prochazkov, Daniela Taylor	96
--	----

Directorial and Pedagogical Approaches at the Opera Studio at the Academy of Performing Arts in Bratislava

Tomš Sur	106
-------------------	-----

**Pedagogical, Artistic, Strategic and Psychological Aspects of Creation
in Folklore Ensembles and Educational Environment**

Martin Urban, Beáta Žitniaková Gurgová..... 113

The Improving Intonation Clarity in the Male Low Voices

Miriam Žiarna 122

Predhovor

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,
uvedené číslo nášho vedeckého časopisu prináša pestrú paletu štúdií z oblasti hudobnej pedagogiky, interpretácie a umeleckej praxe. Texty, ktoré tu nájdete, spája spoločná myšlienka – hľadanie ciest, ako hudba môže formovať človeka v jeho osobnostnom, vzdelávacom i kultúrnom rozmere.

Tematické zameranie tohto čísla zahŕňa široké spektrum problémových okruhov – od analýzy vstupných očakávaní a sebareflexie študentov učiteľstva pri nástupe do vysokoškolského štúdia, cez metodické a didaktické koncepcie vyučovania gregoriánskeho chorálu a aplikáciu digitálnych nástrojov pri práci s ľudovou piesňou, až po otázky inkluzívneho vzdelávania žiakov s poruchou autistického spektra. Do popredia sa zároveň dostávajú aj štúdie zamerané na interpretačné tradície, reprezentované napríklad problematikou rubata v organovej tvorbe Césara Francka, ako aj na rozvoj hudobného a estetického vkusu žiakov prostredníctvom novej učebnice hudobnej výchovy. Taktiež mimoriadne podnetné sú aj príspevky reflektujúce hudobno-kreatívne workshopy pre študentov učiteľstva, ktoré ukazujú význam prepojenia akademického vzdelávania s praktickou umeleckou skúsenosťou. Čitateľ tu nájde aj štúdie venované pedagogickému pôsobeniu významných osobností, ako bol Stanisław Moniuszko, inšpiratívnym interpretačným prístupom folklórnych umelcov, taktiež analýze piesňového repertoáru v novej učebnici hudobnej výchovy. Osobitnú kapitolu tvoria príspevky mapujúce pedagogické a režijné prístupy v opernom vzdelávaní, ako aj reflexie o tvorbe vo folkloristických telesách. Celok uzatvára prakticky orientovaná štúdia o možnostiach zlepšovania intonačnej čistoty u hlbokých mužských hlasov.

Veríme, že predložené texty prispedia nielen k odbornému diskurzu, ale aj k inšpirácii pre pedagogickú prax, umeleckú interpretáciu a ďalšie výskumné aktivity.

S úctou

prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Preface

Dear Colleagues,

the current issue of our scientific journal offers a diverse selection of studies in the fields of music pedagogy, performance and artistic practice. What unites the contributions is a shared idea – the search for ways in which music can shape a person in personal, educational, and cultural dimensions.

The thematic focus of this issue covers a broad spectrum of topics – from the analysis of entry expectations and self-reflection of student teachers at the beginning of their university studies, through methodological and didactic concept of teaching Gregorian chant and the application of digital tools in working with folk songs, to questions of inclusive education for pupils with autism spectrum disorder. Equally prominent are studies dedicated to interpretative traditions, such as the issue of rubato in César Franck's organ works, as well as to the development of pupils' musical and aesthetic taste through a new Music Education textbook. Highly inspiring, too, are contributions reflecting on music-creative workshops for student teachers, which highlight the importance of linking academic education with practical artistic experience. The reader will also find studies dedicated to the pedagogical work of prominent figures such as Stanisław Moniuszko, the inspiring interpretative approach of folklore artists, as well as the analysis of the song repertoire in the new Music Education textbook. A special section consists of contributions mapping pedagogical and directorial approaches in opera education, as well as reflections on creative work in folkloric ensembles. The issue concludes with a practically oriented study on possibilities for improving intonation purity in deep male voices.

We believe that the texts presented here will contribute not only to professional discourse, but also to inspiration for pedagogical practice, artistic interpretation and further research activities.

Sincerely

prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.11-21>

**Analýza vstupních očekávání a sebereflexe studentů
v oblasti hudebních dovedností při nástupu do studia
programů Učitelství pro 1. stupeň základních škol
a Učitelství pro mateřské školy**

**An Analysis of Students' Pre-entry Expectations and
Self-reflection in the Area of Musical Skills When Entry in
the Teaching at Primary Schools and Teaching in
Kindergartens Study Programmes**

Kateřina Andršová, Ludmila Kroupová

Abstract

In the Academic year 2024/25, the Department of Music at the Faculty of Education of the University of Hradec Králové launched a research investigation aimed at identifying important aspects influencing the quality of the study process in terms of expectations and subsequent reflection and self-reflection in the area of musical skills. The aim of the paper is to evaluate the first phase of the investigation monitoring the expectations and initial self-reflection of students immediately after their entry into the first year of full-time study of the study programmes Teaching at Primary Schools and Teaching in Kindergartens.

Keywords: Teacher. Music education. Music skills. Study programmes.
Teaching at Primary Schools. Teaching in Kindergartens.

Úvod

Bezprostřední motivací k výzkumnému šetření byl dlouhodobě diskutovaný problém úrovně hudebního vzdělávání a někdy i vzdělatelnosti studentů programů Učitelství pro 1. stupeň základních škol (dále ZS1) a Učitelství pro Mateřské školy (dále MŠ), kteří se stávají studenty Hudební katedry bez talentových zkoušek, pouze na základě obecného přijímacího zřízení zaměřeného na zjištění obecných studijních předpokladů a doloženého logopedického, ovšem nikoli foniatrického vyšetření. Z těchto skutečností plynou problémy při studiu, které je nezbytné řešit a které mohou vést k neúspěchu ve studiu.

O vstupních požadavcích a náplni jednotlivých vyučovaných předmětů mohou adepti studia získat konkrétní představu z veřejně přístupných sylabů.

Při současném trendu snižování hodinových dotací výuky a snahy pedagogů Hudební katedry udržet standardní úroveň absolventů studijních programů ZS1 a MŠ čelí pedagogové vnějšímu tlaku usilujícímu o postupné snižování nároků na výuku. Studijní neúspěch z hudební výchovy, především ze hry na hudební nástroj, bývá označován jako jedna z častých příčin předčasného ukončení studia.

Na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové podle stávajících platných akreditací studenti ZS1 povinně absolvují v průběhu prvního roku studia povinně buď hlasová cvičení nebo kurz sborového zpěvu. Studenti MŠ mohou absolvovat kurz hromadné hlasové výchovy. Hra na hudební nástroj patří mezi povinně volitelné předměty (uchazeči volí mezi hrou na klavír a hrou na housle). Studenti se primárně zaměřují na improvizaci doprovodu písní z učebnic HV (Lišková, 1998; Taylor et al., 2020) pro první stupeň ZŠ a zpěvníku pro MŠ: *Maličká su* (Stojan, 1996). Současně rozvíjejí techniku hry na nástroj tak, aby byli schopni vybrat, metodicky správně zpracovat a vhodně interpretovat tzv. didakticky využitelné přednesové skladby. Vzhledem k tomu, že se jedná o podpůrný předmět, studenti programu ZS1 jsou hodnoceni pouze zápočtem a jejich vzdělávání ve hře na hudební nástroj vrcholí ve 4. semestru přehrávkami a je součástí hodnocení v předmětech Hudební výchova a Didaktika hudební výchovy. Hru na klavír pak mohou absolvovat dobrovolně i v dalších semestrech. Oproti tomu studenti programu MŠ získávají po úspěšných přehrávkách klasifikovaný zápočet a jejich studium klavírní hry tím končí.

Cíle a metody a hodnocení

Prvotním cílem výzkumného šetření je sledovat vývoj profilu uchazeče o studium programů ZS1 a MŠ, přičemž prezentované výzkumné šetření představuje první krok v zamýšleném dlouhodobém projektu, jehož výsledkem by mělo být vytvoření profilu uchazeče. Předkládaný příspěvek se snaží najít odpověď na otázky, zda uchazeči v minulosti absolvovali/neabsolvovali hudební vzdělání, zda a jakým způsobem se informují/neinformují o požadované vstupní úrovni jejich hudebního vzdělání a zda by jejich rozhodnutí pro studium programů ZS1 nebo MŠ ovlivnil požadavek na vykonání talentové zkoušky z hudební výchovy.

Dalším cílem šetření je sledovat dynamiku vývoje sebereflexe studentů v průběhu jejich studia v závislosti na naplňování/nenaplňování jejich studijních cílů a postavit diskutovanou problematiku na pevný základ podpořený získanými daty. Z toho vyplývá nutnost navázat dalšími šetřeními, která by měla probíhat ve dvou etapách, a to na konci prvního ročníku studia a na konci druhého ročníku, tedy po přehrávkách, jejichž zvládnutí je zcela zásadní pro úspěch v navazujících, metodicky a didakticky zaměřených předmětech.

Nejefektivnější metodou získání dat bylo vytvoření dotazníku o třinácti otázkách¹ na platformě Google Forms, který byl mezi studenty šířen prostřednictvím QR kódu těsně před započítím jejich studia, na počátku Akademického roku 2024/25.

K zobrazení dosažených výsledků byly použity *koláčové a sloupcové grafy*, přičemž výsledky jsou prezentovány v procentech.² Vyhodnocené odpovědi u otázky *Na vysokoškolské studium jsem nastoupil/a s těmito hudebními dovednostmi*, která umožňovala respondentům více odpovědí, jsou z prostorových důvodů vepsány do tabulky. Některé z otázek a odpovědí jsou z důvodu prostorových možností grafů zkráceny a jejich plné znění je uvedeno v poznámce pod čarou.

První fáze šetření se zúčastnilo 156 respondentů z řad studentů studijních programů ZS1 (104) a MŠ (52) prezenčního i kombinovaného studia v následném poměru: prezenční studium ZS1 53 %, prezenční studium MŠ 17 %, kombinované studium ZS1 17 %, kombinované studium MŠ 13 %. Získané výsledky jsou předloženy jako komparativní analýza dvou skupin studentů (studijní program ZS a studijní program MŠ bez ohledu na formu studia), přičemž je cílem identifikovat podobnosti a rozdíly mezi těmito skupinami a formulovat závěry týkající se jejich vzdělávacích potřeb.

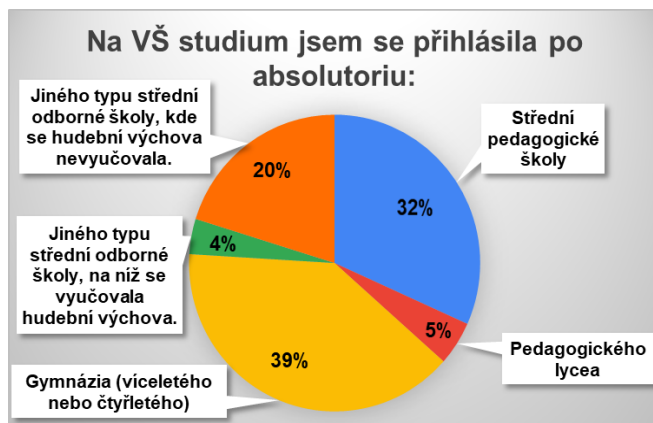
Výsledky dotazníkových otázek a jejich stručná analýza

Rozložení studentů podle typu absolvované střední školy vykazuje výraznou nevyváženost. Zatímco procentuální zastoupení absolventů středních pedagogických škol a pedagogických lyceí je u obou skupin téměř totožné, u ostatních typů středních škol lze pozorovat rozdíly, které dosahují až dvojnásobné hodnoty.

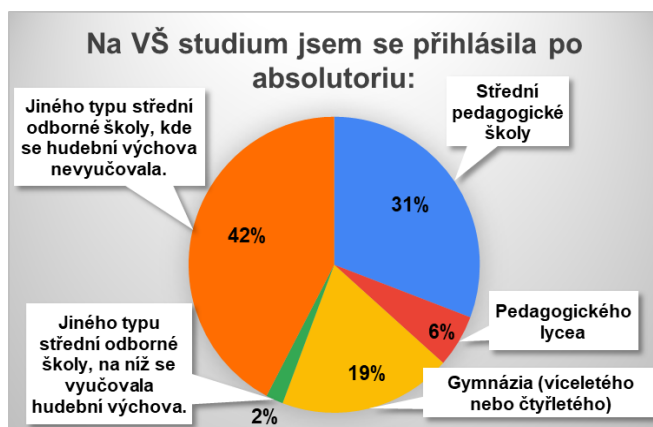
¹ V předkládaném příspěvku je zpracována část šetření zohledňující data získaná z jedenácti uzavřených a polouzavřených otázek.

² Pro lepší přehlednost jsou hodnoty zaokrouhleny na celé procentní body.

Graf 1: Výsledky pro ZS1 (zdroj: vlastní)

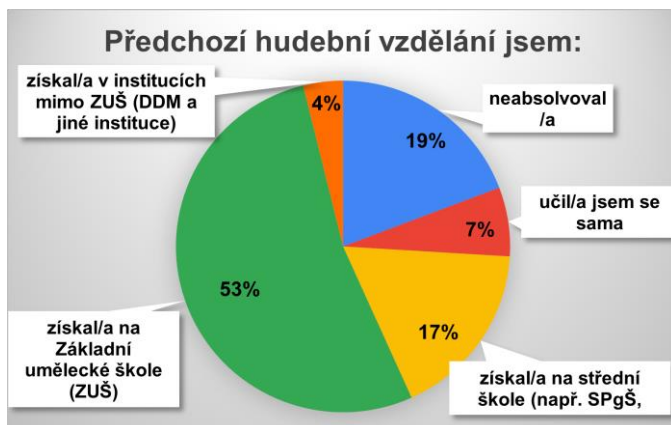


Graf 2: Výsledky pro MŠ (zdroj: vlastní)

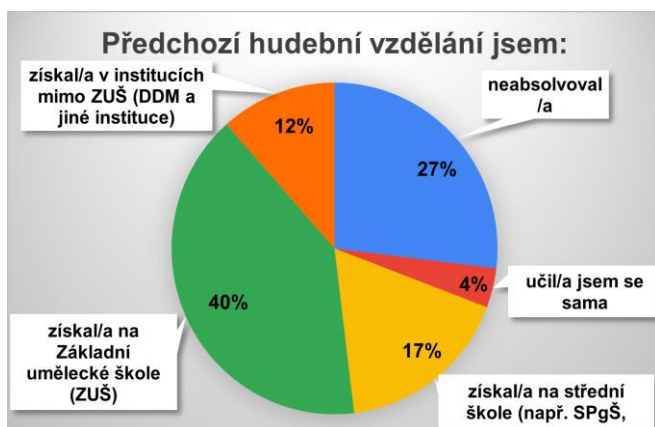


Zatímco u hudebního vzdělání získaného na střední škole (např. SPgŠ, Pedagogická lycea) nejsou mezi skupinami žádné rozdíly a samostudium je v obou skupinách zastoupeno okrajově (více u ZS1), je zřejmé, že respondenti z programu ZS1 mají silnější vazbu na formální vzdělávání prostřednictvím základních uměleckých škol. Naproti tomu respondenti ze studijního programu MŠ vykazují častěji absenci hudebního vzdělání nebo jeho získání v alternativních institucích.

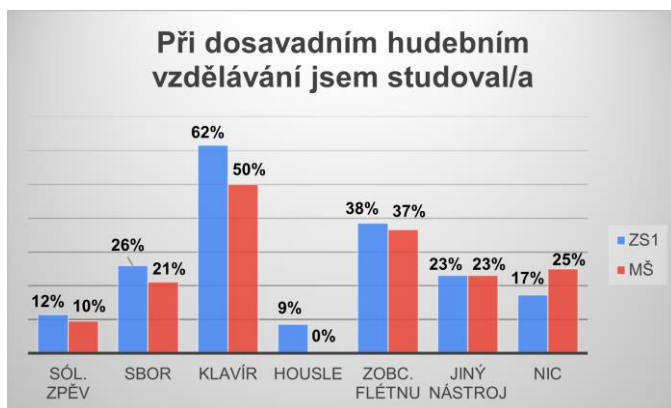
Graf 3: Výsledky pro ZS1 (zdroj: vlastní)



Graf 4: Výsledky pro MŠ (zdroj: vlastní)

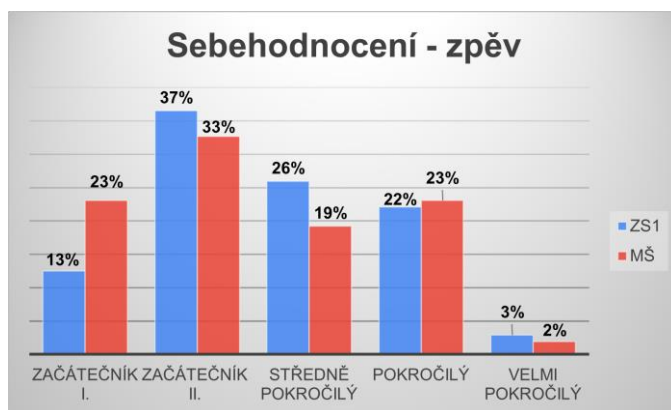


Graf 5: Výsledky pro obě skupiny (zdroj: vlastní)



Z výsledků je patrné, že respondenti ze studijního programu ZS1 mají více zkušeností s hrou na klavír i na housle, a zároveň menší podíl těch, kteří neabsolvovali žádné předchozí hudební vzdělávání (viz také Graf 3 a Graf 4). V dalších oblastech jsou výsledky totožné, případně vykazují velkou míru podobnosti.

Graf 6: Výsledky pro obě skupiny³ (zdroj: vlastní)

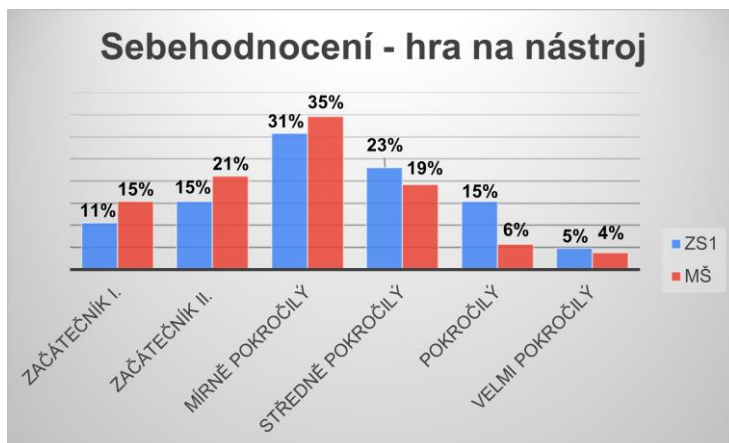


Legenda ke Grafu 6: Na ose x jsou oproti dotazníkové otázce z prostorových důvodů uvedeny pouze názvy úrovně. Začátečník I. = *bez jakýchkoliv základů pěvecké techniky, s hendikepem při osvojování nových melodií*, Začátečník II. = *bez základů pěvecké techniky, se schopností osvojit si v přiměřeném čase melodie písní*, Středně pokročilý/á = *se základy pěvecké techniky a schopností si osvojit melodie lidových písní s nutností konzultací nebo doučování*, Pokročilý/á = *se základy pěvecké techniky a schopností si osvojit samostatně melodie lidových písní bez nutnosti konzultací nebo doučování*, Velmi pokročilý = *s ustálenou pěveckou technikou, schopností si osvojit samostatně melodie lidových písní a přednést je se správným frázováním a odpovídajícím výrazem*

Z předložených dat vyplývá, že respondenti ze studijního programu ZS1 se celkově hodnotí lépe a jsou si svými pěveckými dovednostmi jistější, což je zřejmé především z výsledků u úplných začátečníků a středně pokročilých. Výsledky jsou relativně vyrovnané pouze ve dvou nejpokročilejších úrovních.

³ Celé znění dotazníkové otázky: *Po pěvecké stránce se vnímám jako:*

Graf 7: Výsledky pro obě skupiny⁴ (zdroj: vlastní)



Legenda ke Grafu 7: Na ose x jsou oproti dotazníkové otázce z prostorových důvodů uvedeny pouze názvy úrovní. Začátečník I. = *dosud se nikdy v hudbě nevzdělával/a, vnímá se jako člověk, který nemá hudební předpoklady*, Začátečník II. = *dosud se nikdy v hudbě nevzdělával/a, vnímá se jako člověk, který má hudební předpoklady osvojit si při systematické práci hru na hudební nástroj*, Mírně pokročilý = *se schopností hrát jednodušší skladby a číst noty*, Středně pokročilý/á = *se schopností hrát jednodušší skladby, číst noty, vytvářet akordy podle akordických značek, vytvořit si přiměřený prstoklad*, Pokročilý/á = *se schopností hrát jednodušší skladby, improvizovat přiměřeně doprovody lidových písní podle akordických značek, vytvářet přede hry a dohry*, Velmi pokročilý/á = *se schopností hrát koncertní skladby, improvizovat doprovody lidových písní podle akordických značek, samostatně vytvářet přede hry a dohry a současně zpívat*

Ze zobrazených výsledků vyplývá, že nejvyrovnanější sebehodnocení mezi oběma skupinami je ve středu škály (*Mírně pokročilý*, *Středně pokročilý*). Přesto je patrné, že respondenti ze studijního programu MŠ v oblasti hry na nástroj často vnímají svou úroveň hudebních dovedností jako nižší. Oproti tomu se respondenti ze studijního programu ZS1 vnímají jako technicky připravenější.

⁴ Celé znění dotazníkové otázky: *Ve hře na klavír (housle) se hodnotím jako:*

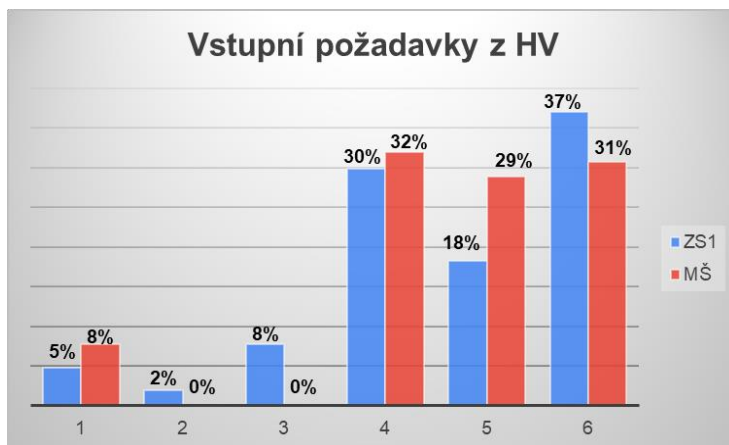
Tabulka 1: Výsledky pro obě skupiny⁵ (zdroj: vlastní)

Na vysokoškolské studium jsem nastoupil/a s těmito hudebními dovednostmi:		ROZHODNĚ ANO	ANO	SPIŠE ANO	ANI ANO ANI NE	SPIŠE NE	NE	ROZHODNĚ NE
Znalost čtení not	ZS1	37%	19%	30%	6%	5%	0%	3%
	MŠ	29%	21%	34%	8%	2%	2%	4%
Intonace melodie z listu	ZS1	4%	11%	30%	23%	15%	9%	8%
	MŠ	12%	13%	19%	17%	19%	12%	8%
Zpěv s doprovodem obsahujícím melodickou linku	ZS1	19%	18%	26%	11,5%	11,5%	7%	7%
	MŠ	15%	19%	25%	12%	8%	8%	13%
Zpěv s doprovodem neobsahující melodickou linku	ZS1	9%	13%	26%	18%	21%	7%	9%
	MŠ	6%	16%	19%	19%	16%	10%	14%
Zpěv bez doprovodu nástroje	ZS1	13%	18%	21%	14%	15%	8%	11%
	MŠ	12%	13%	21%	17%	10%	12%	15%
Čtení not z listu – plynule hraji z listu	ZS1	7%	20%	21%	18%	20%	9%	5%
	MŠ	8%	17%	21%	21%	15%	10%	8%
Čtení správného rytmu z notového zápisu	ZS1	11%	18%	25%	18%	12%	9%	7%
	MŠ	12%	17%	23%	17%	12%	10%	8%
Hra podle akordových značek	ZS1	7%	25%	18%	17%	15%	9%	9%
	MŠ	19%	13,5%	13,5%	15%	17%	12%	10%
Dovednost vytvořit si vhodný prstoklad	ZS1	8%	18%	28%	19%	11%	8%	8%
	MŠ	6%	31%	25%	11%	13%	8%	6%
Dovednost vytvořit jednoduchý doprovod lidových písní	ZS1	5%	23%	19%	14%	14%	12%	13%
	MŠ	4%	19%	13,7%	21%	13,7%	13,6%	15%
Dovednost vytvořit předebru a dohru lidových písní	ZS1	6%	18%	17%	13,5%	13,5%	11%	21%
	MŠ	6%	15%	14%	17%	15%	12%	21%

Respondenti ze studijního programu ZS1 se domnívají, že mají obecně lepší dovednosti v oblasti čtení not, intonace z listu a zpěvu s různými typy doprovodu. Respondenti ze studijního programu MŠ se domnívají, že dosahují lepších výsledků u hry podle akordových značek a u schopnosti vytvořit si vhodný prstoklad. U některých dovedností (např. čtení rytmu z notového zápisu, zpěv bez doprovodu), jsou výsledky obou skupin velmi podobné.

⁵ Pro lepší orientaci jsou nejvyšší hodnoty označeny červeně a nejnižší zeleně.

Graf 8: Výsledky pro obě skupiny⁶ (zdroj: vlastní)



Legenda ke Grafu 8: Na ose x jsou z prostorových důvodů odpovědi zastoupeny základními číslovkami. 1 = *Neinformoval/a, protože mne to nenapadlo*, 2 = *Neinformoval/a, protože HV považuji za okrajový předmět*, 3 = *Neinformoval/a, protože vzhledem ke svému předchozímu hudebnímu vzdělávání jsem považoval/a možné požadavky z HV za snadno splnitelné*, 4 = *Informoval/a a vzhledem k svému předchozímu hudebnímu vzdělávání jsem je považoval/a za snadno splnitelné*, 5 = *Informoval/a, ale neuvědomila jsem si, že pokud nenaplnuji vstupní předpoklady, že si budu muset v krátkém čase osvojit základní hudební dovednosti (hru na klavír, zpěv, hudební teorii) a že toto studium může být velmi náročné – časově i finančně (budu muset navštěvovat doučování)*, 6 = *Informoval/a a uvědomila jsem si, že pokud nenaplnuji vstupní předpoklady, že si budu muset v krátkém čase osvojit základní hudební dovednosti (hru na klavír, zpěv, hudební teorii)*.

Odpovědi zde poukazují na rozdílná očekávání. Respondenti ze studijního programu ZS1 vykazují větší rozmanitost důvodů, proč se neinformovali o vstupních požadavcích (tato skupina je zastoupena u všech tří odpovědí typu *Neinformoval/a, protože...*, zatímco skupina ze studijního programu MŠ je zastoupena pouze u jedné odpovědi). Skupina respondentů ze studijního programu MŠ má zásadně vyšší počet respondentů, kteří si uvědomovali nutnost splnění požadavků, avšak nepočítali s časovou i finanční náročností studia. Odpověď *Informoval/a a vzhledem k svému předchozímu hudebnímu vzdělávání jsem je považoval/a za snadno splnitelné* je zastoupena nejrovnoměrněji, což naznačuje podobné sebevědomí obou skupin ve vztahu k předchozím hudebním dovednostem.

⁶ Celé znění dotazníkové otázky: *Před vstupem na vysokoškolské studium jsem se předem na vstupní požadavky z HV:*

Graf 9: Výsledky pro obě skupiny⁷ (zdroj: vlastní)



Z uvedeného vyplývá, že talentová zkouška z HV by měla na rozhodování o studiu u obou skupin podobný vliv. Jediný výraznější rozdíl lze pozorovat u možnosti *spíše ne* (16 % oproti 6 %), což ukazuje, že respondenti ze studijního programu ZS1 si jsou jistější v tvrzení, že by je talentová zkouška neodradila.

Závěr

Dotazníkové šetření sledující vstupní úroveň hudebních dovedností uchazečů o studium programů ZS1 a MŠ, uskutečněné na počátku Akademického roku 2024/25, přineslo následující zásadní zjištění: Uchazeči o studium programu ZS1 mají silnější vazbu na formální vzdělávání prostřednictvím základních uměleckých škol než uchazeči o program MŠ. Totožný podíl (v obou případech 17 %) uchazečů programu ZS1 i MŠ jsou absolventy pedagogicky zaměřených středních škol (SPgŠ a Pedagogická lycea), kde získali elementární základy hudebního vzdělání včetně základů hry na hudební nástroj, přičemž studenti programu ZS1 se oproti studentům programu MŠ vnímají jako technicky připravenější. V rozporu s našimi předpoklady bylo překvapivé relativně vysoké procento uchazečů (program ZS1 85 %, MŠ 92 %), kteří se předem informovali o vstupních požadavcích. Více než polovina uchazečů o oba typy studia by ovšem vnímala talentovou zkoušku z hudební výchovy jako důvod k přehodnocení svého záměru studovat sledované programy.

⁷ Celé znění dotazníkové otázky: *Ovlivnilo by Vás při rozhodování pro studium, pokud by předpokladem ke studiu bylo vykonání talentové zkoušky z HV?*

Na základě srovnání výsledků dotazníkového šetření s empirickým poznáním z pedagogické praxe je možno považovat za zásadní zohlednit rozdílné vzdělávací zázemí uchazečů a vést je od počátku k aktivnímu a systematickému studiu, protože první týdny mohou ovlivnit jejich celkový úspěch a adaptaci na nové prostředí. Vzhledem k rozdílnému vzdělávacímu zázemí uchazečů je důležité přizpůsobit výuku jejich individuálním potřebám a úrovni dovedností a současně poskytnout, zejména začátečníkům, dostatečnou podporu a motivaci, aby se cítili připraveni a sebevědomí.

Bibliografie

- Lišková, M. (1998). *Hudební výchova pro 1-5. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN. 95 s. ISBN 80-7235-028-5.
- Taylor, D. et al. (2020). *Hravá hudební výchova 1-5: pro 1-5. ročník ZŠ*. 1. vydání. Praha: Taktik. 2 svazky. ISBN 978-80-7563-249-4.
- Stojan, J., ed. (1996). *Maličká su. [Seš.] 1-3: obrázkový zpěvník pro děti předškolního věku, jejich rodiče a paní učitelky* [hudebnina]. 1. vyd. Přerov: Jasto. 47 s. ISBN 80-901932-5-0.

Mgr. Kateřina Andršová, Ph.D.

Hudební katedra

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika

katerina.andrsova@uhk.cz

PhDr. Ludmila Kroupová, Ph.D.

Hudební katedra

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika

ludmila.kroupova@uhk.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.22-31>

Dirigovanie gregoriánskeho chorálu: didaktické prístupy a praktické odporúčania

Conducting of Gregorian Chant: Didactic Approaches and Practical Recommendations

Janka Bednáriková

Abstract

Who is the conductor? Are there differences between conductors? Do they all conduct the same? Is a conductor even necessary? Were there also conductors in the Middle Ages? Can anyone conduct a Gregorian chant? What is the basis for successful management of the Gregorian school? The following post will offer answers to the questions raised, the aim of which is to introduce the issue of conducting Gregorian chant.

Keywords: Gregorian chant. Schola cantorum. Conducting. Gesture. Methodology.

Jedna z definícií dirigenta znie nasledovne: „*Dirigent na základe dôkladnej znalosti partitúry vstupuje do realizácie konkrétneho diela a dáva mu navyše punc osobného pohľadu. Koordinuje výkon hudobného telesa, jeho rytmickú súhru, je zodpovedný za formový, rytmický, dynamický a priestorový priebeh interpretovaného diela a tlmočí jeho myšlienkové poslanstvo. Gesto dirigenta je teda informáciou, ako má tá-ktorá hudba znieť.*“ [...] „*Najdôležitejšími sú vždy pohyby rúk, ku ktorým sa pridáva pohyb tela (nesmie však byť nadmerný) a najmä mimika tváre*“ (Parík – Režucha, 2006, s. 8).

Stručná charakteristika dirigovania artificijálnej hudby

Po dlhom období rozvoja a kultu stredovekej liturgickej hudby sa od 17. storočia začal presadzovať spôsob vedenia hudobného telesa spoza organa alebo čembala napr. zvitkom nôt, neskôr prostredníctvom udierania dutou drevenou palicou o zem (Jean-Baptiste Lully). Keď sa časom orchester zväčšil a v hudbe sa prestal používať generálbás, vedenie telesa sa preorientovalo na prvého huslistu, ktorý občas vstal a udával tempo pomocou sláčika. Napokon sláčik nahradila palička – taktovka a vedenie i zodpovednosť za celkový výkon spočinul na pleciach jednej osoby – dirigenta (Parík – Režucha, 2006, s. 9).

Postavenie dirigenta v súčasnosti je možné vymedziť viacerými funkciami v závislosti od toho, koho má pred sebou: môže to byť orchestrálny dirigent, zborový dirigent (zbormajster) či operný dirigent. Pri dirigovaní orchestra sa používa taktovka kvôli viditeľnejšiemu a zrozumiteľnejšiemu gestu, pričom táto udáva taktovú schému a ľavá ruka ukazuje nástupy, dynamiku a výraz. Pri vedení zboru dirigent rovnocenne používa obe ruky, ktorými zabezpečuje nástupy, metrum aj dynamiku. Dirigent vokálno-inštrumentálneho súboru zväčša používa taktovku, avšak v niektorých častiach ju môže odložiť (Parík – Režucha, 2006, s. 34). Každý dirigent musí byť veľmi dobrým znalcom partitúr, hudobných nástrojov, ľudského hlasu a musí mať takpovediac „dobré ucho“.

Základným gestom každého dirigenta je prvá a posledná doba: prvá padá zvisle nadol, posledná sa dvíha z pravej strany nahor. Obe doby sú pri rôznych taktovacích schémach zhodné, pričom ostatné doby sú viac-menej spájané s gestom „ŕknutia“ nadol. Pokiaľ ide o dynamiku, crescendo sa vyjadruje zväčšovaním gesta, decrescendo jeho zmenšovaním. Prízvuky či sforzato znázorňujú prudké a krátke pohyby, malé a úsporné gesto signalizuje pianissimo (Parík – Režucha, 2006, s. 9-10).

Rozdiely v dirigovaní gregoriánskeho chorálu

V období stredoveku, kedy bol gregoriánsky chorál dominantným hudobným prejavom, dirigenti v dnešnom ponímaní ešte neexistovali. Gregorián bol interpretovaný skupinou školených spevákov nazývanou *schola cantorum* a ten, kto ju viedol, bol sám jej súčasťou: spieval a zároveň ukazoval potrebné zjednocujúce gestá, najmä nástupy, ukončenia a prípadné výraznejšie agogické zmeny. Nazýval sa *primicerius*.¹ Vedenie pohybom ruky sa označovalo gréckym slovom *cheironómia* a pravdepodobne odrážalo pohyb, smer melodickéj línie, osobitý rytmus, neskôr možno grafický tvar neumových znakov.

Dirigovanie gregoriánskeho chorálu však predstavuje relatívny pojem. Ide o to, že tento liturgický spev nebol vytvorený za účelom jeho ručného (gestuálneho) stvárnenia. Gesto samotné totiž nemôže vystihnúť úplný obraz tohto liturgického spevu a preto je takmer zbytočné hľadať nejakú metodiku dirigovania. Napriek tomuto tvrdeniu Eugèna Cardina – zakladateľa gregoriánskej semiológie (náuke o najstarších bezlinajkových notačných znakoch) dobre prispôbená *cheironómia* môže priniesť neočakávané výsledky (Cardine, 2003b, s. 4).

¹ Z hľadiska štruktúry predstavovala *schola cantorum* skupinku spevákov, ktorú tvorili mladší členovia a sedem dospelých, z nich 4 boli subdiakoni – *primicerius*, *secunderius*, *tertius scholae*, *archiparafonista* a 3 *paraphonisti*. Schóla stála v polkruhu v blízkosti oltára a bola usmerňovaná gestuálnymi pohybmi *primicéria* (Baroffio, 2005, s. 68-69).

Dirigovanie gregoriánskeho chorálu je teda špecifickým a jedinečným prejavom, úzko prepojeným s osobným zvnútornením sa s každým spevom a následným vyjadrením vlastnej spirituality dirigenta. Pri maximálnom osvojení a precítení je možné dosiahnuť hlbokú symbiózu gesta a interpretácie. Počas prípravy tak dirigovania ako aj interpretácie gregoriánskeho chorálu, ktorého prirodzeným prostredím je liturgia, „*je vhodné nemyslieť hneď na melódiu a hudobno-didaktický priebeh. Prvý krok má smerovať k Písmu – zdroju myšlienok, prostredníctvom ktorých Boh zjavuje človeku svoje srdce*“ (Baroffio, 2019, s. 9).

Dirigovanie gregoriánu veľmi úzko súvisí s interpretáciou spevu. „*Jeho zmyslom a účelom je používať gestá na presné určenie vzájomných vzťahov rôznych zložiek kompozície, ako aj na viac či menej presnú reakciu na konkrétne detaily v každej z nich*“ (Cardine, 2003a, s. 5).

Od súčasného dirigovania sa vedenie gregoriánskej melódie líši najmä tým, že sa neriadi pravidelnými taktovacími schémami, pretože rytmus v gregoriánskom choráli je voľný a vyplýva z deklamácie textu, ktorý je v tomto hudobnom žánri dôležitejší než melódia. Vedenie ruky, resp. rúk je uvoľnené už od zápästia a často využíva vlnivé, príp. krúžiace pohyby. Gregorián je vlastne spievaná modlitba, preto sa s prízvukmi ani akcentami príliš často nestretáme, a ak áno, ide skôr o intenzitu tónu než o ostrý dôraz. Čo má dirigovanie gregoriánu s klasickým dirigovaním spoločné, to sú prípravné gestá (nástupy) a kadencie (končiace gestá), ako aj zväčšovanie či zmenšovanie gest pri dynamických gradáciách a zmenách.

Dirigentské predpoklady

Úlohou dirigenta gregoriánskej schóly je vytvorenie jednoty medzi ním a spevákmi, pričom používa určité symboly, ktoré ostatným umožnia porozumieť a interpretovať daný spev. Tieto gestá majú byť presné (to je podmienka účinnosti), agilné, svižné (čo vyplýva zo samotnej podstaty gregoriánskeho chorálu) a prispôbené (to je ukazovateľ inteligencie a osobitného zmyslu dirigenta). Podľa Eugèna Cardina každý dirigent schóly by mal spĺňať niekoľko osobnostno-fyziologických predpokladov:

- vnútorné presvedčenie o umeleckej hodnote gregoriánskeho chorálu a jeho funkcii ako najkrajšej formy modlitby spočívajúcej v oslave Boha;
- dostatočnú odbornosť a snahu neustále ju prehĺbovať;
- prirodzenú prispôsobivosť, ktorá mu umožňuje riešiť viaceré problémy vyplývajúce z dôvodu nedostatočného vzdelania spevákov, komplexnosti reprodukovateľného diela či občasnej únavy;
- schopnosť viesť melódiu (výška a hĺbka tónov), upozorniť na intenzitu (silnejšie, slabšie), dĺžku tónov alebo rytmické rozdiely ako zoskupenie nôt do viac či menej veľkých celkov (Cardine, 2003a, s. 5).

