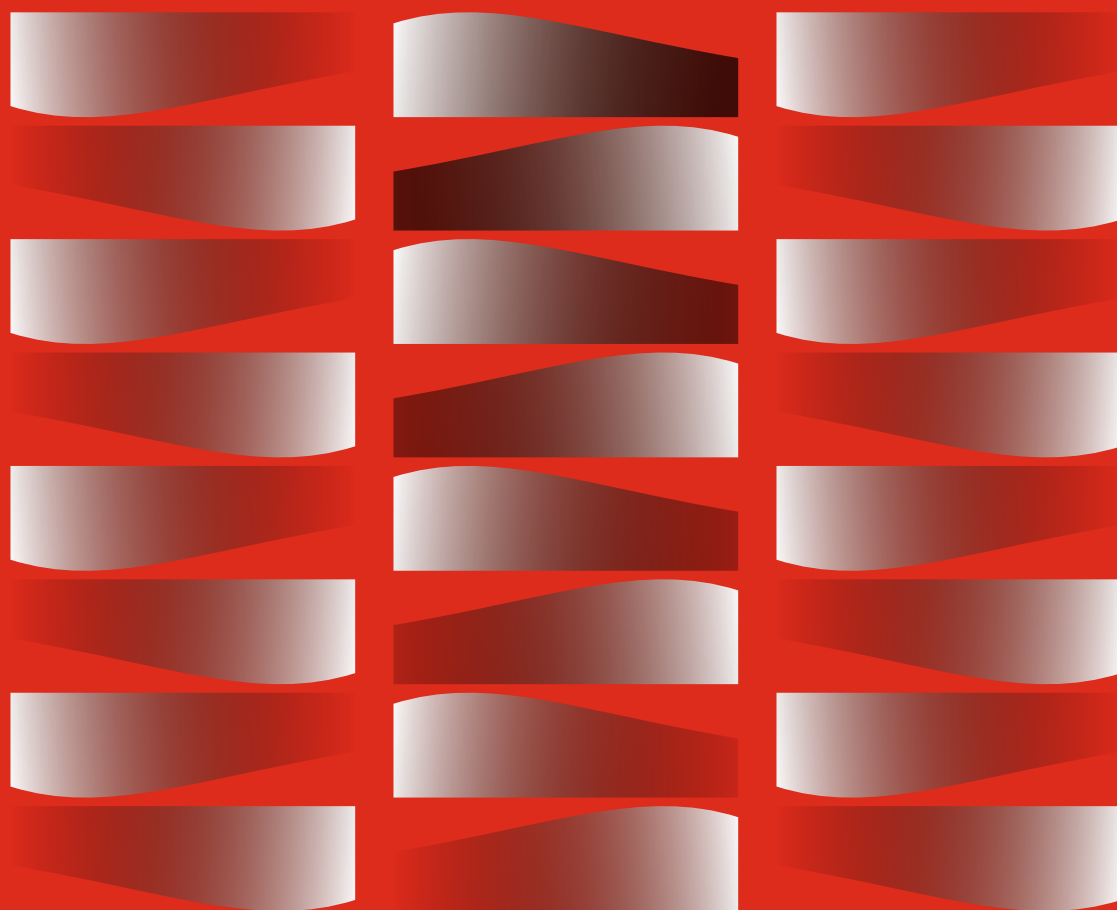


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/4/ 2026
ROČNÍK XXV.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2026

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 4, september 2026, ročník 25.

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 Bánhidi**, 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)

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. – Professor Emeritus of the Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

Výkonný redaktor: PaedDr. Ján Gera, PhD.

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

EV 4416/11



Časopis je indexovaný v databáze ERIH PLUS

(European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).



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

Katolícka univerzita v Ružomberku

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor

Tomáš Jablonský 7

Sebereflexe hudebních kompetencí u studentů učitelství: Průřezové výzkumné šetření mezi studenty programů Učitelství pro 1. stupeň základních škol a Učitelství pro mateřské školy

Kateřina Andršová, Ludmila Kroupová 11

Speciální hudební výchova v globalizované společnosti: výsledky a perspektivy výzkumu

Alois Daněk 21

Hudobné vzdelávanie na Slovensku po roku 1989 so zameraním na základné školy a základné umelecké školy

Martina Krušinská & Mária Strenáčiková 32

Wykorzystanie narzędzi TIK we współczesnej edukacji muzycznej w Polsce

Przemysław Michalak 44

Súvislosť medzi hudbou a emocionálnou inteligenciou: vplyv hudobnej činnosti na rozvoj emocionálneho vedomia a samoregulácie

Larysa Nartovych 54

Národní informační a poradenské středisko pro kulturu a jeho zahraniční partneři. Neprofesionální sborový zpěv v Čechách a v zahraničí

Jan Pirner 64

Sú východiská didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo stále aktuálne?

Juraj Ruttkay 75

Na začiatku príbehu – poetika detského sveta v klavírnej tvorbe Ľuboša Kubiznu

Laura Stopjaková 84

Povstane na Slovensku z popola štúdium opernej réžie?

Tomáš Surý 94

Analýzy vybraných skladieb z cyklu Čo mi deti rozprávali Jána Cikkera a návrh ich didakticko-metodickej aplikácie

Viliam Udič 104

Varhanní knížka zlatokorunského učitele Antonína Borového a její hudebně pedagogické využití	
Petr Vacek	114
Časové dimenzie fotografického obrazu – fotografia dynamické médium záznamov retrospektívy, súčasnosti a perspektívy	
Patricia Biarincová	124
Implementace environmentálních témat do výtvarné výchovy: analýza učitelských přístupů	
Valérie Kočí, Dagmar Myšáková	136
Pamäť zaplaveného miesta: tri kurátorské interpretácie Liptovskej Mary	
Andrea Smitková	146
Na co se AI nikdo nezeptal? Limity studentů při využití AI v přípravách na výuku výtvarné výchovy	
Kateřina Štěpánková	154

Contents

Preface

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

Self-Reflection of Musical Competencies Among Teacher Training Students: Cross-Sectional Study Among Students in Primary School Teacher Training and Preschool Teacher Training Programs

Kateřina Andrřov, Ludmila Kroupová	11
---	----

Special Music Education in a Globalized Society: Research Findings and Perspectives

Alois Daněk	21
-------------------	----

Music education in Slovakia after 1989, with a focus on primary general schools and primary art schools

Martina Kruřinsk & Mária Strenikov	32
--	----

The Use of ICT Tools in Contemporary Music Education in Poland

Przemysław Michalak	44
---------------------------	----

The relationship between music and emotional intelligence: the influence of musical activity on the development of emotional awareness and self-regulation

Larysa Nartovych	54
------------------------	----

The National Information and Consulting Centre for Culture and its foreign partners. Non-professional choir singing in the Czech Republic and abroad

Jan Pirner	64
------------------	----

Are the Basis of Didactics Conceptions Oriented on Musical Work Still Actual?

Juraj Ruttkay	75
---------------------	----

At the beginning of the story – the poetics of the children’s world in the piano work of Ľuboř Kubizna

Laura Stopjaková	84
------------------------	----

Will the Study of Opera Directing Rise from the Ashes in Slovakia?