Okrem odborných predpokladov musí byť pre spevákov aj ľudsky prijateľný, teda musí mať potrebnú dávku autority, sympatie, prispôsobivosti a presvedčivosti.

Základné didaktické kritériá a postupy pri dirigovaní gregoriánu

Vedenie schóly, teda dirigovanie gregoriánskeho chorálu vychádza zo základného gesta, ktoré začína vľavo a končí vpravo. V gréckej terminológii sa gesto smerom doľava označuje slovom *arsis* (napätie), gesto doprava vyjadruje slovo *thesis* (uvoľnenie). Keďže menšie hudobné úseky gregoriánskych spevov sú vo všeobecnosti navzájom spojené tak, aby vytvorili väčšie celky, je potrebné dbať na to, aby sa pohyb ruky na konci každého úseku úplne neprerušil. Na rozpoznanie týchto celkov slúžia v liturgicko-hudobných knihách pomocné frázovacie znaky.² Pohyb ruky späť na ľavú stranu je potrebné vykonať prirodzene, aby sa „susedné“ hudobné jednotky dobre prepojili. Toto gesto spätného pohybu je vykonávané s väčšou alebo menšou energiou v závislosti od hudobného kontextu. Záverečná pauza je vyhradená pre tie textové celky, ktoré ukončujú vetu, príp. jej významnú časť. Spôsob prevedenia zostupného gesta na konci hudobného úseku sa tiež mení v závislosti od povahy prípadov – skracuje sa a zrýchľuje tým viac, keď chceme vytvoriť užšie spojenie s nasledujúcim kontextom; naopak, gesto sa spomaľuje a rozťahuje vtedy, keď smerujeme na koniec samotného pohybu.

Pred samotným dirigovaním je dôležité každý spev najskôr rozanalyzovať. Vnútny život jednotlivých hudobných úsekov sa odvíja zvyčajne od každého dôležitého miesta, resp. dôležitého elementu nejakej neumy: pre každý znak, ktorý je potrebné zdôrazniť, by sa malo použiť špeciálne gesto. Ide o tie znaky, ktoré vyjadrujú buď zdôraznenie alebo rozšírenie:

- jeden alebo viac tónov, ktoré sa nachádzajú pred neumou *quilisma*;
- charakteristický prvok neumy *salicus* a *pes quassus*;

² Pomocné frázovacie čiary sú v najnovších liturgicko-hudobných knihách umiestnené v prísnom vzťahu medzi slovom a zvukom. *Divisio minima* – krátka čiarka umiestnená kolmo na najvyššej línajke notovej osnovy sa používa na konci krátkej textovo-melodickej jednotky, pričom určuje dôležitú slovnú artikuláciu. Pri takejto čiarky je možné, avšak nie nevyhnutné nadýchnuť sa. V najnovšom dvojdielnom vydaní rímskeho spevníka *Graduale Novum* (2011, 2018) sa vyskytuje aj *divisio minima* v zátvorke, čo znamená, že by bolo vhodnejšie vyhnúť sa nádychu, ale ak je nevyhnutné, toto je skutočne vhodné miesto, kde sa nádych pripúšťa. *Divisio minor* – polovičná čiara pretínajúca dve stredové línajky notovej osnovy označuje nejakú ucelenejšiu textovú aj melodickú časť, ktorá však predpokladá pokračovanie a ukončenie začatého obsahu. S touto čiarou sa spája kolektívny nádych, ale nie príliš dlhý, aby sa neprerušila kontinuita textu. *Divisio maior* – jedna čiara naprieč notovou osnovou sa nachádza vo vnútri spevu a označuje ucelenú časť, resp. odsek s dôležitým obsahom pričom kolektívny nádych je v tomto prípade povinný. A napokon *divisio finalis* – dvojité čiara naprieč celou notovou osnovou sa používa na konci spevu, príp. na konci tej časti, po ktorej sa menia interpreti – scholu alternuje sólista a naopak (Bednáriková, 2023, s. 18).

- znaky, ktoré predchádzajú neumovú artikuláciu;
- znaky, ktoré majú označenie na predĺženie (bodka alebo epizém);
- neумы, ktoré sa zhodujú s artikuláciou dôležitej slabiky (prízvuk, resp. koniec nejakého slova podporené priebehom melódie) alebo dokonca s artikuláciou každej slabiky ozdobenej viacerými notami, s výnimkou niektorých špeciálnych neum, ako napr. ako *salicus* (Cardine, 2003b, s. 6-7).

Gesto sa musí prispôbiť individuálnemu charakteru každej z viac či menej dôležitých neum. Ak majú tóny vzletný charakter, gesto bude prirodzene stúpajúce a jeho rýchlosť a energia musia byť úmerné dosiahnutému účinku. Ak majú neумы pomalý charakter, gesto bude brzdiace a pomerne náročné. Striedanie týchto gest sa musí meniť nielen v závislosti od objektívnej hudobnej hodnoty takto zdôrazňovaných neum, ale aj v závislosti od miery učenlivosti spevákov.

E. Cardine z vlastnej skúsenosti poukázal na viaceré situácie, v ktorých by mal byť dirigent gregoriánskej schóly zvlášť obozretný a nemal zabudnúť na to, že:

- na začiatku každého spevu i jeho väčšieho či menšieho úseku je potrebné zabezpečiť úplnú jednotu hlasov (rovnaký začiatok, presné nasadenie), teda aby speváci začali spievať úplne naraz, čo zaisťuje presné gesto;
- spev schólistov sa má „prirodzene rozbehnúť“; to znamená, že dirigent musí použiť vhodné „poháňajúce“ gesto, ktorého funkciou je vniesť do rytmu každého speváka harmóniu s tým rytmom, ktorý chce dirigent vytvoriť;
- trvanie posledného tónu spevu (prípadne nejakej kadencie) zvlášť pri spoluhláskach nie je možné ponechať na uváženie každého speváka – tento moment musí byť zreteľne vyjadrený gestom prstov;
- v gregoriánskych spevoch môžu byť prítomné tempové kontrasty, preto dirigent má mať čo najpresnejšiu predstavu o tempe, pokiaľ hudobná realizácia už nie je spevákom dobre známa; niekedy môže pomôcť aj vyjadrenie celkového charakteru tempa výraznou mimikou ruky a držaním tela (plynulé, slávnostné, mohutné gesto);
- pri tých kadenciách, ktoré uzatvárajú istý celok, platí pravidlo, že čím rozvinutejšia je hudobná myšlienka, tým výraznejší je jej záver; výnimkou je niekoľkých ojedinelých kadencií, ktoré neobsahujú žiadne pomalé tóny, preto je potrebné „nespadnúť“ do posledného tónu bez toho, aby sme ich aspoň trochu nespomalili;³

³ Takúto „nespomaľujúcu“ záverečnú kadenciu nad slovom *exultationis* má napr. introit *Omnes gentes* (porov. Dostal a kol., 2011, s. 276-277).

- tempové zmeny sa nenachádzajú len v kadenciách a ich príprave, ale aj vo vnútri mnohých ďalších úsekov, a vyjadrujú sa nielen prostredníctvom *allarganda*, ale aj *acceleranda*; pokiaľ schóla ešte nezískala potrebnú zručnosť v interpretácii spevu, dirigent musí sprevádzať spevákov gestami nezameniteľnej jasnosti, v prípade náhlej zmeny tempa uprostred neumy môže napr. použiť horizontálny kývavý pohyb ruky, ktorú môže pre upútanie pozornosti viac zdvihnúť a po zvládnutí náročného úseku sa môže vrátiť k ladnejšiemu gestu (Cardine, 2003b, s. 8-11).

Problematika dirigovania špeciálnych neum

Neumové znaky v najstarších – adiaematických (bezlinajkových) notáciách predstavujú veľké bohatstvo rytmicko-agogických variantov, ktorých dirigentské vyjadrenie predpokladá adekvátne gestá. K takýmto špecifickým znakom patria napr. neumy opakujúce sa na jednom tóne, pričom môžu byť tak rovnako silné ako aj slabé, alebo sa môžu od seba odlišovať. E. Cardine odporúča pri ich znázornení gesto, pri ktorom sú prsty mierne zakrivené, dlaň je otočená nahor a dirigent ju podľa potreby otočným pohybom viackrát posúva nahor a nadol (v závislosti od počtu znakov) s požadovanou rýchlosťou. Pri dirigovaní strofických skupín (ich počet sa obvykle spája do skupín 3x2 alebo 2x3) nejde ani tak o rytmické členenie, ako skôr o uľahčenie čítania a zabezpečenie jednotného spevu rovnakých znakov. Pri gestuálnom znázornení plynulých neum (*bistropa* alebo *tristropa*) môžeme tiež imitovať (obkresľovať) gesto pisára – v takom prípade je gesto mierneho švihového pohybu vhodnejšie. Pokiaľ ide o tzv. silné neumy v unisone, akými sú *bivirga* či *trivirga*, podobne znázornené gesto sa môže zmeniť tak, akoby sme v ruke držali ťažký predmet (Cardine, 2003a, s. 16-17).

V prípade špecifickej neumy *salicus*, ktorej predposledný element (*oriscus*) má charakter „kývavej“ noty prenášajúcej ťažisko na nasledujúcu, Eugène Cardine odporúča vzostupné gesto, ktoré sa má vykonať elegantným švihom. Podobne je to aj s neumou *pes quassus*. Špecifická je aj *quilisma*, ktorú predchádza jedna resp. niekoľko predĺžených nôt, tie však rozšírenia predstavujú hlavne základ – zvukovú oporu, z ktorej vychádza charakteristické vzostupné *glissando*. Tento jav je možné znázorniť ľahkým pohladením prstov pravej ruky po dlani ľavej ruky – gesto sa spomalí bez toho, aby ho skutočne zastavilo (obe ruky sa môžu mierne zdvihnúť) (Cardine, 2003a, s. 18-19). Všetky tieto rady a gestuálne usmernenia majú však byť pre každého vedúceho schóly len príkladom, pomôckou či akýmsi vodítkom.

Metodika dirigovania – odporúčania

V čase vzniku a objavovania gregoriánskej semiológie v druhej polovici 20. storočia bolo bežné, že dirigentské gesto vykonávala pravá ruka, zatiaľ čo ľavá (menej pohyblivá) by nemala nahradiť pravú (v ľavej ruke dirigenti bežne držali neumový záznam, prípadne použitý spevník). Napriek tomu E. Cardine považuje občasné používanie oboch rúk súčasne za veľmi užitočné (Cardine, 2003b, s. 17-24). Napr. kým pravá ruka pokračuje vo svojom pohybe, ľavá môže príležitostne zasahovať s cieľom upozorniť spevákov na prípadné ťažkosti, vyžiadať si ich pozornosť pri zmene tempa, upozorniť ich na prípadnú chybu, stratu jednoty hlasov, neželané zrýchľovanie či spomaľovanie alebo na nedostatky v intonácii. Známe je napr. gesto ľavej ruky, ktorá sa pri nedostatočnej intonácii s rozhodnosťou zdvihne dlaňou nahor (s vodorovne natiahnutými prstami) a napodobní znak stúpania.

V súčasnosti vedúci schól už bežne používajú obe ruky, pričom part zvyknú mať položený na stojane, príp. dirigentskom pulte. Ľavá ruka môže byť tiež veľmi nápomocná na „prebudenie“ či upokojenie spevákov, ako ja na podčiarknutie dôležitých interpretačných miest. V dôsledku používania oboch rúk je možné využiť viac gest a ich kombinácií a ešte precíznejšie vyjadriť jemné odchýlky najmä uprostred meliziem (mnohotónových neumových skupín nad jednou slabikou). Častokrát totiž vo vnútri meliziem dochádza k rytmickému javu, v ktorom vedľa seba stoja dva dôležité body: zdôraznený tón ako dôsledok rytmického cieľového bodu (vyvrcholenie neumy v cieľovom bode) a akcentovaný východiskový bod nasledujúcej neumovej skupiny (prízvuk v najširšom význame slova). Eugène Cardin ho označil výrazom *emboîtement* (zabalenie, odvodené od franc. slova *boîte* – škatuľa).⁴ V takýchto prípadoch je gestuálne prestriedanie rúk (kombinované gesto) vhodné a zrozumiteľné. To znamená, že na odlíšenie, predelenie hudobných motívov vo vnútri čistej melodickej línie je ľahké spomaliť klesajúcu krivku strednej kadencie alebo na chvíľu zastaviť ľavú ruku, kým sa pravá nerozbehne. Rovnaké gestá je možné použiť aj na spresnenie vybraných pasáží – tak medzi dvoma slovami, ako aj uprostred melizmy.

Každý umelecký vedúci gregoriánskej schóly si neraz kladie otázku, ako má zvládnuť a dobre „oddirigovať“ nielen dôležité tóny, ale aj všetky menej významné, teda plynulé pasáže, ktoré spĺňajú figuratívnu rolu v každej gregoriánskej melódii? V žiadnom prípade ich nesmie zanedbávať, pri zachovaní charakteristických vlastností ich musí rovnako jasne odprezentovať svojím dirigentským gestom. No napriek tomu, že majú svoju hodnotu, musia

⁴ Cardine tvrdí, že neumy sú v skutočnosti ako slová: majú svoje akcenty a svoje závery, ktoré nás semiológia učí brať do úvahy. Princípy rytmu slov možno analogicky nájsť aj v melizmách, avšak keďže ide o čisto melodické úseky, sloboda zoskupovania medzi nimi je oveľa väčšia a zároveň jemnejšia a rafinovanejšia než v sylabickom štýle (Cardine, 2003a, s. 25-26).

zostať druhoradé. Vhodným riešením tejto dilemy je jemné sledovanie toku melódie prostredníctvom pohybu ruky – dvíhajúcej sa a klesajúcej na pomyselnéj škále, ktorej šírka by mala byť (po zodpovednej príprave) v správnom pomere k predpokladaným potrebám spevákov. E. Cardine to odporúča slovami: „*Robte to, čo je najlepšie pre vašu schólu – hic et nunc.*“ (Cardine, 2003a, s. 29).

Záver

Logický a presne organizovaný systém dirigovania gregoriánu, použiteľný na všetky melódie, neexistuje. Základom je temperament dirigenta a nenahraditeľné intelektuálne, psychologické a technické schopnosti. Dirigent sa musí nechať prenikať individuálnym charakterom každého spevu v jeho konkrétnej realite a následne ho interpretovať takými gestami, na ktoré speváci reagujú čo najlepšie a najvýraznejšie. Keď sú speváci dobre pripravení, gesto má byť diskrétné a čo najviac syntetické. Ak sú speváci slabší, či už pre nepripravenosť alebo náhodou, gesto sa musí prispôbiť ich aktuálnym potrebám. Pokiaľ sú predpoklady schóly veľmi slabé, možno bude potrebné priradiť ku každej note špeciálne gesto, čomu je však lepšie vyhnúť sa. Odporúča sa radšej horizontálny kývavý pohyb ruky (gesto vhodné na všetko), ktorý zahŕňa v sebe okrem kvality mobility a precíznosti ešte jednu podstatnú črtu – že žiadna nota nie je uprednostňovaná pred ďalšími.

Skutočnosť, že dirigentské gesto vedúcich schol sa líši od jedného k druhému, je evidentná. Sú dirigenti, ktorých gesto je príliš expresívne, pričom významné tóny akoby vypichujú dopredu, ďalší používajú výsostne rotujúce gesto pravej ruky na udržanie pulzácie, niektorí dirigenti dirigujú jednou, ďalší dvoma rukami, jeden výrazne a celým telom, iný nenápadne až nebadane. Spôsob dirigovania je skrátka individuálny a jedinečný pre každého. Dôležité však je, aby gestu dirigenta rozumeli jeho speváci a boli s ním uzrozmene. E. Cardine ponúka zaujímavú myšlienku: „*Kým disciplína vyžadovaná v schóle zakazuje prehnané a zvláštne gestá, v nácviku je dovolené všetko, pokiaľ sa dosiahne želaný výsledok*“ (Cardine, 2003a, s. 25-26).

Prof. Nino Albarosa (1933 – 2023), žiak E. Cardina sa počas svojej dlhoročnej dirigentskej praxe so ženskou schólou *Mediae Aetatis Sodalitium* v Bologni riadil pravidlom, že k najlepšiemu výsledku vo vedení telesa dochádza vtedy, ak sa diriguje spamäti. Gesto sa zbytočným sledovaním neumového zápisu nedrobí ani nebrzdí a dirigent gestami odovzdáva svoju informáciu k želanéj interpretácii s nadhľadom. To predpokladá poctivú a dlhodobú prípravu dirigenta, dôkladnú analýzu spevu, dokonalé osvojenie si neumového partu, živé zvnútornenie sa so spevom, jeho hlboké precítenie a pretavenie do prirodzeného, uvoľneného gesta. Čo, samozrejme, predpokladá nielen roky praxe a skúsenosti popri neúnavnom štúdiu a zdokonaľovaní sa, ale aj pozitívny osobný a profesionálny vzťah k zvereným spevákom – schólistom.

Bibliografia

- Baroffio, G. (2005). Gregorio Magno è l'autore del canto gregoriano? In: *Iter. Ricerche fonti e immagini per un territorio*, roč. I, č. 4, s. 68-69.
- Baroffio, G. (2019) La formazione di un cantore gregoriano. In: *Rivista Internazionale Musica Sacra, Nuova serie*, roč. XL, č. 1-2, s. 7-18.
- Bednáriková, J. (2023). Graduale Novum – reštituovaný omšový repertoár gregoriánskeho chorálu a jeho používanie v súčasnej liturgii. In: *Musicologica Brunensia*, roč. 58, č. 2, s. 13-23. ISSN 1212-0391 (print); ISSN 2336-436X (online). <https://doi.org/10.5817/MB2023-2-2>
- Berrini, M. (2022). Professionalizzare / professionalizzante: la formazione del cantore e del direttore di coro liturgico. In: *Psallite! Musica e liturgia*, rivista online, settembre 2022, ISSN 2724-6477. Dostupné na: https://new.psallite.net/a/Professionalizzareprofessionalizzante_la_formazione_del_cantore_e_del_direttore_di_coro_liturgico/19/5
- Cardine, E. (2003a). *Dirigieren des gregorianischen Gesangs*. Übersetzung: Johannes Berchmans Göschl. Solesmes, 36 s. ISBN 978-2-85274-234-5.
- Cardine, E. (2003b). *Direzione del canto gregoriano* (edizione italiana). Preklad: Nino Albarosa. Solesmes, 32 s. ISBN 978-2-85274-235-2.
- De Lillo, A. (s.a.). *La direzione del canto gregoriano*. Dostupné na: <https://alessandrodelillo.weebly.com/direzione-del-canto-gregoriano.html> [cit. 8. 12. 2024].
- Dostal, Ch. – Göschl, J. B. – Pouderoijen, C. – Praßl, F. K. – Rumphorst, H. – Zippe, S. (2011). *Graduale Novum I. De Dominicis et Festis*. 1. vyd. Regensburg: ConBrio. 538 s. ISBN 978-3-940768-15-5.
- Dostal, Ch. – Göschl, J. B. – Pouderoijen, C. – Praßl, F. K. – Rumphorst, H. – Zippe, S. (2018). *Graduale Novum II. De Feriis et Sanctis*. 1. vyd. Regensburg: ConBrio. 632 s. ISBN 978-3-940768-74-2.
- Ferretti, P. (1934). *Estetica gregoriana ossia Trattato delle forme musicali del canto gregoriano*, vol. I. Roma, 367 s.
- Göschl, J. B. (2020). *Graduale Novum. Editio magis critica iuxta SC 117. Commentario*. 1. vyd. Vatikán: Libreria Editrice Vaticana.
- Parík, I. – Režucha, B. (2006). *Ako dirigovať*. Bratislava: Hudobné centrum. 51 s. ISBN 80-88884-77-2.
- Rampi, F. (2012). *Il canto gregoriano: un estraneo in casa sua*. Lecce. Dostupné na: <https://www.scuoladicantogregoriano.it/?ID=341> [cit. 10. 12. 2024].
- Silano, D. (2024). *La formazione: il direttore di coro liturgico*. Dostupné na: <https://www.dirigo.cloud/la-formazione-il-direttore-di-coro-liturgico/> [cit. 8. 12. 2024].

Tento článok bol spracovaný vďaka grantovej agentúre VEGA, ktorá podporila projekt pod číslom VEGA 2/0006/21. Názov projektu znie: Transregionálne vzťahy prameňov duchovnej a svetskej hudby z územia Slovenska v 12. – 17. storočí.

Doc. PaedDr. Janka Bednáriková, PhD.

Katedra hudby

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

janka.bednarikova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.32-39>

Práce s lidovou písní v rámci vývoje multiplatformní aplikace pro výuku a testování v hudební výchově

Working with Folk Song in the Development of a Multi-platform Application for Teaching and Testing in Music Education

Petra Bělohávková, Michal Nedělka, Milena Kmentová

Abstract

The paper presents a new multiplatform application for teaching and testing in music education, developed in collaboration with the Department of Music Education at the Faculty of Education, Charles University in Prague. It describes the methodology of working with folk song within the application and its practical application.

Keywords: Music education. Digital technologies in music education. Working with song. Folk song. Music application.

Úvod

Na počátku r. 2022 se skupina hudebních teoretiků a pedagogů (PedF UK) a specialistů IT (firma WERC 2040 s.r.o.) začala zabývat myšlenkou vzniku multiplatformní aplikace pro výuku a testování v hudební výchově, která by spojovala složku výukovou a evaluační. Postupně vznikl návrh projektu, který byl rok poté finančně podpořen Technologickou agenturou ČR v rámci Programu na podporu aplikovaného výzkumu a inovací SIGMA – Multiplatformní aplikace pro výuku a testování v hudební výchově – TQ01000014. Vyvíjená aplikace je zaměřena na rozvoj hudebních schopností dětí, včetně hudební tvořivosti. Aplikace nazvaná jako MelodicaPlus obsahuje rovněž testovou složku, která umožňuje hodnocení progresu hudebních schopností, včetně tvořivosti. Jedinečností této aplikace je práce s lidovou písní, jež je nedílnou součástí českého kulturního dědictví. Příspěvek popisuje způsob práce s lidovou písní v kontextu technických možností aplikace.

Tvorba výukových úkolů

Při výběru lidových písní pro tvorbu výukových úkolů bylo zapotřebí respektovat základní technické možnosti aplikace, z nichž poté vycházely požadavky na strukturu a obsah hudebního materiálu. Protože pilotní testování aplikace bylo zaměřeno na žáky 4. ročníků ZŠ, bylo zapotřebí podrobně analyzovat dostupné a běžně používané učebnice hudební výchovy pro 4. ročník ZŠ. Analýza učebnic se soustředila na konkrétní lidové písně v učebnicích obsažené a na úlohu písní, jak ji lze v těchto učebnicích definovat, neboť právě písně představovaly základnu pro výběr testovacího materiálu. Při výběru písní autoři pracovali především s učebnicemi Marie Liškové a Lukáše Hurníka *Hudební výchova pro 4. ročník* (SPN), Evy Chomoucké a Lenky Andrýskové *Hudební výchova 4* (Nová škola – DUHA), Daniely Taylor, Boženy Küfhaberové, Jiřiny Jiříčkové a Ivy Jiruškové *Hravá hudební výchova 4* (Taktik) a Jindřišky Jaglové *Hudební výchova 4* (Nová škola).

Analyzované písně byly posuzovány z následujících hledisek: frekvence výskytu, hudebně estetické a textové kvality, hudebních vlastností (odpovídající hudebněvýrazové prostředky a formové struktury), obsahu a textové výpovědi.

V rámci výukových úloh, zaměřených na operace s hudebním materiálem, byl kladen důraz na rozvoj sluchových schopností, na uvědomělé posuzování parametrů znějící hudby a na manipulaci s vybranými hudebněvýrazovými prostředky, které mají doplnit výslednou podobu hudebního útvaru. Cílem tedy nebylo pouhé dosažení útvarů s parametry ve vzájemném souladu, ale i ve výrazové proporcionalitě, tzn. hudebně srozumitelné znění, v němž výrazivo odpovídá charakteru útvaru (v tomto případě lidové písně), nebo dokonce tento charakter podporuje.

Jednotlivé výukové úlohy byly sestaveny tak, aby sledovaly principy následnosti (od jednodušších ke složitějším), a to ve čtyřech oblastech: 1) metro-rytmické a tempové, 2) melodické a témbrové, 3) souzvukové a harmonické a 4) kreativní.

Ad 1) Pro úlohy zaměřené na práci s rytmem jsou vybrány písně odlišného metra, tóniny, výrazu (charakteru), ale i domnělého lidového tvůrce (muže, ženy). Práce s náपěvem nebo jeho úsekem spočívá v doplňování doprovodů interpretovaných rytmickými nástroji, přičemž stěžejním požadavkem byla rytmická/metrická správnost a estetická adekvátnost výrazu písně. Úlohy zaměřené na rozvoj citlivosti pro tempo pracují s výběrem tempově odpovídajícího doprovodu.

Ad 2) Úlohy zacílené na práci s melodií sledují jednak smysl pro logickou stavbu melodické linky, jednak smysl pro konsonanci při výběru druhého hlasu; do této aktivity se částečně promítá harmonické cítění. V úlohách zaměřených na operaci s melodickými úseky a jejich seřazením do logických celků jsou využity opět písně odlišného metra, výrazu (charakteru) a tóniny. Písně jsou rozděleny na úseky o shodných počtech taktů, přičemž úkolem je sestavit tyto úseky do takového pořadí, aby tvořily logicky uspořádané celky

odpovídající zákonitostem, na nichž jsou vystavěny lidové písně i skladby, s nimiž žáci přicházejí nejčastěji do kontaktu ve školské hudební výchově i mimo ni. Úlohy zaměřené na rozvoj citlivosti pro tónbr využívají písní, jejichž jednotlivé úseky jsou interpretovány vždy v jednom případě shodnými a v dalších případech různými nástroji. Úkoly spočívají v seřazení každé písně do celku interpretovaného nástroji shodnými.

Ad 3) V úlohách zaměřených na operaci s výběrem druhého hlasu jsou využity durové písně odlišného metra a výrazu (charakteru). Durová tónina je zvolena záměrně, neboť v českém hudebním prostředí je lidový dvojhlas v dur příznačný, frekventovanější, snáze intuitivně uchopitelný. Úkolem je přiřazování těchto úseků k prvnímu hlasu. Výsledkem je paralelní terciové znění v tzv. lidovém dvojhlasu. V dalších úlohách je druhý hlas opět rozdělen na úseky, jež mají být přiřazovány k písňovým melodiím, žák má ovšem na výběr i chybné varianty, které nelze využít na žádném z míst úseků uvedených písní. Úlohy zaměřené na rozvoj harmonického cítění jsou zaměřeny na přiřazování doprovodných úseků se stylizovaným, harmonicky jednoznačným doprovodem k písňovým melodiím. Žák má na výběr několik variant jak adekvátních, tak chybně znějících. Jde tedy vesměs o písně, u nichž jsou harmonické změny potvrzeny jasně rytmicky strukturovaným doprovodem.

Ad 4) Úlohy rozvíjející kreativitu využívají vlastních hudebních kusů řešitelského týmu, nikoli lidových písní. Tím je vyloučena návodnost pro případ, kdy by žáci lidovou píseň znali. Úlohy jsou založeny nejprve na přeskupování hudby do smysluplných celků (obdoba práce s textem, který je nutno uspořádat do logického celku). Prostor pro hudební operace je posléze uvolňován tím, že žáci dostávají k dispozici melodické linie, jež mají umísťovat nad doprovodné vrstvy. Přitom nejde jen o to, že lze dospět k variantám chybně – správně, ale také k většímu počtu správných řešení, které se liší žakovým vkusem, momentální náladou, ale zejména respektem k té hudbě, jež je v úloze dána jako východisko, tedy i s respektem k přirozené komplexnosti formy a jejímu obsahu (což je i principem lidových písní a dalších forem).

Náročnost úloh roste s tím, jak se úseky hudby určené k operacím zkracují. Delší úseky totiž přesněji naznačují hudebně syntaktické vztahy, zatímco kratší úseky mohou být samy o sobě víceznačné, a kladou tak vyšší nároky na jejich logické řazení.

Tvorba úkolů pro testovou baterii

Materiál pro testové úlohy byl vybrán s ohledem na výše uvedená kritéria a se zaměřením na sledování hudebních schopností nutných pro rozlišení následujících hudebních parametrů:

1) citlivost pro tempo – vybrané písně jsou v průběhu svého znění podrobeny tempovým změnám, v jejichž rámci žáci přiřazují odpovědi, které tyto změny charakterizují;

2) citlivost pro dynamiku – vybrané písně jsou v průběhu svého znění podrobeny dynamickým změnám, v jejichž rámci žáci přiřazují odpovědi, které tyto změny charakterizují;

3) citlivost pro témbra – vybrané lidové písně jsou rozděleny na polověty a představeny v rozmanitém nástrojovém obsazení (např. trubka a klavír, flétna a klavír), úkolem žáka je přiřadit k předvětí druhou polovětu obsazenou tímž nástrojem jako v předvětí;

4) harmonické citění – jednotlivé úseky vybraných písní jsou podloženy akordy, které odpovídají tzv. latentní harmonii (a tedy jsou k doprovodu vhodné), a akordy, které s melodií disonují (a k doprovodu vhodné nejsou); úkolem žáka je přiřadit k jednotlivým zněním odpověď, která odpovídá popisu příslušných konsonancí a disonancí;

5) citlivost pro nedoškálné tóny – melodie vybrané písně je opatřena druhým hlasem, který v jednotlivých úsecích vytváří konsonance tzv. lidového dvojhlasu, v jiných úsecích pak obsahuje nedoškálné a další disonantní tóny; úkolem žáka je přiřadit odpověď, která odpovídá popisu příslušných konsonancí a disonancí;

6) tonální citění – vybraná píseň je nejprve představena ve výchozí tónině, poté dochází k vybočení tóninovým skokem o sekundu výš, aby se po dvoutaktí vrátila zpět do výchozí tóniny; úkolem žáka je přiřadit odpověď, která odpovídá popisu míst (začátek, střed, závěr písně), kde došlo k vybočení.

7) citlivost pro metrum – k vybrané písni žáci přiřazují metricky odpovídající doprovod v podobě několika modelů, jež pulsuje ve správném/chybném metru.

Pretesty a práce s aplikací v experimentálních skupinách v rámci projektu

V období od 30. 9. 2024 do 31. 10. 2024 byl realizován pretest hudebních schopností ve dvanácti třídách čtvrtého ročníku ZŠ (experimentální skupina – 6 tříd, kontrolní skupina – 6 tříd), následně byla zahájena práce s aplikací ve všech experimentálních skupinách (plánováno do března 2025). (Podrobnosti a výsledky testování s příslušnými výzkumnými parametry budou zveřejněny a publikovány až po ukončení projektu v srpnu 2025). Při samotné realizaci pretestu byli žáci vhodným způsobem informováni o cíli celého projektu a motivováni ke spolupráci. Realizace pretestu proběhla za přítomnosti dostatečného počtu členů výzkumného týmu a ve srovnatelných podmínkách. Rovněž úvodní lekce práce s aplikací v experimentálních třídách probíhala za asistence členů výzkumného týmu.

Uvedené snímky zachycují průběh první výukové lekce v jedné ze tříd (experimentální skupina). Tématem lekce byly pulsace, metrum a rytmus.



Obr. 1: Motivační a přípravná fáze před samotnou prací s aplikací. Žáci se seznamují s pojmy pulsace, metrum, rytmus. Následují praktické ukázky, poté improvizovaný doprovod vybrané lidové písně hraný na orffovské nástroje, 1. skupina žáků interpretuje pulsaci, 2. skupina metrum, 3. skupina ostinátní rytmus. Žáci se u činností střídají. (Zdroj: soukromý archiv autorů příspěvku)



Obr. 2: Pedagožka popisuje konkrétní úlohu v aplikaci, zaměřenou na problematiku rytmu – žáci si sami vybírají různé rytmické sekvence, které různě kombinují; pomocí těchto rytmických kombinací vytvářejí dle vlastní preference různé možnosti ostinátního doprovodu k písním. (Zdroj: soukromý archiv autorů příspěvku)



Obr. 3: Po úspěšném splnění všech úkolů je na závěr dítě vizuálně odměněno. (Zdroj: soukromý archiv autorů příspěvku)

Práce s aplikací v hudebněvýchovné praxi

Přístupnost hudebního obsahu aplikace MelodicaPlus koresponduje s její ovladatelností, přístupností a respektem ke zkušenostem dětského uživatele s digitálním prostředím: Aplikace je funkční na tabletech i chytrých mobilních telefonech, spoléhá tedy na názornost a ovladatelnost přímo na displeji. Hned fáze pretestů potvrdila, že toto ovládání si žáci spontánně osvojili. Důležitým faktorem přístupnosti je i to, že uživatel se obejde bez znalosti not a bez ovládání hry na jakýkoliv hudební nástroj. Navzdory tomu může operovat se znějící hudbou, a to nejen v rámci vzájemného přiřazování jednotlivých hudebních úseků, ale také jejich obměnami či vytvářením nových znějících struktur formou hry s výrazovými prostředky. Tyto parametry jsou nepostradatelné nejen proto, aby zajišťovaly efektivní zvládnutí hudebněvýchovného obsahu, ale i proto, že práce s digitálními zařízeními je pro žáky přitažlivá. Tato skutečnost dodává na atraktivitě hudebněvýchovnému obsahu a zvyšuje komfort, který žáci při těchto činnostech pocítují. Aplikace tak podle prvních ohlasů z výuky posiluje wellbeing žáků a odráží se i na jejich vztahu k výuce hudební výchovy a ke stěžejnímu obsahu aplikace, jímž je lidová píseň.

Z hlediska učitele přinese aplikace do výuky novou pomůcku, která umožní individuální práci s hudbou, dá prostor samostatným tvořivým řešením. Při tom však bude prospěšné alespoň vybraná řešení v rámci třídy prezentovat a vést žáky přirozenou cestou k vědomí, že hudba je znějící statek vytvořený pro širší okruh posluchačů, jímž může přinést zábavu, potěšení, poučení, radost ze společného sdílení atd. Již ve fázi pretestů se také ukázala potřeba

konkretizace alespoň základních metodických postupů, které budou demonstrovat organické zapojení aplikace do výuky. Tato potřeba vznikla podle vyjádření učitelů proto, že aplikace se jeví jako efektivní vyučovací pomůcka, která přispěje k akceleraci výuky a nejspíše umožní zapojení širšího spektra hudebních činností, jež budou na úlohy obsažené v aplikaci navazovat, ale umožní zřejmě i rozšíření obsahu výuky o elementy multidisciplinární a polyestetické. V rámci projektu jsou tyto metodické postupy realizovány, aby v experimentální a posléze i v další výuce mohly být využívány.

Vedle zapojení aplikace do výuky učitelé vysoce hodnotili testovací složku aplikace, a to nejen z hlediska evaluačního významu, ale také proto, že i ona je realizována zábavnou formou a poskytuje i samotným žákům motivující odezvu k dosaženým výsledkům.

Diskuse

Aplikace MelodicaPlus rozšiřuje spektrum digitálních výukových prostředků, které do hudební výchovy vstupují v celosvětovém měřítku pozvolna v kontextu rozvoje informačních technologií. Uplatnění v hudební výchově ovšem naráží na omezení, která vyplývají ze samotné podstaty hudby. MelodicaPlus podobně jako některé další programy umožňuje zacházení s hudbou bez znalosti not a na úrovni hudební výchovy ve všeobecném vzdělávání také bez znalosti hudební nauky či teorie. Není to však aplikace, která by měla výuku nahradit. Ve škole stále zůstává prostor pro hudební činnosti, k nimž ovšem aplikace může poskytnout průpravu. Otázkou je, zda a jak do obsahu aplikace zařadit další aspekty hudební výchovy, například systematickou práci s poslechovými skladbami. Problém zde není didaktický, ale technický – skladby a práce s nimi jsou náročné z hlediska objemu dat, jsou náročné na zařízení, kde by se aplikace měla provozovat. Otázkou je rozšíření funkčnosti na PC a vůbec desktopy. Na nich by řada prvků (zejména složitější hudební struktury) byla snáze ovladatelná, bylo by snazší zapojení videomateriálů atd. Vše opět znamená vyšší datovou náročnost, a tedy i vyšší cenu aplikace. Výhodou ovšem je neustálé rozšiřování obsahu, možnost aktualizací.

Další otázkou je směřování do speciální hudební výchovy – do základních uměleckých škol. V tom případě by bylo nutné propojení aplikace s metodickými materiály, které se systematicky zabývají hudební naukou, dějinami hudby, hlubším rozvíjením hudebních schopností.

Představ o perspektivách, které se v souvislosti se vznikem a prvním uplatněním aplikace nabízejí, je řada. Mohou zohledňovat zkušenosti hudebně pedagogické, profesionálně hudebnické, ale třeba i jen zájmové. Jistě nelze vytvořit aplikaci, která by byla uplatnitelná na všech stupních hudebního vzdělávání. Je však možné vytvářet a kontinuálně modifikovat nástroj, který v určité oblasti, například na úrovni základního školství, přispěje k rozvoji hudebnosti, k oblíbenosti hudební výchovy a hudby, která v rozvoji lidské osobnosti plní nezastupitelnou úlohu. To už by však byl námět na stat z oblasti hudební psychologie.

Závěr

Z toho, co zde bylo uvedeno, vyplývá, že digitální technologie nemusí nutně znamenat předsudečné ohrožení tradiční hudební výchovy. Naopak – v souvislosti s realitou dnešní doby, kde je v řadě škol výuka hudební výchovy ohrožena nedostatkem kvalifikovaných pedagogů HV nebo tendencemi a záměry snížit hodinovou dotaci HV apod., jednou z možností, jak pomocí digitálních technologií tradiční výuku HV vyváženým a vhodným způsobem zatraktivnit, zefektivnit a motivovat, a to nejen žáky, ale i jejich učitele.

Bibliografie

- Chomoucká, E., Andrýsková, L. (2021). *Hudební výchova 4: učebnice pro 4. ročník základní školy*. Brno: Nová škola – Duha, 79 s. ISBN 978-80-88285-55-7.
- Jaglová, J. (2000). *Hudební výchova 4: pro 4. ročník základní školy*. 6. vydání. Brno: Nová škola. ISBN 978-80-7600-170-1.
- Lišková, M., Hurník, L. (2018). *Hudební výchova pro 4. ročník základní školy*. 3., upravené vydání. Praha: SPN, 104 s. ISBN 978-80-7235-608-9.
- Taylor, D., Küfhaberová, B., Jiříčková, J., Jirušková, I. (2023). *Hravá hudební výchova 4: pro 4. ročník ZŠ: v souladu s RVP*. 2. vydání. Praha: Taktik. ISBN 978-80-7563-684-3.

PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D.

Katedra hudební výchovy
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
petra.belohlavkova@pedf.cuni.cz

Prof. PaedDr. Michal Nedělka, Dr.

Katedra hudební výchovy
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika
michal.nedelka@pedf.cuni.cz

Mgr. Milena Kmentová, Ph.D.

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

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.40-53>

Hudebně pedagogické přístupy k žákům s poruchou autistického spektra

Music Education Approaches to Students with Autism Spectrum Disorder

Alois Daněk, Jiří Mazurek, Milena Kmentová

Abstract

Music education is an important segment of the Czech school system. The main aim of this paper is to present qualitative research that used a case study method to explore the interaction of a student with Autism Spectrum Disorder in the environment of a primary art school and to place the results of the research in the context of the legislative framework of primary art education in the Czech Republic. Findings support the considerable potential of playing the musical instrument as a tool for the holistic development of pupils with Autism Spectrum Disorders.

Keywords: Autistic spectrum disorder. Special music education. Elementary art schools in the Czech Republic. Musical instrument teaching.

Úvod

Současné inkluzivní paradigma je postaveno na myšlence, že každý má garantovaný přístup ke vzdělání. Realizace této zdánlivě samozřejmé myšlenky se v praxi setkává s rozpačitými reakcemi mnoha zúčastněných stran. Jaká je situace v oblasti základního uměleckého školství v České republice? Rozhodně ji nelze označit jako ideální. Problematika hudebního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nepatří mezi klíčová témata zájmu pedagogické veřejnosti. Stále se můžeme setkat s názory, že umění, tedy i hudba, je jakousi výsadou intaktní (talentované) populace. Jako by umělecké školství bylo rezistentní vůči inkluzivním modelům edukace!

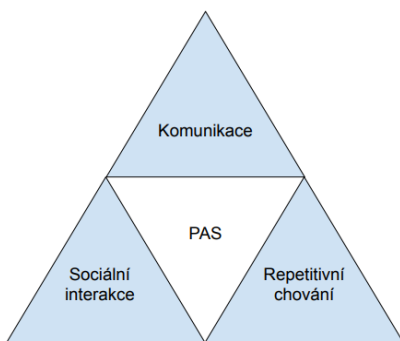
Hlavním cílem článku je představit výsledky výzkumu, který se zaměřil na možnosti současného hudebně uměleckého vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. Příspěvek je rozdělen do dvou hlavních oddílů. Nejprve stručně představíme teoretická východiska: poruchy autistického spektra, systém českých základních uměleckých škol. Klíčovou část příspěvku tvoří detailní kazuistika autistického žáka, kterému se dlouhodobě daří podávat v rámci standardní základní umělecké školy výborné výsledky ve hře na

kontrabas. V diskuzi nad dosaženými výsledky případové studie označíme potřebu modifikace edukačního přístupu a nastíníme další výzkumné aktivity, které chceme v blízké době realizovat.

Poruchy autistického spektra

Jako poruchy autistického spektra (dále PAS) jsou označovány komplexní neurovývojové poruchy, které se projevují v širokém spektru klinických příznaků a míře postižení (APA 2017; WHO 2013; WHO 2019). V současnosti jsme v procesu zavádění nové verze diagnostického manuálu, International Classification of Diseases, 11th revision, ICD-11. Zde je porucha autistického spektra (Autism Spectrum Disorder) uvedena pod kódem 6A02. Podle ICD-11 se PAS vyznačuje *přetrvávajícími nedostatky ve schopnosti navazovat a udržovat sociální interakci a komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování, zájmů nebo činností, které jsou zjevně netypické nebo nadměrné vzhledem k věku a sociokulturnímu kontextu jedince. K nástupu poruchy dochází obvykle v raném dětství, ale příznaky se mohou plně projevit až později, kdy sociální požadavky přesahují omezené schopnosti. Deficity jsou natolik závažné, že způsobují narušení osobních, rodinných, sociálních, vzdělávacích, profesních nebo jiných důležitých oblastí fungování a jsou obvykle všudypřítomným rysem fungování jedince pozorovatelným ve všech prostředích, i když se mohou lišit podle sociálního, vzdělávacího nebo jiného kontextu. Jedinci v rámci spektra vykazují celou škálu intelektuálních funkcí a jazykových schopností.* (WHO, 2019).

Pro všechny poruchy autistického spektra jsou společné tři deficitní oblasti vývoje, které souhrnně nazýváme autistická triáda. Jde o kvalitu sociálního kontaktu, o kvalitu komunikace a repetitivní chování, zejména v oblasti zájmů, aktivit a her.



Obr. 1: Autistická triáda - schéma. Zdroj: vlastní zpracování (A. Daněk)

Obtíže v sociální oblasti provází výrazně narušená schopnost přiměřeně užívat neverbální chování v různých sociálních situacích (týká se postoje těla, gest, mimiky, očního kontaktu) stejně jako neschopnost nebo snížená schopnost

vytvářet vztahy s vrstevníky s přihlédnutím na dosaženou vývojovou úroveň. Děti a žáci s autismem mají sníženou, někdy až minimální schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti, chybí jim sdílená pozornost.

Nedostatečná schopnost sociální a emocionální empatie, jejímž důsledkem je např. neochota či neschopnost účastnit se jednoduchých sociálních her, preference činnosti o samotě, nebo naopak extrémní sociální aktivity, nevnímání potřeb ostatních lidí, kteří mohou být využíváni jako pomocníci nebo „mechanické pomůcky“, vede k prohlubování problémů a vyřazení dětí a žáků s PAS z běžného sociálního života. Většina takto postižených o sociální kontakt stojí, avšak ne vždy ví, jakým způsobem ho navázat. Vznikají problémy vyplývající z nepochopení sociálních kontaktů, „nečitelnosti“ chování ostatních a neschopnosti přizpůsobit se zažitým normám. To vše se odráží ve specifickém chování, které může být provázeno úzkostí, pocitem chaosu a nepřiměřenými reakcemi (NIH 2022; Hodges et al., 2020).

Děti a žáci s PAS mají výrazné problémy v oblasti komunikace. Jejich vývoj řeči je buď opožděný, nebo se řeč nevyvine vůbec. Takto postižení mají problémy v oblasti expresivní i receptivní složky řeči. Nedostatky v komunikaci však často nejsou schopni kompenzovat jiným alternativním způsobem komunikace (mimikou, gesty a jinými neverbálními prostředky). U jedinců, kteří mají vyvinutou řeč, je výrazně postižená schopnost iniciovat nebo udržet smysluplnou konverzaci s ostatními. Často se objevují stereotypní a opakující se používané vzorce řeči nebo vlastní žargon. Chybí různorodá, spontánní a sociálně funkční komunikace odpovídající vývojové úrovni.

U dětí s PAS můžeme pozorovat repetitivní způsoby chování, což je zřejmé zejména v oblasti zájmů, aktivit a her. Nedostatky v oblasti představitosti se projeví především v upřednostňování aktivit a činností, které jsou typické pro nižší vývojový věk. Často se projevuje nápadně výrazné zaujetí pro jednu nebo více činností, která je abnormální buď svojí intenzitou, nebo předmětem zájmu (např. astrologie, meteorologie, statistika, dopravní prostředky). Činnosti mají většinou ulpívavý charakter na specifických, nefunkčních rituálech a rutinní práci, někdy se projevující nepřiměřeně dlouho trvajícím zaujetím částmi předmětů nebo těla. Řada dětí a žáků s PAS má problém se zvládáním změn, mladší děti mohou mít i panické reakce na drobné změny, jako je např. změna zasedacího pořádku, změny v uspořádání nábytku, změna trasy apod. Tyto problémy souvisí především se sníženou adaptabilitou, nižší flexibilitou myšlení a chování. U některých se objevuje stereotypní a opakující se motorické manýrování, jako je třepání či krouživé pohyby rukama a prsty nebo komplexní specifické pohyby celým tělem.

Problematika PAS se stala v posledních desetiletích předmětem zvýšeného výzkumného zájmu odborné veřejnosti (Bazalová, 2017; Šporclová, 2018). Aktuálně publikovaná studie realizovaná v USA uvádí, že v populaci osmiletých dětí bylo diagnostikováno s PAS 1 z 36 dětí, což představuje přibližně 2,8 % této věkové skupiny (Maenner et al. 2023). Zjištěný údaj z tohoto výzkumu je značně vyšší než globální průměrné odhady, které se

obvykle pohybují v rozmezí 1,5 až 2 %. Dále je zaznamenán statisticky významný rozdíl ve frekvenci výskytu PAS mezi pohlavími, kde je čtyřikrát častější u chlapců než u dívek. Tato disproporce mezi pohlavími může být vysvětlena řadou biologických a neurovývojových rozdílů, které mohou způsobovat, že u chlapců je rozvoj PAS pravděpodobnější (Národní ústav pro autismus, 2024). Rozvoj diagnostických a intervenčních strategií se neustále vyvíjí, a to s cílem poskytnout co nejefektivnější podporu jedincům s PAS (Kabot et al., 2003; Wilson, 2013).

Základní umělecké školy v České republice v kontextu hudebního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Česká republika disponuje unikátní sítí státem garantovaných a podporovaných základních uměleckých škol. Počet základních uměleckých škol (dále ZUŠ) v posledních letech osciluje okolo čísla 500, počet žáků okolo 250 000. Tento systém navazuje na čtyřsetletou tradici hudebního vzdělávání na území České republiky. Vedle hudebního oboru začaly umělecké školy v šedesátých letech 20. století zřizovat i obory taneční, výtvarné a literárně-dramatické. Organizační i obsahová náplň uměleckého vzdělávání v ZUŠ je v současnosti vymezena na legislativní úrovni Rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání (dále RVP ZUV, poslední verze dokumentu je platná od 1. 9. 2010)¹. S existencí a vzdělávacími výsledky základních uměleckých škol počítá síť středních a vyšších odborných škol s uměleckým zaměřením a konzervatoří, v návaznosti na ně i vysoké školy s uměleckým a pedagogickým zaměřením, a jejich prostřednictvím v konečném důsledku i celý systém povinného vzdělávání. RVP ZUV jednotně definuje zřizované umělecké obory, etapy vzdělávání, učební plán (hodinové dotace) a očekávané výstupy (získané dovednosti). Rodiny žáků finančně přispívají na chod školy, ale stěžejní část finančních nákladů základního uměleckého vzdělávání nese stát.

Priority a možnosti každé ZUŠ se odrážejí v jejím vlastním školním vzdělávacím programu. Tento dokument má výrazně zohledňovat i individuální potřeby žáků. Úkolem základního uměleckého vzdělávání je nastartovat u žáků celoživotní proces získávání specifických klíčových kompetencí (kompetence k umělecké komunikaci, osobnostně sociální kompetence, kulturní kompetence). V hudebním oboru běžně zajišťují ZUŠ pravidelnou individuální nástrojovou/pěveckou přípravu, kolektivní výuku hudební teorie a souborovou hru v komorních ansámblech, orchestrech, kapelách nebo sborech. Ve výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru se realizuje pravidelná kolektivní výuka pro skupiny žáků podobného věku.

¹ V současné době probíhá v ČR proces revize všech vzdělávacích programů, včetně RVP ZUV. Lze očekávat, že na základě revize vznikne v dohledné době aktualizovaný kurikulární dokument.

Kurikulární dokument, RVP ZUV, vymezuje v samostatné kapitole i pojetí, zásady a podmínky uměleckého vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které pramení ze zdravotního postižení, ze zdravotního znevýhodnění nebo ze sociálního znevýhodnění. “Pokud takoví žáci prokážou nezbytné předpoklady potřebné pro přijetí do zvoleného uměleckého oboru, musí pro ně škola vytvořit takové podmínky, které jim umožní s ohledem na jejich vzdělávací možnosti a potřeby plnit vzdělávací obsahy stanovené školou v jejím ŠVP” (s. 54). RVP ZUV se dotýká i vzdělávání mimořádně nadaných žáků – rozvoj jejich talentu může podpořit rozšířená hodinová dotace jejich výuky.

Pokud jde o hudbu, hudební výchovu a hudební aktivity pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i PAS, problematice se věnuje několik samostatných oborů: hudební výchova, muzikoterapie a muzikofiletika. Hudební výchova dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je reflektována především v odborné literatuře anglosaských autorů. V České republice se problematika hudební edukace žáku s PAS postupně stává častěji zpracovávaným tématem. Vedle členů výzkumného týmu jmenujme například Yanochkovou, která zpracovala podnětnou sondu do zahraničního uchopení problematiky hudební edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s PAS (Yanochkova, 2020). Naše dříve realizované projekty ukazují pozitivní dopad hudební výchovy na rozvoj edukačních a sociálních dovedností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Daněk, 2023). Specifickou podobu hudební výchovy ve prospěch rozvoje řeči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořila a výzkumem ověřovala Kmentová (2015). Avšak někteří pedagogové čelí výzvám při adaptaci učebních plánů pro děti se speciálními potřebami, což může být důsledkem nedostatečné přípravy během studia (Merck, Johnson, 2017). Tato disproporce se týká zejména rozdílu mezi běžnými školami a základními uměleckými školami, jejichž pedagogové, na rozdíl od svých kolegů připravovaných pro všeobecné vzdělávání, nejsou systematicky připravováni na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumný problém, limity výzkumu, etické aspekty výzkumu

Dosud není v České republice zmapováno, kolik žáků s PAS navštěvuje základní umělecké školy. Zcela nezmapovanou oblastí je pohled do reálné praxe českých hudebních pedagogů a jejich zkušeností s prací se žáky s PAS. Tyto a další výzkumné výzvy volají po prozkoumání.² Pro tento článek jsme

² V tomto výzkumu nebereme v potaz žáky s Aspergerovým syndromem. Aspergerův syndrom je forma ASD, která se vyznačuje přítomností autistické triády, ale žák je extrémně nadaný v jedné oblasti. Aspergerův syndrom si spojíme například se zázračnými dětmi, které sice udivují svými schopnostmi v oblasti jejich nadání, ale zároveň vykazují znaky ASD (Mirkovic and Gérardin, 2019). Aspergerův syndrom však zkoumanému žákovi diagnostikován nebyl.

zvolili jako zkoumaný fenomén edukační realitu konkrétní české základní umělecké školy a žáka s PAS. Klíčová zde byla dlouhodobá reflektovaná pedagogická zkušenost hudebního pedagoga s jeho žákem, který dosáhl ve hře na kontrabas i přes diagnózu PAS výborných výsledků.

Primární metodou výzkumu je případová studie. Případová neboli kazuistická studie bývá často zaměňována za kazuistiku (Chrastina, 2019). Kazuistika je jakýsi souhrn informací bez aspirace na tvorbu nového poznání. Případová studie tyto informace zpracovává do hloubky a jejím cílem je tvorba nových závěrů a teorií. Případová studie představuje výzkumnou metodu zaměřenou na komplexní podrobný a hloubkový popis zkoumaného fenoménu, kterým může být například malá skupina žáků nebo i jednotlivec (Pope et al., 2000). Tato metoda má dlouhou tradici v sociologii a sociálních vědách (Patnaik and Pandey, 2019). Využívá především kvalitativních metod jako jsou analýzy dokumentů jak osobních, tak i historických. Dále se používá přímé pozorování, což umožňuje zachytit výzkumné objekty v jejich přirozeném kontextu a ve vývoji. Významné místo v kazuistické studii zaujímají rozhovory (Bakan, 2018). Kazuistická studie je charakteristická svou flexibilitou a schopností zahrnout jak typické, tak atypické případy, což umožňuje široké spektrum aplikací v longitudinálním výzkumu. Významnou součástí této metody je terénní výzkum, který často vyžaduje interdisciplinární přístup (Carter, 2024).

Za hlavní limit případové studie můžeme označit obtížnou zobecnitelnost, která je ale vyvážená hloubkou nového poznání. Dále jsme si byli vědomi našeho intenzivního kontaktu se zkoumaným žákem, což by mohlo vést k subjektivním závěrům. Toto nebezpečí jsme eliminovali vytvořením výzkumného týmu, ve kterém dva výzkumníci objektivně analyzují a kontrolují informace, které zachytil během výzkumných aktivit výzkumník operující ve zkoumané edukační realitě. Během našeho výzkumu jsme si byli vědomi etických aspektů výzkumu. Všechny informace jsou prezentované v anonymizované formě. Jako zásadní skutečnost jsme během výzkumu chápali informovaný souhlas. Získali jsme jej nejen od zákonných zástupců chlapce, ale i chlapce samotného. Po provedení výzkumu jsme všechny zapojené seznámili s výsledky a získali jejich souhlas s publikováním našich zjištění.

Kazuistika a závěry případové studie

Předmětem kazuistiky je šestnáctiletý chlapec s diagnózou poruchy autistického spektra. Chlapec devátým rokem navštěvuje základní uměleckou školu, kde se věnuje hře na kontrabas. Žák vyrůstá v podpůrném rodinném prostředí, a kromě trvalého a intenzivního zájmu o hru na nástroj projevuje také zájem o dopravu a techniku obecně. Žák navštěvoval běžnou základní školu, ale na poslední dva roky docházky přešel do školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kde svou povinnou školní docházku úspěšně završil. V současnosti navštěvuje druhý ročník střední zahradnické

školy, kde je – dle vlastních slov – spokojený a zvládá jak teoretickou výuku, tak výuku praktickou, realizovanou na praxích na školní zahradě.

V osobnostním ladění je uzavřený a nesmělý, s obtížemi v prosazování se mezi vrstevníky. Zároveň se ovšem ke svému okolí projevuje přátelsky a vstřícně. Tuto jeho charakteristiku můžeme velmi dobře dokumentovat právě v souvislosti s jeho uměleckým vzděláváním, které je převážně postaveno na individuální výuce a účasti v menších kolektivech dětí různého věku, kde se – jako ve známém prostředí – chlapec cítí bezpečněji.

Již od sedmi let navštěvuje základní uměleckou školu, kam jej rodiče přivedli na základě chlapcova zájmu o kontrabas. Všechny své aktivity spojené s hudebním vzděláváním realizuje chlapec od počátku za soustavné a velmi empatické podpory svých rodičů, kteří ovšem nemají hudební vzdělání a ani amatérsky se hudbě nikdy nevěnovali. Pouze v počátcích docházky do základní umělecké školy chlapci pomáhali s domácím nácvikem elementárních dovedností, jinak je veškerý pokrok zásluhou jeho vlastního úsilí a péle. Otázka domácí přípravy je poněkud nejasná. Z rozhovorů s chlapcem i s rodiči víme, že doma hraje často a rád, ovšem nemáme relevantní informace o tom, jakým způsobem cvičí a případně zda při cvičení dodržuje instrukce získané v hodině.

Vzdělávací proces byl speciálně adaptován tak, aby reflektoval specifické potřeby a schopnosti žáka, s důrazem na podporu jeho individuálního a emocionálního rozvoje. Jak je již naznačeno výše, přišel do školy vnitřně motivován a doslova snad i fascinován kontrabasem, a především jeho zvukem. V souladu s osobnostní charakteristikou nebyl v počátcích výuky typickým zvědavým dětským experimentátorem, nicméně zcela přirozeně a nenásilně se tímto procesem objevování nechal vést. Z toho důvodu nebylo zapotřebí ani přistoupit k dělení vyučovací hodiny na dvě krátké vyučovací jednotky realizované v různých dnech, jak bývá u sedmiletých žáků běžné. Chlapec díky své motivaci již od počátku zvládal při plné koncentraci celou vyučovací hodinu a v posledních třech letech totéž platí také v případě výuky rozšířené na 90 minut.

Během let docházky do ZUŠ je jeho individuální nástrojová výuka realizována ve formě jasně strukturovaných vyučovacích jednotek: začíná “rituálem” přivítání a přípravy nástrojů (hraje na elektrický i akustický kontrabas), pokračuje hrou basových linek k písním z oblasti populární hudby a jazzu (do jisté míry nahrazují etudy a technická cvičení a dále je používáme při veřejných vystoupeních) a následně se přechází ke hře na akustický kontrabas (od etud a technických cvičení až k závěrečné fázi vyučovací jednotky s nácvikem přednesů). V prvních dvou letech se velmi osvědčilo propojení hry na nástroj se zpěvem učitele. Vzhledem k počátečnímu rozsahu hry (max. velké tercie) tvořily základ repertoáru elementární cvičení a melodizovaná říkadla reflektující v textu samotného žáka, nebo v závislosti na aktuální úrovni hry cvičení vzniklá na podkladu známých písní. Chlapec sice vytrvale odmítal zpívat, nicméně ještě po letech si cvičení pamatoval

a s elánem je dokázal zopakovat. Pokud dochází ke změnám v organizaci výuky a struktuře hodin, je snaha, aby byl chlapec pokud možno předem informován, jak bude hodina vypadat (typickým příkladem je korepetice s klavíristkou). Zejména v mladším věku bylo evidentní, že jej i drobné změny nepříjemně překvapovaly a občas vedly ke snížení koncentrace a obecně ke snížení úrovně hry v hodině.

Jako efektivní metody se osvědčily vizuální demonstrace, podrobné slovní instrukce a pragmatická analýza hudebního materiálu, což žákovi umožňuje efektivně se učit a zlepšovat hudební dovednosti. Od počátku výuky až do současnosti tedy platí, že veškeré náležitosti hry je zapotřebí předvést a verbálně popsat (většinou opakovaně) a strukturovat (např. rozdělit na činnost pravé a levé ruky). Výraznou pomocí v tomto ohledu je jeho výborná dlouhodobá paměť umožňující směřování pozornosti k dalším aspektům hry a schopnost přesně zvládat potřebné pohyby rukou (toto se více projevuje v postavení levé ruky na hmatníku a následně poměrně přesnou intonací). K slabším aspektům chlapcovy hry na nástroj bezesporu patří především otázka citového prožitku spojeného s reprodukcí hudebního díla a pak také zhoršená koordinace pohybů ovlivňující schopnost hrát v rychlejších tempech (domníváme se, že toto může souviset s chlapcovou pečlivostí a snahou neudělat, pokud možno, žádnou chybu).

Proces proměny komunikace v průběhu docházky do základní umělecké školy lze popsat jako několikaletou cestu od počáteční téměř výhradní nemluvnosti a uzavřenosti až po dobu posledních čtyř let, kdy došlo k velkým změnám ve smyslu výraznější vůle ke komunikaci s okolím (pedagogem a nejbližšími spoluhráči). I tak ovšem musíme mít na paměti, že jeho verbální komunikace má své limity a omezení. Komunikace není příliš bezprostřední a velmi často je vedena snahou ujistit se o správnosti uvažování, jednání a v prostředí nástrojové výuky také správnosti technických aspektů hry, a proto bývá někdy repetitivní. Četnost jeho interakcí s okolím je rozdílná: častější ve vztahu k pedagogovi hlavního oboru – nástroje a ostatních pedagogů a žáků, se kterými se setkává.

V rámci běžné činnosti této základní umělecké školy se chlapec pravidelně účastní skupinových lekcí, soutěží a koncertních vystoupení, což značně přispívá k jeho sociální integraci a hudebnímu rozvoji. V minulých letech hrál ve smyčcovém souboru, aktuálně je členem cimbálové muziky, a ad hoc každoročně participuje v triu reprodukujícím populární písně. Mimo to hraje pravidelně sólově na školních i mimoškolních koncertech a akcích. Jeho účast na hudebních soutěžích a veřejných vystoupeních svědčí o jeho schopnosti překonat některé sociální a emoční bariéry spojené s jeho diagnózou (Mazurek, 2023).

Silná motivace a schopnost koncentrace umožnila chlapci zvládnout i časově a fyzicky náročné zkoušky a vystoupení při účasti na projektu Janáčkovy filharmonie Ostrava s žáky základních uměleckých škol. Překvapující byla také herní pohotovost, rychlá orientace v notovém zápise i schopnost

odezírat ze hry spoluhráče, člena filharmonie, když se (pochopitelně, že ne se stoprocentní jistotou, a naopak s nejednou chybou) zapojil do částí skladby, kterou v tu chvíli hrál poprvé. Podobně pozitivní zkušenost představuje i zpětná vazba dalšího učitele, vedoucího jednoho ze školních souborů, který velmi oceňuje jak technickou úroveň chlapcovy hry, tak intonační jistotu a rytmickou přesnost. Tento pedagog vyzdvihuje i chlapcovu osobní stálost a spolehlivost ve smyslu docházky do zkoušek a zaujetí hrou, které pravidelně prokazuje a do jisté míry se v tomto ohledu stává vzorem pro ostatní žáky.

Další nedávná úspěšná pedagogická intervence – pravidelný kontakt žáka s PAS s osmiletým spolužákem-záčátečníkem – umožnila projevit i dovednosti, které by jinak zůstaly skryty: vyšlo najevo, že chlapec s PAS je schopen dobře vokálně intonovat. Do té doby se nikdy (ani ve svém mladším věku) nenechal motivovat ke zpěvu nebo podobnému hlasovému projevu a kvalitu hudebního sluchu projevoval převážně přesnou a jistou intonací při hře na nástroj. Svému mladšímu spolužákovi se snaží být kamarádem i pomocníkem.

S ohledem na současnou úroveň jeho uměleckého vzdělávání výrazněji pocítujeme omezení plynoucí z chlapcových obtíží s prožíváním a vyjadřováním emocí, což je typické pro jedince s ASD. Hudba pro něj přesto představuje klíčový způsob, jak vyjadřovat a zpracovávat své emoce (Mazurek, 2016).

Základní umělecká škola poskytuje žákovi inspirativní prostředí, kde může rozvíjet svůj hudební talent. Chlapec dosáhl významného pokroku ve svém hudebním vzdělání. Navíc sdílí s ostatními stejný zájem a plně se podílí na společné (hudební) činnosti, což posiluje vědomí sounáležitosti s ostatními a zajistí také jeho sebevědomí. Z tohoto pohledu můžeme konstatovat, že jeho umělecké vzdělávání probíhá v souladu se školním vzdělávacím programem, a také že škola klade důraz na inkluzivní vzdělávání, umožňující žákovi plně participovat na všech akcích a aktivitách srovnatelně s jeho vrstevníky.

Diskuze nad dosavadními výsledky a závěry případové studie

Pro prezentovaný výzkum jsme těžili z intenzivního zapojení člena výzkumného týmu do hudebně vzdělávacího procesu žáka s PAS (Mazurek, 2016). Dlouhodobý kontakt se zkoumaným jedincem je zásadním požadavkem kvalitativního výzkumu. Pokud je výzkumník přítomen ve zkoumané edukační realitě jako její nedílná součást, umožňuje to zachycení velmi jemných detailů, které by jinak mohly zůstat ukryty (Daněk, 2023). Jedním ze zásadních znaků PAS je deficit v sociální interakci (Mirkovic and Gérardin, 2019). Právě deficit v sociální interakci, obtíže v oblasti komunikace a problémy v oblasti představivosti tvoří autistickou triádu. Pojdme si představit prostředí standardní základní umělecké školy a zasadme do této platformy žáka s PAS. Každý žák v hudebním oboru musí být v sociálním kontaktu minimálně s vyučujícím pedagogem. Hudební výuka je distribuována skrze komunikační kanály, kterými je třeba předat velké množství detailních informací.

A predstavivosť hraje pro hru na hudbní nástroj klíčovou roli (Simpson and Keen, 2011). Z podstaty PAS by tedy vzdělávání ve standardní základní umělecké škole mělo být pro žáky s touto diagnózou téměř nemožné.

Předložená kazuistika ilustruje výzvy, s nimiž se žák s PAS může setkat při hudebním vzdělávání. Zaznamenané obtíže, jako jsou problémy s vizuomotorickou koordinací, pamětí a nízké sebehodnocení, mají značný dopad na edukační a sociální kompetence. V prezentované kazuistice bylo zřejmé, že speciálněpedagogické zásahy a podpůrné strategie mají zásadní význam pro zlepšení výsledků žáka a jeho celkové pohody. V našich dřívějších výzkumných aktivitách jsme opakovaně prokázali, že hudba a hudební aktivity mají pozitivní vliv na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň se opět potvrdilo, že jedinci se speciálně vzdělávacími potřebami nemají být ve styku s hudbou omezeni jen na formu muzikoterapie (Gerlichová, 2014) či muzikofiletiky (Friedlová, Drličková, Kružíková et al., 2020). (Speciální) hudební výchova je zejména v dlouhodobém a individualizovaném hudebním vzdělávání nezastupitelná. Většina diskusí o problematice hudební edukace žáků s PAS vede na trajektorii benefitů, které žák s PAS získává svým zapojením do hudebně edukačního procesu. Což je bezesporu pravda. Tak by ale mohl vzniknout dojem, že žáci s PAS jsou výhradními příjemci a nepřinášejí do hudebně edukačního prostoru benefity ostatním účastníkům. My jsme se však snažili identifikovat i oblasti, ve kterých námi zkoumaný žák s PAS hudební edukaci obohatil.

Prínosy pro žáka:

- získání vysoce specifické a společensky oceňované dovednosti v podobě hry na kontrabas,
- získání hudebních schopností umožňujících komunikovat s hudbou a prostřednictvím hudby v osobním volném čase i v kolektivních aktivitách,
- získání komunikačních dovedností na základě dlouhodobého a pravidelného kontaktu s vymezeným okruhem osob v bezpečném a stabilním prostředí³,
- získání sociálních dovedností spojených s prezentací při vystoupeních a koncertech.

Prínosy pro pedagoga:

- rozšíření spektra metodiky výuky hry na nástroj o přístupy a postupy, které jsou účinné i u dalších žáků,

³ Zde chceme podtrhnout skutečnost, že pedagogové v ZUŠ za příznivých okolností mohou doprovázet dítě/žáka od předškolního či raného školního věku až do mladé dospělosti, přičemž dítě/žák/student za tu dobu projde několika vzdělávacími institucemi (nezřídka i jinými změnami spojenými s rodinnou situací, stěhováním apod.). Aspekt stability vztahu s pedagogem a s prostředím v ZUŠ je v dynamické síti sociálních vztahů dítěte mimořádný.

- získání informací, sociálních a komunikačních dovedností v interakci s žákem s PAS uplatnitelných i v dalších situacích,
- zvnitřnění inkluzivního přístupu k uměleckému vzdělávání a společnosti obecně.

Přínosy pro ostatní žáky:

- příležitost k získání informací, sociálních a komunikačních dovedností v interakci se spolužákem s PAS uplatnitelných i v dalších situacích,
- příležitost k posílení inkluzivního postoje ke společnosti obecně.

Závěr

Jsme přesvědčeni, že současný kurikulární dokument zastřešující základní umělecké vzdělávání v ČR poskytuje dostatečný prostor pro realizaci hudebního vzdělání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a že pečlivě strukturovaný a citlivě adaptovaný vzdělávací přístup může významně přispět k jejich celkovému osobnímu rozvoji. Hudební výchova zde hraje nenahraditelnou roli, neboť paralelně s naplňováním hudebních cílů podporuje intelektuální a emocionální rozvoj a stává se i mostem k sociální integraci a osobnímu naplnění. To chápeme jako potvrzení, že hudební vzdělání může a mělo by být přístupné a přizpůsobené všem, bez ohledu na individuální výzvy. Zde představená případová studie a její závěry jsou dobrým příkladem z praxe.

Překážkou v častějším naplňování inkluzivního paradigmatu v základním uměleckém vzdělávání se jeví nedostatečné vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a speciální hudební výchovy budoucích i stávajících pedagogů ZUŠ v České republice. Doplnění obsahu didakticky orientovaných předmětů by se mělo s ohledem na získávání profesní kvalifikace dotknout studentů konzervatoří a příslušných vysokých pedagogických a uměleckých škol. Podobně vidíme nevytěžený potenciál v informovanosti speciálních pedagogů, pracujících v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně-pedagogických centrech, o možnostech a benefitech uměleckého vzdělávání v ZUŠ. Právě úroveň oboustranné informovanosti studujících bude předmětem dalšího bádání výzkumného týmu a dalším krůčkem podporujícím dostupnost hudebního vzdělání bez bariér.

Bibliografie

- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth Edition).
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bakan, M. B. (2018). *Speaking for Ourselves: Conversations on Life, Music, and Autism*. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-085583-3.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190855833.001.0001>

- Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
- Carter, D. (2024). Case study as a research methodology. In: Carter, D. and Piccoli, A. *Power, Politics, and the Playground*. London: Routledge, pp. 5–7. ISBN 978-1-00-331245-1.
<https://doi.org/10.4324/9781003312451-2>
- Daněk, A. (2023). *Speciálněpedagogický potenciál hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-424-2.
- Elsabbagh, M., Divan, G. Koh, Y.-J. et al. (2012). Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, vol. 5, no. 3, pp. 160–179. <https://doi.org/10.1002/aur.239>
- Friedlová, M., Drlíčková, S., Kružíková, L. et al. (2020). *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456720>
- Gerlichová, M. (2014). *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4581-7.
- Hodges, H, Fealko, C., Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, vol. 9, no. Supplement 1, pp. S55–S65.
<https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>
- Chrastina, J. (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5373-6.
<https://doi.org/10.5507/pdf.19.24453736>
- Kabot, S., Masi, W., Segal, M. (2003). Advances in the Diagnosis and Treatment of Autism Spectrum Disorders. *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 34, no. 1, pp. 26–33.
<https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.26>
- Kmentová, M. (2015). *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-869-1.
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., et al. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, vol. 72, no. 2, pp. 1–14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Mazurek, J. (2016). Hudba a poruchy autistického spektra. *Hudební výchova*, vol. 24, no. 1-2, pp. 19-21. ISBN 1210-3683.
- Mazurek, J. (2023). Výuka hry na hudební nástroj žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Musil, O., ed. *Musica viva in schola XXVIII*. Brno: MUNI, pp. 161–169. ISBN 978-80-280-0272-5.
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0272-2023-13>
- Merck, K., Johnson, R. (2017). Music Education for Students with Disabilities: A Guide for Teachers, Parents, and Students. *The Corinthian*, vol. 18, no. 1. <https://kb.gcsu.edu/thecorinthian/vol18/iss1/6>

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2010). *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2024). *Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele do roku 2023/24*. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Mirkovic, B., Gérardin, P. (2019). Asperger's syndrome: What to consider? *L'Encéphale*, vol. 45, no. 2, pp.169–174. ISSN 0013-7006. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.11.005>
- Národní ústav pro autismus (2024). *Autismus* [online]. <https://www.nautis.cz/autismus>
- National Institute of Health (NIH) (2022). *Autism Spectrum Disorder*. <https://www.nimh.nih.gov/sites/default/files/documents/health/publications/autism-spectrum-disorder/22-MH-8084-Autism-Spectrum-Disorder.pdf>
- Patnaik, S., Pandey, S. C. (2019). Case Study Research. In: Subudhi, R. N. and Mishra, S., eds. *Methodological Issues in Management Research: Advances, Challenges, and the Way Ahead*. Emerald Publishing Limited, pp.163–179. ISBN 978-1-78973-974-9. <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-973-220191011>
- Pope, C., Ziebland, S., Mays N. (2000). Analysing qualitative data. *BMJ*, vol. 320, no. 7227, p. 114–116. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7227.114>
- Sensio (2024). *Seznam základních uměleckých škol v České republice*. https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/
- Simpson, K., Keen, D. (2011). Music Interventions for Children with Autism: Narrative Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1507–1514. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1172-y>
- Šporclová, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.
- Wilson, C. E., Roberts, G., Gillan, N., et al. (2013). The NICE Guideline on Recognition, Referral, Diagnosis and Management of Adults on the Autism Spectrum. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, vol. 8, no. 1, pp. 3–14. <https://doi.org/10.1108/AMHID-05-2013-0035>
- World Health Organization (WHO) (2013). *Meeting report: autism spectrum disorders and other developmental disorders: from raising awareness to building capacity: World Health Organization, Geneva, Switzerland 16-18 September 2013*. Online. Geneva: World Health Organization. ISBN 978-92-4-150661-8. <https://iris.who.int/handle/10665/103312>

World Health Organization (WHO) (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.).
<https://icd.who.int/>

Yanochkova, O. (2020). *Výzkum hudebního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: analýza zkušeností pedagogů z českého a zahraničního prostředí*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 978-80-7561-280-9.

PhDr. Alois Daněk, Ph.D.

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

PhDr. Jiří Mazurek, Ph.D.

Katedra hudební výchovy
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava, Česká republika
jiri.mazurek@osu.cz

Mgr. Milena Kmentová, Ph.D.

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

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.54-61>

Rubato v organových dielach Césara Francka

Rubato in the Organ Works of César Franck

David di Fiore

Abstract

The interpretation of the Franck organ works is difficult from not only technical perspectives, (for example those who have small hands), but from the musical perspectives. Two very important issues are honoring the needs of structure, but also honoring the the Franck traditions of rubato, which largely fall into two types. One school represented by Charles Tournemire, (who studied with César Franck), allows for a good deal of rhythmic freedom. The other tradition represented by Marcel Dupré, (who studied with Felix Alexandre Guilmant) does not use as much rubato, often with steadier tempi, and often with very little freedom. Our aim is to make comparisons between these traditions, and to demonstrate that both have validity.

Keywords: Rubato. Rhythmic freedom. Franck interpretation. Structure. Romanticism.

For those of us that had the fortune of studying in Paris, it is also true that well after that time, I still am changing my opinions regarding the interpretation of the Franck organ works; that applies to when I first started to play them as an undergraduate, and then later studying those works with a French teacher of the organ. Actually, my opinions are constantly evolving, as there are always more and more effective ways to communicate this marvelous music to the many audiences that one plays for.

Honoring structure and freedom is no simple task, and especially when dealing with Franck's compositions which often are multi-sectional. That being said, there are many ways one could approach this goal. Interpretation always needs the mark of individuality of performance, so one has to be careful to not go to extremes when making musical decisions. Finding the correct words to describe a feeling is also not an easy task but among other traits of the Romantic period, three include: individuality, concentration on emotional content, and the battle between „opposites“. Surely the expressiveness that comes with “tempo rubato” (the beat is respected in the left hand but the right hand is freely played), as well as “rubato”, where the left hand as well can also vary from the initial set tempo, should be discussed. In this contribution, I will use the Adagio from the middle section

of César Franck's *Third Chorale in A Minor*, as an example that certainly has the characteristic of „opposites“ regarding what comes before and after, along with beautiful melodic material in the middle section.

The use of rubato of course is a well documented characteristic in Romantic music, but over a period of long phrases or „gestures“. Let's look at the two major traditions that were in play regarding use of rubato in the playing of the Franck organ works. It should be pointed out that there are a host of interpreters that fall into one of the categories below, or someplace between. First the tradition of Charles Tournemire, who studied with César Franck from 1889-1890, (1890 being the year of Franck's death), and whose interpretations are characterised by considerable rhythmic freedom. We do have recordings of Tournemire playing from 1930, for example, his recording of the *Third Chorale* of Franck.