Tomř Sur	94
------------------	----

Analysis of selected songs from Jn Cikker's cycle What My Children Told Me and a proposal for their didactic and methodological application

Viliam Udi	104
-------------------	-----

The organ book of Zlatá Koruna teacher Antonín Borový and its musical pedagogical use	
Petr Vacek	114
Time Dimensions of the Photographic Image — Photography as a Dynamic Medium of Recording Retrospectivity, Presentness, and Perspective	
Patricia Biarincová	124
Implementation of environmental topics in art education: analysis of teachers' approaches	
Valérie Kočí, Dagmar Myšáková	136
The Memory of a Flooded Place: Three Curatorial Interpretations of Liptovská Mara	
Andrea Smitková	146
Why didn't anyone ask the AI? The limits of students using AI when preparing to teach art	
Kateřina Štěpánková	154

Predhovor

Vážené čitateľky, vážení čitatelia,

aktuálne číslo nášho vedeckého časopisu je tematicky zamerané na oblasť výskumu v hudobnej a výtvarnej edukácii, umeleckej didaktike a na prienik moderných technológií do edukačného prostredia.

Východiskovým pilierom tohto čísla je reflexia štruktúry, kompetencií a historického vývoja hudobného vzdelávania. Autorské kolektívy sa zaoberajú sebereflexiou hudobných kompetencií študentov učiteľstva primárneho a predprimárneho vzdelávania, ako aj špeciálnou hudobnou výchovou a jej inkluzívnym potenciálom v prostredí ústavnej starostlivosti. Štúdie ďalej ponúkajú ucelený pohľad na vývoj hudobného vzdelávania na Slovensku po roku 1989, analýzu prepojenia hudobnej činnosti s rozvojom emocionálnej inteligencie a komparatívny pohľad na neprofesionálny zborový spev a zborovú infraštruktúru v stredoeurópskom priestore.

Rovnako významnú líniu tvoria hudobno-didaktické, historické a interpretačné výskumy. Čitateľ v nich nájde teoretickú rekonštrukciu didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo, poetiku detského sveta v klavírnej tvorbe Ľuboša Kubiznu, ako aj zamyslenie sa nad stavom a perspektívami výučby opernej réžie na Slovensku. Špecifický prínos pre pedagogickú prax predstavuje didakticko-metodická aplikácia cyklu Čo mi deti rozprávali Jána Cikkera a muzikologicko-pedagogický rozbor varhannej knihy zlatokorunského učiteľa Antonína Borového. Oblasť výtvarnej edukácie a vizuálnej kultúry prináša podnetné štúdie venované časovým dimenziám fotografického obrazu a jeho intermediálnemu prepojeniu s textilnou výšivkou, analýze učiteľských prístupov pri implementácii environmentálnych tém do výtvarnej výchovy a trom kurátorským interpretáciám pamäti zaplaveného územia Liptovskej Mary v Liptovskej galérii P. M. Bohúňa.

Neprehliadnuteľným fenoménom dneška je prienik digitálnych technológií do umelecko-edukačného priestoru. Číslo preto dopĺňajú príspevky venované využívaniu IKT a digitálnych nástrojov vo výučbe hudby v Poľsku, ako aj kritickej analýze možností a limitov generatívnej umelej inteligencie (AI) pri prípravách študentov na výučbu výtvarnej výchovy.

Veríme, že pestrá paleta teoretických, empirických a metodických poznatkov publikovaných v tomto čísle bude inšpiratívnym čítaním pre výskumníkov, vysokoškolských pedagógov a učiteľov z praxe.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Preface

Dear Readers,

the current issue of our academic journal focuses on research in music and visual arts education, arts pedagogy, and the integration of modern technologies into educational environment.

The starting point for this issue is a reflection on the structure, competencies, and historical development of music education. The authors examine the self-assessment of musical competencies among students preparing to teach at primary and pre-primary levels, as well as special music education and its potential to foster inclusion in institutional care settings. The studies also offer a comprehensive overview of the development of music education in Slovakia since 1989, an analysis of the relationship between musical activity and the development of emotional intelligence, and a comparative perspective on amateur choral singing and choral infrastructure in Central Europe.

Research in the fields of music pedagogy, history, and performance practice constitutes another significant strand. will find a theoretical reconstruction of a music-work-oriented pedagogical concept, an exploration of the poetics of the child's world in the piano works of Ľuboš Kubizna, and reflections on the current state and future perspectives of opera directing education in Slovakia. A specific contribution to pedagogical practice is offered by the didactic-methodological application of Ján Cikker's cycle *What Children Told Me* and the musicological-pedagogical analysis of the organ book by Antonín Borový, a teacher from Zlatá Koruna. The field of art education and visual culture presents thought-provoking studies dedicated to the temporal dimensions of the photographic image and its intermedial connection with textile embroidery, an analysis of teaching approaches regarding the integration of environmental themes into art education, and three curatorial interpretations of the memory of the flooded Liptovská Mara territory at the Liptov Gallery of P. M. Bohúň.

The growing presence of digital technologies in arts education is an unmistakable phenomenon of our time. Accordingly, this issue also includes contributions on the use of ICT and digital tools in music education in Poland, as well as a critical analysis of the possibilities and limitations of generative artificial intelligence (AI) in preparing students to teach art education.

We hope that the wide range of theoretical, empirical, and methodological insights published in this issue will provide inspiring reading for researchers, university educators, and practising teachers.

Prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.11-20>

**Sebereflexe hudebních kompetencí u studentů učitelství:
Průřezové výzkumné šetření mezi studenty programů
Učitelství pro 1. stupeň základních škol
a Učitelství pro mateřské školy**

**Self-Reflection of Musical Competencies Among Teacher
Training Students: Cross-Sectional Study Among
Students in Primary School Teacher Training and
Preschool Teacher Training Programs**

Kateřina Andršová, Ludmila Kroupová

Abstract

Since the 2024/25 academic year, the Department of Music Education at the Faculty of Education, University of Hradec Králové, has been conducting longitudinal research focused on examining factors influencing the quality of study in the field of musical skills. The research focuses on students' expectations, their reflection, and self-reflection during their studies. The aim of this work is to perform a comparative analysis of input data from first-year students and output data from final-year students of the Primary School Teaching and Preschool Teaching study programs. The work monitors the development of self-reflection on musical competencies during the course of study and compares students' initial expectations with their final assessment of their own skills.

Keywords: Teacher. Music education. Music skills. Study programs.
Teaching for primary schools. Teaching for kindergarten.
Comparative analysis.