The freedom in the middle section of this chorale is a perfect example of the rubato I am speaking about. Rollin Smith speaks about this concept as he includes Charles Tournemire's writing: „*play the middle section in A-Major very freely, never hurrying and with great freedom. It is a recitative.*“ The recording from 1930 of Tournemire playing this work is available on YouTube and the section I am speaking about begins at 4:31. However, I would suggest listening to the entire recording as it is a wonderful guide to the playing of music from this period. Another advantage is being able to hear the instrument that Franck played at Sainte-Clotilde. Additionally, Rollin Smith in his book „*Towards an Authentic Interpretation of the Organ Works of César Franck*“ regarding the „*A-Minor Chorale*“, gives specific ideas of places where rubato can be used, as well as putting emphasis on the playing of certain notes (2002, p.103).

This is not to say that every organist must play in exactly the same way, but what is necessary is that there is a freedom of movement, and especially in the *Adagio* or middle section of the *Third Chorale*. As Rollin Smith (2002, p. 103) pointed out, Tournemire says: „*...to play it metronomically would be heresy and absolutely contrary to his intentions.*“ It is a good practice to be moderate in however one chooses to interpret a passage of music and that is especially true in the Franck organ works. These works are very high level compositions, so too much rubato in the performance of them lessens the high quality of the music. On the other hand, too much mechanical playing simply does not represent what we know about Franck and his preferences for the performance of his composition.

There is also disagreement even among advocates of the type of rubato that Tournemire uses in his performance. Jean Langlais (1907-1991) who recorded the complete works of Franck and played with great rhythmic freedom, was known to have said that he believed that Tournemire would not have played the *Third Chorale* the way he did on the 1930 recording. (with the assumption that he had the technology that was available later in the century) I suppose this could be true, but even then, there was the possibility

to record on 2 sides with the old LP technology. Furthermore, listening to Tournemire's playing of Franck's *Cantabile*, or *Pastorale*, there are similarities to how he interprets the *Third Chorale*. What is important is to be inspired by something we hear on a recording but not to copy the idea and this is especially true regarding rubato. The question then becomes what did the composer intend, and what is too little or too much? The answer is the concept of recording our performances and our practice. While there never is a final or absolute answer regarding interpretation, recording both practice and performances are two good ways to evaluate and to make changes if they are needed.

Certainly, in our discussion about what the characteristics of Romanticism include, too little or too much of any trait is subjective. Having the Tournemire recording to use as an example of how Franck's *A-Minor Chorale* sounded being played in 1930 is an invaluable source. The great performers throughout history always have had individualistic interpretations, and so follows the belief that it is important to respect the style without becoming a slave to rules and regulations. On the other hand, it requires a large body of knowledge and experience to know when rubato becomes excessive. In the current times, with so much emphasis on performance practice, and with You Tube and all of the possible recordings one can listen to, it is imperative that we do not lose individuality. Still, there is that fine line where something becomes excessive as is the case with too much, or too little rubato.

Traditions handed down through Tournemire and Franck need to be considered, but equally we must consider individuality which was given a high priority among the Romantics. As teachers we must be careful when and how we communicate ideas regarding rubato to our students. It is spurious that the freedom that comes with rubato is sugary, yet sometimes we must teach students who are very literal and do not understand the differences between freedom in a line and a sugary rubato. The results are performances that are either metronomic or destroy the natural expressiveness of the line. We know in the case of Franck, that rigidity was not his intention. Arriving at the place where all elements of a performance are in good balance is an admirable goal but again not easy to achieve. This fact is especially true in the interpretation of the Franck works for the organ, where too much of anything can also destroy the structure of the composition.



Figure 1: Charles Tournemire at Sainte Clotilde (Smith, 1983, p. 98)

If ever there was a difference between the Franck interpretations of Tournemire and Langlais, those of Marcel Dupré would most certainly have to be mentioned. The description is not meant as a good or bad judgement, but rather a study in contrasts. Michael Murray speaks about the lack of rubato coming from the Franck playing tradition of Guilmant with whom Dupré studied. The fact that Guilmant played the Chorales for an approving Franck before the latter's death in 1890 has been used as a justification for this particular style of interpretation.



Figure 2: Marcel Dupré standing in front of the Cavaillé-Coll organ in his studio (Gallica, 1938, online)

It should be mentioned that my teacher Odile Pierre spoke about the Dupré tradition often in a very positive way. While that may be true, listening to her recordings of Franck in general, and having studied the *Third Chorale in A Minor* with her, Mme Pierre's playing of that particular piece had the mark of Tournemire's interpretation, and especially regarding the central Adagio. In fact, although she was one of Dupré's well known pupils, there was not much similarity to his Franck interpretations at least regarding the interpretation of this Adagio from the *Third Chorale*. Aside from an almost metronomic tempo in the Dupré recording (with little rubato in the Adagio), I would like to mention the repeated notes in this melody, and the difference between Tournemire's rendition, and Dupré's. Dupré uses the system of repeated notes getting half or 3/4 their written value. Since those notes effect rubato, the fact is that the repeated notes in Dupré's performance are executed almost to the point of exaggeration. In Tournemire's rendition, the repeated notes are clear but are much closer together as well as having an elasticity. In Tournemire's performance, the playing of this line is very similar to the way a good Romantic singer or violinist may sing or play it. That same feeling is lacking in the Dupré recording, although on the positive side, the playing has a clarity of sound, as well as a clarity of form. Michael Murray (1998, p. 9) writes: "*It is limiting our experience to our own instrument, and in submitting to habits of mind that can only be called barren, that we organists lose familiarity with artistic truths which conductors, singers, wind and string players and pianists accept as given.*"

Orpha Ochse (1994, p. 3), a well known American musicologist and organist writes, „*In any historical period, musical performance is evaluated in terms of four variables: what is played, how it is played, how it sounds, and how it is heard.*“ Dupré taught some of the greatest interpreters of modern times and several of his pupils went on to record the complete organ works of César Franck. Dupré's pupils are a testament to his greatness as a pedagogue and as a performer. We must mention that although Dupré's teaching is for sure an influence, most of his pupils do not sound alike, nor do many of their Franck recordings sound like his.

The subjectivity of music making keeps coming to mind. It cannot be said that there is one way to interpret Franck's organ works, but still, we are left with a large body of evidence that has been handed down from the 19th Century regarding his performance style, and his preferences. The fact is that Franck, besides being an organist, was also a composer. That characteristic was not unusual as far as the French organ school and continues even in current times.

A comparison of musical parameters from the Adagio section of Franck's *Third Chorale in A minor* is shown in Table 1.

Table 1: Comparison of musical parameters from the Adagio section of C. Franck's *Third Chorale in A minor* (author's own processing)

	Charles Tournemire	Marcel Dupré
Tempo	- ca 52 to the quarter but very freely with plentiful rubato	- ca 44 to the quarter - less freedom; very steady but still expressive
Repeated notes	- very close	- repeated notes $\frac{3}{4}$ to $\frac{1}{2}$ value of printed value; typical Dupré style
Articulation	- legato	- legato
Dynamics	- follows indicated	- follows indicated
Rubato	- very freely	- expressive but freedom more within the beat; a conductable rubato

Summary

One of the great parts of being involved in making music is the fact that one spends their entire life learning and growing. Youth often puts emphasis on virtuosity, and while that is admirable for some music, the end result for music such as Franck's does not give a true picture of his intentions as a composer nor to his music. The opposite also can also be a problem, where lacking technical ability can be a detriment to executing an effective interpretation. Developing a good legato is particularly important and at the same time the left hand as well as voice leading must also be attended to in order to attain a singing line even in the inner parts. Understanding the organs from this period in France as well as the rooms must also be considered in order to arrive at an effective result. The idea that Franck was a composer of many genres of music hopefully will lead to performances that take into account how other musicians besides organists played or sang in the 19th Century. All being considered, the central adagio of the *Third Chorale* must have a singing quality even though it is being played. While there are hosts of recordings of this composition, the best way to arrive at an effective interpretation is to not only record live performances but to make recordings while practicing and then listen carefully to what is being produced.

Bibliography

- Carter, G. (2008). *Performance and Interpretation of Cesar Franck's Organ Works*. Sydney: Wensleydale Press.
d'Indy, V. (1906). *Cesar Franck*. Paris: Alcan.

- Franck, C. (1892). *3 Chorales*. Durand and Sons. Paris.
- Gallica. (1938). *Marcel Dupré devant son orgue à Meudon* [online].
Bibliothèque nationale de France. [Accessed 18 Dec. 2024]. Available
at: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8417452m/>
- M.L. (2000). *Cesar Franck's Metronome Markings for His Six Pieces for Organ*. "The American Organist", 3, 42–43.
- Murray, M. (1998). *French Masters of the Organ*. New Haven: Yale Press.
- Ochse, O. (1994). *Organists and Organ Playing in Nineteenth-Century France and Belgium*. Bloomington p.224. Indianapolis: Indiana University Press.
- Smith, R. (1983). *Towards an Authentic Interpretation of the Organ Works of Cesar Franck*. Hillsdale: Pendragon Press.
- Smith, R. (2002). *Towards an Understanding of the Organ Works of Cesar Franck*. Hillsdale: Pendragon Press.
- Smith, R. (1999) and Vierende, L. (1938). *Memoirs of Louis Vierende; His Life and Contacts with Famous Men*. In: *Louis Vierende: Organist of Notre-Dame Cathedral*. Hillsdale: Pendragon Press.
- Soderland, S. (2006). *How did they Play? How did they Teach? A History of Keyboard Technique*. Chapel Hill: Hinshaw Music.
- Soderland, S. (1986). *Organ Technique: an Historical Approach*. Chapel Hill: Hinshaw Music.
- Tournemire, C. (1931). *Cesar Franck*. Paris: Delagrave.
- Vallas, L. (1951). *Cesar Franck*. London: Oxford University Press.

Archives

- Arch1: (2021). Correspondence with Gillian Weir: Franck and Romanticism. Master Class with Dame Gillian Weir. 1983. Toulouse.
- Arch2: (1983-1992). discussions and study with Mme Odile Pierre regarding the central Adagio of the *Third Chorale in A Minor*. Toulouse, Paris.

Discography

- Alain, M.C. (1996). *The Complete Organ Works of Cesar Franck*. Recorded in Saint-Etienne de Caen. Paris: Erato. 0630127062,
<https://youtu.be/E1247QCgg4Q>, 23 I 2017.
- Demessieux, J. (1959). *The Complete Organ Works of Cesar Franck*, recorded at the Cavaille-Coll-Orgel of La Madeleine, Paris. London: Decca. Netherlands: Amersfoort. Reissued: Festivo, n d. FECD 155/156, <https://youtu.be/G4BrQELAOFW>, 3 II 2021. Living Presence Recordings. First released as SR 90227.
- Guillou, J. (1990). *The Organ Works of Cesar Franck*. I and II. Recorded in Saint-Eustache. Paris. Troy: Dorian. DOR-90135,
<https://youtu.be/Ag2eYsgp6Ac>, 20 VII. 2010
- Langlais, J. (1963, reissued 2012). *The Complete Organ Works of César Franck*, Recorded in Sainte-Clotilde, Paris. Chicago: GIA. ASIN: B00MYJ1T3M, <https://youtu.be/oRXCq5obbR4>, 29 I 2017.

- Marchal, A. (1959, reissued 1994). *Franck Complete Works for Organ*. Paris: Erato. ASIN:B000005ECK, <https://youtu.be/DXDojhSb5NQ>, 15 IV 2020.
- Murray, M. (1990). *Franck. The Complete Masterworks for Organ*. Recorded in Saint-Sernin, Toulouse. Cleveland: Telarc. CD 80234, <https://youtu.be/COBgiU2SptY>, at 20:03.
- Roth, D. (1991). *Cesar Franck*. Recorded in Saint-Etienne Cathedral, Saint-Brieuc, France. Dusseldorf: Motette. LC 5095.
- Weir, G. (1997, 1989). *L'Oeuvre d'Orgue*, (Collins Classics, CD 70442, 1997 which is no longer in print). The complete works of Franck are reissued on: DVD *Gillian Weir: The King of Instruments*. Bedfordshire: Priory, PRDVD 7001.

Mgr. art. David di Fiore

Katedra hudby

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

david.difiore@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.62-70>

Rozvíjanie hudobno-estetického vkusu prostredníctvom novej učebnice pre Hudobnú výchovu v 8. ročníku základnej školy

Developing Musical-aesthetic Taste Through a New Music Education Textbook in the 8-th Grade of Primary School

Jana Hudáková, Lenka Kaščáková

Abstract

The paper analyses and offers possibilities for the development of pupils' musical-aesthetic taste through a new textbook on the subject of Music Education, which is intended for the 8th grade of primary schools. The textbook focuses on the integration of various musical-artistic forms that systematically promote pupils' aesthetic perception and creative expression. Through active listening to music, the creation of their own musical works and experimental approaches to music, as well as the analysis and interpretation of different musical genres and styles, it leads pupils to a deeper understanding of musical art. The textbook also promotes an interdisciplinary approach that connects music with visual arts, literature, and other educational fields, thereby enriching students' aesthetic and cultural knowledge. This approach contributes to the development of pupils' ability to evaluate and create musical works, thereby strengthening their musical taste and artistic sensitivity.

Keywords: Aesthetics. Music. Music education. Textbook. Component.

Úvod

V posledných desaťročiach sa hudobná estetika etablovala ako významná disciplína v kultúrnom a spoločenskom živote, ktorá svojím obsahom zasahuje do každodenných skúseností jednotlivcov v spoločnosti. Vnímateľ hudobného umenia predstavuje kľúčový prvok v rámci vzťahu medzi hudobným umením a realitou, pričom zohráva zásadnú úlohu v pochopení poslanca hudby v ľudskej spoločnosti. Tento vzťah je obzvlášť relevantný v kontexte rozvoja hudobného a estetického vkusu žiakov prostredníctvom vzdelávacích nástrojov, ako je nová učebnica pre Hudobnú výchovu určená pre 8. ročník základnej školy. Učebnica nielen podporuje estetické vnímanie a tvorivú expresiu, ale prispieva

aj k formovaniu hudobného vkusu žiakov, čím napomáha ich porozumeniu hudobného umenia ako sociálneho a kultúrneho fenoménu.

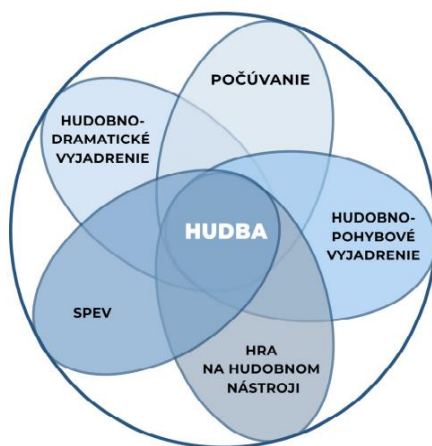
Pri výbere kvalitnej učebnice je nevyhnutné systematicky posúdiť všetky jej štrukturálne zložky. Tento proces hodnotenia zahŕňa analýzu didaktických a pedagogických princípov učebnice, ako aj posúdenie jej schopnosti rozvíjať kognitívne a estetické schopnosti žiakov. Zároveň je dôležité zohľadniť, do akej miery učebnica podporuje záujem žiakov o predmet a prispieva k ich osobnostnému rozvoju. V kontexte výučby hudobnej výchovy zohráva učebnica zásadnú úlohu pri formovaní hudobného vkusu a estetického cítenia žiakov, čo je nevyhnutné pre ich hlbšie pochopenie hudby ako umeleckého a kultúrneho javu.

Učebnica – učebná pomôcka v kontexte procesu edukácie

Učebné pomôcky a didaktická technika sú neodmysliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu, kde sa využívajú vo všetkých jeho etapách. Ich aplikácia v pedagogickej praxi umožňuje efektívnejšie naplňovať rôzne ciele vyučovania, ako sú motivácia žiakov, sprostredkovanie informácií o učive, precvičovanie získaných vedomostí, aplikácia teoretických poznatkov do praxe, ako aj kontrola a hodnotenie osvojeného učiva žiakov. V tomto kontexte je relevantná teória pamäti, ktorú v súlade s výskumom Tureka (2010) vychádzajúceho z práce Fridmana (1978), možno charakterizovať nasledovne: „Priemerný človek si zapamätá približne 10 % z toho, čo číta, 20 % z toho, čo počuje, 30 % z toho, čo vidí v podobe obrazu, 50 % z toho, čo vidí a súčasne počuje, 70 % z toho, čo súčasne vidí, počuje a aj aktívne vykonáva, a 90 % z toho, čo si osvojí na základe vlastnej skúsenosti a praktickej činnosti. (In: Turek 2010, s. 309).“ Tento model ukazuje, že učenie je efektívnejšie, keď je podporované rôznymi zmyslovými vstupmi a aktívnou participáciou žiakov, čo podčiarkuje význam didaktických pomôcok pri výučbe. Celkovo didaktické nástroje nielen podporujú lepšie pochopenie a zapamätanie si učiva, ale tiež poskytujú učiteľom neoceniteľnú spätnú väzbu o úrovni porozumenia žiakov, čo je kľúčové pre ďalšiu optimalizáciu vyučovacieho procesu.

Nové učebnice hudobnej výchovy pre 6. až 8. ročník, vydané vydavateľstvom Taktik (2022-2024), sa usilujú naplniť nielen ciele hudobnej a umeleckej didaktiky, ale aj širšie pedagogické a interdisciplinárne záujmy. Podľa Beličovej a Burlasa (2012) je predmetom modernej hudobnej didaktiky vyučovanie zamerané na rozvoj schopnosti žiakov chápať hudbu a jej interpretáciu. Ide o pluralitnú disciplínu, ktorá integruje medzipredmetové vzťahy, medzi ktoré patrí literatúra, výtvarné umenie, tanečné umenie, estetika, dejiny, geografia, sociálna veda a ďalšie. Takýto prístup podporuje komplexné a holistické porozumenie kultúrnym a umeleckým fenoménom, čím sa prehľbuje vnímanie hudby v širšom spoločenskom a historickom kontexte.

Učebnica Hudobná výchova pre 8. ročník vydavateľstva Taktik napĺňa ciele a východiská nového kurikula hudobného vzdelávania, ktoré kladie dôraz na aktívny a tvorivý kontakt žiakov s hudbou v jej troch základných podobách: počúvanie, tvorba a interpretácia. Tento prístup vychádza z predpokladu, že hudobné vzdelávanie by malo zahŕňať a rozvíjať širokú škálu činností, ktoré sú obsiahnuté v piatich kľúčových komponentoch: spev, hra na hudobnom nástroji, počúvanie hudby, hudobno-pohybové vyjadrenie a hudobno-dramatické vyjadrenie.



Obr. 1: Komponenty vyučovacieho predmetu hudobná výchova
(zdroj: https://www.minedu.sk/data/files/11832_umenie-a-kultura.pdf)

Komponenty sú nevyhnutné pre komplexný rozvoj hudobných schopností žiakov, pričom umožňujú integrovanie rôznych foriem umeleckého vyjadrenia a rozvíjajú tvorivé myslenie a emocionálne prežívanie hudby.

Metóda obsahovej analýzy – zisťovanie kvalitatívnych vlastností novej učebnice Hudobnej výchovy pre 8.ročník a jej obsahu

a) Textová zložka je vypracovaná na základe vedecky overených faktov, je doplnená pomocou podfarbenia niektorých textov, ktoré sú v tiráži knihy štruktúrované na: *a) učivo, hudobné formy, definovanie, b) tance, rytmy, c) výrazové prostriedky – hudba a štruktúru diela (štruktúrálna analýza diela)*, čím sa sprehládni a zefektívni učenie.

K prehľadnosti počúvaných diel patria i členenia: *a) skladateľ* – stručný životopis (v priemere 5-8 riadkov), *b) tvorba* – najvýznamnejšie diela..

K pedagogickej interpretácii diela sú k rozboru využité **analýzy: sémantická i genetická, štruktúrálna** (tá je podfarbená žltou farbou – časti

diela), *axiologicko-funkčná a esteticko-zážitková* (posledná menovaná je mnohokrát rozvíjaná pomocou úloh a didaktických hudobných hier).

Učebnica kladie dôraz na **celostné učenie a zážitkovosť**. V rozvíjaní nastolenej problematiky pokračuje napr. formou inštrumentálnych hier, pantomimických hier s ozvučovaním deja, hudobno-pohybových hier (napr. aj s rekvizitou).

K podpore **tvorivosti** slúži okrem didaktických hudobných hier množstvo úloh pre experimentovanie s hudbou a tvorbu danej hudby (od vlastnej minimal music až po rôzne skladbičky k danej téme).

b) Notová zložka: noty v učebnici majú určité funkcie: a) *znótované piesne k spevu*, b) *hudobné ukážky k percepcii*, c) *zápisy rytmov rôznych tancov alebo zaujímavých rytmických štruktúr k objasneniu učiva*, d) *zápisy rôznych druhov stupníc k vlastnému experimentovaniu* (vytváraniu hudby v danej tónine).

c) Obrazová zložka: obrázky v učebnici majú funkcie: a) *ilustračná*, b) *funkcia učiva (obrázok orchestra, hudobných nástrojov)*, c) *fotodokumentácia*, d) *estetická*, e) *umelecká* (autorské portréty skladateľov), f) *rôzne schémy na vysvetlenie*.

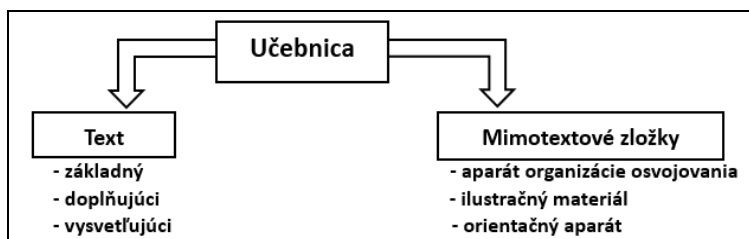
d) QR kódy: slúžia na samostatné spustenie autorských interpretácií niektorých diel s možnosťou použitia mobilu.

e) Odkazy na internetové vyhľadávanie: vyhľadávanie cez moderné kanály, čím sa žiak dostane ku kvalitným ukážkam k percepcii, ale aj k dokumentárnym hudobným filmom a audiovizuálnemu umeniu (muzikál, opera, opereta, a pod.)

Štrukturálne zložky novej učebnice Hudobnej výchovy pre 8. ročník

Pri analýze štrukturálnej zložky učebnice, sme vychádzali podľa Tureka:

Schéma 1: Štrukturálne zložky učebnice
(zdroj: Turek 2010, s. 318)



Základný text – kritérium je splnené a objasnené vyššie v texte.

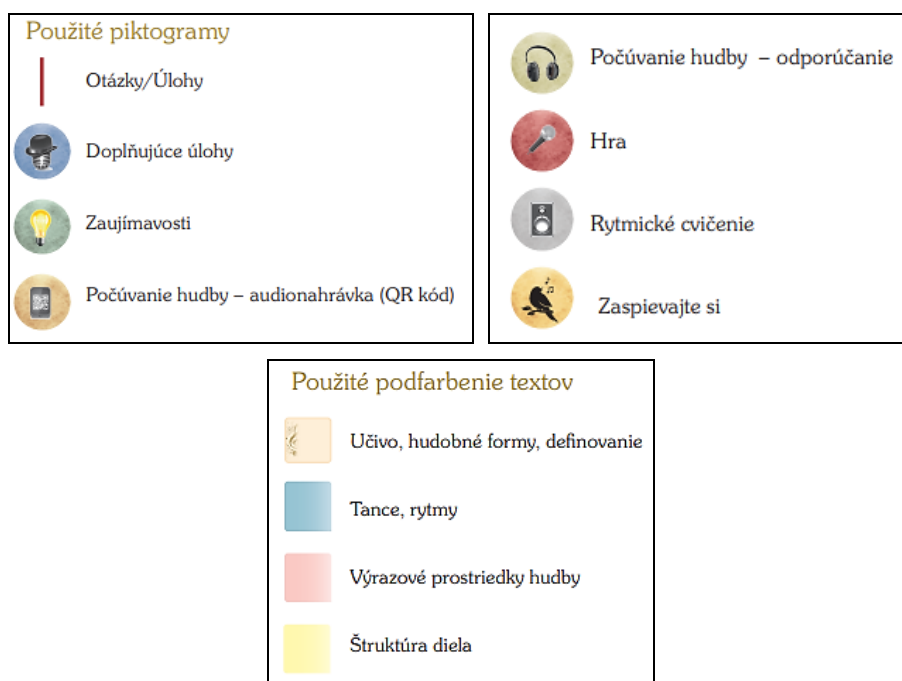
Doplnňujúci text – slúži na upevnenie a prehĺbenie učiva a je vyznačený piktogramom „doplnňujúce úlohy“ a „zaujímavosti“.

Vysvetľujúci text – nachádza sa v podfarbených textoch, v schémach, v notových ukážkach, didaktických hrách.

Mimotextové zložky – sú obsiahnuté v úlohách, návodoch, schémach, zdôrazneniach tučným alebo zeleným písmom.

Ilustračný materiál – tvoria noty, schémy, obrazy a obrázky, poézia slov, fotografie.

Orientačný aparát – je zabezpečený štruktúrovaním textu a vysvetlením v tiráži pomocou piktogramov a podfarbení (Obr. 2 – 4).



Obr. 2 – 4: Použité piktogramy a podfarbenia textov
(zdroj: Hudobná výchova 8, 2024, s. 2)

Formálne náležitosti učebnice: Učebnica obsahuje menoslov autorov, recenzentov a interpretov, ako aj vydavateľské údaje v tiráži, použitú štruktúraciu učiva, úvod, jadro, záverečný test, register a obsah. Prílohou je aj bohatý spevník, ktorý plní funkciu doplnujúceho, či hlavného učiva, funkciu relaxačnú (v závere vyučovacej hodiny napr. pri opakovaní a pod.).

Obsahové rozvrstvenie komponentov: Na 88 stranách (pričom učivo je na 84 strán) je poskytnutých 56 piesní a 56 hudobných ukážok k percepcii. Ku každej **téme** sú navrhnuté tvorivé inštrumentálne hry, realizované za pomoci Orffových hudobných nástrojov, alebo nehudobných (vytvorených) zvukových predmetov. Učivo hudobnej náuky je implementované napr. formou ukážky 12 tónovej, chromatickej, či bluesovej stupnice, alebo pentatoniky a poskytuje učiteľom rôzne možnosti, z ktorých si môžu vybrať spôsob naplnenia cieľov vyučovacieho procesu. Dejiny hudby sa prelínajú

celou učebnicou. Komponenty, ktoré reagujú na hudbu (čiže ju a priori netvorí) – dramatizácia a hudobno-pohybové aktivity majú zastúpenie v polovici učiva.

Keďže na každej hodine sa prelínajú viaceré komponenty naraz, vyhodnotili sme ich zastúpenie v učebnici pomocou bodového skóre (Tab. 1).

Tab. 1: Rozvrstvenie komponentov v novej učebnici Hudobnej výchovy pre 8. ročník – do úvahy pripadá aj spevník, ktorý je jej súčasťou

(zdroj: vlastné spracovanie)

Komponent	Spev	Počúvanie	Hra na hudobnom nástroji	Hudobno-pohybové vyjadrenie	Hudobno-dramatické vyjadrenie
Skóre (body/počet)	56	56	38	25	28

Experimentálne spôsoby práce s hudbou v kontexte učiva a vyjadrenie sa hudbou môžu zahŕňať spev, percepciu hudby, ako aj aktivity, ktoré podporujú tvorivosť. Úlohy na aktivizáciu žiaka môžu mať podobu osobnej skúsenosti žiakov, pričom sa začínajú napodobňovaním a neskôr prechádzajú do tvorby rôznych hudobných experimentov, ktorých množstvo a rozmanitosť boli zaznamenané v 20. a 21. storočí. Filozof Hans Georg Gadamer (In: Burlas a Beličová, 2012) v tejto súvislosti hovorí o „estetickú skúsenosti“, ktorá predstavuje prienik jednotlivca do hudby prostredníctvom osobnej skúsenosti. Podľa Burlasa a Beličovej (2012, s. 73) sú v tomto procese kľúčové: „a) estetická orientácia individua, ktorá sa vyvíja v didaktickom procese, b) komunikácia (rozhovory) o hudbe ako prostriedok realizácie hudobného vyučovania.“

Učebnica hudobnej výchovy nielen naplňa vzdelávacie a obsahové štandardy moderného kurikula, ale zároveň podporuje estetické vnímanie ako súčasť celostného poznávania hudobného sveta. V súlade s tým sú do učebnice zapracované aj aktivizačné didaktické hudobné hry, ktoré napomáhajú rozvoju esteticko-umeleckého zážitku, ako aj pomôcky na rozlišovanie hudobných štýlov a rozvíjanie schopnosti „umelecky hodnotiť“, primerane veku a skúsenostiam žiakov. Uvedené hry predstavujú účinný nástroj na podporu kreativity a zintenzívnenia estetického zážitku.

 **Rozprávame sa o hudbe bez slov, slovami a obrazmi**

1. Vyberte si hudbu, ktorá vás doteraz zaujala, voľne sa pohybujte po triede a vyjadrite gestami, pantomímou a mimikou pocit z počutého.
2. Keď sa hudba zastaví, utvorte náhodné dvojice. Približne 1 - 2 minúty sa rozprávajte na danú tému. Napríklad: „Čo sa ti páči v hudbe 20. storočia?“ „Ktorý hudobný skladateľ urobil svojou hudbou na teba najväčší dojem? Aké aktivity najradšej robíš na hodine hudobnej výchovy?“
3. Vyhodnoťte spoločne, tvorba ktorých skladateľov je podľa vás najzaujímavejšia. Pokúste sa štyroch vami vybraných skladateľov priradiť k obrazom výtvarníkov 20. storočia. Hudba 20. storočia je veľmi rôznorodá práve tak ako štýly maliarskeho umenia vo výtvarnom umení.
4. Diskutujte o tom.



Salvador Dalí Pablo Picasso Gustav Klimt Alfons Mucha

Obr. 5: Názorná ukážka didaktickej hry, ktorá napĺňa okrem didaktických cieľov aj požiadavky rozvíjania estetického vkusu
(zdroj: Hudobná výchova 8, 2024, s. 24).

Interdisciplinarita

Medzipredmetové vzťahy, resp. interdisciplinarita, predstavujú kľúčový prístup, ktorý umožňuje prepojenie rôznych oblastí vzdelávania a podporuje hlbšie pochopenie predmetov a ich vzájomné súvislosti. V rámci **výtvarnej výchovy** sa žiaci môžu zamerať na tvorbu obrazov, portrétov skladateľov (autorských), fotografií, ilustrácií, vodotlačí, alebo na kreslenie schém, obrazov a dojmov, ktoré im pomôžu vyjadriť hudbu vizuálne. Učebnica ponúka aj možnosť náčrtu pohybu na scéne, čím sa žiaci môžu ocitnúť v roli režisérov, vytvárať rekvizity alebo navrhnúť súčasť kostýmu, čím sa prehlbuje ich umelecké a kreatívne myslenie. V **literatúre** sa kladie dôraz na analýzu sémantiky literárnych diel, literárnych námetov, obsahov a ponúka sa možnosť tvorby nových textov, námetov alebo experimentovania so zvukom v kontexte filmovej tvorby. Žiaci môžu vytvoriť zvukovú kulisu pre vymyslený dej filmu, ako aj ozvučiť tento dej, pričom sa nezabúda ani na tvorbu textov piesní. Osobitne významné sú hudobné diela inšpirované **poéziou**, ktoré prepojujú literárnu a hudobnú tvorbu. **Biológia** poskytuje podnety na pozorovanie a opis prírody v dielach, ako aj na zhudobnenie prírodných zvukov, napríklad vody a iných prírodných prvkov. Experimentovanie

so zvukmi pri napodobňovaní prírody ponúka žiakom možnosť priblížiť sa k tvorivému procesu prostredníctvom interakcie medzi zvukom a prírodným prostredím. **Dejepis** sa zameriava na historické obdobia a kontexty historického vývoja, čo umožňuje žiakom vnímať hudobné diela v širšom historickom a kultúrnom kontexte. Tento prístup rozširuje chápanie hudby ako zrkadla spoločenských a historických zmien. **Regionálna výchova** sa venuje prvkom národnosti v dielach, ako aj ľudovej hudbe, folklórnemu dedičstvu a ľudovej kultúre, ktorá sa vyjadruje nielen v hudbe, ale aj v iných umeleckých formách, pričom žiaci môžu objavovať a skúmať konkrétne regióny a ich kultúrne dedičstvo. **Geografia** poskytuje kontext pre štúdium jednotlivých skladateľov, ktorých životy a diela sú často späté s konkrétnymi krajinnými a kultúrnymi špecifikami ich rodných krajín. Tým sa žiaci učia nielen o histórii hudby, ale aj o geografických a kultúrnych podmienkach, ktoré formovali tvorbu hudobných diel. **Fyzika** sa zapája prostredníctvom štúdia audio a video techniky, kde žiaci spoznávajú technický pokrok v oblasti zvukového a obrazového záznamu, čo im umožňuje lepšie pochopiť technické aspekty tvorby a prezentácie hudby.

Záver

Záverom možno konštatovať, že nová učebnica Hudobnej výchovy pre 8. ročník základných škôl predstavuje efektívny nástroj na rozvoj hudobného vkusu žiakov. Prostredníctvom integrácie rôznych hudobných a umeleckých foriem, ako aj aktívneho zapájania žiakov do tvorivých a analytických aktivít, učebnica nielen podporuje hlbšie pochopenie hudobného umenia, ale aj prispieva k rozvoju ich schopností hudbu hodnotiť a tvoriť. Interdisciplinárny prístup, ktorý prepája hudbu s inými umeleckými a vzdelávacími oblasťami, obohacuje estetické a kultúrne porozumenie žiakov, čím významne prispieva k ich celkovému umeleckému a estetickému rozvoju. Tento komplexný prístup vytvára pevný základ pre rozvoj hudobného vkusu a kultivovanie kreatívneho vyjadrovania v mladých ľuďoch. Ako uvádza Kopčáková (2020, s.120): „za veľmi dôležité považujeme neopomenúť oblasť hudobnej edukácie (ako zložky estetickej výchovy), ktorej zmyslom je odovzdávať kultúrne a umelecké hodnoty mladším generáciám“, čo sa v plnej miere odzrkadľuje aj v prístupe zvoleného vzdelávacieho materiálu, na základe zistení z analýzy jej kvalitatívnych vlastností a obsahu.

Bibliografia

- Burlas, L. a Beličová, R. (2012). *Zvuk. Problém hudobnej estetiky aj hudobnej pedagogiky*. Žilina: EDIS ŽU, s. 72, ISBN 978-80-8084-777-7.
- Hudáková, J. a Kaščáková, L. (2024). *Hudobná výchova 8: Učebnica pre 8. ročník ZŠ*. Košice: Taktik vydavateľstvo, s. 87. ISBN 978-80-8180-584-4.

Kopčáková, S. (2020). *Aktuálne otázky hudobnej estetiky 20. a 21. storočia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, s. 120. ISBN 978-80-555-2522-8.

NIVAM (2024) *Štátny vzdelávací program. Vzdelávacie štandardy. Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra*. [online]. Bratislava: NIVAM. https://www.minedu.sk/data/files/11832_umenie-a-kultura.pdf

Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, s.r.o., s. 309. ISBN 978-80-8078-322-8.

Táto vedecká štúdia je výstupom z projektu VEGA č. 1/0065/22 Medzi minulosťou a súčasnosťou estetiky na Slovensku – kritické čítanie a kritické edície v kontextoch historickej pamäti a aktualizácie poznania.

PaedDr. Jana Hudáková, PhD.

Katedra hudby, Inštitút hudobného a výtvarného umenia
Prešovská Univerzita v Prešove, Filozofická fakulta
Ul. 17.novembra č.15, 080 01 Prešov
jana.hudakova@unipo.sk

PaedDr. Lenka Kaščáková, PhD.

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

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.71-79>

Projekt hudebních workshopů pro studenty učitelství: zpětná vazba a dopady na vzdělávání

Music Workshop Project for Teaching Students: Analysis of Feedback and Impacts on Education

Jiřina Jiříčková

Abstract

During the academic year 2023/2024, a project of music and creative workshops titled Musical Mosaic: Creative Interaction as a Basis for the Development of Musical Creativity in a Complex of Musical Activities was implemented at the Faculty of Education, Charles University. The project was designed for primary school students in the first stage of education and music education students at pedagogical faculties across the Czech Republic. The workshops focused on the active engagement of participants in the teaching process and the development of their musical creativity. They were facilitated by tandems composed of experienced teachers and artists. 32 workshops and 5 "Meetings with Art" were conducted. Feedback from the students was collected throughout the project and subsequently analysed. The results indicate that students valued the opportunity to participate in music workshops beyond their standard studies. They were able to identify the activities they took part in and reflect on the process and benefits of each workshop. The project can thus be regarded as a valuable contribution to the professional development of the participating students.

Keywords: Project. Music workshops. Musical creativity. Development of creative expressions. Students of teaching at primary schools. Students of music education. Feedback.

Úvod

Tento příspěvek se zabývá projektem s názvem *Hudební mozaika aneb Kreativní interakce jako východisko rozvoje hudební kreativity v komplexu hudebních činností* (zkráceně *Hudební mozaika*) a výsledky zpětné vazby získané od jeho účastníků. Projekt, který byl tvořen činnostními workshopy, probíhal během akademického roku 2023/2024 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy za podpory Ministerstva kultury ČR, Národního plánu obnovy (NPO) a Evropské unie (EU). V jeho rámci bylo realizováno celkem šestnáct tříhodinových a šestnáct dvouhodinových workshopů a pět uměleckých setkání.

Workshopů se zúčastnilo celkem 216 studentů, převážně z Pedagogické fakulty pořádající instituce. Nejprve stručně představíme celý projekt a následně se zaměříme na výsledky získané na základě zpětné vazby od účastníků workshopů. Tyto výsledky budou analyzovány a zhodnoceny s cílem formulovat závěry, které mohou přispět k rozvoji hudebně pedagogické praxe.

Představení projektu

Účast na workshopech projektu *Hudební mozaika*, který byl určen studentům kateder hudební výchovy v České republice, byla nabídnuta budoucím učitelům učitelství hudební výchovy a učitelství na 1. stupni základní školy. Workshopy, probíhající na pražské Pedagogické fakultě workshopy, představovaly témata a aktivity vybízející k aktivnímu zapojení se účastníků a k rozvoji jejich hudebně tvořivých projevů.¹ Charakteristickým prvkem všech workshopů byla přítomnost umělce, propojení s uměleckým světem, didaktická transformace umění a pozitivní prožitky a inspirace s tím spojené.²

Workshopy, jak již bylo zmíněno, se zaměřovaly především na rozvoj tvořivosti. Projekt ovšem nabídl také pět dalších inspirativních akcí, tzv. Setkání s uměním. Během těchto setkání představovali umělci svá díla, sdíleli své způsoby své umělecké interpretace, nebo společně s účastníky reflektovali své pojetí umění. Některé aktivity byly prezentovány živě ve spolupráci s dalšími hudebníky či tanečníky.

Cílem projektu bylo inspirovat účastníky ke smysluplnému, obohacujícímu a tvořivému rozvíjení vlastní kreativity v prožitkově pojatých hudebních situacích, podněcovat je k setkávání se s hudebním uměním. Přítomnost umělce či umělců se ukázala jako významný motivační prostředek a katalyzátor emocí spojených s hudbou. Workshopy byly lektorovány vždy v tandemu, složeném z pedagogické osobnosti a umělce či umělců.

Při realizaci se uplatňovala různá míra zapojení jednotlivých členů lektorského týmu. Tento přístup byl ovlivněn nejen zvoleným tématem workshopu, ale i osobní zkušenosti lektorských osobností s tímto typem výuky a povahou aktivit, které workshop obsahoval.³

¹ Někteří ze zapojených účastníků workshopů vedle participace na tomto projektu realizovali následně vlastní tvořivé výstupy v rámci Evropského dne hudby ve školách v březnu 2024 (Jiříčková & Kačalová, 2024).

² Projekt navázal na předchozí projekt hudebně kreativních workshopů nazvaný *Kreativní interakce jako zdroj motivace a inovace ve výuce vysokoškolských pedagogů a v pregraduální přípravě pedagogů HV* (Jiříčková, 2024a). Výstupem prvního projektu byla vysokoškolská učebnice *Kapitoly z kreativní hudební výchovy* (Jiříčková, 2023). Současný projekt vyústil v další publikaci, a to učebnici *Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem* (Jiříčková, 2024b).

³ Z následných zpětných vazeb lektorů vyplynulo, že spojení lektorských osobností vnímali jako obohacující zkušenost, která jim umožnila vzájemně se inspirovat a sdílet způsob své profesní vidění světa. Spojení těchto osobností navíc přinášelo jinou, osobitou a neopakovatelnou atmosféru.

Na projektu participovalo celkem jedenáct hudebních pedagogů a osm uměleckých osobností, dále hudební duo, folklórní trio a dvě hudební uskupení s větším počtem členů. Celkem inspirovalo účastníky projektu 39 osobností, z nichž 28 byli umělci z různých oblastí uměleckého světa.

Účastníci se měli příležitost během workshopů setkat se živou folklórní hudbou a tancem, hudbou swingovou, jazzovou, soudobou klasickou i s hudbou vzdálené minulosti. Workshopy zahrnovaly živou hudbu v podání kontrabasů, houslí, klavíru, cimbálu, kytary či různých perkusních nástrojů. Tančily se české i slovenské folklórní tance. Účastníci měli příležitost slyšet operní, jazzový zpěv, folklórní zpěv i zpěv lidových písní. Zazněly také skladby 20. století, písňe folkové písňe a autorské skladby zúčastněných umělců.

Výrazným charakteristickým rysem projektu byla nejen široká paleta pedagogických a uměleckých přístupů směřujících k rozvoji kreativity účastníků, ale i důraz na individuální i skupinovou reflexi prožitého a hledání přesahů do pedagogické praxe. Následující část se proto věnuje zpětné vazbě, kterou poskytli studenti po absolvování dílčích workshopových dnů.

Zpětná vazba

Účastníci, stejně jako lektori, pedagogové a umělci, byli vyzýváni k reflexi uskutečněných hudebních činností, ke sdílení námětů i emocí. Projekt byl obohacen o reflektivní semináře a setkání a individuální konzultace, který probíhaly jak mezi lektory a studenty, tak mezi lektory navzájem. Na závěru projektu se uskutečnil společný reflektivní seminář.

Workshopy proběhly ve dnech 4. 11. 2023, 26. a 27. 1. 2024, 2. 3. 2024 a 13. 4. 2024. Zpětná vazba od studentů byla získávána jednak bezprostředně po skončení jednotlivých workshopů, jednak prostřednictvím online dotazníků realizovaných pomocí Google formulářů. Tyto dotazníky byly studentům zasílány vždy v týdnu po konání workshopového dne. V následující části uvádíme podrobnosti o respondentech, kteří se šetření zúčastnili, a o způsobu, jakým byly workshopy rozděleny.

Respondenti

Jak ukazuje tabulka 1, workshopů se celkem zúčastnilo 216 studentů. Dotazník vyplnilo 145 z nich, což představuje přibližně 67 % účastníků. Dotazníkové šetření bylo anonymní – nezjišťoval se gender, věk ani studijní zaměření respondentů. Vyšlo se z předpokladu, že studenti mají zájem dále rozvíjet své kompetence v oblasti hudebního vzdělávání s ohledem na svou budoucí pedagogickou praxi. Cílem dotazníku bylo zjistit, nakolik nabízený obsah a forma workshopů napomáhaly tomuto profesnímu směřování. Vyhodnoceny byly odpovědi získané po prvních čtyřech termínech, které byly následně sdíleny s lektory jednotlivých workshopů.

Workshopy byly organizovány podle studijního programu studentů (učitelství na 1. stupni ZŠ / učitelství HV na 2. a 3. stupni ZŠ). Studenti absolvovali stejný typ workshopu, který se však lišil v závislosti na budoucí cílové skupině, kterou budou vzdělávat. V tabulce 1 jsou workshopy pojmenovány podle dominantní charakteristiky činností, kterým byla ve workshopu věnována hlavní pozornost. Tabulka zahrnuje osm typů workshopů rozdělených do čtyř dnů (workshop 1 a 2 první den, workshop 3 a 4 druhý den atd.). V tomto šetření není zahrnuta zpětná vazba z posledního, v pořadí pátého workshopového dne, neboť nebyl získán dostatečný počet odpovědí, aby byla jejich analýza relevantní.

V pravém sloupci tabulky je uveden celkový počet účastníků prvních čtyř workshopů a na jejím spodním okraji počet vyplněných dotazníků.

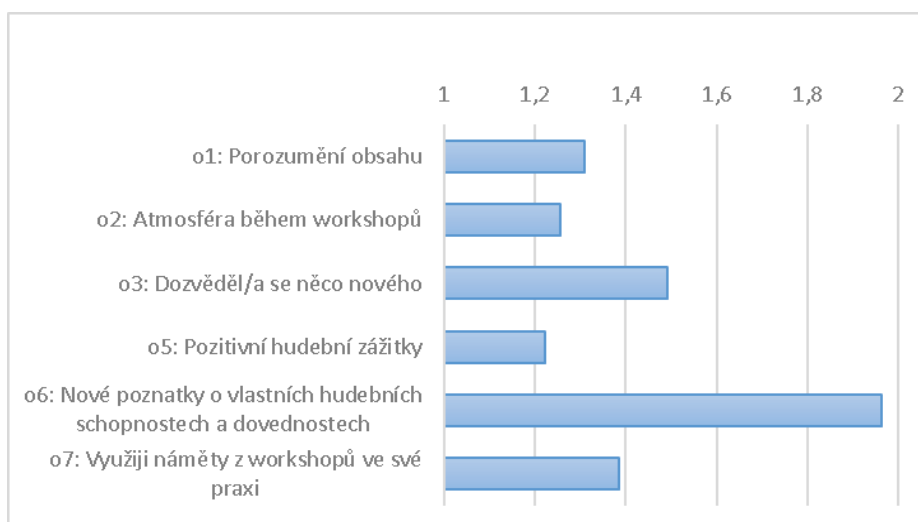
Tab. 1: Rozdělení workshopů, počet účastníků

workshop	účastníků
1. Kreativně s rytmy	50
2. Kreativní práce s hlasem a slovenskou lidovou písní	
3. Kreativní přístup k lidovým tancům	48
4. Kreativní hudební aktivity a jazz	
5. Kreativní práce s hlasem, s českou a moravskou lidovou písní, Janáčkem a Martinů	67
6. Kreativní práce s autorskými písněmi Michala Horáka	
7. Hudební činnosti v kontextu klasické hudby	51
8. Setkání s Richardem Novákem	
zpětná vazba	
dotazníkové šetření	145

Výsledná zjištění

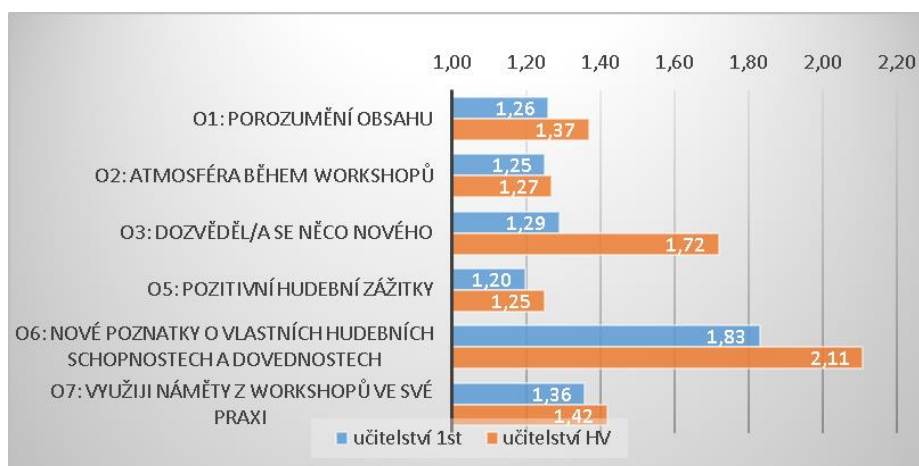
V rámci dotazníku byli účastníci workshopů požádáni, aby zhodnotili vybrané aspekty hudebně kreativních workshopů, konkrétně, zda porozuměli předkládanému obsahu workshopů, jak vnímali atmosféru ve výuce, zda si z ní odnesli pozitivní emoce, zda získali nové poznatky týkající se hudby či hudebního vyučování, zda se dozvěděli něco o sobě samých, o svých hudebních schopnostech a dovednostech, a případně, jestli náměty, které byly ve výuce přítomny, by potenciálně v budoucnu využili ve své vlastní pedagogické praxi.

Shrnutí odpovědí je prezentováno na následujícím obrázku. Výsledky ukazují, že respondenti hodnotili všechny uvedené oblasti pozitivně, v rozmezí známek 1 a 2 na škále od 1 do 5 (kde 1 znamená nejlepší hodnocení).



Obr. 1: Hodnocení workshopů – otázky

Zajímavé srovnání přináší graf, který porovnává odpovědi studentů učitelství na 1. stupni ZŠ v porovnání se studenty učitelství na 2. stupni ZŠ a SŠ. Z grafu vyplývá, že studenti učitelství na 1. stupni ZŠ hodnotili výrazně pozitivněji například skutečnost, že se dozvěděli něco nového nejen k učivu a způsobu práce s ním, ale také o sobě samých a svých hudebních schopnostech a dovednostech, viz obr. 2.



Obr. 2: Hodnocení workshopů – porovnání studentů učitelství na 1. stupni ZŠ a studentů oborového studia HV

Odpovědi v dotaznících se dále lišily podle typu jednotlivých workshopů. Obr. 3 dokumentuje průměrné hodnocení odpovědí jak studentů učitelství na 1. stupni ZŠ, tak i studentů oborového studia HV. Výsledky ukazují vesměs pozitivní zpětnou vazbu od účastníků workshopů.



Obr. 3: Hodnocení dílčích typů workshopů

Dotazníky také poskytly studentům prostor pro vlastní vyjádření. Účastníci mohli zaznamenat další zpětnou vazbu prostřednictvím výzvy k uvedení tří přídavných jmen, která podle nich vystihovala jednotlivé workshopy. Odpovědi byly velmi pestré, což lze dokumentovat na příkladu dvou typů workshopů uskutečněných během jednoho dne (viz obr. 4).

Kreativní práce s hlasem

hutný – zábavný – zajímavý – teoretický – profesionální – lidský – užitečný – moudrý – podněcující – zamyšlení hodný – inspirativní- důležitý (téma hlasové hygieny) – užitečný – profesionální – poučný – praktický – úžasný – málo dynamický – uspěchaný – poučný – bezpečný – profesionální – poučný – příjemný
X

Kreativní práce s autorskými písněmi

motivační – aktivizující – suprové – zážitkový – prožitkový – zábavný – obohacující – kreativní – aktivní – excelentní – naučný – inspirativní – užitečný – populární – milý – nezapomenutelný – výjimečný – skvělý – nápaditý – příjemný – boží – pozitivní – kreativní – uvolněný – vtipný – veselý – využitelný – hravý

Obr. 4: Přídavná jména charakterizující dílčí workshopy ze stejného workshopového dne



Respondenti byli v dotaznících dále vyzváni, aby uvedli konkrétní činnosti, při nichž rozvíjeli své tvořivé schopnosti a dovednosti, případně aktivity, se kterými se dosud nesetkali. Z velkého množství odpovědí vybíráme několik příkladů ilustrujících rozmanitost aktivit: *Práce s videem a zvukem na nástroje, Přijímač a vysílač, Kánon s fonogestikou, Vocal painting + fonogestika, Protahovací aktivita v úvodu, kdy jsme si představovali, že jsme stromy, Hudebnostroj, Vytváření živého obrazu, jak mohla vypadat situace před písní a jak po písni, Hraní na různé bicí nástroje ve skupině – možnost zkusit hrát na konga, bonga, kravský zvon, caracas, Improvizační sóla na bubny, Relaxace + steelpan / tibetské mísy, Polyrytmy a improvizace.*

Při podrobné analýze zpětné vazby by bylo možné se dále zabývat rozdíly v odpovědích mezi studenty učitelství na 1. stupni ZŠ a oborového studia HV, stejně jako zohlednit data vycházející z počtu studentů v kombinované

formě studia. Celkově však zpětná vazba na uskutečněné workshopy vykazovala pozitivní charakter, a proto jsme se nezabývali drobnými odchylkami, které neměly zásadní význam.

Na uvedených příkladech je patrné, že rozdílná pojmenování, přisouzená ke stejnému workshopu, mohou napomoci rozboru zpětné vazby vedoucím workshopu a jejich porozumění tomu, že každý jednotlivý účastník či účastnice přichází na workshop s jinou mírou motivace, očekávání, s rozdílnými schopnostmi a dovednostmi.

Zaznamenaná pestrost tvořivých činností může být vnímána na jedné straně jako kontrolní aspekt, který ověřuje porozumění účastníků pojmu „tvořivá aktivita“, a současně přináší významný poznatek v tom, co studenti vnímají jako nové a co je oslovilo, což může inspirovat k dalšímu začlenění těchto činností do standardní výuky.

Studenti ocenili zejména atmosféru ve workshopech, která je vybízela k vlastní tvořivosti, a celkový přínos workshopů jako zdroj inspirace.

Současně je třeba zmínit, že ne všechny workshopy přinesly očekávanou míru činnostního zapojení studentů. Takovým příkladem bylo setkání s operním pěvcem R. Novákem (nar. 1931). S ohledem na dřívější datum narození umělce pedagog P. Kadlec zvolil jinou formu setkání, která nabídla rozhovor a diskusi a uměleckým vystoupením. I když toto setkání nenabídlo účastníkům možnost kreativně se zapojit do hudebních činností, studenti byli hluboce zasaženi upřímnou výpovědí Richarda Nováka o jeho lásce k hudbě a jeho úsilí předávat ji dál.

Prezentované výsledky dotazníkového šetření, které se zaměřovalo na získání zpětné vazby od účastníků projektu, nezahrnují zpětnou vazbu od všech účastníků. Další cenná zpětná vazba byla získávána ústně prostřednictvím nabízených reflektivních seminářů a také diskusí mezi pedagogy a zapojenými umělci. Lze se domnívat, že účast na workshopech přinesla podněty pro další profesní růst jak studentů, tak i zúčastněných pedagogů a umělců.

Dopady na vzdělávání

Výsledná zjištění, podpořená zpětnou vazbou z projektu, který tomuto projektu předcházel, ukazují, že studenti si pro svoji budoucí pedagogickou praxi cení zážitkově a činnostně zaměřených hudebních workshopů. Tyto workshopy jim umožňují vyzkoušet si v bezpečném prostředí dosud nepoznané činnosti a utvrdit se ve předchozích zkušenostech, dozvědět se nové poznatky, ale také hledat a nacházet tvořivá řešení problémových situací, komunikovat s dalšími účastníky. Workshopy a následné diskuse jim dále nabízejí prostor pro debaty o námětech, tématech a možnostech jejich dalšího kreativního zpracování. Současně jim přinášejí inspiraci v podobě setkání se zkušenými hudebními pedagogy a umělci, přibližujícími jim způsob svého uměleckého vidění světa.

Zpětná vazba z projektu dokládá, že podněcování studentů k aktivní účasti na dalším hudebně pedagogickém vzdělávání nad rámec vlastního kurikula, má pozitivní vliv na rozvoj profesních kompetencí budoucích učitelů.

Bibliografie

- Jiříčková, J. (ed.) a kol. (2023). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023. 392 s. ISBN 978-80-7603-417-4 (online). [cit. 18. ledna 2025]. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/9788076034174>
- Jiříčková, J., Kačalová, K. (2024). EuDaMuS – oslava hudby ve školách. In: *Hudební výchova*, 32 (4), s. 43-44. ISSN 1210-3683.
- Jiříčková, J. (2024a). Students' Reflection on the Project Creative Interactions in Undergraduate Training of Music Educators. In: *Teorie a praxe hudební výchovy VIII. Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4 v roce 2023 v Praze*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, s. 207-216. ISBN 978-80-7603-446-4. Dostupné z: <https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2490>
- Jiříčková, J. (ed.) a kol. (2024b). *Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2024. 312 s. ISBN 978-80-7603-449-5 (online). [cit. 18. ledna 2025]. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/9788076034495>

PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.

Katedra hudební výchovy

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika

jirina.jirickova@pedf.cuni.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.80-89>

Pedagogická činnosť Stanisława Moniuszka a jej prínos v hudobnej edukácii

Stanisław Moniuszko's Pedagogical Activity and its Contribution to Music Education

Kristína Magátová

Abstract

The life and work of Stanisław Moniuszko are areas that are relatively unknown in Slovakia. The composer's name comes to mind for many in connection with the formation of national schools and the Polish national opera *Halka*. His legacy, however, encompasses a more varied range of works, as well as life events that have greatly influenced the further development of music in neighbouring Poland. He was not only a versatile composer, active organist, promoter of music, conductor, but also a teacher. Although teaching was a peripheral area of Moniuszko's activities, he devoted himself to it throughout his life. The paper deals with the pedagogical activity of Stanisław Moniuszko, introduces his important pupils and also works of didactic and instructive character.

Keywords: Stanisław Moniuszko. Music teacher. 19th century. Institute of music. A memoir for learning harmony.

Úvod

Poľský romantický skladateľ Stanisław Moniuszko (1819-1872) je v slovenskom prostredí známy ako reprezentant poľskej národnej hudby, autor poľskej národnej opery *Halka*, či ako priekopník piesňového žánru v poľskej artifizálnej hudbe. Jeho pôsobenie zahŕňala i aktívna hráčska, dirigentská a pedagogická činnosť. Predmetom nasledujúcich úvah je Stanisław Moniuszko v pozícii súkromného a profesionálneho učiteľa hudby. Dôvodov, prečo sa pozrieť aj na túto oblasť Moniuszkovko pôsobenia, je viacero. Hoci nebolo učiteľstvo jeho primárnou zárobkovou a pracovnou činnosťou, venoval sa jej takmer celý život. Druhým dôvodom sú silné osobné putá, ktoré nadviazal so svojimi študentami. Poznanie Stanisława Moniuszka z aspektu pedagogického pôsobenia objasňuje charakteristiku jeho osobnosti, s ktorou sa často stretávame: obetavý, skromný, pracovitý. A napokon je to súbor niekoľkých didaktických materiálov, ktoré ovplyvnili hudobné vzdelávanie ďalších generácií.

Mladý Moniuszko ako súkromný učiteľ hudby

Po ukončení vysokoškolských štúdií na Singakademie v Berlíne sa v júli roku 1840 Moniuszko usadil vo Vilniuse, kde si založil rodinu. Prvé roky samostatného života neboli ľahké. I napriek snahám o umelecké pôsobenie sa mu základom živobytia stal post organistu v Kostole sv. Jána, kde pôsobil viac ako 18 rokov. Išlo však len o čiastočný úväzok. Omše sprevádzal len v nedele a vo sviatky, za čo mu bola priznaná len mierna finančná odmena 25 rubľov mesačne. Bol nútený privyrábať si početnými súkromnými hodinami hudby (Branberger, 1947, s. 291). K začínajúcemu učiteľovi klavíra sa vďaka snahám manželkinej rodiny prihlásilo veľa študentov, či skôr študentiek, dievčat z bohatších rodín, o ktorých sa Moniuszko v istom liste neznámemu adresátovi vyjadril: „*Moja činnosť sa obmedzuje na poskytovanie tých najnezneseľnejších hodín mladým dáмам, ktoré sa hudbe venujú tak, akoby sa nikdy nechystali hrať.*“ (Baranowski, 2023, s. 111). Hodina súkromného vyučovania do rodinnej kasy priniesla jeden rubel (Baranowski, 2020, s. 28-29). Medzi jeho žiakov patrili aj významnejšie osobnosti, maliar Wincenty Leopold Sleńdziński (1838-1909), etnograf a filológ Jan Aleksander Karłowicz (1836-1903), otec o niečo známejšieho Mieczysława Karłowicza (1876-1909), klavirista Antoni Stolpe (1851-1872), hudobný teoretik a pedagóg Gustaw Roguski (1839-1921), skladatelia Zygmunt Noskowski (1846-1909), Henryk Jarecki (1846-1918), Władysław Rzepko (1854-1932) alebo aj ruský skladateľ César Antonovič Kjuj (1835-1918), s ktorým nadviazal vzácné priateľské puto (Baranowski, 2020, s. 36). Kjuj sa u Moniuszka učil súkromne ako mladý pätnásťročný chlapec. Jeho otec bol v tomto čase v meste služobne ako dôstojník napoleonskej armády. U Moniuszka sa učil len pár mesiacov, no získal u neho základy harmónie, kontrapunktu a tiež kompozície, najmä v oblasti piesňovej tvorby (Baranowski, 2020, s. 112).

Vyučovanie hudby vo Vilniuse bolo pre Moniuszka formou materiálneho zabezpečenia. Bolo zvyčajne nesystematické a často prerušované, kvôli jeho skladateľským povinnostiam a viacerým domácim i zahraničným cestám, čo spôsobilo stratu študentov i zárobku. Za zmienku stoja intrigy rivalov, pochybných a lacnejších učiteľov hudby, ktorí Moniuszka o žiakov okrádali. Prevažná väčšina lekcí sa týkala amatérskeho muzicírovania. Nemožno v tomto smere hovoriť o skladateľskej škole, hoci nepochybne ovplyvnil umelecký rast nasledujúcej generácie v kvalite hudby i umeleckého vkusu.

Spomienky jeho žiaka Wincenta Leopolda Sleńdzińskiego svedčia o Moniuszkovom mimoriadne priateľskom pedagogickom prístupe.¹ Spomínal,

¹ Ich obdiv a vďačnosť k učiteľovi sa prejavili veľkým gestom. Moniuszkovi bol pre úžernický dlh, ktorý vznikol kvôli niekoľkým cestám do Petrohradu, kvôli snahám o propagáciu a vydanie jeho novovzniknutej piesňovej zbierky *Śpiewnik Domowy (Domáci spevník)*, zhabaný klavír (Baranowski, 2020, s. 36). Cestu do Petrohradu plánoval okrem iného za vidinou zlepšenia svojej

ako sa stretávali v miestnosti pri klavíri. Moniuszko si pospevoval rôzne melódie, pribehol ku klavíru, zahral naň a rýchlo si melódiu zapísal. Sleńdziński dokonca tento výjav zachytil počas jednej návštevy vo forme skice na papier. Išlo o spevácku skúšku divadelných umelcov v skladateľovom byte, medzi ktorými nechýbal ani Moniuszko (Uziębło, 1932, s. 87).



Obr. 1: Spevácka skúška divadelných umelcov v byte Stanisława Moniuszka z roku 1856, autor skice je Moniuszkov žiak Wincenty Leopold Sleńdziński (cyfrowa.galeriaslenskich.pl)

Uvedenú pamäť možno do istej miery vnímať ako definíciu Moniuszkovho pedagogického prístupu. Podľa Sleńdzińskiego spomienky je zjavné, že forma individuálnych hodín bola obohatená o skupinové stretnutia, ktoré boli plné muzicírovania, čo bolo v tom čase populárne. Možno hovoriť o akomsi ekvivalente Schubertových hudobných večerov. Moniuszkovi žiaci tak mali možnosť stretnúť sa s umením profesionálov, vzájomne sa inšpirovať, motivovať a diskutovať o hudbe. Podobné muzicírovania, resp. umelecké stretnutia absolvoval aj on ako malý chlapec (Wachowicz, 2020, s. 163). Môžeme predpokladať, že vychádzal vo svojich pedagogických postupoch z vlastných skúseností.

Stanisław Moniuszko na Hudobnom inštitúte

Moniuszko sa popri vyučovaní aktívne venoval kompozičnej činnosti, čo časom prinieslo svoje ovocie. V dôsledku skladateľských úspechov sa v roku 1846 s rodinou na čas usadil vo Varšave, kde pôsobil ako kapelník

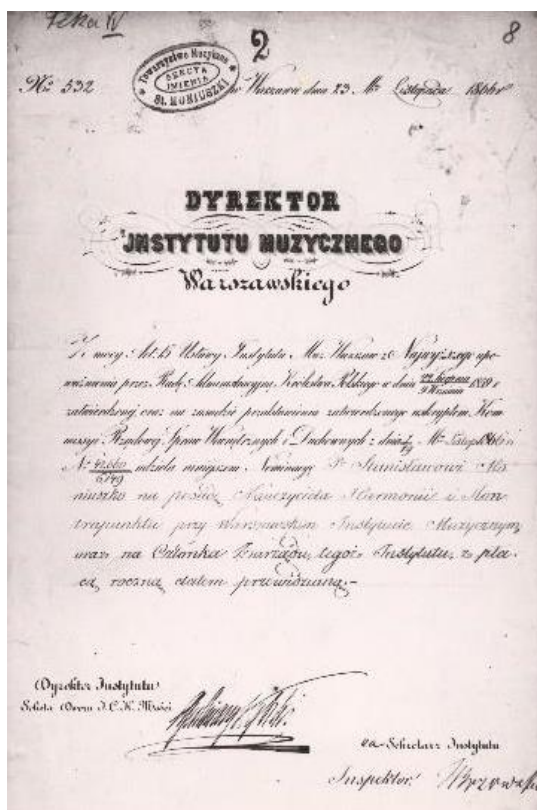
finančnej situácie. Mal totižto ambíciu získať miesto hudobníka na cárskom dvore, no neúspešne (Ritter, 2004, s. 346). Hrstka jeho žiakov klavír od úžerníka odkúpila a vrátila ho do bytu svojho vzácného učiteľa (Jachimecki, 1983, s. 28). S vydaním spevníka Moniuszkova popularita rástla, no na druhú stranu ho vytúžené vydanie priviedlo do ešte väčších dlhov. Často bol obeťou vykorisťovania vydavateľmi. Na istý čas sa mu súkromné vyučovanie stalo jedinou formou príjmu, a vzhľadom na dlhy mu neprinášalo prakticky žiadne zadost'učinenie.

opery (Branberger, 1947, s. 291). Tvorivá činnosť a úzky kontakt s divadelným prostredím vyústili v zmenu v Moniuszkovej životnej situácii. V roku 1858, po úspešnej premiére *Halky*, došlo k trvalému presťahovaniu sa rodiny do Varšavy. Moniuszko profesionálny život po presťahovaní sa do Varšavy bol naplnený intenzívnou prácou skladateľa, povinnosťami dirigenta a operného režiséra (Samson, 2001, s. 937). Napriek tomu si našiel čas aj na to, aby sa zapojil do snáh o reaktivizáciu poľského hudobného školstva. V roku 1861 začal pracovať na základe pozvania riaditeľa, vynikajúceho husľového virtuóza Apolinara Kątského (1824-1879), vo vtedy novovzniknutom Hudobnom inštitúte (Instytut Muzyczny w Warszawie), kde spočiatku (1862-1865) vyučoval harmóniu a viedol zborovú triedu. Navyše bol pravdepodobne vďaka jeho slávnemu menu okamžite vymenovaný za člena správnej rady inštitútu (Dziadek, 2011, s. 123).



Obr. 2: Skupinová fotografia zakladateľov a profesorov, takzvanej správnej rady Hudobného inštitútu vo Varšave z roku 1860 zhotovená fotografom Karolom Beyerom (1818-1877), sediaci zľava: Apolinary Kątski, Stanisław Moniuszko, Ryszard Noch, Józef Nowakowski, Józef Stefani; stojaci zľava: Adam Münchheimer, August Freyer, Jan Quattrini, Gabriel Rożniecki, Józef Brzowski (mbc.cyfrowemazowsze.pl)

Spočiatku viedol 150 členný zbor, s ktorým študoval operné party a fragmenty vlastných diel. Pedagogická činnosť musela často ustupovať povinnostiam v divadle a niekoľkotýždňovým pracovným cestám. Časté rušenie skúšok a absencie viedli k početným konfliktom s riaditeľom inštitútu. Výsledkom tohto napätia bolo v marci v roku 1865 prerušenie Moniuszkovho pedagogického pôsobenia. V septembri nasledujúceho roku sa do zamestnania vrátil na žiadosť Kątského, a zároveň bol nominovaný už ako uznávaný skladateľ vyučovať kontrapunkt, inštrumentáciu a kompozíciu (Dziębowska, 2000, s. 327).



Obr. 3: Nominácia Stanislawa Moniuszka za učiteľa harmónie a kontrapunktu na Hudobnom inštitúte vo Varšave z dňa 23. 11. 1866 (polskabibliotekamuzyczna.pl)

Týždenne učil v priemere 11 hodín – 6 hodín harmónie, 3 hodiny kontrapunktu a 2 hodiny praktickej kompozície (Rudziński, 1969, s. 512). Možno predpokladať, že s opätovným nástupom na miesto učiteľa súhlasil nie z finančných dôvodov, pretože jeho plat bol na vtedajšie pomery pomerne vysoký², ale z dôvodu ambície naplniť pedagogické poslanie.

Moniuszkov pedagogický odkaz, ktorý zanechal po rokoch pôsobenia na inštitúte, ostal živý v spomienkach žiakov, zvlášť propagátora jeho piesňovej tvorby, akéhosi pokračovateľa Moniuszkovho umeleckého závetu Władysława Rzepku: „Moniuszko nás od prvej chvíle učil myslieť... požadoval od študenta samostatnosť... Svoje prednášky prispôboval vkusu poslucháčov. Ukázal nám základy harmónie, na ktorých sa ľahko staval jej ďalší vývoj. Moniuszko mal oproti ostatným pedagógom výhodu v tom, že svojím obrovským talentom vzbudzoval vo svojich žiakoch potrebu vyjadrovať sa melodicky

² Podľa zachovanej výplatnej listiny z januára v roku 1865 bola Moniuszkova finančná odmena za pedagogické pôsobenie 700 rubľov mesačne.

úprimne a originálne, čo bolo prípravou na obrat v poľskej hudbe, ktorý mal vzniknúť na pôde kontrapunktu, a ktorý dokonale rozvinul Noskowski. Okrem iných pozitívnych stránok Moniuszkových prednášok bolo najdôležitejšie, že nás naučil hľadať krásu a odkrývať ju v úprimných poľských rytmoch a melódiách.“ (Rudziński, 1969, s. 748).

Na Hudobnom inštitúte bol jeho najvýznamnejším žiakom spomínaný Zygmunt Noskowski, skladateľ, dirigent, pedagóg, autor prvej poľskej symfonickej básne. Ani on nezabudol vo svojich spomienkach na svojho učiteľa. Spomína na prvé stretnutie, ktoré sa dotýkalo kontroly Noskowského vianočných kolied: *„Moniuszko koledy pochválil, ocenil talent tvorca a odporučil, aby som za ním osobne prišiel s opravami. Pochopiteľne, tentoraz som išiel za „riaditeľom“ bez obáv. Od tohto pamätného momentu sa môj vzťah s veľkým umelcom zbližil a rady a návrhy, ktoré mi dal, výrazne prispeli k formovaniu a kryštalizácii mojich názorov na umenie.*“ (Rudziński, 1961, s. 746).

Didaktické materiály

Moniuszkove pedagogické ambície a dôležitosť úlohy pedagóga dokazujú didaktické materiály, ktoré vytvoril. Na základe pedagogickej činnosti v roku 1871 vypracoval učebnicu harmónie *Pamiętnik do nauki harmonii (Denník náuky o harmónii)* zdôrazňujúcu praktické aspekty poznania harmónie. Označenie učebnice termínom „denník“ naznačuje, že považoval za dôležité venovať sa štúdiu harmónie denne. Učebnica interpretuje učivo formou jednoduchých otázok a odpovedí doplnených o praktické notové ukážky s viacerými praktickými príkladmi v týchto oblastiach: melódia, harmónia, intervaly, akordy, doškálne akordy, hlavné a vedľajšie harmonické funkcie, septakord, dominantný septakord a obraty, zväčšené a zmenšené septakordy, nónový akord, harmonické spoje, kadencie, široká harmónia, modulácia a modulácia bez dominantného septakordu.³ Teoretický výklad uzatvára súbor sto cvičení, v ktorých je zadefinovaný len basový tón a číselné označenie požadovaných tvarov akordov. Cvičenia sú usporiadané podľa náročnosti. Novátorský charakter diela ocenil autor prvej skladateľovej monografie Aleksander Walicki: *„doteraz sme nemali úplné a dôkladné hodnotenie tejto učebnice, čo je škoda, pretože ide o nezávislé a mimoriadne užitočné dielo.*“ (Zalewski, 2022, s. 113).

Ďalším pedagogicky zameraným materiálom je súbor nástrojových cvičení s použitím husľového a basového kľúča s titulom *Szkoła czytania muzyki dla uczących się na wszystkich instrumentach posługujących się*

³ Akúsi analýzu, rekonštrukciu metódy výučby harmónie, ktorú vyvinul a používal Stanisław Moniuszko vypracoval Miłosz Aleksandrowicz vo svojej štúdií *Pamiętnik do nauki harmonii (1871)* by Stanisław Moniuszko: A forgotten 19th-century method of teaching harmony (2023).

kluczem wiolinowym i basowym (Škola hudobného čítania pre študentov všetkých nástrojov s použitím husľového a basového kľúča), zachovaných v rukopisoch. Rok vzniku nie je známy. Autorom textu na titulnej strane je Stanisław Moniuszko, autorom notopisu je Franciszek Lehnhardt. Učebnica obsahuje 300 cvičení v husľovom a 300 cvičení v basovom kľúči usporiadaných rovnako podľa náročnosti. Stupňovanie náročnosti reprezentuje rastúca náročnosť rytmických schém a tiež zmena predznamenanania vo všetkých durových a molových tóninách.

Niektoré Moniuszkove kompozície majú predpoklad uplatniť sa ako inštruktívne skladby vo vyučovacích osnovách organových a klavírných tried, zborového dirigovania, sólového spevu či intonácie. Moniuszko ich písal najmä v mladosti, v čase, keď učil vo Vilniuse. Ide o diela s nie príliš vysokou umeleckou úrovňou. Ich účel bol viac-menej úžitkový. Technická stránka kompozícií, či už ide o klavírne skladby, či niektoré piesne, nepresahuje strednú náročnosť. Často vznikali ako hudobné dary pre jeho žiakov a ľudí z najbližšieho okolia. Možno ich rozdeliť do troch skupín: miniatúry salónneho charakteru, virtuózne skladby a klavírne cvičenia. Väčšinu možno zaradiť do skupiny drobných príležitostných kusov v podobe tancov – mazúrka, polonéza, polka, valčík a vals. Z hudobného hľadiska sa v klavírných dielach prejavuje Moniuszkov sklon používať alterácie, chromatické postupy a rôzne harmonické či rytmické oneskorenia. Textúra skladieb je prehľadná. Dominantným prvkom je melodická línia v hornom hlase s harmonickým sprievodom.

Dominantnosť melódie pramení v skladateľovej záľube v piesňovej tvorbe. Aj v rozsiahlej piesňovej tvorbe možno nájsť piesne s inštruktívnym pozadím. Inštruktívne pozadie niekoľkých vybraných piesní dosvedčujú výsledky výskumu realizovaného v rokoch 2021-2024. Výskum sa sústredil na možnosti využitia vybraných piesní Stanisława Moniuszka v individuálnom hlasovom školení v slovenských základných umeleckých školách a konzervatóriách (Magátová, 2024, 148-167). Vo väčšine prípadov ide o strofické piesne s ľudovým či detským charakterom, ktoré sú súčasťou 12 zväzkov spevníkov s titulom *Śpiewnik Domowy (Domáci spevník)*. Štylizácie klavírných sprievodov dotvárajú atmosféru skladby, čím spevákovi umožňujú autentickejšiu interpretáciu. Okrem toho sú pre neho intonačným, rytmickým a harmonickým pilierom. Piesne umožňujú zdokonalenie techniky mäkkého hlasového začiatku, budovanie a upevňovanie hlavového tónu, s ktorým úzko súvisí vyrovnávanie znelosti a farebnosti hlasu a tiež rozšírenie hlasového rozsahu oboma smermi. Piesne s melodickou líniou koncipovanou v hraniciach strednej hlasovej polohy pozitívne vplyvajú na jej upevňovanie a farebnú jednotnosť hlasu. Rýchlejšie piesne a tie, ktorých melodická línia je založená na pohybe rozložených akordov či melodických figúr s menšími rytmickými hodnotami, pozitívne pôsobia na oblasť flexibility hlasu, artikulácie a pružnosti dychu. Pomalšie piesne s oblúkovými kantilénami si vyžadujú legatové vedenie fráz, neutralizáciu vokálov, dychovú kondíciu. Okrem prehlbovania dychu, resp. jeho predlžovania, je možné precvičovať zadržanie dychu a upevňovať

dychovú oporu. Pestrosť nálad sprostredkúva prácu s dynamikou speváckeho tónu, ale aj s výrazom a speváckym prejavom. Piesne umožňujú zlepšenie techniky spevu melodických ozdôb, opakovaných či držaných tónov. Didaktický aspekt zahŕňa i oblasť rytmu, intonácie a harmonického cítenia (Magátová, 2024, s. 137-138).

Záver

Stanisław Moniuszko disponoval v rámci svojej celoživotnej pedagogickej činnosti nesporne pozoruhodnými výsledkami. Je zrejmé, že pri vyučovaní sa opieral o svoju hráčsku a kompozičnú prax. Jeho ciele pri výchove mladých hudobníkov, či už amatérov z Vilniusu alebo študentov Hudobného inštitútu vo Varšave, nepochybne súviseli s poslaním voči poľskému národu. Odkaz, ktorý v sebe nesú inštruktívne ladené klavírne diela, piesne, libretá opier či práce hudobno-teoretického charakteru, budú budúcim generáciám pripomínať, že Stanisław Moniuszko nebol len skladateľom, ale aj hudobným pedagógom, ktorý nielen vyučoval, ale aj vychovával. Pri koncipovaní svojich didaktických materiálov dodržiaval zásady postupnosti a primeranosti. Bol praktickým hudobníkom, a tak aj hudobno-teoretické učivo interpretoval najmä z pohľadu praktického využitia. Prvé roky pedagogického pôsobenia ho zdokonalili v individuálnom prístupe, v rešpektovaní osobitostí každého jedinca, s ktorým pracoval. Tieto skúsenosti neskôr zúročil v Hudobnom inštitúte, kde si ho študenti vážili nielen pre jeho vedomosti, ale aj ľudskosť. I keď by sa mohlo zdať, že bol vzhľadom na pracovné vyťaženie povrchným učiteľom, spomienky jeho žiakov sú dôkazom jeho profesionálnosti, húževnatosti, vytrvalosti a láskavého srdca, čo je napokon v pedagogickej činnosti to najdôležitejšie.