Úvod

Předkládaná studie představuje výsledky druhé fáze výzkumného šetření, které je na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové realizováno od akademického roku 2024/25 a zaměřuje se na faktory ovlivňující kvalitu studia v oblasti hudebních dovedností. Navazuje na předchozí dotazníkové šetření orientované na zjišťování vstupních předpokladů a očekávání studentů prezenční i kombinované formy studia programů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy (Andršová & Kroupová, 2025). Dotazník vytvořený na platformě Google Forms byl mezi studenty šířen prostřednictvím QR kódu. Jeho současná verze byla částečně pozměněna

a rozšířena o položky týkající se autoevaluace a evaluace získaných kompetencí v průběhu studia a byla distribuována studentům, kteří právě úspěšně dokončili výuku hudebních disciplín formou povinných přehrávek na konci druhého ročníku, tedy po čtyřech semestrech přípravy, v období, kdy je jejich vzdělávání v oblasti praktických hudebních dovedností (hra na nástroj, hlasová výchova, základy hudební teorie propojené s praxí) považováno za ukončené.

Vzhledem k tomu, že obě šetření probíhala v akademickém roce 2024/25, je třeba zdůraznit, že předmětem druhého šetření byli studenti z odlišných studijních skupin než při prvním šetření. Navíc se druhého šetření neúčastnili studenti, kteří studium přerušili, ukončili nebo z jiných důvodů povinné přehrávky nepodstoupili. Grafy definující vstupní úroveň hudebních dovedností ovšem vykazují v oblasti předchozího hudebního vzdělávání takovou míru podobnosti, že mohla být pozitivně zodpovězena otázka souměřitelnosti obou skupin.

Rámec výzkumné situace

Délka studia hry na hudební nástroj, zpěvu a hudební teorie trvá celkem čtyři semestry a jejím cílem je studenty připravit pro pedagogickou praxi. Absolvování povinných přehrávek je formou prověřování nabytých dovedností. Přehrávky sestávají jednak z interpretace z přednesové skladby (hrané z paměti); u začátečníků je požadována didaktická využitelnost přednesu – tzv. klavírní miniatury, jednak z improvizace doprovodu vybraných písní podle akordových značek. Výběr písní probíhá formou losování sestav – pro studenty Učitelství pro ZŠ obsahuje každá sestava pět písní – pro každý ročník jedna, pro studenty Učitelství MŠ obsahuje každá sestava tři písně. Celkový počet písní pro MŠ 75 a pro ZŠ je 100. Jedná se o písně, které si studenti v průběhu čtyřsemestrální přípravy systematicky osvojovali. Studenti mají zhruba deset minut na přípravu.

V souvislosti s dynamicky se proměňující situací – tlak na snižování studijních nároků, přechod na nový metodický materiál v případě studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (Taylor et al., 2020) je třeba zdůraznit, že přehrávky v letním semestru AR 2024/25 probíhaly ještě v původním, náročnějším modu, tedy podle původních zpěvníků Marie Liškové (1998). Pro studenty Učitelství pro MŠ zůstávají nadále závazné zpěvníky Maličká su I, II, III (Stojan, 1996). Pro studenty obou programů platí stejné zásady: doprovod levé ruky tvoří podle charakteru písně pomocí figury, rozkladu, příznávky. Nově bylo v loňském akademickém roce upuštěno v případě začátečníků od synkopického doprovodu a výjimečně bylo umožněno hrát doprovod v podobě držených akordů. Nezbytnou součástí hodnocení je intonačně jistý zpěv, vytvoření adekvátní přede hry, dohry, komunikace se třídou (tzv. *dávání nástupů*), kterou při přehrávkách nahrazují ostatní studenti. Důraz je kladen především na funkčnost hry a schopnost čisté intonace; tzv. *použitelnost* v pedagogické praxi.

Cíle výzkumného šetření

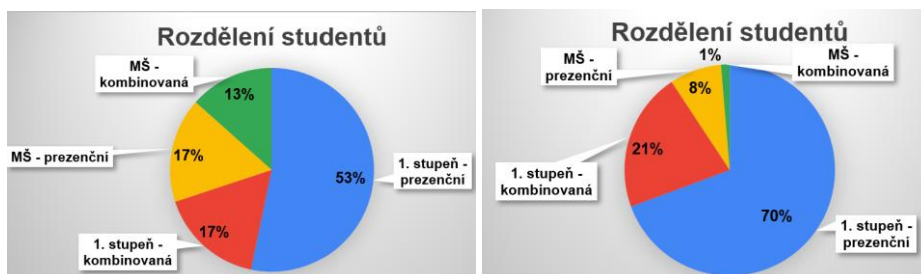
Stávající šetření je zaměřeno na sebereflexi studentů a snaží se v co nejširší škále postihnout jejich vnímání průběhu studia (jeho náročnost, praktické zaměření ve vztahu k budoucímu praktickému využití) a jejich vnímání významu přehrávek jakožto formy prověřování kvality nabytých hudebních dovedností. Jeho účelem je zachytit aktuální stav a ověřit, případně vyvrátit níže uvedené hypotézy.

1. Studium zpěvu a hry na hudební nástroj je časově náročné, vyžaduje pravidelnou přípravu, přičemž přehrávky tvoří významný motivační – i stresový faktor.
2. Sebehodnocení studentů po přehrávkách ukazuje výrazné zlepšení ve všech sledovaných oblastech, především v praktických hudebních dovednostech
3. Někteří studenti jsou demotivováni právě náročností a nechápou, proč by se měli hudebně vzdělávat.

Výsledky dotazníkových otázek a jejich stručná analýza

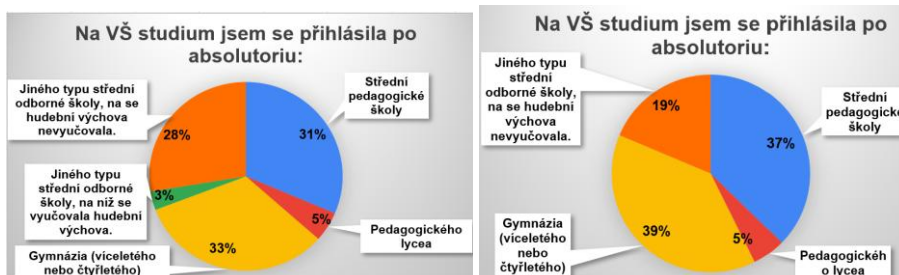
Profil respondentů

Graf 1: Při započetí studia (zdroj: vlastní) **Graf 2:** Po přehrávkách (zdroj: vlastní)



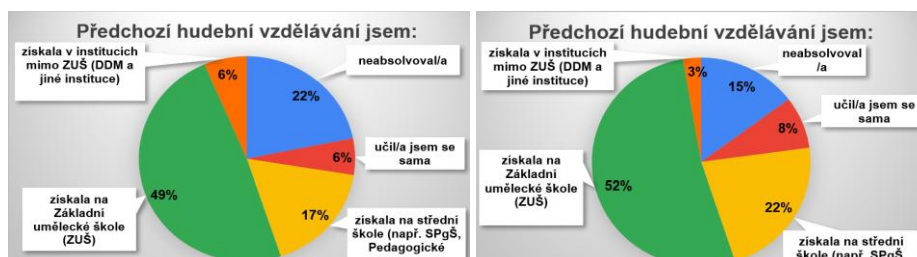
Z rozložení studentů podle studijního programu je patrné jejich rozdílné zastoupení. Zatímco ve skupině nastupujících studentů tvoří program ZS1 70 % a program MŠ 30 %, ve skupině končících studentů naprosto dominuje program ZS1 s podílem 91 %.