Bibliografia

- Baranowski, T. (2020). Moniuszko 1818 – 1872. In: Golianek, R. D. (ed.). *Moniuszko. Kompendium*. Krakov: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, s. 21 – 51. ISBN 978-83-224-5047-5.
- Baranowski, T. (2023). Stanisław Moniuszko jako pedagog. In: *Edukacja Muzyczna XVIII*. Čenstochová: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza, s. 109 – 121. ISSN 2545-3068. <https://doi.org/10.16926/em.2023.18.15>
- Branberger, J. (1947). *Svět v opeře*. Praha: Orbis, 830 s.
- Dziadek, M. (2011). *Od Szkoły Dramatycznej do Uniwersytetu. Dzieje wyższej uczelni muzycznej w Warszawie 1810-2010. [T. 1], 1810-1944*. Varšava: Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, 604 s. ISBN 978-83-614-8925-2.

- Dziębowska, E. (ed.). (2000). *Encyklopedia Muzyczna: część biograficzna*. Krakov: Polskie Wydawnictwo Muzyczne SA, 468 s. ISBN 83-224-0656-8.
- Jachimecki, Z. (1983). *Moniuszko*. Krakov: PWM, 281 s.
- Magátová, K. (2024). *Piesňová tvorba Stanislava Moniuszka a možnosti jej využitia v pedagogickom procese*. [Dizertačná práca]. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, 186 s.
- Mazowiecka biblioteka cyfrowa. *Grono muzyków polskich z 1860 roku*. [online]. 2024. [cit. 02. novembra 2024]. Dostupné z: <https://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/publication/72966/edition/68751/content>
- Moniuszko, S. (1969). Korešpondencia. In: RUDZIŃSKI, Witold. (red.). *Listy zebrane*. Krakov: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 678 s.
- Moniuszko, S. (1871). *Pamiętnik do nauki harmonii*. Varšava: Nakład Ferdynand Hösick, 88 s.
- Moniuszko, S. (rok neznámy). *Szkola czytania muzyki dla uczących się na wszystkich instrumentach posługujących się kluczem wiolinowym i basowym*. [pdf]. Archív autorky.
- Polska biblioteka muzyczna. *Fotoreprodukcja dokumentu potwierdzającego nominację Stanislava Moniuszki na nauczyciela harmonii w Instytucie Muzycznym w Warszawie*. [online]. 2024. [cit. 02. novembra 2024]. Dostupné z: <https://polskabibliotekamuzyczna.pl/art/127317>
- Ritter, R. (2004). Moniuszko, Stanisław. In: Blume, F.; Fischer, L. (eds.). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik. Personenteil 12: Mer – Pai*. Kassel: Bärenreiter-Verlag; Stuttgart: J. B. Metzler, s. 345 – 350. ISBN 3-7618-1122-5; ISBN 3-476-41021-8.
- Rudziński, W. (1961). *Stanisław Moniuszko. Studia i materiały 2*. Krakov: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 817 s.
- Samson, J. (2001). Moniuszko, Stanisław. In: Sadie, S.; Tyrrell, J. (eds.). *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians. Volume 16: Martín y Coll to Monn*. New York: Grove, s. 936 – 939. ISBN 0-19-517067-9.
- Sleńdziński, W. L. (1856). *Skica*. [online]. Galeria Slendzinski, 2024. [cit. 02. novembra 2024]. Dostupné z: <http://cyfrowa.galeriaslendzinski.pl/aleksander-slendzinski/91-poroba-wokalna-u-stanislawa-moniuszki-w-wilnie.html>
- Uziębło, L. (1932). Nieco wspomnień o ludziach bliskich St. Moniuszce za czasów jego wileńskich. In: Stoiński, S. M. (red.). *Śpiewak. Miesięcznik muzyczny*. XIII., nr. 6. Katowice: Związek Śląskich Kół Śpiewaczych, s. 86 – 89.
- Wachowicz, B. (2020). *Wielcy twórcy*. Varšava: Oficyna Wydawnicza RYTM, 215 s. ISBN 978-83-7399-854-4.
- Walicki, A. (1873). *Stanisław Moniuszko*. Varšava: Gebethner i Wolff, 140 s.
- Zalewski, I. (2022). *Moniuszko*. Krakov: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 161 s. ISBN 978-83-22-5195-3.

Výstup vznikol v rámci projektu „Spevník – fenomén hudobnej edukácie v 19. storočí – inšpirácie pre súčasnosť“ (interné číslo projektu KU: IG-2024-03-PD) podporeného z výzvy Early Stage Grants (ESG) v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR. Projekt je financovaný z mechanizmu na podporu obnovy a odolnosti prostredníctvom Výskumnej agentúry na základe Zmluvy č. 09I03-03-V05-00019.

Mgr. Kristína Magátová, PhD.

Katedra hudby

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

kristina.magatova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.90-95>

Virtuózna interpretácia ľudových piesní Rinalda Oláha a Jána Berkyho-Mrenicu ako príležitosť k inšpirácii

Virtuoso Interpretation of Folk Songs by Rinaldo Oláh and Ján Berky-Mrenica as an Opportunity for Inspiration

Pavel Martinka

Abstract

The paper provides a brief view at the personalities of folklorism: Rinald Oláh and Ján Berky-Mrenica, who fundamentally influenced the perception and interpretation of folk songs in a scenic environment and the penetration of classical music into their work and vice versa. We present a brief analysis of the text "Borovka" by Rinaldo Oláh and its adaptation by Tadeáš Salva and "Hájiček, háj" by Ján Berky-Mrenica.

Keywords: Folk music. Folklorism. Virtuoso. Rinaldo Oláh. Ján Berky-Mrenica. Tadeáš Salva

Úvod

V období, keď folklór prežíva na Slovensku akúsi formu renesancie, ktorá so sebou prináša viacero (nielen) pozitívnych javov, si dovoľujeme priniest krátky pohľad na hudobnú tvorbu a odkaz minulosti prostredníctvom tvorby a interpretácie huslistov a primášov Rinalda Oláha a Jána Berkyho-Mrenicu, ktorí významným spôsobom zasiahli do folkloristického života Slovenska i v medzinárodnom kontexte. Ide o významných husľových virtuózov, ktorí prakticky až do súčasnosti ovplyvňujú folkloristickú hudobnú produkciu a sú všeobecne populárni u mladej generácie uchovávateľov hudobno-folkloristických tradícií. Napriek tejto popularite a významu však dodnes absentuje komplexná práca spracúvajúca problematiku týchto osobností. Týmto príspevkom sa snažíme aspoň čiastočne prispieť k vyplneniu tejto medzery v dejinách našej hudby, čo môže viesť aj k objasneniu niektorých fenoménov, ktoré sú aj súčasťou všeobecného hudobného vzdelávania, avšak bez poznania širšieho kontextu tieto javy vystupujú ako anomália.

SEUK a Rinaldo Oláh a Ján Berky-Mrenica

Rinaldo Oláh sa narodil 13.1.1929 vo Zvolenskej Slatine do hudobníckej rodiny. Od malička sa venoval hre na husliach, jeho talent objavil počas svojich ciest po Slovensku Karol Plicka¹ (1894 – 1987) a do novovznikajúceho Slovenského ľudového umeleckého kolektívu (SEUK) (od 1949) ho priviedol Pavol Tonkovič (1907 – 1980), ktorý okrem jeho umeleckých kvalít bol aj znalcom aktuálnych pomerov v naturalistickom prostredí slovenskej ľudovej kultúry (Demo, 2013). R. Oláh zomrel 1.6.2006 v Bratislave.

Budinský (2012) uvádza, že obdobie pred príchodom Rinalda Oláha do SEUKu je opradené množstvom mýtov, ktoré však nie sú podložené faktami. Jedným z falzifikovaných faktov je Oláhovo absolútium pražského konzervatória. Pri jeho hudobnom raste zohrali významnú úlohu Ondrej Sokol – učiteľ vo Zvolenskej Slatine, Július Konček (tiež Kontšek, 1907 – 1974) z umeleckej školy vo Zvolene. Na pražskom konzervatóriu absolvoval len niekoľko hodín u uznávaného profesora Norberta Kubáta (1891 – 1966).

Pri vyvracaní týchto mýtov sa v odbornom i laickom prostredí stretávame s množstvom emocionálnych reakcií, ktoré však nie sú na mieste. Skutočné poznanie nám odhaľuje osobnosť Rinalda Oláha v oveľa zaujímavejšom svetle a skutočnosť, akú technickú úroveň hry na husliach dosiahol bez umeleckého vzdelania, je naozaj obdivuhodná.

Ján Berky-Mrenica sa narodil 11.5.1939 v Očovej. Jeho detstvo bolo poznačené slabými sociálnymi pomermi, preto študoval na odbornom učilišti v Partizánskom, kde však jeho talent objavili učitelia a odporúčili ho na štúdium na bratislavskom konzervatóriu v triede Albína Vrtel'a. Po vzore Rinalda Oláha sa tiež stal členom SEUKu, kde pôsobil v rokoch 1958-1990. J. Berky-Mrenica zomrel 12.10.2008 v Bratislave.

Počas tohto obdobia je nevyhnutné spomenúť i osobu Pavla Bertóka – ďalšiu významnú osobnosť SEUKu. V tomto čase SEUK disponoval hudobníkmi, ktorí boli členmi troch ľudových hudieb, ktoré viedli práve traja vyššie spomínaní huslisti. Tým pádom bol SEUK schopný realizácie 3 hudobno-tanečných predstavení súčasne. Spojením týchto kapiel a pridaním dychových nástrojov SEUK pripravoval veľké hudobné produkcie symfonizujúceho folklorizmu pod dirigentskými taktovkami skladateľov a dirigentov, ktorých mená a najmä hudba rezonujú dodnes (A. Moyzes, T. Andrašovan, B. Urbanec et al).

Virtuózna interpretácia ľudovej piesne

Pre priblíženie majstrovstva Rinalda Oláha vyberáme jeho úpravu ľudovej piesne *Borovka*. V niektorých zdrojoch sa uvádza i pojem „skladba“. Považujeme za potrebné priblížiť kvalitatívne charakteristiky hudobného

¹ Karel Plicka, Karl Plitzka

spracovania materiálu pochádzajúceho z ľudovej hudby. Rinaldo Oláh sa absolútne zmocňoval ľudovej piesne a jeho technická zručnosť hry na husliach mu otvárala takmer neobmedzené možnosti práce s ľudovou piesňou a v kombinácii s jeho znalosťou klasickej husľovej literatúry vytváral pôsobivé diela. Nešlo len o tvorbu jednoduchých melodických variácií na melódiu ľudovej piesne, ale do komplexného spracovania hudobného materiálu spolu s jeho harmonickou zložkou. Ako prvý začal pri spracovávaní ľudovej piesne používať možnosti klasickej i modernej harmónie. Jeho charakteristickým prvkom je využívanie alterovaných akordov, septakordov so zníženou kvintou, zmenšených kvint- a septakordov a zväčšených kvintakordov. Pri harmonizácii piesní a vedení hlasov sa neobmedzoval len pravidlami klasickej harmónie, ale využíval všetky dostupné možnosti, aby zdôraznil pôsobenie a výraz melodической línie. Pri spracovaní ľudovej piesne často opúšťal pravidlá jej vokálnej interpretácie a pieseň tak nadobúdala nový rozmer, novú podobu i novú kvalitu ako absolútny hudobný materiál. Takto postupoval najmä pri práci s piesňami parlandového charakteru, baladami a elégiami. Okrem spracovania piesne sa však odvážil i tvoriť diela, ktoré charakterom evokujú ľudovú tvorbu, avšak ide o nové kompozície, ktoré sa v jeho diele vyskytujú v podobe úryvkov, predohier, medzihier, dohier, introdukcií, kód, ale i samostatných skladieb.

V oblasti inštrumentácie vychádzal z klasického zloženia cimbalovej ľudovej hudby, kde primáš a prvé husle hrajú melódiu, kontrabas hrá basovú linku, cimbal hrá basovú linku s ďalším tónom akordického sprievodu, violončelo často hralo basovú linku, prípadne samostatný hlas v dlhých legátových hodnotách, ktoré dopĺňali celkový charakter sprievodu. Dominantným sprievodným nástrojom v oblasti harmónie bola viola, prípadne husle, ktoré hrali akordický sprievod v dvojhmatoch, prípadne trojhmatoch. 2. a 3. husle hrali samostatné melodické línie vedené podľa harmonickej výplne. Špecifikom pri inštrumentácii bolo tvorenie melodických sól, ktoré v prvom rade tvoril primáš, následne cimbalista, významným prvkom zvukovosti kapely Rinalda Oláha však bol klarinet in B, ktorý plnil dôležitú úlohu nielen ako tutti nástroj, ale i v oblasti inštrumentálnych sól a to dokonca i pri interpretácii vrchárskych piesní Podpoľania a severnej časti Novohradu, čo bolo a dodnes je netradičné.

Obdobným spôsobom k spracovaniu ľudovej piesne pristupoval i Ján Berky-Mrenica. Treba však podotknúť, že obaja virtuózi neprerušili svoj kontakt s folklórom v jeho naturalistickej podobe a počas svojich návratov do rodísk sa stále zúčastňovali tradičných ľudových podujatí – svadiieb, osláv, hostín a pod. Zároveň si veľmi vážili domácich dedinských hudobníkov a obaja veľmi radi a s úctou spomínali Jána Berkyho-Dušana (1928 – 1998), primáša zo Zvolenskej Slatiny.

Borovka Rinalda Oláha

Ako príklad viruózneho spracovania uvádzame stručnú analýzu spracovania piesne *Borovka*. Ide o všeobecne známu tanečnú pieseň novouhorského typu, v molovej tónine určená pre tanec čardášu. Tempo je voliteľné avšak vždy späté s tanečným charakterom piesne.

Oláh zvolil ako tóninu spracovania e mol, čo mu umožnilo využiť čo najväčší potenciál huslí ako nástroja – rozsahu od g – ako tónu najnižšej prázdnej struny i zvuk ostatných prázdnych strún.

Snáď najznámejšia verzia je známa z nahrávky na CD *Legendárny primáš Rinaldo Oláh*, my sme však vybrali staršiu² živú video nahrávku z archívu SLUKu dostupnú na videoplatforme youtube (viď. bibliografia Oláh, 2009, 00:00:00-00:02:55).

V úvode zaznie dvakrát celá téma piesne (súvetie) v základnej podobe bez melodickej ornamentiky v plnom zvuku celej kapely s pomalým estamovým sprievodom. Potom nasleduje husľová kadencia, kde Oláh využíva všetky technické možnosti hry na husliach, pričom zobrazuje tému piesne, tak využíva viaczvuky (2, 3, 4-zvuky), pizzicato v ľavej ruke, stupnicové prípadne sekvenciové behy, kombinácie umelých a prirodzených flažoletov, trilkov a v závere sa ozvú umelé flažolety v dvojzvuku v intervale sexty (g, e). Po kadencii nastupuje sprievodná časť kapely a sólo hrá melódiu s hramonickou variáciou arpeggio. Potom nasleduje šestnásťtinová melodická variácia o ambite $b^2 - g^3$. Formu uzatvára téma hraná „hladko“ – bez variácií v rýchлом tempe, aby pokračovala v rovnomennej tónine E dur v interpretácii virtuózneho maďarského frišu.

Hájiček, háj Jána Berkyho – Mrenicu

Skladba *Hájiček, háj* od Jána Berkyho – Mrenicu má pravdepodobne pôvod v dobách, keď SLUK disponoval tromi kapelami a pre potreby samostatného programu Berky napísal túto skladbu po vzore svojho staršieho kolegu Oláha. V jeho spracovaní zaznieva téma piesne *Hájiček, háj* v tónine e mol tutti, nasleduje verzia pre sólo husle a ostatné husle hrajú pizzicato. Potom nasleduje kadencia, kde využíva viaczvuky, pizzicato v ľavej ruke, kombinácie umelých a prirodzených flažoletov, stupnicové a sekvenciové behy. Potom nasleduje verzia interpretovaná arpeggio, nasleduje šestnásťtinová melodická variácia a posledný diel b je interpretovaný tutti accelerando, aby namiesto molovej toniky zaznela tonika durová v rýchлом tempe pokračujúc v tónine E dur, kde zaznieva vlastná Berkyho kompozícia vo funkcii spojovacieho dielu k piesni *Susedovci sa hnevajú*.

² Najstaršiu dostupnú nahrávku. Premiéra skladby odznela na prvom vystúpení SLUKu vo Zvolene, 29.8.1949

Inšpirácia tejto skladby v *Borovke* Rinalda Oláha je nesporná po formovej stránke i v oblasti využívania rovnakých interpretačných prvkov u oboch interpretov.

Vrchárska Tadeáša Salvu

Skladba *Vrchárska* z pera Tadeáša Salvu (1937-1995) čerpá inšpiráciu z *Borovky* R. Oláha. Ide o experimentálnu skladbu štýlu music for tape, kde Salva pracuje s nahrávkou jednotlivých prvkov, ktoré Rinaldo Oláh uviedol vo svojej *Borovke*. Úvod skladby predstavuje téma piesne *Borovka* uvedená v tónine a mol. Tá predstavuje formu introdukcie i postlúdia. Hlavná časť skladby predstavuje syntézu virtuózných prvkov použitých v Oláhovej kadencii, variácii arpeggio a melodickéj variácii (v tónine e mol). „*Originálnosť Salvovej hudobnej reči spočíva v syntéze najarchaickejších modelov slovenského hudobného folklóru s najavantgardnejšími kompozičnými technológiami*“ (Godárová, 1998, s. 238). *Vrchárska* je uvedená i v učebnici Hudobná výchova pre 5. ročník (Felix – Langsteinová), avšak bez predchádzajúceho kontextu, len ako ukážka avantgardnej skladby. Vnímanie tejto skladby v kontexte ľudovej piesne a *Borovky* R. Oláha však podáva nielen žiakom plnší, celistvejší a snád i zaujímavejší obraz o procese vzniku, úpravy, spracovania a tvorby skladieb s rovnakým hudobným materiálom.

Záver

Uvedený príspevok priniesol stručnú analýzu prístupu k ľudovej piesni a k jej virtuóznemu spracovaniu a interpretácii R. Oláhom, J. Berkym-Mrenicom i T. Salvom. R. Oláh bol prvým huslistom na Slovensku, ktorý k ľudovej piesni pristupoval nielen ako k prostriedku zábavy, ale i ako k umeleckému javu, ktorý má byť prostriedkom estetického vnímania, prežívania a zážitku. To ho viedlo i vďaka jeho technickej zručnosti v hre na husliach k virtuóznemu a variačnému spracovaniu ľudovej piesne i ku kompozičným aktivitám imitujúcim ľudovú hudbu a integrujúcimi prvky klasickej hudby a virtuózných prvkov. V tomto kontexte pôsobil významným spôsobom i J. Berky-Mrenica, ktorý mal vlastný hudobný štýl, ktorý v určitých intenciách korešpondoval so štýlom R. Oláha, no napriek tomu sa umelecky rozvíjal svojím jedinečným spôsobom. J. Berky-Mrenica bol aj prvým človekom na Slovensku, ktorý upravoval artefakty klasickej hudby pre cimbalovú hudbu.

Bibliografia

- Budinský, M. (2011). „*Paganini zo Slatiny*“ *Rinaldo Oláh*. In: Časopis folklór, 2011, č. 2, s. 26, 27.
- Budinský, M. (2012). *Osobitosti hudobného spracovania Rinalda Oláha* [diplomová práca]. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, UMB.

- Čomaj, J. (2008). *Mág z Očovej*. Bratislava: Perfekt. ISBN 978-80-80-46429-5.
- Danihel, I. – Kulich, J. – Oláh, R. (2005). *Rinaldo*. Banská Bystrica: G.A.G. – umelecká agentúra, 2005. ISBN 978-80-856-571-73.
- Demo, O. (2013). *Pavol Tonkovič. Pedagóg, folklorista, zberateľ, redaktor, dirigent, skladateľ*. Bratislava: Hudobné centrum, 2013. ISBN 978-80-89427-17-8.
- Felix, B. – Langsteinová, E. (2009). *Učebnica hudobnej výchovy pre 5. ročník ZŠ*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-01776-8.
- Godárová, K. (1998). Tadeáš Salva. In: Jurík, M., Zagar, P. (ed.). *100 slovenských skladateľov*. Bratislava: Národné hudobné centrum. ISBN 80-967799-6-6.
- Húšťava, I. (2000). *Paganiny zo Slatiny*. Filmový dokument STV, 2000.
- Leikert, J. (2010). *Osobnosti Slovenska. II. diel*. Bratislava: Príroda. ISBN 978-80-07-01814-3.
- Oláh, R. (2009). *Borovka*, archívna nahrávka SLUK-u [online]. [cit. 12.12.2024]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=HJWNlbBpaPI&ab_channel=DonatelloDan

Mgr. Pavel Martinka, PhD.

Centrum umenia a kultúry

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

pavel.martinka@umb.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.96-105>

Piesňový repertoár a vokálno-intonačné aktivity v slovenskej adaptácii učebnice „Hravá hudobná výchova 1“ (Taktik)

Song Repertoire and Vocal-Intonation Activities in the Slovak Adaptation of the Textbook “Hravá hudobná výchova 1” (Taktik)

Martina Procházková, Daniela Taylor

Abstract

This paper analyzes the Slovak adaptation of the new textbook for the 1st grade of primary school, “Hravá hudobná výchova 1”, which will be published in 2025 by Taktik publishing house, along with its corresponding methodological guide for teachers. The textbook is designed in accordance with the educational standards from 2023. The paper focuses on the analysis of the textbook's content, with particular attention paid to the didactic processing of the song repertoire and the possibilities for implementing vocal-intonation activities in the relevant grade level.

Keywords: Music Education. Textbook. Song repertoire. Primary education. Vocal-intonation activities.

Úvod

V didaktickej praxi je rola učebnice v procese edukácie nepopierateľná, predstavuje nielen primárny didaktický nástroj žiakov, ale aj esenciálnu oporu pre pedagogickú činnosť učiteľa. „*Viacere výskumy ukázali, že nie učebné osnovy, ale učebnica určuje kvalitu vyučovacieho procesu*“ (Zujev, Sadker, In Turek, 2014, s. 323). V kontexte slovenského školstva prešiel trh s učebnicami v posledných piatich rokoch zmenami, ktoré indikujú podporu inovačných prístupov v ich tvorbe. Jeho otvorenie umožňuje pružnejšie reagovať na kurikulárne zmeny a efektívnejšie riešiť dlhodobú problematiku chýbajúcich či zastaraných učebníc. Zároveň sa posilňuje autonómia učiteľov a škôl, keďže majú možnosť výberu z rozšíreného zoznamu schválených a odporúčaných učebných materiálov, čo im dáva priestor zvoliť si tie, ktoré najlepšie zodpovedajú ich špecifickým potrebám a smerovaniu škôl.

Istý príklad moderného prístupu k tvorbe učebníc predstavuje *Hravá hudební výchova 1: pracovní učebnice pro 1. ročník ZŠ* a *Hravá hudební*

výchova 1: metodická příručka od kolektívu autoriek D. Taylor, B. Küfhaberovej, J. Hlavovej, B. Knopovej a J. Antoňu spolu s CD s hudobnými ukážkami a s verziou pre multimediálnu tabuľu z vydavateľstva Taktik. Učitelia na primárnom stupni v ČR, ktorí s ňou pracujú ocenili predovšetkým jej interaktivitu, modernosť, interdisciplinárnosť, vizuálnu podobu pracovnej učebnice, skutočnosť, že má online verziu pre multimediálnu tabuľu, výber piesní, dostupnosť ich karaoke verzií v rôznych podobách (so spevom, bez spevu, aj prostredníctvom QR kódov), dostupnosť a výber skladbičiek na počúvanie, úpravu piesní pre hru na ľahko ovládateľné hudobné nástroje, variabilitu ponúkaných aktivít zabezpečujúcich činnosťnú a pestrú náplň vyučovacích hodín a ich spracovanie v metodickej príručke.¹

Slovenská adaptácia učebnice *Hravá hudobná výchova 1*

Slovenská pracovná učebnica *Hravá hudobná výchova 1* a s ňou korešpondujúca metodická príručka pre učiteľov od kolektívu autoriek D. Taylor, B. Küfhaberovej, M. Procházkovej, J. Hudákovej a J. Sedlickej, ktoré vyjdú v roku 2025 vo vydavateľstve Taktik síce preberajú český koncept, ale tvorivo ho adaptujú na domácu edukačnú realitu s prihliadnutím na víziu a vzdelávacie štandardy nového kurikula.²

Dôraz na holistické učenie, integratívny a činnosťný prístup sa pri spracovaní jednotlivých tém v učebnici prejavuje nielen intrakurikulárne – v úsilí o komplexný rozvoj hudobných schopností vo všetkých kľúčových komponentoch³ – ale aj interkurikulárne, prostredníctvom tematického prepojenia s obsahom predmetov ako prvouka, slovenský jazyk (vrátane rozvoja reči, slovnej zásoby, čitateľskej gramotnosti, grafomotoriky), výtvarná výchova, matematika a anglický jazyk.

V nasledujúcom texte analyzujeme jednotlivé štrukturálne zložky učebnice. Budeme vychádzať z práce I. Tureka (2014, s. 328 – 331), ktorý uvádza, že štruktúru učebnice tvoria textové (obsahujúce základný, dopĺňujúci a vysvetľujúci text) a mimotextové zložky (aparát organizácie osvojovania, ilustračný materiál a orientačný aparát).

Pracovná učebnica je vizuálne čistá a lákavá peknými ilustráciami, s dostatočne veľkým písmom abecedy i písmom notovým. Obsahuje tematicky

¹ Vo vyjadrení sa opierame o anketový prieskum iniciovaný vydavateľstvom, ktorý bol zameraný na zber spätnej väzby a hodnotenie miery spokojnosti škôl s používanými učebnicami, pričom cieľovou skupinou boli pedagógovia pôsobiaci na primárnom stupni vzdelávania. Zber údajov bol realizovaný v rokoch 2023 a 2024, zapojilo sa doň 193 učiteľov.

² V súčasnosti vydavateľstvo Taktik získalo schvaľovaciu doložku od Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

³ Spev, hra na hudobnom nástroji, počúvanie hudby, hudobno-pohybové vyjadrenie a hudobno-dramatické vyjadrenie (NIVAM, 2024).

zamerané kapitoly previazané s bežným životom.⁴ V rámci ich spracovania v učebnici ostáva zachovaná rovnaká formálna štruktúra. Pri nástupe každej témy je spolu s prvou úlohou spravidla prezentovaná hlavná ilustrácia, ktorá má motivovať a zaujať pozornosť žiakov a vhodne konkretizovať učivo k danej téme.

Textová zložka je s ohľadom na cieľovú skupinu žiakov veľmi úsporná. Základné učivo je vysvetlené vo farebnom rámečku (podľa farby témy) a je v súlade s aktuálnym poznaním, stanoveným obsahom vzdelávania i ontogenetickými osobitosťami. Neoddeliteľnou súčasťou vyučovania hudobnej výchovy sú aj elementárne hudobno-náukové poznatky, ktoré vychádzajú z aktívnej hudobnej činnosti a sú vždy spojené s nenáročnými úlohami v učebnici.

Ako doplnujúci text možno chápať krátke verše slúžiace na rozospievanie (jazykolamy, pranostiky, verše z piesní a pod.), ale aj básne a riekanky motivujúce rytmické, pohybové alebo hudobno-dramatické aktivity.

Napriek tomu, že žiaci prvého ročníka len získavajú základy hudobnej gramotnosti, v učebnici sú od začiatku prítomné notové zápisy piesní, zápisy rytmických sprievodov k piesňam, na ktoré sa neskôr viažu aj pracovné úlohy.

K mimotextovým zložkám možno priradiť úlohy, aktivity a ilustračný materiál, ktorý pomáha usmerňovať poznávaciu činnosť žiakov a je aj názornou pomôckou (napr. schodíky na ilustrovanie postupu melódie, farebný zápis ako inštrukcia pre hru na ozvučné trubice), prípadne plní estetickú funkciu. Ako záverečná úloha v rámci každej témy je zaradená aktivita, ktorá prostredníctvom vizuálneho dotvorenia alebo výberu obrázkov umožňuje vtipné sebahodnotenie žiaka. Orientačný aparát využíva päť piktogramov: označenie rozospievania, úlohy na počúvanie a inštrukcie pre hru na tele (tlesknutie, plesknutie a dupnutie). Využitie piktogramov je funkčné, pomáha žiakom pri orientácii v učebnici i pri diferencovaní úloh.

Vydavateľské údaje a ďalšie doplnujúce informácie sú na prednej vnútornej strane a zadnej strane obálky učebnice. Ako prílohou časť pracovnej učebnice možno chápať kartičky, ktoré sa dajú tvorivo využívať aj mimo nej, pri ďalších rytmických a didaktických hrách (pexeso, domino), hre na ozvučné trubice, ale aj pri rôznych sluchových aktivitách.

Hravá hudobná výchova 1: metodická príručka pre učiteľov hudobnej výchovy 1. ročníka ZŠ sa skladá z úvodnej metodickej časti a z 15 kapitol korešpondujúcich s pracovnou učebnicou. Kapitoly ponúkajú podrobnú štruktúru vyučovacích hodín, inštrukcie a námety ako s jednotlivými témami pracovať. V načrtnutej štruktúre vyučovacích hodín sú náhľady strán z pracovnej učebnice so zobrazením riešenia jednotlivých úloh, odkazy na úlohy v učebnici, piktogramy upozorňujúce na interdisciplinárne vzťahy, voľné strany na poznámky.

⁴ Obsah skúmanej učebnice: 1. Domov a škola, 2. Dopravné prostriedky, 3. Jeseň, 4. Jedlo, 5. Rodina a hudba, 6. Mikuláš a Vianoce, 7. Zima, 8. Ľudské telo, 9. Povolania a remeslá, 10. Zvieratá v lese, 11. Jar, 12. Čas – ročné obdobia, 13. Veľká noc, 14. Hospodárske zvieratá, 15. Leto (Taylor et al., 2025a, s. 1).

Súčasťou metodickej príručky sú QR kódy s odkazmi na audionahrávky sluchových úloh, rozospievaní, skladieb na počúvanie a piesní vo verzii so spevom i bez spevu. Všetky nahrávky sú taktiež dostupné aj na samostatnom CD. Záver metodickej príručky tvoria didaktické hry a zoznam nahrávok. Obe publikácie obsahujú zámerne viac piesňového materiálu a námetov, ako je počet vyučovacích hodín v školskom roku. Práca s metodickou príručkou je pre učiteľa nevyhnutná, ak chce plne využiť potenciál pracovnej učebnice.

Piesňový repertoár v učebnici a jeho analýza s dôrazom na realizáciu speváckych a vokálno-intonačných aktivít

Repertoár v učebnici tvorí celkovo štyridsať piesňových útvarov, pričom všetky sú v slovenskom jazyku. Tridsaťšesť piesní sa obsahovo viaže na jednotlivé tematické celky a 4 piesne plnia funkciu hudobného pozdravu.⁵ Spolu s ním v nej predkladáme návrhy funkčne radených aktivít a činností zameraných na jednotlivé zložky vokálneho prejavu a nácvik novej či opakovanie už osvojenej piesne prirodzeným detským hlasovým prejavom a výrazom. Analýza piesňového repertoáru si kladie za cieľ ukázať jeho variabilnosť a pestrosť z hľadiska pôvodu aj aplikovateľnosti pri kultivovaní intonačnej čistoty a rozvoji speváckych schopností žiakov.

Analýza piesňového repertoáru z hľadiska pôvodu

V piesňovom repertoári sú najpočetnejšie zastúpené slovenské ľudové piesne – je ich 13 (t. j. 32 %),⁶ druhú skupinu tvorí 10 slovenských autorských piesní (t. j. 25 %).⁷ Tretiu kategóriu predstavuje 7 (t. j. 18 %) českých autorských piesní so slovenským prekladom alebo priamo zhudobneným slovenským textom.⁸ Do štvrtej skupiny, označenej ako „iné“, sme zaradili 10 piesní (t. j. 25 %), z ktorých: jedna je slovenským prekladom českej ľudovej piesne (*Pod naším okienkom*)⁹, jedna je pôvodne americkým tradicionálom (*Ked' si šťastný*),

⁵ Ako hudobný pozdrav na začiatku a na konci vyučovacej hodiny môžu učitelia využiť celkovo 4 piesne – po dve v rámci polroka. Ide o nenáročné 8–12 taktové popevky s hlasovým rozsahom čistej kvinty spojené s pohybovou dramatizáciou a hrou na tele. Hoci je ich využitie voliteľné, do celkovej analýzy piesňového repertoáru boli zahrnuté.

⁶ Napr. *Pôjdeme my do lesíka*, *Kováč kuje*, *Varila som varila*, *Lietala si lastovienka*, *Povedzte nám, pastuškovia* a i.

⁷ Napr. *Mama varí obed* (A. Čobej), *Vitaj, Mikuláš* (A. Čobej), *My sme malí muzikanti* (E. Hula), *Snehuliak* (A. Biľová), *Hop, hop, na koníčku* (M. Rázusová-Martáková/Š. Kantor) a i.

⁸ Sú to napr. piesne: *Vlak a Auto* (V. Bláha), *Šarkan* (M. Kružiková), *Prišla jeseň* (M. Grepl, po drobnej úprave melódie bolo možné využiť básň J. Pavloviča), *V záhradke na hruške* (A. Dubská) a ďalšie.

⁹ Uvedenú pieseň so slovenským textom aranžoval aj D. Stankovský v zbierke *Ľudové piesne v klavírnej úprave pre ZDŠ* (Stankovský, 1976, s. 12 – 13).

d'alšie štyri predstavujú zhudobnené jednoduché popevky využívajúce melodiku slovenských riekaniak (Šibi-ryby, masťné ryby, Kocúr spí), alebo ide o útvary zhudobňujúce jednoduché durové diatonické postupy (Rebrík, Farebná stupnica). Štyri piesne predstavujú hudobné pozdravy. Percentuálne zastúpenie jednotlivých kategórií je znázornené v Grafe 1.

Graf 1: Percentuálne zastúpenie piesní podľa pôvodu
(zdroj: vlastné spracovanie)



Analýza piesňového repertoáru z hľadiska hlasového rozsahu, tessitury a tóniny

Ako možno vidieť v Tabuľke 1, viac ako 70 % piesní v skúmanom súbore je v tóninách C dur a D dur, melodická línia v 47,5 % piesňového repertoáru je umiestnená v tessiture $d^1 - g^1$ a 75 % piesní v skúmanom súbore má hlasový rozsah čistej kvinty až veľkej sexty.

Tabuľka 1: Analýza piesňového repertoáru z hľadiska hlasového rozsahu, dominujúcej hlasovej polohy a tóniny
(zdroj: vlastné spracovanie)

Tónina		Tessitura		Hlasový rozsah	
C dur pent.	2	$c^1 - f^1$	6	m. 3	1
C dur	16	$d^1 - g^1$	19	č. 4	4
D dur	13	$e^1 - a^1$	10	č. 5	15
F dur	6	$f^1 - h^1$	5	v. 6	15
G dur	3			m. 7	3
				č. 8	2

Analyza piesňového repertoáru z hľadiska melodického postupu a spevnosti

Na základe Tabuľky 2, ktorá analyzuje piesňový repertoár v učebnici z hľadiska melodického postupu a spevnosti je z celkového počtu 40 piesní možné ako najpočetnejšiu skupinu identifikovať piesne s terciovou výstavbou melódie (spolu 20, t. j. 50 %). Rovnako 50 % zastúpenie majú v repertoári piesne s melodickým pohybom od základného tónu, druhú početnú skupinu tvoria piesne s descendantným postupom melódie od 5. stupňa – 12 (t. j. 30 %). Do skupiny „iné“ sme ešte zahrnuli vybrané melodické osobitosti analyzovaných piesní, ktoré už kladú isté nároky na spevácke schopnosti žiakov. V repertoári je pomerne frekventovane zastúpená skupina piesní s opakovanými tónmi¹⁰ – je ich 19 (t. j. 47,5 %) a piesní s väčším intervalovým postupom (čistá kvinta, veľká sexta, malá septima) v melódii – je ich 11 (t. j. 27,5 %). Piesní, ktoré prirodzene navodzujú plynulé vedenie melódie v kantiléne je v učebnici 7 (17,5 %). Analýza repertoáru z tohto pohľadu poukazuje na jeho didakticky premyslenú štruktúru, ktorá komplexne rozvíja spevácke schopnosti žiakov.

Tabuľka 2 Analýza piesňového repertoáru v učebnici z hľadiska melodického postupu a spevnosti (zdroj: vlastné spracovanie)

Popis melodickéj línie		počet
1. stupeň	melódia s ascendentným sekundovým postupom od základného tónu	4
	ascendentno-descendentný typ melódie so sekundovým postupom od základného tónu (s max. dvomi opakovanými tónmi)	4
	melódia s ascendentným terciovým postupom od základného tónu	9
	melódia s descendantným pohybom k spodnému 5. stupňu začínajúca základným tónom	3
3. stupeň	melódia s ascendentným sekundovým postupom od 3. stupňa	1
	melódia s descendantným sekundovým postupom z 3. stupňa	1
	melódia s ascendentným terciovým postupom od 3. stupňa	1
	melódia s descendantným terciovým postupom z 3. stupňa	1
	melódia s descendantným pohybom k spodnému 5. stupňu začínajúca 3. stupňom	1
5. stupeň	melódia s descendantným sekundovým postupom z 5. stupňa	3
	melódia s descendantným terciovým postupom z 5. stupňa	9
	melódia s ascendentným pohybom k základnému tónu, začínajúca spodným 5. stupňom	3
INÉ	piesne s opakovanými tónmi	19
	piesne s väčším intervalovým skokom v melódii (kvinta, sexta)	11
	piesne s kantilénou	7

¹⁰ Do celkového počtu boli zarátané aj piesne typu *Kováč kuje*, kde sa tóny opakujú po dvojiciach.

Príklady vokálno-intonačných aktivít v učebnici

Ak spevácky prejav nie je intonačne a rytmicky presný, nespĺňa hudobné ani estetické kritériá. Efektívna výchova k čistej intonácii spolu s rozvojom speváckych návykov zintenzívňuje aj rozvoj hudobnosti. Napriek tomu, že intonačné aktivity predstavujú náročnú činnosť pre žiaka i učiteľa, možno ich aj v elementárnej podobe realizovať zaujímavo, radostne, aktívne a so splniteľnými požiadavkami. V nasledujúcom texte vyberáme niekoľko príkladov z učebnice:

- Aktivity rozvíjajúce oblasť hudobno-sluchové schopností, zamerané na sústredené počúvanie, rozlišovanie zvukov, neskôr v priebehu školského roka aj analyzovanie vlastností tónu, jeho sily, dĺžky, farby.