Graf 3: Při započetí studia (zdroj: vlastní) **Graf 4:** Po přehrávkách (zdroj: vlastní)



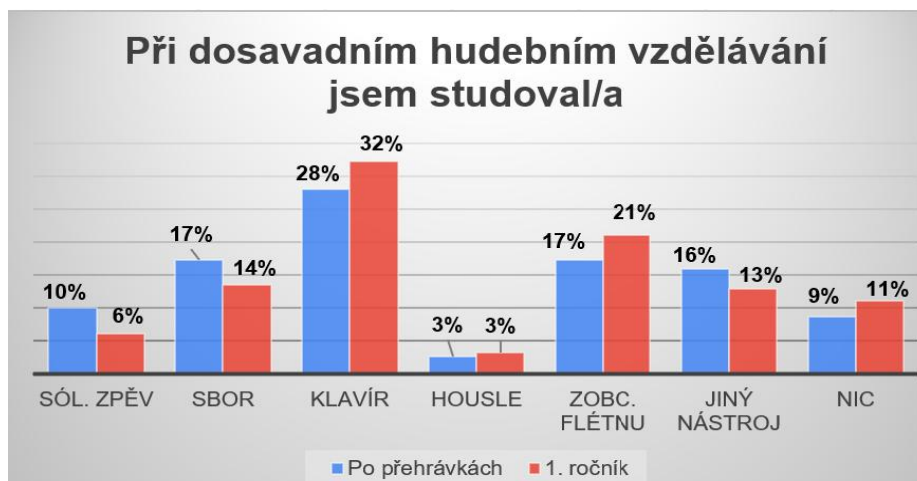
Je patrné, že skupina končících studentů je homogennější a tvoří ji převážně absolventi gymnázií a středních pedagogických škol – u nastupujících studentů jsou tyto podíly nižší. Významný rozdíl se objevuje u absolventů jiných středních odborných škol, kteří tvoří ve skupině nastupujících studentů 31 % (z toho 3 % s výukou HV), zatímco u končících studentů je tato skupina zastoupena pouze 19 % a absolventi odborných škol s výukou HV zde zcela chybí. Podíl absolventů pedagogických lyceí je u obou skupin totožný.

Graf 5: Při započetí studia (zdroj: vlastní) **Graf 6:** Po přehrávkách (zdroj: vlastní)



U obou skupin představuje až překvapivě dominantní formu hudební průpravy studium na základních uměleckých školách (shodně zhruba polovina studentů), Rozdíl je patrný v podílu studentů bez jakéhokoliv předchozího hudebního vzdělání (22 % oproti 15 %). Studenti, kteří již mají po přehrávkách, častěji uvádí získání hudebních kompetencí v rámci středoškolského studia (22 % oproti 17 %), což koresponduje s vyšším zastoupením absolventů pedagogických škol v této skupině (viz Graf 3 a Graf 4).

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



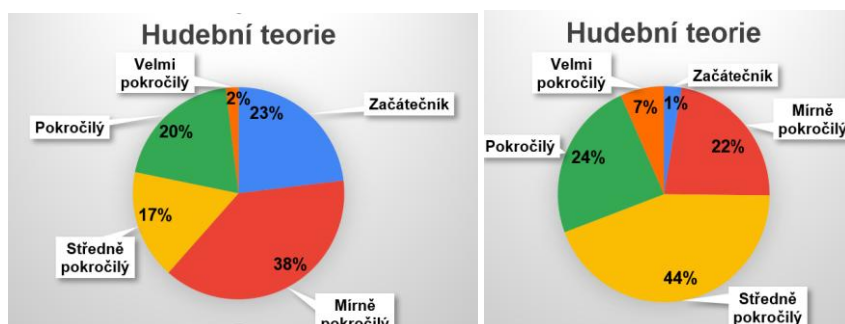
Výsledky vykazují velkou míru podobnosti. Je patrné, že u obou skupin shodně dominuje hra na klavír. V oblasti pěveckých dovedností má

nejvíce studentů v obou skupinách zkušenosti s pěveckým sborem. Hra na housle je zastoupena nejméně (3 %) a podíl studentů bez jakékoliv hudební průpravy je u skupiny nastupujících studentů nepatrně vyšší (11 % oproti 9 %).

Autoevaluace

Graf 8: Při započetí studia (zdroj: vlastní)

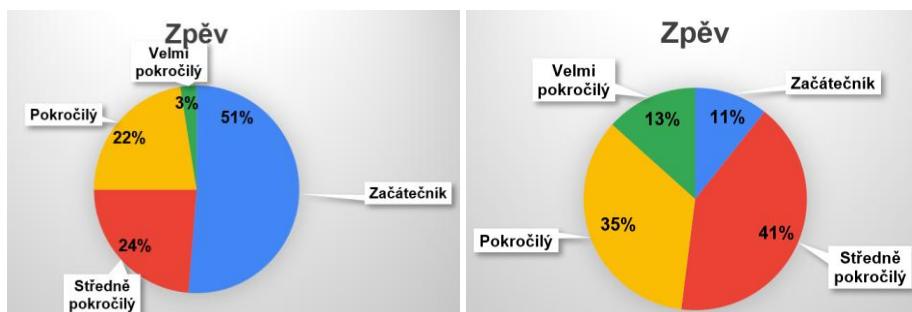
Graf 9: Po přehrávkách (zdroj: vlastní)



Legenda ke Grafu 8 a Grafu 9: Oproti dotazníkové otázce jsou v grafech z prostorových důvodů uvedeny pouze názvy úrovní. Začátečník = *neabsolvoval/a před započítím studia žádný typ hudebního vzdělávání*, Pokročilý/á = *se schopností základní orientace v notovém zápisu, se schopností číst noty v houslovém klíči a umět hrát podle akordových značek*, Středně pokročilý/á = *se schopností základní orientace v notovém zápisu, se schopností správně přečíst melodickou linku písně a samostatně vytvořit klavírní doprovod podle akordových značek, předehtu a dohtu*, Pokročilý/á = *se schopností správně interpretovat dle notového zápisu melodií a rytmus lidových a umělých písní a samostatně harmonizovat jednodušší lidové písně*, Velmi pokročilý = *se schopností správně intonovat a rytmicky řešit podle notového zápisu lidové a umělé písně i složitější melodie, se schopností samostatně harmonizovat lidové písně a odpovídajícím typem hudebního doprovodu vystihnout charakter písně*

Zatímco při nástupu tvořili začátečníci a mírně pokročilí většinu (celkem 61 %), v závěru studia se tato skupina zmenšila na pouhou třetinu, kategorie úplných začátečníků prakticky vymizela (1 %) a nejpočetnější skupinou se stali středně pokročilí. Na více než trojnásobek vystoupil počet velmi pokročilých. Srovnání nastupujících a končících studentů tedy prokazuje v oblasti hudební teorie výrazný kvalitativní posun.

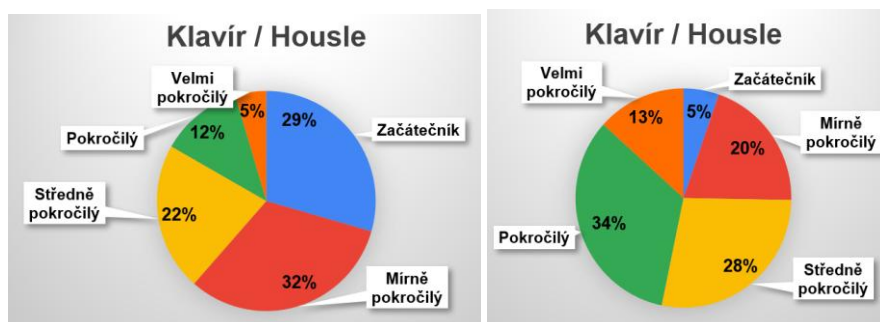
Graf 10: Při započetí studia (zdroj: vlastní) **Graf 11:** Po přehrávkách (zdroj: vlastní)



Legenda ke Grafu 10 a Grafu 11: Oproti dotazníkové otázce jsou v grafech z prostorových důvodů uvedeny pouze názvy úrovní. Začátečník = *neabsolvoval/a před započetím studia žádný typ hudebního vzdělávání*, 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*

Výsledky v oblasti zpěvu rovněž ukazují na velký kvalitativní posun. Zatímco na začátku studia se každý druhý student identifikoval jako začátečník, při ukončení studia tento podíl klesl na pouhých 11 %. Vzdělávací proces efektivně zvýšil úroveň většiny studentů do kategorie středně pokročilých. Počet pokročilých a velmi pokročilých zpěváků se v závěru studia v součtu zvýšil na téměř polovinu ročníku, přičemž skupina velmi pokročilých vzrostla více než čtyřnásobně. Je tedy potvrzeno, že výuka nejen eliminuje začátečnické nedostatky, nýbrž také připravuje technicky vybavené zpěváky.

Graf 12: Při započetí studia (zdroj: vlastní) **Graf 13:** Po přehrávkách (zdroj: vlastní)



Legenda ke Grafu 12 a Grafu 13: Oproti dotazníkové otázce jsou v grafech z prostorových důvodů uvedeny pouze názvy úrovní. Začátečník = *neabsolvoval/a před započetím studia žádný typ hudebního vzdělávání*, Mírně pokročilý/á = *se schopností hrát jednodušší skladby a čist noty*, Středně pokročilý/á = *se schopností*

hrát jednodušší skladby, číst noty, vytvářet akordy podle akordových značek, vytvořit si přiměřený prstoklad, Pokročilý/á = se schopností hrát jednodušší skladby, improvizovat přiměřeně doprovody lidových písní podle akordových značek, vytvářet přede hry a dohry, Velmi pokročilý/ý = se schopností hrát koncertní skladby, improvizovat doprovody lidových písní podle akordových značek, samostatně vytvářet přede hry a dohry a současně zpívat

V oblasti hry na nástroj data je zdokumentován nejvýraznější kvalitativní skok ze všech sledovaných oblastí. Při nástupu do studia tvořili začátečníci a mírně pokročilí většinu (dohromady 61 %), na konci studia tvoří kategorie začátečníků pouze 5 %. Ale především – nejpočetnější skupinou se v závěru studia na výstupu nestali středně pokročilí (jako u teorie či zpěvu), nýbrž pokročilí, jejichž podíl vzrostl z 12 % na 34 %. Výuka tedy nevede jen k osvojení základů, ale efektivně posouvá studenty k vysoké interpretační úrovni. Toto potvrzuje i více než dvojnásobný nárůst ve skupině velmi pokročilých hráčů (z 5 % na 13 %).

Autoevaluace studentů, kteří absolvovali povinné přehrávky

Tabulka 1: Nárůst hudebních dovedností

Po absolvování povinných přehrávek mohou konstatovat, že sem získala tyto dovednosti:	ROZHODNĚ ANO	ANO	SPÍŠE ANO	ANI ANO ANI NE	SPÍŠE NE	NE	ROZHODNĚ NE
Znalost čtení not	60%	12%	21%	3%	0%	1%	3%
Intonace melodie z listu	23%	30%	30%	11%	3%	3%	3%
Čtení not z listu – plynule hraji z listu	29%	17%	32%	12%	5%	4%	0%
Čtení správného rytmu z notového zápisu	37%	27%	25%	5%	1%	3%	1%
Hra podle akordových značek	43%	28%	24%	3%	0%	1%	1%
Dovednost vytvořit si vhodný prstoklad	32%	24%	31%	7%	4%	0%	3%
Dovednost vytvořit jednoduchý doprovod lidových písní	39%	24%	24%	8%	1%	3%	1%
Dovednost vytvořit přede hru a dohru lidových písní	38%	20%	29%	7%	4%	1%	0%

Studenti po absolvování povinných přehrávek vykazují vysokou míru sebedůvěry v praktických dovednostech. Jistotu cítí především ve čtení not a v práci s harmonií – ať už se jedná o hru podle akordových značek, tvorbu doprovodů k lidovým písním nebo vytváření přede her a doher. Negativní odpovědi se objevují velmi sporadicky (0–5 %), což naznačuje, že přehrávky u studentů nevyvolávají pocit selhání, ale naopak potvrzují jejich kompetence a budují sebevědomí v praktické hudební práci.

Tabulka 2: Stresové faktory u přehrávek

Tréma	83%
Strach z množství písní	47%
Strach z konkrétních písní	72%
Přítomnost dalších vyučujících	52%
Přítomnost spolužáků / kolegů ve studiu	40%
Časové tíseň	35%
Žádné	3%
Vlastní paměť a propojení pohybu rukou a zpěvu	1%
Téměř nic - minimálně tréma	1%
Chaos v mé hlavě	1%
Nezklamat ostatní i sebe - "u Vás neočekávám nic jiného než za A"	1%

Data jasně ukazují, že naprosto zásadním stresovým faktorem při přehrávkách je tréma. Téměř tři čtvrtiny studentů ovlivňuje strach z konkrétních písní – studenty tedy více stresuje obtížnost konkrétních skladeb než samotné množství repertoáru. Významnou roli hraje také sociální tlak – více než polovina studentů pocituje stres z přítomnosti dalších vyučujících a 40 % ze svých spolužáků. Překvapivé je, že časová tíseň se umístila až na šestém místě (35 %), což naznačuje, že psychologické faktory výrazně převažují nad technickými či organizačními. Získané výsledky tak jasně poukazují na potřebu zaměřit se nejen na technickou přípravu, ale především na psychologickou podporu a práci s trémou, která je zjevně pro úspěšný výkon studentů klíčová.