Poznáš zvuk?



Obr. 1: Príklad úlohy rozvíjajúcej hudobno-sluchové schopnosti
(Zdroj: Taylor, 2025a, s. 4)

- Aktivity rozvíjajúce rytmické cítenie – v učebnici nájdeme mnohé úlohy rozvíjajúce cítenie pulzu, rytmu, metra, aktivity zamerané na rytmizovanie slov, slovných spojení, či krátkych básní. V aktívnej činnosti si v priebehu roka žiaci osvoja elementárne rytmické hodnoty (osminová, štvrtová, polová nota a štvrtová pomlčka, ich rôzne kombinácie a príslušné rytmické slabiky) v 2/4 a 3/4 takte. Uvedomenú vokálnu rytmizáciu si precvičujú hrou na tele, hrou na ľahko ovládateľné nástroje, pohybom a aj v tvorivej činnosti, pri vytváraní vlastných príkladov.

Rytmické slabiky TITI

Spoj čiarou, čo k sebe patrí.

TITI

TA

Vytlieskaj rytmické cvičenia s použitím rytmických slabík TA a TITI.

a) Zaspievaj nasledujúcu pieseň a vyznač všetky noty TA.

Pec nám spadá

1. Pec nám spad - la, pec nám spad - la, kto ja nám ja pe - sta - vi,
2. Za - vo - la - sa, sa nám - la - ra, nás má vč - ra lá - di - vo.

b) Sprewádzaj pieseň Pec nám spadá hrou na tele.

pe - ciar

pec nám spad - la

Obr. 2: Príklad vysvetlenia náukového pojmu (rytmická slabika TITI), jeho rozlišovanie a upevňovanie v spojení s rytmizáciou sprievodu k piesni (Zdroj: Taylor, 2025a, s. 24 a 33)

- Aktivity rozvíjajúce chápanie postupu melódie, melodizujúce reč a smerujúce k uvedomovaniu melodických vzťahov v tónovom priestore *so – mi, so – la – so – mi, so – mi – do*. Intonácia vzťahu *so – mi* vychádza v učebnici z modelu kukučkovej zostupnej tercie, ktorá zodpovedá prirodzenej detskej deklamácii a umožňuje zapojiť aj intonačne a spevácky menej zdatných žiakov. Vzťahy *so – la – so – mi a so – mi – do* sú predstavené prostredníctvom drobných útvarov ľudovej slovesnosti a jednoduchých piesní a popevkov v rámci hlavnej časti hodín a aj v rámci rozospievania. Vzťahy sú vizuálne a vizuomotoricky konkretizované využitím fonogestiky¹¹, „obrázkovej partitúry“, intonačných schodíkov alebo farebných nôt a upevňované aj v iných komponentoch, vrátane tvorivej práce žiakov v podobe vlastnej melodizácie popevkov.

¹¹ Nie je povinná fonogestika v zmysle hudobno-pedagogickej koncepcie Z. Kodály, aj keď učebnica s ňou v elementárnej podobe pracuje.

Rozospievanie

C G G⁷ C

Na No-vý rok do zi-my skok.

Farebné noty

Ši - bi - ry - by, mast - né ry - by, kus ko - lá - ča od kor - bá - ča.

Intonačné schodíky

ze - mia - ky

Tvorivá úloha na vnímanie melodického postupu

10 V nasledujúcej piesni spoj noty červenou čiarou, keď melódia stúpa hore, a zelenou čiarou, keď klesá dole.

Rebrik

mierno

C C F C C C F C

Ho - re, do - le reb - ri - kom, be - hal Vi - lo s Pe - tri - kom.

Obrázkové spievanie a fonogestika

12 Zaspievaj ako kukučka názvy zeleniny.

mrk - va

ze - mia - ky

SO MI MI

Obr. 3: Portfólio príkladov vokálno-intonačných aktivít
(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Taylor, 2025a)

Záver

Na základe predloženej analýzy učebnice *Hravá hudobná výchova 1* možno konštatovať, že tento didaktický materiál efektívne spĺňa komplexné požiadavky na rozvoj hudobných kompetencií žiakov 1. ročníka ZŠ. Kľúčovými atribútmi učebnice sú obsahová primeranosť vrátane zastúpenia slovenských ľudových piesní a tradičnej kultúry, didaktická systematickosť, hudobno-pedagogická kvalita, interdisciplinarita, lákavé vizuálne spracovanie, interaktívne prvky podporujúce aktívne zapojenie žiakov a v neposlednom rade metodická podpora pre učiteľov. Analýza piesňového repertoáru preukázala jeho rôznorodosť, a zároveň demonštrovala didakticky premyslenú štruktúru komplexne rozvíjajúcu hudobné schopnosti žiakov. Implementované vokálno-intonačné aktivity podporujú tvorivé a aktívne učenie a prispievajú k formovaniu hudobnej gramotnosti a hudobných kompetencií žiakov. Analýzou publikácie neboli identifikované žiadne nedostatky, finálne overenie prinesie jej aplikácia v reálnej školskej praxi.

Bibliografia

- NIVAM (2024). Štátny vzdelávací program. Vzdelávacie štandardy. Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra. [online]. Bratislava: NIVAM. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11832_umenie-a-kultura.pdf [cit. 21. januára 2025].
- Stankovský, D. (1976). *Ludové piesne v klavírnej úprave pre ZDŠ*. Bratislava: SPN. 223 s.
- Taylor, D. – Küfhaberová, B. – Hlavová, J. – Knopová B. – Antoňů. J. (2020a). *Hravá hudební výchova 1: pracovní učebnice pro 1. ročník ZŠ*. Praha: Taktik. 56 s. ISBN 978-80-7563-249-4.
- Taylor, D. – Küfhaberová, B. – Hlavová, J. – Knopová B. – Antoňů. J. (2020b). *Hravá hudební výchova 1: metodická příručka pro vyučující hudební výchovy 1. ročníku ZŠ*. Praha: Taktik, 2020. 100 s. ISBN 978-80-7563-253-1.
- Taylor, D. – Küfhaberová, B. – Procházková, M. – Hudáková, J. – Sedlická, J. (2025a). *Hravá hudobná výchova 1: pracovná učebnica pre 1. ročník ZŠ*. Bratislava: Taktik. 64 s. ISBN 978-80-8180-708-4.
- Taylor, D. – Küfhaberová, B. – Procházková, M. – Hudáková, J. – Sedlická, J. (2025b). *Hravá hudobná výchova 1: metodická príručka pre učiteľov hudobnej výchovy 1. ročníka ZŠ*. Bratislava: Taktik. 100 s. ISBN 978-80-8180-707-7.
- Turek, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer – ed. ŠKOLA. 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

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

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

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

Mgr. Daniela Taylor, Ph.D.

Katedra hudební výchovy
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 538/31, 603 00 Brno, Česká republika
taylor@ped.muni.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.106-112>

Režijné a pedagogické prístupy pri práci v Opernom štúdiu na VŠMU v Bratislave

Directorial and Pedagogical Approaches at the Opera Studio at the Academy of Performing Arts in Bratislava

Tomáš Surý

Abstract

The School subject Opera Studio at the Academy of Performing Arts is a unique project in the creative education of musical and visual artists: singers, set designers, costume designers, instrumentalists, sound engineers, filmmakers, dramaturgists, managers, etc. Many personalities of their professions have worked in this environment. The author's contribution from the autopsy analyzes his pedagogical and directing approaches when working on opera productions in the environment of higher education, analyzes the positive and negative determinants of the artistic and pedagogical process, maps the development over the last fifteen years and names the possibilities of solving problematic factors.

Keywords: Opera studio at the Academy of Performing Arts in Bratislava.
Pedagogical approaches. Directing approaches. Opera directing.
Opera singing.

Operné štúdio na VŠMU ako umelecko-pedagogická platforma

Operné štúdio VŠMU predstavuje vo svojej pôvodnej koncepcii ojedinelý a unikátny projekt v tvorivom vzdelávaní hudobných a výtvarných umelcov, najmä operných spevákov. Na projektoch Operného štúdia Katedry spevu sa podieľajú aj iní študenti Hudobnej a tanečnej fakulty VŠMU (inštrumentálni hráči, dramaturgovia) a študenti iných fakúlt VŠMU: Divadelnej fakulty (scénografi, kostýmoví výtvarníci, svetelní dizajnéri, dramaturgovia, manažéri) a Filmovej a televíznej fakulty (zvukári, filmári) a pod. V tomto excelentnom prostredí pracovalo so študentami množstvo osobností rôznych profesií. Tento jasný zámer bol vytýčený už pri vzniku Operného štúdia vzniku v roku 1952.¹ Aj keď počas dlhých desaťročí ovplyvňovali pedagogické postupy rôzne umelecké osobnosti (režiséri, dirigenti, scénografi) s rôznymi

¹ K dejinám Operného štúdia pozri bližšie webovú stránku www.opernestudio.sk.

pedagogickými prístupmi a rôznymi tvorivými poetikami, predsa len zostal princíp, že práca so študentmi na príprave inscenácie je pedagogický proces, ktorý vyústi do umelecky plnohodnotného operného predstavenia. Tento „rodný list“ bol aj prízvukovaný v periodicky sa opakujúcich akreditačných spisoch (naposledy v roku 2022). Cieľ Operného štúdia sa dá zhrnúť nasledovne: *„Operné štúdio je jedným z profilových predmetov študentov spevu a opernej réžie.² Predstavuje druh inscenačnej praxe, v rámci ktorej sa speváci učia skĺbiť vokálne umenie s hereckými technikami, prácou s rekvizitou, javiskovým pohybom a tancom. Od roku 1952 je verejným výstupom z predmetu kompletná operná inscenácia s orchestrom. V roku 1982 pribudlo verejné predstavenie na ukončenie zimného semestra, tzv. Fragmenty so sprievodom klavíra. Študenti na hodinách počas celého akademického roku spolupracujú s tímom pedagógov: dirigentom (hudobná koncepcia, hudobné naštudovanie), klaviristom (štúdium roly), režisércom (režijná koncepcia, inscenačný kľúč, herecké stvárnenie, javiskový pohyb) a choreografom (tanec, javiskový pohyb). Dramaturgia hudobných výstupov a predstavení sa určuje na základe aktuálneho obsadenia jednotlivých hlasových odborov študentov Katedry spevu. Návrh podáva režisér v tvorivej spolupráci s dirigentom a schvaľujú ho pedagógovia spevu Katedry spevu zvyčajne do konca zimného semestra predchádzajúceho akademického roka. Skúšobný proces sa začína hneď v úvode zimného semestra akademického roka, v ktorom je plánovaná premiéra. V umelecko-pedagogickej spolupráci so študentmi scénografie je výsledný umelecký tvar prezentovaný na slávnostnej premiére v divadelnom priestore. Produkcie sú mimoriadne personálne, technicky a finančne náročné. To je jeden z dôvodov malého počtu repríz“* (www.opernestudio.sk, 2024).

V Opernom štúdiu pôsobím od roku 2001, najskôr ako študent-asistent režiséra, od roku 2010 ako režisér-pedagóg. Za ten čas som pripravil so študentmi pätnásť celovečerných operných predstavení s orchestrom a sedemnášť autorských predstavení Fragmentov. Zároveň som participoval na prípravách viacerých akreditačných spisov na Katedre spevu. Momentálne som garant bakalárskeho stupňa študijného programu Spev. Dovoľujem si preto uviesť svoje doterajšie pedagogické a umelecké postupy, variabilitu prístupov a ich prelínanie. Pre obmedzenie rozsahu príspevku sa zameriam len na niektoré fenomény, ktoré ovplyvňujú moje režijné a pedagogické prístupy pri práci.

Výber titulu absolventskej inscenácie

Od počiatku fungovania Operného štúdia na Katedre spevu je na osobe režiséra-pedagóga aj výber titulu pre nasledujúci akademický rok. Pri výbere titulu sa vždy snažím v prvom rade zohľadniť pedagogický prínos

² Študijný program operná réžia na Slovensku zanikol v roku 2007.

opernej inscenácie. Titul vždy vyberám podľa hlasových odborov, a to tak, pokiaľ je to možné, aby hlavné postavy interpretovali študenti najvyšších ročníkov, ktorí sú aj najskúsenejší študenti, pretože v čase absolventskej opery by mali mať za sebou už najmenej štyri iné školské operné produkcie. Operné predstavenie vnímam ako platformu určenú pre študentov, ktorí si môžu „vyskúšať“ interpretovať náročné hlavné party. Len výnimočne je potrebné, aby niektoré postavy interpretovali speváci z externého profesionálneho prostredia. V týchto prípadoch je dôležité, aby oslovený umelec akceptoval vysokoškolský systém a plynulo sa zapojil do kontinuálneho pedagogického procesu. Pokiaľ oslovený profesionál chce len „skočiť“ do pripraveného predstavenia, nemusí byť takáto spolupráca vždy umelecky a pedagogicky prínosná. Dokonca som si viackrát všimol, že v prípadoch, že hostujúci profesionálny umelec príde len na niekoľko záverečných skúšok, nevnímajú to študenti len pozitívne, ako možnosť postaviť sa na javisko so skúsenejším kolegom, ale mnohí študenti, najmä v poslednom desaťročí, sa cítia lepšie v prostredí rovnocenných partnerov-spolužiakov a blízkosť známeho umelca v takto nastavenom procese ich determinuje skôr negatívne.

Tiež mám vždy na zreteli, aby študent odchádzal zo školy s „prežitou“ a naštudovanou komplexnou postavou (hudobne aj ideovo), preto sa snažím vyhýbať škrtom. „*Snaží sa [Surý, pozn. autora] uvádzať tituly v plnej dĺžke, bez zbytočných škrtov, nepodriaďuje sa schopnostiam spevákov, ale náročky si volí diela, ktoré sú po interpretačnej, režijnej i dramaturgickej stránke umeleckou výzvou*“ (Madunická, In Knoppová, 2021, s. 358). Pokiaľ ide o škrtanie v absolventských predstaveniach, vždy sa skutočne snažím, aby k nemu nemuselo dochádzať. Z umeleckého a pedagogického hľadiska považujem za podstatné, aby študenti odchádzali zo školy plne oboznámení s dielom a pripravení na prax. Vyjadrenie, že „sa nepodriaďujem schopnostiam spevákov“ nepovažujem za presné. Podriaďujem sa ich schopnostiam vždy – už pri výbere titulu. Bez odhadu schopností študentov spevu vokálne interpretovať zadané party by sme dielo nemohli vôbec vybrať a pedagógovia Katedry spevu by ho nemohli schváliť ako semestrálne zadanie.

Problematika autorskej polarity

Pri práci na opernej inscenácii v podmienkach vysokoškolského prostredia od samého počiatku pociťujem veľkú zodpovednosť a neustálu polaritu, ako zlúčiť navzájom sa prestupujúce úlohy a pozície: učiteľ-tvorca, tvorca-učiteľ a pod. Študent má podľa môjho názoru právo zažiť „skutočnú prax“: problematiku osobnosti režiséra, jeho hľadanie inscenačného kľúča, preferované alebo zvolené pracovné postupy a poetiku. No režisér je zároveň učiteľom, ktorý sa riadi zásadami pedagogiky. „... Jeho pedagogicko-režijný prístup vo svojej podstate predstavuje syntézu všetkých vyššie spomenutých koncepcií. Surý vníma Operné štúdio ako umeleckú scénu, ktorej hlavným

poslaním je v tvorivom procese vzdelávať študentov operného spevu tak, aby obsiahli základné zručnosti operného herectva. Cieľom je vytvoriť javiskovú postavu, ktorá by mala svoje herecké i spevácke kvality. Zároveň však nerozlišuje medzi pedagogickým procesom a jeho umeleckým výsledkom, tieto dva aspekty idú v jeho ponímaní ruka v ruku – dobrý umelecký výsledok je podľa neho dôkazom kvalitného a pre študentov prínosného pedagogického procesu“ (Madunická, In Knoppová, 2021, s.357).

Aby som sa vyhol možnej monotónnosti svojej tvorby (nemám na mysli autorskú poetiku, ale pedagogicko-autorský proces prípravy), zrovnoprávnil som oba operné projekty Operného štúdia a vytvoril tak nie jednu, ale dve každoročné platformy, postavené na princípe kontrastu, ktoré si už vo svojej podstate vyžadujú dva rozdielne umelecké, ale aj pedagogické pracovné prístupy. Týmto činom som študentom aj sebe stanovil mantinely, ktoré nevnímam ako limit, ale ako oslobodzujúcu trajektóriu.

Fragmenty ako výstup zimného semestra

Projekt Fragmentov som vždy vnímal ako plnohodnotný umelecký javiskový tvar, nie len voľný sled operných árií a výstupov. Vždy vytvorím námetový rámec a scenár. Takto som ešte ako študent pripravil svoje prvé operné predstavenie *Čakáreň (Fragmenty 2002)* a aj všetky projekty, ktoré som neskôr vytvoril v pozícii režiséra-pedagóga.³ Režijná koncepcia sa vyvíja okolo mnou zvolenej témy, názov predstavenia vždy tému verbalizuje a príprava predstavenia je postavená primárne na princípe improvizácie. Ide teda o autorský projekt, ktorý sa realizuje vlastne formou workshopu, tvorbou v tíme. Očakáva sa aj vlastný vklad študentov a slobodný prejav ich fantázie. Z hľadiska režiséra, ale najmä z hľadiska režiséra-pedagóga, ide o náročnejšiu prípravu, než v prípade prípravy existujúceho operného titulu. V tomto prípade som totiž aj autor námetu, scenára a dramaturgie. Idem teda „s kožou na trh“ v širšom autorskom kontexte. O to náročnejšie je zostávať pedagógom a udržať pri semestrálnej práci všetky zvolené postupy, aby predstavenie malo pre študenta aj umelecký, ale aj pedagogický prínos. Aj vnímanie študentov je iné, často sa cítia akoby stratení, sú dni, kedy sme schopní vnímať len parciálne výstupy bez optiky celku. V tejto

³ Fragmentovaný Figaro s dvoma tanečnými zmesami alebo Manželské etudy (2009), Prodaná Rusalka alebo Surreální pohádka z prostredia protonárodného svépomocného cirkusu (2010), Fluskáčik alebo Posledné Vianoce pred najbližším koncom sveta (2011), Štrikujúca Venuša alebo Sentimentálne scény s koncentrátorom emócií (2012), Fragmenty (2013), Vlasy alebo Mladá láska, to je raj (2014), Očarenie z premeny alebo Zrod komédie z ducha hudby (2015), Stroskotanie na ostrove lásky alebo Putovanie na Kythéru (2016), Disperate (Zúfalé) alebo Nesúvisiace etudy na ženské zúfalstvo (2017), The Street (2018), Adam a Evy alebo Korida lásky (2019), Hotel alebo Fragmenty Fragmentov (2021), Mamutie jazero alebo Strasti a slasti evolúcie (2022), Divadelný riaditeľ alebo Mnoho spevu pre nič? (2023), Všetchni ke košťetům alebo Záznak v Miláne (2024).

súvislosti by som z vlastnej skúsenosti chcel pripomenúť, že pri školských projektoch je veľkou výhodou, ak sú postavy alternované, aby existovali dve plnohodnotné obsadenia a študenti sa na skúškach, na generáľkách, aj na predstaveniach mohli navzájom vidieť aj z hľadiska, z pohľadu divákov. Navzájom tak môžu svoju postavu vidieť na javisku v rámci celku, inšpirovať sa od spolužiakov-kolegov, povzbudzovať sa, uistiť sa, že ich výstup alebo aj celok dávajú zmysel.

Operné predstavenie s orchestrom na konci akademického roka

Iný charakter práce v porovnaní s fragmentami má príprava predstavenia kompletnej opery. Tu sa vždy snažím vychádzať z predlohy. Viac než režijný posun väčšinou volím výtvarný posun, aby sa študenti pri príprave hudobného naštudovania a hereckého stvárnenia naučili pracovať s celou postavou v intenciách pôvodného ideového vyznenia diela. Pri tejto, pre režiséra umelecky zložitej situácii, vždy dávam pozor, aby som ako umelec-režisér, neskĺzol len k „prerозprávaní“ zadaného príbehu. Vždy dávam prednosť pedagogickému prínosu pred „režisérsym konceptom“ inscenácie. Za svoj primárny pedagogický prístup považujem snahu naučiť spevákov-hercov vnímať hudbu (stále viac študentov spevu hudbu necíti!) a vnímať hudobnú stopu diela ako základný temporytmický impulz pri speve, herectve a javiskovom existovaní. Nemám na mysli len to, že treba „hrať a hýbať sa do rytmu“, ale, že svoje konanie je potrebné kreovať tak, aby dochádzalo k symbióze s hudbou, aby dochádzalo k meloplastike.

Transfer metodiky práce v Opernom štúdiu do Ostravy

Vedenie Katedry sólového spevu na Fakulte umení Ostravskej univerzity v Ostrave ma v roku 2010 požiadalo, aby som preniesol metodiku práce z bratislavského Operného štúdia do prostredia ich novovznikajúceho Operného štúdia. Následne som v rámci učiteľskej mobility programu Erasmus (15. 11. – 10. 12. 2010) v spolupráci s kolegami z ČR podľa mojej metodiky pripravil s tamojšími študentmi dva operné tituly, dve jednoaktovky Bohuslava Martinů: *Hlas lesa* a *Veselohra na mostě*. Nasledujúci rok sme tieto predstavenia predviedli na medzinárodnom festivale v poľskom meste Bydgoszcz.⁴ Rok na to spolupráca pokračovala a Ostrava prejavila záujem o formát bratislavských fragmentov. Ako vhodné som vybral svoje autorské predstavenie *Prodaná Rusalka alebo Surreální pohádka z prostředí prstonárodního svépomocného cirkusu*, ktoré som pre moravské a české prostredie považoval za zaujímavé (Ostrava 2012) najmä preto, že išlo o výber z českých národných opier. Napokon

⁴ Bydgoski Festiwal Operowy (6. – 10. 5. 2011).

som svoje pedagogicko-režijné postupy na ostravskom pracovisku aplikoval ešte v rámci dvoch teoreticko-pedagogických workshopov. V roku 2012 som viedol interpretačný workshop *Vytváranie dramatickej postavy operného herca* (20. – 21. 2. 2012) a v roku 2014 teoreticko-interpretačný workshop *Európske hudobné divadlo – genéza základných javiskových typov* (19. – 21. 2. 2014).

Tento pokus o transfer metodiky sa spočiatku javil ako nosný, no náročnosť projektov, predovšetkým pre časové problémy (neexistencia predmetu Operné štúdio, ktorý by bol zaradený v rozvrhu pre všetkých participujúcich študentov) a zlé priestorové zázemie, napokon viedli k tomu, že ostravské Operné štúdio si zvolilo cestu spolupráce s Národným divadlom moravskosliezskym v Ostrave. Pedagogický prínos takejto spolupráce je z môjho pohľadu môže byť problematický, pretože študenti väčšinou nestvárnajú väčšie postavy, nepracujú kontinuálne a keďže neexistuje Operné štúdio ako predmet, viacerí študenti sa k takejto praxi ani nedostanú.

Záver

Nebolo mojím cieľom spísať na malej ploche príspevku dejiny Operného štúdia na VŠMU. Zameral som sa len na vybrané fenomény, ktoré najviac determinujú režijnú a pedagogickú prácu so študentmi. Napokon, v posledných piatich rokoch sa stalo Operné štúdio konečne predmetom záujmu aj teoretických reflexií (Madunická, 2022).

Príspevok je výstupom z grantu KEGA č. 003VŠMU-4/2022 Inovácia teatrologickej a dokumentačnej praxe – rekonštrukcia a digitalizácia inscenačnej tvorby VŠMU po roku 2000.

Bibliografia

- Goldovsky, B. (1968). *Bringing Opera to Life: Operatic Acting and Stage Direction*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968, 424 s. ISBN 0130831050.
- Madunická, K. (2021). *Branislav Kriška – pedagóg a profilujúca osobnosť operného štúdia Vysokej školy múzických umení v rokoch 1972-1999*. [Diplomová práca]. Vysoká škola múzických umení v Bratislave. Divadelná fakulta. Katedra divadelných štúdií. Vedúci práce: Mgr. Michaela Mojžišová, PhD. Bratislava: DF VŠMU, 2021. 156 s.
- Madunická, K. (2022). Operné štúdio VŠMU (1952-2022): Časť prvá: apoteóza. In: *Theatrica*, 19. 7. 2022. [cit. 15. decembra 2024]. ISSN 2729-9031. Dostupné z: <https://www.theatrica.sk/sedemdesiate-vyrocie-operneho-studia-na-katedre-spevu-vsmu-1952-2022-apoteoza/>

- Madunická, K. (2024). *Operné štúdio VŠMU – kríza identity* (príspevok odznel na doktorandskej konferencii na VŠMU dňa 14. 6. 2024 a rukopis odovzdaný do tlače v decembri 2024).
- Madunická, K. (2021). Premeny Operného štúdia VŠMU. In: Knopová, E. (ed.). *Divadlo v meniacom sa svete a premeny divadla*. Banská Bystrica: Akadémia umení v Banskej Bystrici, Fakulta dramatických umení, 2021, s. 348-363.
- Surý, T. (2022). Operné štúdio VŠMU (1952-2022). Časť druhá: katarzia. In: *Theatrica*, 19. 7. 2022. [cit. 15. decembra 2024]. ISSN 2729-9031. Dostupné z: <https://www.theatrica.sk/operne-studio-katedry-spevu-vsmu-1952-2022/>

Doc. PhDr. Tomáš Surý, ArtD.

Katedra spevu

Vysoká škola múzických umení v Bratislave, Hudobná a tanečná fakulta

Zochova 1, 813 01 Bratislava

tomas.sury@vsmu.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.113-121>

Pedagogické, umelecké, strategické a psychologické aspekty tvorby vo folkloristických telesách a edukačnom prostredí

Pedagogical, Artistic, Strategic and Psychological Aspects of Creation in Folklore Ensembles and Educational Environment

Martin Urban, Beáta Žitniaková Gurgová

Abstract

Pedagogical work in folklore ensembles, in educational and leisure environments is a complex process, requiring a system and interconnection of experience, skills and professional education in several areas. In this paper we describe selected aspects of the process, from the pedagogical training of teachers, music and dance educators, for the preparation of children and young people, performers – future artists, to the creation of a work of art and its revival on stage. The psychological aspects of the above-mentioned phenomena broaden didactic and artistic perspectives.

Keywords: Music and dance art. Pedagogical processes. Didactics of musical art. Psychological aspects of a small social group.

Úvod

Tradičná ľudová kultúra (ďalej TLK) vo svojom pôvodnom prostredí a podobe už nie je bežná a jej nositeľmi sa postupne stávajú folkloristi v rôznych podobách od scénickej kultúry až po nescénický folklorizmus. Aj preto sa folklorizmu hovorí druhý život folklóru.

Ak má naše kultúrne bohatstvo prežiť, udržať sa a rozvíjať, je potrebné zabezpečiť všetky dostupné prostriedky a spôsoby prostredníctvom špecializovaných odborníkov pracujúcich s čo najširším plénom. Od kvality poznania a udržania zdrojovej kultúry a jej lokálnych charakteristík prenesených od najstaršej generácie v rodinách a komunitách k mládeži a deťom, cez účinnosť a kvalitu folkloristického hnutia, až po povedomie širokej verejnosti o hodnotách obsiahnutých v TLK – od toho všetkého závisí budúcnosť jej prežitia. Ak vnímame kam sa posúva vkus ľudí na základe konzumnej ponuky, je zrejmé že kritické myslenie v tejto oblasti je jednoducho na ústupe. Práve preto je potrebné ponúknuť do vzdelávacieho procesu na všetkých úrovniach primerané zdroje, vhodnú esenciu adaptovateľnú aj pre pedagógov v školách, aby deti

a mládež dostali adekvátnu ponuku k súčasnému mainstreamu dostupnému na webe a v masmédiách. S tým sa bojovať nedá, môžeme však nastaviť systém pre všetkých pedagógov od škôl, cez voľnočasové prostredie až po odborníkov v širokom folkloristickom prostredí, ktoré je nositeľom “viditeľnej” časti folklóru v jeho druhom živote a podobe.

Pedagogické, umelecké a strategické aspekty

Pedagogická práca vo folkloristických telesách, vo výchovnom a voľnočasovom prostredí je zložitý a komplexný proces, vyžadujúci si systém a prepojenie skúseností, zručností a odborného vzdelania vo viacerých oblastiach. V príspevku sa zaoberáme popisom vybraných aspektov procesu od pedagogickej prípravy pedagógov, pedagógov hudby a tanca, cez prípravu detí a mládeže, interpretov – budúcich umelcov, až po psychologické aspekty spomínaných javov rozširujúcich didaktické a umelecké rozhlady.

Pohybová a tanečná gramotnosť detí je v súčasnosti zúžená na základné pohybové vzorce a zvýšenú jemnú motoriku pri ovládaní elektronických médií. Úplne z bežných zručností vypadli nešportové hrové prvky, práca s rekvizitou viažuca sa na pracovné úkony. Spontánna pohybová kreativita a napodobňovacie schopnosti (ktoré sú základom spontánneho učenia) sa znižujú po šiestom roku veku, teda príchodom do školy. To znamená, že by sme to mali vrátiť do detského repertoáru premyslenými systémovými prostriedkami.

Kurikulá nám poskytujú možnosti, preto je potrebná investícia do budúcich pedagógov na všetkých úrovniach. Na základných školách, ZUŠkách, konzervatóriách, umelecky zameraných vysokých školách, na pedagogických fakultách, predškolských a elementárnych študijných programoch, umelecko-výchovných katedrách, telocviku, regionálnej výchove, etnologických odboroch. Katedra hudobnej kultúry a jej nástupnícke pracovisko Centrum umenia a kultúry PF UMB realizuje procesy potrebné pre tvorbu didaktických materiálov a iniciuje spoluprácu s praxou na všetkých uvedených úrovniach. Samostatnou kapitolou je umelecké školstvo verzus realita v praxi. Učitelia sa pomerne úzko špecializujú na jednotlivé talenty a komplexné ponímanie celistvého rozvoja detí, žiakov, študentov je marginalizované. Sme výkonovo zameraná spoločnosť a prejavuje sa to aj vo vyučovacom procese. Deti sú vedené k dosahovaniu výsledkov, hodnotené na základe naplnenia osnov a zvládnutia dosahovania zručností úzko zameraných na obsah štúdia. Chýba nám komplexnejšie prepojenie práce viacerých pedagógov a ich spolupráca. Dobrým signálom je práca absolventov KHK PF UMB, ako príklad uveďme prax Leonóry Súdiovej a Petra Pavlika. Kreatívnym spôsobom vedú svojich žiakov a ich vnímanie k celistvému užívaniu umenia. A užívaniu si s umením, pri percepcii, produkcii, elementárnej tvorbe a hrových aktivitách. Spevom, hraním na nástroje všetkého druhu, tancom a kreatívnym pohybom, výtvarnými prostriedkami, kreatívnou pracovnou činnosťou smerujúcou k rozvoju zručností potrebných pre výrobu elementárnych

hudobných nástrojov. A pre realizáciu tradičných pohybových hier, ktoré vyžadujú zvýšenú pohybovú schopnosť a rozvíjajú psychomotorické, kognitívne, sociálne a afektívne kompetencie.

Na základe skúseností z praxe môžeme konštatovať relatívne nízku pohybovú gramotnosť študentov pedagogických fakúlt a z realizácie celo-univerzitných predmetov Emotion – emócie v pohybe a Hra a tanec, opakovane zisťujeme že toto platí pre väčšinu študentstva. Síce niektorí navštevujú v súčasnosti módne fitness centrá, pohybové štúdiá a tanečné kurzy, tam si však vytvárajú stereotypné návyky a pohybové vzorce zamerané skôr na jednostranný telesný rozvoj, s cieľom pôžitku z pohybu na základe biochémie (dopamín, adrenalín a podobne) a na základe súčasného kultu tela. V tom lepšom prípade. Inak sú fyzicky stuhnutí, s nesprávnymi pohybovými návykmi (problematické držanie tela, nedostatočná pohybová aktivita a psychohygiena), neochota hýbať sa (vybudovaná fyzická lenivosť). Častá je aj obava z kreatívnych zadaní (sú si istejší v stereotypných vzorcoch) a neochota vystúpiť z komfortnej zóny, neochota dotýkať sa druhých a prijať dotyk, neochota vyjadrovať sa pohybom pred druhými (a to nehovoríme o bežnom ostychu), čo sú zjavné sociálne obmedzenia. Preto so študentmi rozvíjame pohybové zručnosti, poznanie svojho pohybového potenciálu, ako pracovať so stelesnením, interiorizáciu a exteriorizáciu svojho prežívania. Poskytujeme im prístup k modelom ako rozvinúť svoju emocionálnu inteligenciu, rozvíjame sociálne zručnosti, učíme ich ako správne pracovať s telom a emóciami v pohybe. Vytvárame konštrukt psychofyzickej jednoty – vytvárame rámec, ktorí sami naplňajú s ohľadom na ich originálnu osobnosť, sebaspoznávanie, prijatie svojho tela, uvedomovanie si jeho možností, samozrejme aj jeho limitov. Poskytujeme im možnosť ďalšieho sebarozvoja, pretože na platforme jedného dvoch predmetov to nie je možné dosiahnuť. Zároveň zdôrazňujeme, že nerobíme terapiu.

Ďalším stupňom je vytvorenie didaktických prostriedkov a schopností pre pedagogickú prácu, uplatniteľných nielen v edukačnom prostredí. Ak majú byť budúci pedagógovia schopní pracovať s deťmi, mládežníkmi a prenášať svoju celistvú osobnosť do praxe, musia byť sami stabilní, uvedomelí a vybavení zručnosťami, ktorými potom rozvíjajú svojich žiakov. A sem patrí aj základná pohybová a tanečná zručnosť – jednoducho to nazvime gramotnosť. S tým súvisí spoločenská etiketa, aspoň čiastkové vedomosti o tradičnej kultúre a jej prejavoch, využiteľných v edukačnom prostredí. S takýmto zámerom viaceró vedeckých, pedagogických a umeleckých pracovníkov vytvára didaktické materiály a elektronické platformy, ktoré budú slúžiť ako podpora pre viaceré oblasti. Od regionálnej výchovy, cez umelecko-výchovné predmety a školstvo až po širokú folkloristickú prax.

Vysokú dôležitosť má činnosť pedagógov vo folkloristických telesách, predovšetkým v detských a mládežníckych kolektívoch. Mnohí pedagógovia sú absolventmi rôznych kurzov a školení, vo väčšine prípadov ide o bývalých

interpretov z umeleckej praxe. Pedagogické zručnosti získavajú postupne, často intuitívne a preberajú vzorce, ktoré sami zažívali.

Sú priamo podporovaní a školení systémom osvetových stredísk, ktoré majú vo svojej pôsobnosti starostlivosť neprofesionálnu kultúru v zmysle zákona o osvetovej činnosti. Vo väčšine prípadov spolupracujú s odborníkmi z umeleckej, etnologickej a pedagogickej praxe, sami metodici na osvetách sú často takto vybavení.

Tvorba repertoáru podlieha viacerým stupňom prípravy. Dramaturgia je proces od nápadu k námetu, skúmaniu zdrojového materiálu, hľadania spôsobov jeho prenesenia na scénu, adaptovania do prirodzeného prejavu interpretov (od zoznámenia sa po jeho zvládnutie improvizácie). Potom príde časť aranžovania, modelovania a dozrievania, odstupu a prekomponovania a možno opätovnej korektúry. Následne finalizácia, príprava na javisko a výsledok žije vlastným životom. Potom nová generácia, preobsadenie, znovu naštudovanie a prekomponovanie na nové podmienky... Permanentný kolobeh. Na tento opakovaný proces má byť pedagóg v pozícii repetitora adekvátne vybavený. Dokonale poznať a správne vedieť naštudovať dielo, ktoré adaptuje pre novú vlnu interpretov, nie je jednoduché. Zvlášť pre takých čo nezažili priamu tvorivú prácu s choreografom znamená pre pedagóga nielen mať skúsenosť z procesu tvorby, ale aj vedieť sa vcítiť do nových spolupracovníkov, vysvetliť im techniku prevedenia a správnosť väzieb, vzťahov, príčinnosť obsahu a „podtextov“, ktoré sú následne oporou pre reálne vnútorné prežívanie, primeraný a uveriteľný výraz. Až vtedy sa stávajú nositeľmi autorského diela. Pozrime sa bližšie na psychologické aspekty.

Kľúčový je interpret, tanečník, spevák, muzikant, nositeľ diela. Zamerajme sa na špecifické požiadavky a schopnosti, s ktorými pri tvorbe musíme pracovať. V príspevku sa vzájomne dopĺňame s dr. Beatou Žitniakovou Gurgovou, tanečnicou a psychologičkou so schopnosťou vniesť do textu odborné aspekty z oblasti sociálnej psychológie, psychológie osobnosti, ako aj v našom žánri menej známe témy ako je embodiment (stelesnenie), ale aj témy z ktorých čerpá ako tanečno-pohybová terapeutka.

Psychologické aspekty

Kultúrne tradície a ľudové umenie prispievajú k formovaniu a rozvoju osobnosti (Oparina a kol., 2021). Ľudový tanec ako prostriedok formovania osobnosti plní množstvo špecifických funkcií: estetickú, etnokultúrnu, seba-kontrolnú, seba výchovu, sebaorganizáciu, sebaúctu, pohybovú aktivitu (Oparina a kol., 2021). Tanec ako činnosť, či už v podobe jeho umeleckej roviny, športovej alebo zážitkovej, v množstve jeho štýlov a spôsobov prevedení je pre mnohých ľudí prítiažlivou formou trávenia voľného času a pre menšiu časť populácie predstavuje profesionálnu dráhu, ktorá je náročná a kladie na osobnosť tanečného interpreta nemalé nároky. Tak ako v každej profesii si

vykonávaná činnosť vyžaduje určité špecifiká, tak to platí aj pre tanec a tanečníka. Vo všeobecnej rovine možno tieto podmienky deliť na vonkajšie a vnútorné. Vonkajšie podmienky predstavujú celkové zázemie tanečníka – špecifiká súboru, v ktorom tancuje – sociálno-psychologické aspekty skupiny, štruktúra súboru z hľadiska sociálnych pozícií, osobnosti jednotlivých členov tímu, kvalitu ich interakcií, prístup k tréningom, osobnosť vedúceho, tréningové podmienky... Okrem súboru sú to aj ďalšie vzťahy tanečníka, ktoré ho môžu v práci tak podporovať, ako aj inhibovať. V javiskových predstaveniach si tanec vyžaduje synchronné spojenia, výber ciest v priestore, formovanie, vyvažovanie tvarov, prispôsobovanie tempa a energie, ale aj partnerstvo (Bochenek, Wolosz, 2023).

Vnútorné podmienky predstavujú fyzické dispozície tanečníka (danosti oporno-pohybovej sústavy, rozsah pohybu, unaviteľnosť svalov, proprioreceptory...). Predvádzanie ľudového tanca využíva kapacitu mysle profesionálneho tanečníka aj amatérskeho tanečníka tým, že vzdeláva telo, aby si bolo vedomé každého vykonaného pohybu (Talpä, Svetlana, 2022).

Pohyb človeka je výsledkom spolupráce troch zložiek (Szabová, 2017, s. 21):

- telo a jeho stavba (konštitučné činitele), ktoré vytvárajú vhodné biomechanické predpoklady pre pohyb,
- hybnosť (motorika), predstavujúca potenciálne pohybové predpoklady,
- myseľ (psychické činitele), zúčastňujúce sa na výbere, riadení a usmerňovaní pohybov.

Psychomotorika v sebe zahŕňa spoločne sa vyvíjajúce a vzájomne ovplyvňujúce zložky, ktoré sa delia na neuromotoriku, senzomotoriku, psychomotoriku v užšom ponímaní a sociomotoriku. Na jednotlivé zložky ich delíme len z hľadiska teórie, v praktickom živote na seba neoddeliteľne nadväzujú a jedna druhú podporujú. Neuromotorika sa podieľa na pohybových prejavoch jemnej a hrubej motoriky, rozvíja koordináciu pohybov, orientáciu v priestore, rovnováhu, umožňuje vnímanie vlastného tela a uvedomenie si jeho možností. Senzomotorika je spätá so zmyslovým vnímaním. Na základe vyhodnotenia vnemov prichádzajúcich zo zmyslových receptorov, nervová sústava uskutočňuje pohybovú činnosť. Ľudia reagujú na to, čo zachytia sluchom, zrakom, čuchom, hmatom, chuťou a začínú sa hýbať, sú aktívni a konajú. Psychomotorika v užšom ponímaní prináša prežívanie, city a emócie. Pohybové aktivity u ľudí vyvolávajú radosť, smútok, nadšenie, hnev, vzdor, zažívajú pocit spokojnosti a nespokojnosti, odhaľujú možnosti, objavujú hranice. Sociomotorika predstavuje sociálnu dimenziu pohybu. Pohybové aktivity sú stavané pre väčšie alebo menšie skupiny ľudí, majú spoločenský charakter. Potrebné je reagovať na iných ľudí, utvárať, upevňovať a rozvíjať vzťahy, vzájomne spolupracovať a komunikovať (Szabová, 2017, s. 22-23).

Avšak ani najlepšia fyzická výbava nemusí stačiť pre zvládnutie nárokov tanečných tréningov a vystúpení. K dôležitým podmienkam, ktoré do toho vstupujú, patrí samotná osobnosť interpreta. Z hľadiska osobnosti možno

posudzovať vlastnosti osobnosti v psychologickom význame ako je temperament, motivácia, schopnosti a charakter. Temperament ako vrodené reakcie nervového systému z hľadiska sily a stability nervových vzruchov. Klasické typológie predstavujú základné delenie temperamentu na sangvinika, cholerika, melancholika a flegmatika. Každý typ temperamentu prináša iný typ reakcie na záťaž a tiež predikciu toho, ako sa so záťažou dokáže vyrovnáť. Charakter predstavuje osobnostné črty interpreta, ktoré sú dôležité pre jeho sebareguláciu, ale aj vzťahy s okolím. Vôľové vlastnosti, dochvilnosť, trpezlivosť, nezdolnosť...

K mimoriadne dôležitému faktoru patrí aj samotná motivácia k tancu. Základný vzorec pre výpočet výkonu predstavuje: motivácia x schopnosti = výkon. Vieme však, že do tohto vzorca často vstupujú aj ďalšie faktory (únava, problémy v súbore, celé podmienky pre performanciu a pod.). Napriek tomu vieme, že motivácia je kľúčový faktor pre rozvoj interpreta, jeho záujem sa zlepšovať, dôsledne pripravovať v rámci tréningov a motivácia je dôležitá aj pre samotnú performanciu na javisku.

Schopnosti predstavujú výkonovú stránku osobnosti. Aj najviac motivovaný tanečník by bez dostatočných schopností ťažko mohol rozvíjať svoje nadanie. Vrodené dispozície pre výkon v určitej činnosti sú dané vlohami, ktoré sa postupne tréningom formujú na schopnosti. Ich stupeň rozvoja možno neskôr označovať ako nadanie, talent alebo až genialitu, ktorá je z hľadiska populácie skutočne výnimočná. Ani silné vlohy však nestačia na to, aby sa rozvinuli na schopnosti bez tréningu.

Byť na javisku znamená byť videný a byť hodnotený, na čo si musí tanečník zvyknúť a vytvoriť systém prípravy. Riešenia bývajú individuálne a subjektívne. Opäť pomáha psychologické nastavenie súboru a javisková skúsenosť. Kolektív môže byť pre interpreta silným zdrojom podpory a tiež môže sýtiť jeho sociálnu potrebu prijatia. Afiliácia ku kolektívu môže byť silným motivujúcim faktorom, ako aj dobré vedenie zo strany umeleckého vedúceho, pedagóga, choreografa. Naopak, ak je kolektív nesúdržný, vnútorne rozbitý a funguje tam nezdravá rivalita, je ťažko očakávať kvalitný kolektívny výkon, ako aj podporu pre tanečníkov.

Počas tréningov, aj vystúpení sa stretávame s citovou nákazou, ktorá v prípade pozitívnych emócií, radosti nielen z tanca, ale aj z pocitu "SOM TU a SEM PATRÍM" môže byť veľmi silným stimulom, ktorý sa môže preniesť pri vystúpeniach aj na diváka. Naopak prehnané obavy, nervozita, závisť zasa zhoršujú všetky procesy v súbore.

Tieto procesy sa v psychológii analyzujú pod pojmi sociálna facilitácia a sociálna lenivosť. V prípade sociálnej facilitácie ide o podporný alebo inhibujúci účinok kolektívu (alebo aj prítomnosť divákov – teda väčšieho počtu ľudí) na výkon. Platí, že ak je interpret dobre pripravený na vystúpenie a tanečné zadanie je primerane náročné, tak kolektív dokáže podporiť výkon interpreta. Jeho pozornosť je plne zameraná na seba, ale aj ostatných a dokáže pomerne s ľahkosťou interpretovať svoju časť diela. Naopak, nedostatočná príprava sa ešte zdôrazní prítomnosťou ďalších a neúspech sa ešte prehľbi.

Do tohto procesu ešte vstupuje hodnotenie zo strany publika, ale aj ostatných v súbore. Anticipácia hodnotenia môže u interpretov s nižším sebedomím a úzkostnejším nastavením, zmarit aj dobre pripravené vystúpenie. Tu vstupuje do procesu aj tréma, ktorá v primeranej intenzite a jej prežívaní, je prirodzenou prípravou organizmu na zvýšený psychický a fyzický výkon, ktorý sa na fyziologickej úrovni prejavuje v rámci tzv. generálneho adaptačného syndrómu (aktivácia nervovej sústavy, endokrinnej, obehovej, oporno-pohybovej, ale aj ostatných systémov v tele). Veľká tréma však pôsobí opačne a veľké emočné napätie bráni tanečníkovi vo výkone kvôli inhibícii kognitívnych procesov, ale tiež na úrovni tela, neprimeranému a dysfunkčnému napätiu vo svaloch. Sociálna lenivosť zasa znamená, že v kolektívnom výkone sa často výkon jednotlivca priemeruje, hoci v sólovom výkone by ten istý interpret mohol podať bravúrny výkon. Efekt sociálnej lenivosti sa ukazuje aj v tzv. efekte free-ride. Teda, že niekto sa v kolektíve vždy vezie. Je to spôsobené schopnosťou prijať zodpovednosť za výkon, ktorá sa väčším počtom ľudí väčšinou rozptyľuje.

Mentalita a schopnosť tanečníkov zvládať záťaž je predmetom práce prof. Iriny Čiernikovej, ktorá vo svojej monografii zameranej na psychológiu tanečného umelca analyzuje jeho osobnosť, ale aj vývinové aspekty tanečníka, ako aj psychologické a didaktické aspekty práce tanečného pedagóga (Čierniková, 2015).

Doplňame ukážku metodických materiálov pre prípravu detí a mládeže v konkrétnom projekte DFS Matičiarik z Banskej Bystrice, na ktorom sme plnohodnotne spolupracovali. Metodické centrum UMB a jeho vedúca PhDr. Zuzana Drugová, zaradila uvedené materiály do verejne dostupného portfólia: <https://www.umb.sk/medzinarodne-vztahy/metodicke-centrum-pre-slovakov-zijucich-v-zahranici/didakticke-materialy/skolicka-tanca-pre-zaciatocnikov-v-zahranici/didakticky-material.html>

Pred záverom zhrňme kľúčové schopnosti interpreta ľudového tanca podľa Stanislava Marišlera (2012):

- schopnosť osvojiť si charakter pohybu a štýlotvorné regionálne znaky,
- schopnosť rytmického vnímania,
- schopnosť improvizácie,
- schopnosť pracovať s tanečnou pamäťou (pamäť pre časové usporiadanie, pamäť pre významy, dlhodobá a krátkodobá tanečná pamäť),
- telesná pripravenosť na pohybovú záťaž.

Medzi špecifické schopnosti pre tanec možno zaradiť:

- schopnosť vnímať seba a okolie ako synergický systém a svoju rolu v ňom v prospech celku (zvýšená percepcia a empatia, vysoká kooperatívnosť a flexibilita riešiť vzniknuté situácie),
- uveriteľnosť umeleckého výrazu, podmienenú talentom, skúsenosťou, vedomosťami a prípravou, psychologickými aspektmi osobnosti, schopnosť byť v danom okamihu prítomnený (byť prítomný “Tu a teraz”, plne sústredený na dianie na javisku), schopnosť dať pohybu význam (vyjadrovať symboly, emócie v podobe na ktorú divák rezonuje),

- potreba celistvého rozvoja (po všetkých stránkach, technickej, vedomostnej, emocionálnej, potreba množstva poznania, skúseností a zážitkov z umeleckej praxe) – práve z týchto jedincov sa neskôr stávajú kreatívne osobnosti a lídri (pedagógovia, tvorcovia, motivátori).

Záver

Ak chceme mať dostatok talentovaných mladých muzikantov, spevákov, tanečníkov a výtvarníkov, hercov, moderátorov, literátov a iných budúcich umelcov, ktorí preberú kvalitu kultúrneho a umeleckého života v našom prostredí, je nevyhnutné posilniť základ, teda komunitu. Nielen udržiavať, čo samo osebe nie je jednoduchá úloha, ale aj rozvíjať a zvyšovať kvalitu umeleckej základne. Preto musíme doslova generovať talentovaných pedagógov, ktorí budú schopní posilniť bázu, základ, v školstve, v umelecko-výchovnom priestore, v záujmových a voľnočasových zoskupeniach, z ktorých potom vystúpia talentované deti a mládež do špecializovaných zoskupení k učiteľom a špecializovaným odborníkom, ktorí vytvoria prostredie pre ďalší rast individuality a originálnej osobnosti. Ideálne tak, aby žiaci prerástli svojich učiteľov a sami boli neskôr schopní prevziať ich štafetu. O toto sa musíme snažiť na všetkých úrovniach. Od toho závisí kvalita nášho bytia, ak nechceme prísť o to čo generácie pred nami a my sami vytvárame.

Bibliografia

- Bochenek, M. & Wołosz, P. (2023). Differences in Peripheral Vision Between Contemporary Dancers, Folk Dancers and Non-Dancers. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 30 (2), 9-14. <https://doi.org/10.2478/pjst-2023-0008>
- Csikszentmihalyi, M. (1997a). Finding Flow. *Psychology Today*. P. 46-71. Dostupné z: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&hid=21&sid=fdda106b-8484-4370-8a09-dfb807661912%40sessionmgr10>
- Csikszentmihalyi, M. (1997b). Happiness and Creativity: Going with the Flow. *The Futurist*. Dostupné z: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&hid=21&sid=fdda106b-8484-4370-8a09-dfb807661912%40sessionmgr10>
- Čierniková, I. (2015). *Psychológia tanečného umelca*. VŠMU.
- Marišler, S. (2013). *Dva metodické prístupy k výučbe improvizácie v ľudovom tanci*. Vysoká škola múzických umení.
- Niemčić, I. (2016). From trainees to professional dancers: the case of the professional ensemble of folk dances and songs of Croatia "Lado". *Music and Dance in Southeastern Europe: new scopes of research and action*, 249-254. ISBN 978-86-88619-71-4.

- Oparina, N., Nedelnitsyna, U., Levina, I., Maltseva, O. & Kaitandjyan, M. (2021). Peculiarities of personality formation and creative education of children through folk dance. *Laplage em Revista*, 7 (extra-D), 582-592. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-D1141p.582-592>
- Poláková, M. (2010). *Sloboda objavovať tanec*. Divadelný ústav.
- Szabová, M. (2017). *Pohyb v terapii-terapia v pohybe*. Bratislava: Iris.
- Talpá, S. (2022). Stage folk dance versus character dance. *Studii Culturale*, 3, 83-88. <https://doi.org/10.52603/sc21.09>
- Zelina, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa : (metódy výchovy)*. Bratislava: Iris.
- <https://www.umb.sk/medzinarodne-vztahy/metodicke-centrum-pre-slovakov-zijucich-v-zahranici/didakticke-materialy/skolicka-tanca-pre-zaciatocnikov-v-zahranici/didakticky-material.html>

Mgr. art. Martin Urban, PhD.

Centrum umenia a kultúry

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

martin.urban@umb.sk

PhDr. Beata Žitniaková Gurgová, PhD.

Katedra psychológie

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

beata.zitniakova-gurgova@umb.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.122-129>

Zlepšovanie intonačnej čistoty u hlbokých mužských hlasov

The Improving Intonation Clarity in the Male Low Voices

Miriam Žiarna

Abstract

The paper is a follow-up to the article “Theoretical Background of Removing the Inaccurate Intonation in the Male Voices”. The aim is to bring practical information about the working with low male voices and suggestions for effective procedures for solving intonation and vocal-technical problems in singing, rehearsing the repertoire and self-study.

Keywords: Low male voices. Intonation clarity. Technique of singing breathing. Register coordination. Use of resonance.

Úvod

Na Katedre hudby Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku sa stretávame so študentmi, ktorí primárne neštudujú predmet spev, ale majú hlasovú výchovu ako súčasť povinných alebo povinno-voliteľných predmetov študijných programov učiteľstvo pre primárne vzdelávanie,¹ učiteľstvo hudobnej výchovy v kombinácii² a učiteľstvo hudobného umenia v špecializácii hra na klavíri alebo organe.³ Absolventi týchto študijných programoch sa primárne uplatnia ako učelia hudobnej výchovy v základných školách alebo hry na klavíri a organe v základných umeleckých školách, poprípade ako pracovníci v kultúrnych zariadeniach, amatérskych hudobných súboroch a pod. Z uvedených dôvodov by sa od uchádzačov o uvedené štúdiá očakávala určitá úroveň ovládania hudobných a speváckych schopností, čomu však nezodpovedá realita, a ani požiadavky prijímacích skúšok.

¹ Spevácka činnosť prebieha v bakalárskom štúdiu jeden semester s časovou dotáciou 45 minút do týždňa formou skupinového vyučovania (15 študentov). V magisterskom štúdiu sa realizuje jeden semester s časovou dotáciou 45 minút do týždňa v rámci kolektívneho vyučovania (30 študentov) (Almašiová, 2024, s. 61, 118).

² V bakalárskom štúdiu je časová dotácia 15 minút do týždňa formou individuálnej výučby predmetu spev a hlasová výchova 1b, 2b ako povinného predmetu a spev a hlasová výchova 3b, 4b, 5b, 6b ako povinno-voliteľného predmetu (Almašiová, 2024, s. 29 – 30).

³ V bakalárskom štúdiu je časová dotácia 15 minút do týždňa formou individuálnej výučby predmetu spev a hlasová výchova 1b, 2b ako povinného predmetu a spev a hlasová výchova 3b, 4b, 5b ako povinno-voliteľného predmetu (Almašiová, 2024, s. 31 – 34).

Záujemcovia o učiteľstvo pre primárne vzdelávanie talentovú skúšku neabsolvujú. Od uchádzačov učiteľstva hudobnej výchovy v kombinácii sa vyžaduje hra jednej prednesovej skladby na voliteľnom nástroji a spev jednej piesne (ľudová alebo umelá) a od uchádzačov učiteľstva hudobného umenia so zameraním hra na klavíri alebo organe interpretácia jednej skladby z baroka alebo klasicizmu a jedna prednesová skladba z romantizmu alebo 20. stor. na klavíri alebo organe, ale spev piesne sa nevyžaduje. Absenciu talentovej skúšky a nedostatočnú spevácku prípravu záujemcov o uvedené študijné programy potvrdzujú aj vyjadrenia Prochádzkovej: „*Súčasný reálny stav speváckych dispozícií študentov prichádzajúcich na učiteľské štúdium je determinovaný relatívne obmedzenou speváckou skúsenosťou...*“ (Prochádzková, 2010, s. 118). „*Veľkú skupinu tvoria každoročne aj študenti málo rozospievaní (približne 30 %), s malým a často aj nevhodne umiestneným hlasovým rozsahom...*“ (Prochádzková, 2014, s. 126-127).

Charakteristika metód prieskumu

Na získanie potrebných dát bola zvolená metóda kazuistiky, ktorá pozostávala z priameho zúčastneného štruktúrovaného pozorovania na individuálnych hodinách, ktoré trvali 45 minút 1x do týždňa počas zimného semestra 2023/2024 na Katedre hudby Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. Okrem toho boli informácie získavané rozhovormi v rámci vstupnej diagnostiky, priebežne na hodinách a výstupnej diagnostiky.

Charakteristika objektov kazuistiky a stanovenie cieľov

Kazuistiky sa zúčastnili traja študenti:

Študent č. 1 (23 rokov), 2. ročník magisterského štúdia, učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Predchádzajúce štúdium a maturitu absolvoval na strednej obchodnej akadémii. V detstve mal zápal stredného ucha a odvtedy pociťuje diskomfort. Pamätá sa, že v materskej škole spievali málo a v základnej škole najmä populárne piesne. Uvedomuje si, že spieva falošne, ale nevie to napraviť. Cieľom individuálnych hodín bude nácvik siedmich detských piesní pre opravnú skúšku zo speváckych činností v rámci predmetu hudobné umenie v primárnom vzdelávaní.

Študent č. 2 (20 rokov), 2. ročník bakalárskeho štúdia, učiteľstvo hudobnej výchovy v kombinácii. Predchádzajúce štúdium a maturitu absolvoval na strednej priemyselnej škole. V ZUŠ sa učil ešte počas štúdia v ZŠ hrať 5 rokov na heligónke, 2 roky na klavíri, lebo chcel študovať klavír na konzervatóriu. Posledný rok na SPŠ sa začal venovať aj hre na organe a postupne so zlepšovaním zručností začal sprevádzať na bohoslužbách v kostole. Pamätá si, že ako dieťa spieval, ale počas mutácie prestal a až do príchodu na Katedru hudby PF KU v Ružomberku nespieval. Uvedomuje si, že má problémy s intonačnou

čistotou, ale nevie to napraviť. Cieľom hodín bude zlepšiť intonačnú čistotu pri interpretovaní basového partu v siedmich zborových skladbách – koledy *Počujte radosť utešenú* v úprave Petra Hochela, ktoré sú súčasťou koncertov zboru Benedictus.

Študent č. 3 (22 rokov), 3. ročník bakalárskeho štúdia, študijný program hudobné umenie so zameraním hra na klavíri. Predchádzajúce štúdium a maturitu absolvoval na strednej elektrotechnickej škole a jeden rok študoval psychológiu na UMB v Banskej Bystrici. V ZUŠ ukončil I. cyklus a 1. ročník II. cyklu v hre na klavíri. Spevu sa do príchodu na Katedru hudby PF KU v Ružomberku nevenoval. Postupným získaním elementárnych speváckych skúseností na Katedre hudby začal spievať a hrať na bohoslužbách v kostole. Cieľom hodín bude, podobne ako u študenta č. 2, zlepšiť intonačnú čistotu pri interpretovaní basového partu v siedmich zborových skladbách *Počujte radosť utešenú* v úprave Petra Hochela.

Vstupná diagnostika

Vstupná diagnostika bola vzhľadom k odlišným študijným programom, speváckym skúsenostiam a cieľom rozdielna.

Študent č. 1 zaspieval piesne *Červené jablčko* ($d^1 - h^1$) a *Počítadlová* ($c^1 - a^1$), ktoré mu na skúške zo speváckych činností robili najväčší problém. Piesne sa nachádzajú v rozsahu v:6 v strednej hlasovej polohe a študent ich nebol schopný spievať v originálnych tóninách, ale o kvartu nižšie. Jeho hlasový rozsah sa pohyboval od G – g, v ktorom nižšie frázy intonačne zachytil, ale vo vyšších tvoril tóny tlakom a spieval intonačne nepresne.

Študenti č. 2 a 3 mali zaspievať cvičenie – descendentný postup v rozsahu č:5 na ľubovoľný vokál, pri problémoch v nasadení prvého tónu im bol doporučený vokál vo alebo no. Pri transponovaní sa objavovali intonačné problémy pri prechode do vyššej hlasovej polohy h – cis¹, s presným nasadením prvého tónu a v nízkej polohe s nedostatočnou znelosťou. Hlasový rozsah študenta č. 2 bol F – cis¹ s prevahou dyšného a vo vyššej polohe tlačeneho tónu. Hlasový rozsah študenta č. 3 bol C – c¹ s tónom nedostatočne posadeným v rezonancii a na dychovej opore.

Príčiny nepresnej intonácie

Z charakteristiky objektov kazuistiky a diagnostiky hlasových schopností boli stanovené príčiny nepresnej intonácie:

- predchádzajúca dlhodobá absencia hlasových skúseností;
- nedostatočné ovládanie speváckych návykov;
- u študenta č. 1 zanedbaný hudobný sluch, nerozvinuté hudobné schopnosti (najmä tonálne cítenie) a nedostatočný kontakt s hudbou a spevom.

Diagnostika vokálnych schopností určila príčiny nepresnej intonácie:

- nesprávny spevácky postoj a držanie hlavy, najmä zaoblený chrbát a predsunutá brada⁴, a taktiež svalové napätie v rôznych častiach tela pri speve⁵;
- nesprávna dychová technika – prevaha horného dýchania a tvorba tlačných tónov bez využitia hygienického mechanizmu tzv. tlakovej poistky (Raninec, 2008, s. 33);
- nesprávna tvorba tónu a nastavenie hlasového aparátu, tzv. impendancia (Raninec, 2008, s. 39);
- nesprávne pohyby artikulačných orgánov, najmä nedostatočná voľnosť spodnej čeľuste a poruchy reči (sigmatizmus a rotacizmus u študenta č. 2).

Charakteristika náročnosti vybraných piesní a basových partov

Detské piesne boli náročné z dôvodu nedostatočne rozvinutých hudobných a speváckych schopností študenta č. 1. Rozsah melódie piesní sa nachádzal prevažne v strednej hlasovej polohe s rozsahom speváckeho partu m:6 – 1 pieseň, v:6 – 3 piesne, m:7 – 3 piesne. Po analýze melodicko-intonáčnej a vokálno-technickej náročnosti piesní bolo ich poradie nácviku navrhnuté tak, aby v nich bolo možné aplikovať získavané schopnosti a rešpektovali sa tak didaktické zásady postupnosti, primeranosti a následnosti. Bral sa do úvahy ich rozsah, pohyb melódie v ascendentnom alebo descendentnom smere, výskyt sekundových alebo intervalových postupov a opakovaných tónov.⁶

V basových partoch zborových skladieb boli po melodicko-rytmickej a spevácko-technickej analýze identifikované náročné melodické frázy,⁷ ktorým sa venovala zvýšená pozornosť a bol doporučený postup ich nácviku. Zborové party boli rozdelené podľa svojej náročnosti do troch skupín, v ktorých I. skupinu tvorili najťažšie party, II. skupiny stredne náročné a III. skupiny menej náročné.⁸

⁴ Je to typické pre rýchlo rastúcich chlapcov v puberte, čo potvrdili študenti č. 1 a 3, a taktiež u klaviristov a organistov, čo sa týkalo študentov č. 2 a 3.

⁵ To sa objavovalo v speve u všetkých študentov.

⁶ I. skupina: *Červené jablčko* ($d^1 - h^1$), *Kohútik* ($cis^1 - h^1$), II. Skupina: *Muzikant* ($h - a^1$), *Vínšovníci* ($c^1 - a^1$), *Čierne oči, choďte spať* ($e^1 - c^2$), III. skupina: *Šípová Ruženka* ($c^1 - b^1$), *Počítadlová* ($c^1 - a^1$).

⁷ Náročná vzostupná a zostupná intervalová štruktúra melódie, intervaly č:8, m:6, č:5, č:4, chromatické zmeny, časté a náhle zmeny polohy hlasu, postup melódie do vyššej hlasovej polohy a iné.

⁸ I. skupina: *Počujte radosť utešenú* ($A - cis^1$), *K Ježiškovi, miláčkovi* ($F - a$), *Plesajte všetci ľudia* ($D/E - h$), II. skupina: *Zavítaj Jezu* ($Fis - a$), *V polnočnej chvíli* ($A - cis^1$), *Ninaj, búvaj* ($F - c^1$), III. skupina: *Keď sa Kristus rodí* ($Fis - a$).

Cvičenia na zlepšovanie speváckych schopností

Medzi najefektívnejšie cvičenia patrili:

1. **Uvoľňovacie** – *Striasanie snehu, Hojdáme tašky, Dych príde sám* (Tichá, 2009, s. 74, 77, 91).
2. **Aktivizujúce na postúru** – *Spevácky postoj, Spevácky sed, Stojíme rovno?, Sedíme rovno?* (Tichá, 2009, s. 78, 84, 85).
3. **Dychové cvičenia so zameraním sa na pružnosť bránice a následne na vedenie dychu** – v ľahu s knihou na brušnej stene: *Had, Syčanie pary* (Tichá, 2009, s. 105, 106), v sede a stojí: *s-s-s, š-š-š, s-š-s-š, s-f-š, t-k-t-k, h-h-h* – *Udýchaný pes, Pátrame čuchom, Smrkáme alebo fňukám, Odfrknutie koňa, Pozvoľné postupné rozosmiatie* (Tichá, 2009, s. 99, 124, 101).
4. **Rezonančné cvičenia so zameraním sa na vedenie dychu** – vibrácia pier: *Šoférujeme auto, Jazdíme autíčkom, Ruka spieva* (Tichá, 2009, s. 94, 105, 107), vibrácia jazyka: *Vrčanie a strašenie, Sťahovanie rolety, Bzučanie čmeliaka* (Tichá, 2009, s. 41, 46, 116), *hm, ng* (vyjadrenie súhlasy a nesúhlasy, spokojnosti), vokál *a* v kombinácii s *hm, ng* (zívanie), *S chuťou si zívni, Pohyb podľa zvuku, Žuvanie* (Tichá, 2009, s. 88, 56, 123). Spočiatku cvičenia nemali presnú intonáciu, po ich správnom prevedení sa používalo glissando alebo brumendo v rozsahu č:5 smerom nadol.
5. **Hlasové cvičenia so zameraním sa na pružnosť bránice a následne na vedenie dychu** – napodobnenie Santa Clausa: *ho, ho, ho* alebo *hou, hou hou*, povzbudzovanie: *hop, hop, hop, Zachichotanie, Nariekanie jooou, hooou, Ked' sa nedarí hlavový tón, Angličan, Jeee* (Tichá, 2009, s. 111, 121, 122, 117), *brim, brem, bram, brom, brum, drim, drem, dram, drom, drum* alebo *prim, prem, pram prom prum, nou, dou, joj*. Cvičenia boli prevažne sekundového descendentného charakteru v rozsahu tercie alebo kvarty a sekundového ascendentného postupu v rozsahu tercie v pohodlnej hlasovej polohe.
6. **Vokálno-technické vypracovanie repertoáru a odporúčania na samoštúdium** – nácvik repertoáru prebiehal spočiatku na vibráciu pier alebo jazyka, potom na najlepšie znejúcu hlásku a následne jej kombináciu s textom piesne po melodických frázach. Študentom bolo doporučené pri nesprávnom spôsobe nádychu jeho správny nácvik na dychové cvičenie *Udýchaný pes*, pri predýchnutí obmedziť fázu nádychu na zdvih dirigenta, pri tlačení tónov najskôr urobiť dychové cvičenie na pružnosť bránice, a potom zaspievať melódiu na vibráciu jazyka alebo pier, pri nasadení tónu príliš vysoko alebo nízko použiť sklz glissandom zhora nadol alebo zdola nahor, pri strate dychovej opory cvičenie Santa Claus *ho* alebo *hou*, pri strate správnej tvorby tónu a prevahe hrudnej rezonancie zívnutie alebo citoslovce spokojnosti na glissando zhora nadol. V prípade študenta č. 1 boli piesne nahraté študentom spevu, ktorého hlasové zaradenie je barytón a jeho spev je pre správnu tvorbu tónu vhodným príkladom a vzorom pre imitáciu. Podobne boli zaslané študentom č. 2 a 3 internetové odkazy na nahrávky interpretov hlasových odborov barytón a bas pre získanie predstavy sluchového vzoru estetiky tónu a jeho tvorby.

Vyhodnotenie údajov kazuistiky a výstupná diagnostika

Študent č. 1 absolvoval 5 hodín, ktoré boli vo veľkej miere zamerané na redukciiu vzduchu pri nádychu, pretože sa neprimerane veľa nadychoval, čo viedlo k tlačným tónom a napätiu. Bolo potrebné, aby si osvojil zmiešané dýchanie a zapojil činnosť bránice dychovými cvičeniami v ľahu, sede a stojí: *Udýchaný pes*, s-š, t-k-t-k. Na vedenie dychu bolo použité dlhé s alebo š s pohybom ruky, rezonančné cvičenia: vibrácia pier (s opretím ukazovákov pri kútikoch úst) a vibrácia jazyka (s úsmevom), zívanie, brumendo a siréna (glissando nadol). Na upevnenie prehĺbeného dychu a opretia tónu boli realizované hlasové cvičenia na vokály: hop, hou, jou, ho, no, do. Problém s presným nasadením tónov sa riešil tzv. nalaďovaním: nájdením správnej výšky tónu glissandom zhora nadol, pretože študent prevažne nasadzoval vyššie. Bolo potrebné kontrolovať správne postavenie tela, najmä hlavy a uvoľnenie celého tela, ktoré bolo v krči a voľnosť spodnej čeľuste, k čomu mu pomáhal pocit žuvania žuvačky počas spevu alebo zívania. Spev piesní sa realizoval ich transponovaním nižšie do A dur alebo H dur najskôr na vokály hou alebo ho. Tlačné tóny vo vyššej hlasovej polohe alebo pri opakovaní tónov tej istej výšky sa odstraňovali pocitom, že študent nespieva, ale recituje text alebo kombináciou dychového cvičenia *Udýchaný pes* a výslovnosti textu piesne. Jeho hlasový rozsah sa rozšíril na F – h¹ a niektoré piesne bol schopný zaspievať v originálnych tóninách. Intonácia sa zlepšila, ale objavovali sa frázy s intonačnou nepresnosťou, napriek pomoci hry na klavíri.

Študent č. 2 absolvoval 6 individuálnych hodín, počas ktorých bola zameraná pozornosť na odstraňovanie napätia uvoľňovacími cvičeniami v sede a stojí: *Vytriasanie snehu*, pohupovanie v kolenách, rezonančnými a hlasovými cvičeniami s emóciami spokojnosti, úžasu a radosti (hm, ach, jej, jaj, joj). Okrem uvoľňovacích cvičení sa sledovalo aj správne držanie tela jemnými pohybmi hlavy do strán a krúžením ramien. Na nácvik správneho speváckeho dýchania sa používal ľah s knihou na bruchu na s-š, *Udýchaný pes* a *Had*, v stojí na vedenie dychu pohyb paže v smere otáčania kola na dlhé s *Koleso štastia*, na pružnosť bránice cvičenia na hop, hou, hau, ha a na uvoľnenie brady pohyb čeľuste smerom dopredu a dole s našpúlením pier do ou. Tretiu hodinu sme zvolili ako kontrolnú a spievali spolu študent č. 2 a 3. Výsledok bol však negatívny, pretože študenti neboli schopní spievať intonačne presne. Hlasový rozsah študenta sa rozšíril na D – es¹, tón sa stal zvučnejší a stabilnejší. Svalový tonus, ktorý negatívne ovplyvňoval dýchanie a tvorbu tónu sa naučil transportovať do iných častí tela stáť na jednej nohe alebo opieraním päste pravej ruky do dlane ľavej ruky, poprípade opieraním rúk o veko klavíra. Študent zvládol intonáciu zborových partov s menšími nedostatkami a vystúpil sólovo na internom koncerte.

Študent č. 3 absolvoval 7 individuálnych hodín zameraných na odstraňovanie nesprávneho držania tela a hlavy v stojí opretím o stenu a knihou na hlave. Vysoké dýchanie sa odstraňovalo v ľahu s knihou na brušnej stene

a následne v stojí na cvičenia *Udýchaný pes*, s-š, hop, hou, nesprávne pohyby dolnej čeľuste a jej fixácia pohybom dopredu a mierne dolu⁹ s našpúlením pier do ou. Pre redukciu vzduchu pri nádychu bola použitá predstava dirigentského zdvihu a dikcia textu pred spevom. Nácvik správneho rezonančného miesta s otvorením hrdlového priestoru a nastavením mäkkého podnebia prebiehal na *brumendo* v rozsahu č:5 *glissandom* nadol a následne na *legato* na *drim*, *drem*, *dram*, *drom*, *drum*. Pre tvorbu *legata* v *descendentnej* melódii bola použitá predstava padajúceho predmetu a jeho sledovania pred sebou očami zhora nadol. Osvojenie si správneho funkčného napätia pier prebiehalo na *brim*, *brim*, *bram*, *brom*, *brum* alebo *prim*, *prem*, *pram*, *prom*, *prum*, prepojenie tvorby tónu s dychovou oporou na sekundový postup smerom nadol s použitím vokálov *hop*, *nou*, *hou* alebo *dou*. Študent mal veľké kvalitatívne výkyvy, niekedy sa mu podarilo dosiahnuť správnu tvorbu tónu počas hodiny a niekedy nie. Dôvodom bola fyzická únava, hlasová indispozícia alebo diskomfort v *temporomandibulárnom* kĺbe. Napriek tomu sa študentovi podarilo rozšíriť hlasový rozsah na C – es¹ a zlepšiť intonáciu a tvorbu tónu v náročných frázach basových partov skladieb.

Záver

Z vyhodnotenia pozorovaní môžeme konštatovať, že u študentov došlo k miernemu zlepšeniu speváckych a intonačných schopností vzhľadom k frekvencii hodín. Študent č. 1 dokázal zaspievať vybrané piesne zo siedmich detských piesní s pomocou hry na klavíri a urobil opravnú skúšku zo speváckych činností. Študenti č. 2 a 3 sa mierne zlepšili v technickom ovládaní svojho hlasu v speve *zborových* partov a aplikáciou nadobudnutých skúseností aj v *sólovom* repertoári v rámci predmetov *spev a hlasová výchova*. Okrem toho študent č. 2 absolvoval interný koncert, na ktorom vystúpil so *sólovými* skladbami a milo prekvapil *obecenstvo* svojim výkonom a študent č. 3 sa mierne zlepšil v intonácii a tvorbe tónu v *sólových* skladbách na *semestrálnej* skúške z predmetu *spev a hlasová výchova*.

Výhodou práce s uvedenými študentmi bolo, že svoje nedostatky pocítili a na základe pokynov sa im ich darilo primerane odstrániť. Nevýhodou bolo, že spevácke návyky neboli dostatočne zautomatizované, aby si ich vedeli po dlhšej absencii opätovne sami navodiť, a že boli ukrátení o adekvátnu zvukovú ukážku správnej tvorby tónu na hodine, keďže vyučujúca bola *sopranistka*. Tento hendikep bol vykompenzovaný adekvátnym používaním slovných a ideomotorických sugescií, vizualizácií, expresívnych výrazov a vnútorného precítenia, ktoré slúžili na *skoordinovanie* hlasového aparátu, *zmobilizovanie* psychickej stránky a *uvoľnenie* tenzie a *svalového* napätia (Hudáková, 2008).

⁹ Pri pohybe brady smerom dole pociťoval študent diskomfort (pukanie alebo bolesť) v oblasti čeľustno-sánkového – temporomandibulárneho kĺbu. Trvalo dlhší čas, kým sa naučil vykonávať uvoľnenie čeľuste nebolestivým a správnym spôsobom.

Bibliografia

- Almašiová, A. (2024). *Informácie o štúdiu*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024. s 145.
- Hudáková, J. (2008). *Psychofyziologická príprava speváka v detskom speváckom zbore*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 105 s. ISBN 978-80-8068-753-3.
- Procházková, M. (2010). Kvalitatívny výskum speváckych schopností študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky na PF KU v Ružomberku. In: *Musica et educatio II.: Zborník príspevkov z konferencie doktorandov v Ružomberku 2010*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, s. 118-24. ISBN 978-80-8084-696-1.
- Procházková, M. (2014). Potrebuje študent v pregraduálnej príprave pre oblasť predškolskej a elementárnej pedagogiky hlasovú výchovu? In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 13 (2), s. 123-130. ISSN 1336-2232.
- Raninec, J. (2008). *Kompendium hlasového a speváckeho pedagóga*. Bratislava: Junior Press, 137 s. ISBN 978-80-89277-17-9.
- Tichá, A. (2009). *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, 137 s. ISBN 978-80-7367-562-2.

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

PaedDr. Miriam Žiarna, PhD., ArtD.

Katedra hudby

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

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

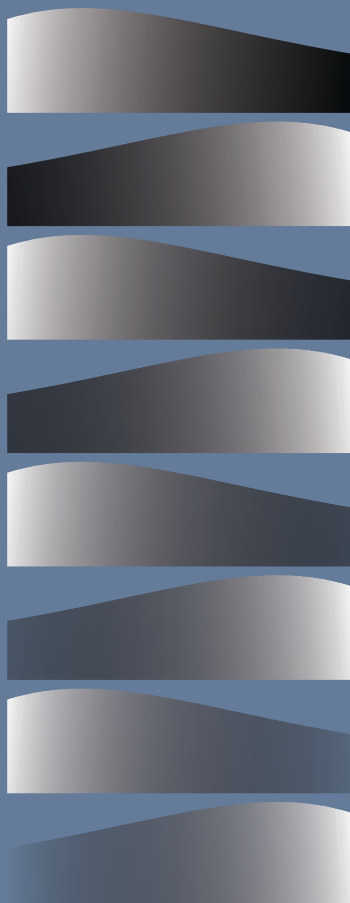
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. 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/ 2025
ROČNÍK XXIV.



ISSN 1336-2232