Tabulka 3: Evaluace studia hudebních disciplín

1 Hru na hudební nástroj vnímám jako důležitou pro svou pedagogickou praxi.	65%
2 Naučil/a jsem se hrát podle not a improvizovat doprovody písní.	35%
3 Hra na klavír mi pomohla při chápání hudební teorie.	32%
4 Mám radost, že jsem se naučila, jak si osvojit písničky a jak k nim improvizovat doprovod. Bude se mi to hodit do pedagogické praxe.	37%
5 Když jsem začala hrát na hudební nástroj, nevěřil/a jsem si, ale nyní jsem hrdý/á na to, co jsem dokázala.	35%
6 Získala jsem novou dovednost, kterou mohu využít pro své potěšení i do své pedagogické praxe.	40%
7 Výuku hry na nástroj považuji za zbytečnou, protože v dnešní době je při výuce HV možné využívat youtube a další prostředky.	7%
8 Ke hře na hudební nástroj jsem získala odpor a nechci hudební výchovu nikdy učit.	7%
9 Nenačila jsem se bohužel nic nového	1%
10 Během studia bylo vše VELMI časově náročné.	1%
11 Všechny poznatky a dovednosti jsem měla osvojené ze střední pedagogické školy	1%
12 Nemám pocit, že by mi to do praxe něco přineslo. Hudební výchovu učím ráda, ale bohužel mi postoj k ní studium poměrně kazilo. Jsem ráda, že mohu s dětmi zpívat ať už s klavírem nebo s internetem, ale náročnost výuky mi vzhledem k využití v praxi přijde nerovnoměrná a velmi vyčerpávající.	1%
13 Kromě tvorby předeher a doher jsem se v předmětu nenačila nic nového. I tak jsem ráda, že jsem se opět mohla věnovat hudebnímu nástroji, který mám vystudovaný a bez této příležitosti bych na něj nehrála tak často.	1%
14 Utvrdila mě v tom, že mě hudba baví a dává mi smysl a že bych se jí chtěla více věnovat ve svém volném čase.	1%
15 Výuku hry na nástroj považuji na katedře HV za zkeštatelou. Co třeba umožnit hru na další hudební nástroje, se kterými děti učitel doprovází lépe, než s flétnou a houslemi? Např. kytara nebo akordeon. A co třeba používat k výuce zpěvníky, které nejsou 30 let staré, ve kterých chybí sloky, jsou v nich chyby v notovém zápisu a ve kterých se musí stříhat stránky, aby se během hry nemusely obracet?	1%

Dvě třetiny končících studentů vnímají hru na hudební nástroj jako důležitou pro svou budoucí pedagogickou praxi, což je jednoznačně silný pozitivní signál. Další významné přínosy studenti spatřují v získání nové dovednosti (40 %), která jim přináší nejen profesní, ale i osobní potěšení, a ve schopnosti improvizovat doprovody a osvojit si repertoár písní. Více než

třetina studentů (35 %) prošla pozitivní transformací – na začátku studia si nevěřili, ale nyní jsou na své dovednosti hrdí, což ukazuje na nepochybný osobnostní růst během studia. Téměř třetina (32 %) oceňuje také propojení praktické hry s hudební teorií.

Kritické hlasy jsou minoritní – pouze 7 % studentů považuje výuku za zbytečnou nebo k ní dokonce získalo odpor. To znamená, že celých 93 % studentů hodnotí výuku hudebního nástroje pozitivně nebo neutrálně, což je velmi příznivé zjištění pro hodnocení kvality a smysluplnosti této části studia. Studenti jasně vnímají praktický přínos pro budoucí povolání a oceňují zejména aplikovatelnost dovedností v pedagogické praxi.

Závěr

Z výsledků šetření je patrný velmi výrazný kvalitativní posun – po intenzivní čtyřsemestrální přípravě téměř vymizela kategorie začátečníků v oblasti hry na klavír, zpěvu i hudební teorie, přičemž vůbec největší změna byla zaznamenána v oblasti klavírní hry, v níž se začátečníci objektivně posunuli minimálně na úroveň třetího ročníku úrovně žáků ZUŠ, někteří nadaní a pilní žáci i výše. Povinné přehrávky tedy tvoří nejen významný motivační i klíčový stresový faktor – trému, ale potvrzují také jejich kompetence a posilují jejich sebevědomí v praktické hudební práci.

Na základě výsledků sebehodnocení se ukazuje, že dvě třetiny studentů prezenčního i kombinovaného studia si uvědomují důležitost celého procesu hudebního vzdělávání pro svou budoucí profesi, třetina prošla pozitivní hudební transformací a považuje za důležité propojení praktických hudebních dovedností s hudební teorií. Naopak pouhých sedm procent studentů se cítí demotivováno a nechápe, proč by se měli hudebně vzdělávat.

Z výše uvedeného vyplývá, že studenti oceňují především praktické přínosy výuky – od získání nových dovedností pro pedagogickou praxi přes schopnost improvizace až po propojení praktické hry s teorií. Pozitivní hodnocení výuky hudebního nástroje ze strany naprosté většiny studentů potvrzuje její smysluplnost a efektivitu.

Bibliografie

- Andršová, K. & Kroupová, L. (2025). 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. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, roč. XXIV, č. 4, s. 11–21.
<https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.11-21>
- 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). *Malička 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. Mgr. 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.2026.25.4.21-31>

Speciální hudební výchova v globalizované společnosti: výsledky a perspektivy výzkumu

Special Music Education in a Globalized Society: Research Findings and Perspectives

Alois Daněk

Abstract

The paper presents findings from long-term research focused on inclusive music education in residential childcare institutions. The study draws on a qualitative research design that integrates case studies, in-depth interviews and participatory observations. The results demonstrate that specialised music education constitutes a significant tool for developing social, emotional and cultural competences, while also supporting identity formation among children growing up not only in children's homes but across the wider residential care system. The analysis builds on insights from multiple research projects and evaluates the potential for adapting El Sistema principles to the conditions of Czech residential childcare. The study situates these findings within the context of a globalised society and highlights the transformative potential of music education as an integral component of inclusive pedagogy.

Keywords: Special music education. Residential childcare. El Sistema. inclusive education. Cultural participation.

Úvod

V dnešní globalizované společnosti, kterou charakterizují intenzivní kulturní změny, technologický pokrok a rostoucí tlak na individualizaci, se otázka formování identity dětí a dospívajících stává mimořádně významnou. Globalizační procesy vytvářejí prostředí, v němž se tradiční sociální vazby proměňují, společenská stabilita je často narušena a stávající jistoty jsou oslabovány (Ritzer, 1998). Pro děti vyrůstající ve školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, jejichž životní dráhy jsou již samy o sobě poznamenány diskontinuitou a traumatizující minulostí, jsou tyto proměny ještě výraznější. V takovém kontextu se hudba stává nejen pouze kulturním, ale specifickým socializačním nástrojem, který umožňuje vytvářet, posilovat a stabilizovat identitu dětí v prostředí charakteristickém komplexní sociální dynamikou, tolik odlišnou od sociálních procesů běžných v intaktní populaci.

Výzkum v oblasti hudební pedagogiky ukazuje, že hudební participace podporuje kognitivní, sociální a emoční rozvoj dětí i mladých lidí (Barwick et al., 1989; Hallam, 2010). Hudba poskytuje prostor pro sebevyjádření, prožitek úspěchu a emoční regulaci, čímž posiluje sebedůvěru a umožňuje ukotvení a orientaci v sociálních skupinách (North, Hargreaves & O'Neill, 2000). Zvláště významné jsou tyto procesy v případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, u nichž hudební výchova otevírá cestu k sebepojetí a k seberealizaci (Arens et al., 2025; Xin et al., 2023). Hudební činnost posiluje vnitřní hodnotu, pozitivní sebekoncept a dlouhodobou motivaci (Arens et al., 2025).

V posledních dekádách získal mezinárodní pozornost program El Sistema, který dokládá, že hudební výchova může být systematickým nástrojem sociální transformace (Booth & Tunstall, 2014; Tunstall & Booth, 2016). Zahraníční studie potvrzují jeho dopad na školní úspěšnost, psychosociální rozvoj i exekutivní funkce dětí z různých socioekonomických prostředí (Osborne et al., 2016; Sperling et al., 2023). El Sistema pracuje s předpokladem, že orchestr není pouze hudební entitou, ale komunitní strukturou, která prostřednictvím kolektivní tvorby poskytuje bezpečný rámec pro identitní zakotvení, sociální participaci a prožitek důstojnosti (Hernandez-Estrada, 2012; Witkowski, 2017).

Tyto principy se ukazují jako mimořádně relevantní v prostředí školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, v případě našich výzkumů v dětských domovech. Empirické výzkumy realizované v českých dětských domovech potvrzují, že pravidelná hudební participace, intenzivní orchestrální praxe a veřejná hudební vystoupení vytvářejí edukační a sociální prostor, v němž děti mohou získávat nové kompetence, nikoliv definované historií jejich znevýhodnění, ale vlastní tvořivostí, kompetencí a sociální aktivitou dětí samotných (Daněk, 2024). Hudební činnost zde funguje jako stabilizační rámec, který poskytuje kontinuitu, možnost přináležitosti i narativní prostor pro rekonstrukci vlastního příběhu. Zvláště programy inspirované myšlenkami El Sistema ukazují, že intenzivní kolektivní hudební činnost dokáže vytvářet podmínky pro přenositelné sociální dovednosti, posílení resilience i dlouhodobé začlenění do komunitního života.

Hudba tak v prostředí dětských domovů dostává zcela výjimečné možnosti. Tento článek na základě našich dlouhodobých výzkumů ukazuje, jakým způsobem může speciální hudební výchova, podpořit formování identity a sociální a emoční rozvoj dětí vyrůstajících v prostředí dětských domovů a proč je důležité systematicky rozvíjet hudební vzdělávání jako součást inkluzivní pedagogiky.

Metodologie

Pracujeme s kvalitativním výzkumným designem, který umožňuje zachytit jemné významové a vztahové dimenze hudební interakce v prostředí dětských

domovů. Tento přístup vychází z přesvědčení, že porozumění zkoumanému fenoménu je neoddelitelně spjata s kontextem, interakcí a subjektivní perspektivou účastníků (Alase, 2017; Biggerstaff & Thompson, 2008). Metodologická orientace byla formována principy participativního akčního výzkumu (PAR), který je vhodný zejména v prostředích, kde mohou být hlasy dětí a mladých lidí snadno potlačeny institucionálními strukturami. PAR poskytl rámec pro sdílené utváření významu a pro zapojení účastníků do reflexe, přičemž zdůraznil etickou odpovědnost výzkumníka vůči dětem žijícím v podmínkách institucionálního prostředí (Baum, 2006; Cornish et al., 2023; Flicker, 2008). Výzkumná práce probíhala dlouhodobě ve dvou vzájemně propojených prostředích: v hudebně-sociálním programu inspirovaném El Sistema a v dětském domově, tedy v prostředí, které se vyznačuje nestabilitou, proměnlivými vztahy a kumulovanými životními obtížemi. Naše dlouhodobá přítomnost ve zkoumaném prostředí umožnila sledovat hudební interakce v jejich přirozeném kontextu bez umělé strukturace či nátlakové kontroly, což je v souladu s požadavky na ekologickou validitu kvalitativního výzkumu (Grauer, 2012; Sirris et al., 2022).

Analytický proces byl veden v duchu interpretační tradice, která zdůrazňuje citlivost ke zkoumanému detailu a reflexivitu výzkumníka (Charmaz & Thornberg, 2021; Van Manen, 2018). Data byla zpracována prostřednictvím otevřené a následně tematické analýzy, která umožnila identifikovat vzorce týkající se významu hudební participace, vztahových modelů a prožívání inkluze v kontextu institucionálního prostředí. Důraz byl kladen na subjektivní zkušenost dětí, jejichž hudební zapojení bylo typicky fluidní, situované a často ovlivněné momentálním emočním nastavením i dopadem narušených sociálních vazeb. Pro hlubší porozumění specifickým případům byly využity případově individualizované postupy, které umožňují detailní interpretaci jednotlivých životních trajektorií (Carter, 2024; Shrestha & Bhattarai, 2021). Reflexivita byla nedílnou součástí metodologie, protože pozice výzkumníka v prostředí dětského domova významně formovala povahu interakcí i interpretací (Shamrova & Cummings, 2017). Metodologie tak umožnila zachytit komplexní povahu hudebního zapojení a jeho význam pro inkluzi v podmínkách, kde tradiční výzkumné designy nemohou dosahovat takových výsledků, jako náš kvalitativní design.

El Sistema: hudebně-sociální program a jeho pedagogický a inkluzivní rámec

Program El Sistema založil ve Venezuele roku 1975 José Antonio Abreu. El Sistema patří k nejvýznamnějším iniciativám, které propojují hudební vzdělávání s jasnou sociální vizí. Abreu vycházel z přesvědčení, že hudba může být účinným nástrojem společenské změny, zejména

v podmínkách, kde děti čelí chudobě, nestabilitě a nedostatku příležitostí (Tunstall, 2013; Booth & Tunstall, 2014).

Od počátku byl program koncipován tak, aby nabízel bezplatný a dostupný přístup do hudebního života dětem ze sociálně znevýhodněných komunit. Tato myšlenka odstranila ekonomické bariéry, které běžně limitují přístup k uměleckému vzdělávání, a vytvořila edukační prostor, v němž je hudba chápána jako prostředek podpory důstojnosti a občanské participace. Základním pedagogickým principem El Sistema je důraz na kolektivní hudební aktivity, na orchestrální přístup. Orchester není v programu pouhým hudebním tělesem, nýbrž jeho centrálním východiskem. Společná hra vede děti k odpovědnosti vůči celku, učí je spolupráci a zároveň podporuje rozvoj individuální muzikality, což je v literatuře opakovaně zdůrazňováno jako klíčový rys programu (Govias, 2011; Booth, 2017). Intenzita výukového procesu je vysoká, program požaduje pravidelné zkoušky, frekventovaná vystoupení a časté setkání s publikem. To vše vytváří prostředí kontinuity a vede k možnosti postupného osvojení hudebních a sociálních kompetencí. Koncerty nejsou chápány pouze jako prezentace dosažených hudebních dovedností, ale jako sdílené okamžiky potvrzující hodnotu společného úsilí. Dostupnost programu je přitom nejen pedagogickým, ale i etickým principem. Účast není podmíněna talentovou zkouškou ani předchozí přípravou. Nástroje i další materiální zázemí jsou poskytovány zdarma, což odpovídá zásadě otevřenosti, která je považována za jednu z klíčových charakteristik El Sistema (Tunstall & Booth, 2016). Výrazná je rovněž snaha o spolupráci s rodinami, školami a komunitními institucemi, která posiluje sociální zakotvení celého programu.

Do českého prostředí se principy El Sistema promítly prostřednictvím několika iniciativ, zejména aktivit Nadačního fondu Harmonie. Inspirace programem je však nutně ovlivněna kulturními podmínkami české společnosti a vyžadují citlivou adaptaci. El Sistema působící ve Venezuele se opírá o specifickou kombinaci státní podpory, komunitního zapojení a sociálního étosu, zatímco český model musí reagovat na odlišné potřeby a zároveň je třeba zdůraznit silnou tradici českého hudebního vzdělání. V českém prostředí se záběr programu soustředí nejen na děti ze znevýhodněných prostředí, ale pracuje i s dětmi v prostředí institucionální výchovy a s dalšími skupinami ohroženými sociálním vyloučením (Daněk, 2023)

El Sistema představuje příklad spojení hudební pedagogiky a sociální intervence, které je dnes široce reflektováno v mezinárodním výzkumu. Hudba v tomto rámci slouží nejen jako umělecká disciplína, ale také jako médium sdílené pozornosti, emocí a vztahové opory. Program přináší otázky týkající se možnosti inkluze, rovnosti přístupu a role kultury v životech dětí, jejichž vývoj je poznamenán nestabilitou a zkušeností sociálního vyloučení. V tomto smyslu zůstává El Sistema nejen pedagogickým, ale také sociálním projektem s významným celosvětovým dopadem (Daněk, 2025).

Výsledky dlouhodobého zkoumání vlivu hudby na děti z prostředí dětských domovů

Dlouhodobé výzkumné šetření, které realizujeme v prostředí dětského domova od roku 2015, ukazuje, že vliv hudby na děti vyrůstající v prostředí dětských domovů je úzce propojen s proměnami dnešní globalizované společnosti. Naše měnící se společnost se vyznačuje globalizačními tendencemi, rostoucí individualizací a proměnlivostí sociálních struktur, což významně ovlivňuje proces formování identity. Děti z dětských domovů (a nejen ty) vstupují do tohoto komplexního prostředí se zvýšenou potřebou stabilizačních prvků, které jim umožní orientovat se v dynamickém světě. Také neopomeňme potřebu bezpečného prostoru pro vlastní osobnostní růst. Hudební činnost se v tomto kontextu ukazuje jako jeden z nejúčinnějších prostředků podpory identity a integrace do společnosti.

Naše dlouhodobá pozorování dětí zapojených do orchestrálního programu inspirovaného filozofií El Sistema ukazují, že strukturovaná hudební participace vytváří bezpečné prostředí, v němž se děti mohou učit dovednostem, které jsou nezbytné pro fungování v globalizované společnosti. Orchester poskytuje jasnou strukturu, opakující se rytmus činností a přehledně definované role. Tato struktura umožňuje zažívat stabilitu a kontinuitu v jinak často fragmentovaných životních příbězích. V takto vytvořeném prostoru se děti učí spolupráci, komunikaci, přijímání odpovědnosti a schopnosti reagovat na náročné situace. Tyto dovednosti následně přenášejí do jiných oblastí svého života, a to jak ve škole, tak v rámci sociálních interakcí v dětském domově. A jak doufáme, především do jejich života po odchodu z dětského domova.

Jedním z nejvýraznějších výsledků je sociální transformace, která se u dětí postupně rozvíjí. V průběhu let se ukazuje, že děti začínají vnímat samy sebe prostřednictvím hudebních rolí, které si osvojily. Hudba jim nabízí možnost vytvářet vlastní identitu nikoli na základě minulých zkušeností nebo stigmatizujících nálepek, ale prostřednictvím kompetence, úspěchu a tvořivosti. A pochopitelně díky pocitu prožitého úspěchu, kterým dosažené hudební dovednosti bezesporu jsou. Tento posun je zřetelný zejména v situacích veřejných vystoupení, během nichž děti získávají pozitivní zpětnou vazbu. Identita založená na uměleckém výkonu a spolupráci poskytuje stabilitu, která je v globalizovaném světě obzvlášť cenná.

Hudební participace dále výrazně podporuje socio-emoční rozvoj dětí. Orchesterální činnost urychluje růst schopnosti regulovat emoce, pracovat s frustrací, soustředit se a vytrvat i v náročných úkolech. Děti si osvojují dovednosti, které jim umožňují efektivněji zvládat každodenní zátěž, a zároveň se učí využívat hudební prostředí jako bezpečný prostor pro vyjádření emocí a hledání opory. Postupně se ukazuje, že tyto kompetence tvoří základní předpoklad pro úspěšné fungování v sociálně různorodých prostředích, která jsou typická pro dnešní globalizovanou dobu.

K dalším významným výsledkům patří posílení sociální participace. Děti zapojené do dlouhodobé hudební činnosti získávají zkušenost s tím, že jejich hlas a jejich přítomnost v edukační realitě jsou relevantní. Orchester je prostředím, v němž dochází k demokratickému sdílení prostoru, k respektu k druhým a k naplňování společného cíle. Zároveň se ukazuje, že tato zkušenost má dlouhodobý dopad na jejich schopnost zapojit se do komunitního života. Veřejná vystoupení, pravidelný kontakt s místními kulturními institucemi a spolupráce mezi dětským domovem a školou poskytují dětem příležitost získat pozitivní sociální status a zažít uznání mimo institucionální prostředí.

Výzkum byl realizován s maximálním důrazem na etické aspekty. Vzhledem ke specifikům práce s dětmi v prostředí školských zařízení pro výkon ústavní výchovy byl celý výzkumný design předložen k posouzení etické komisi, která jej schválila (Ambis, 2025). Etické zásady jsme následně systematicky uplatňovali ve všech fázích sběru dat, analýzy i prezentace výsledků. Děti byly chráněny anonymizací, citlivým přístupem během rozhovorů a důsledným dodržováním pravidel bezpečné práce s informacemi.

Výsledky dlouhodobého bádání tak potvrzují, že hudba může v podmínkách dnešní globalizované společnosti sehrát zásadní roli při formování identity dětí vyrůstajících v dětských domovech. Hudební činnost poskytuje strukturu, kterou globalizovaný svět často postrádá, a současně nabízí kreativní a kulturní prostor, který umožňuje dětem přijímat sebe sama jako kompetentní, tvořivé a sociálně přítomné jedince. Hudba se tak stává nejen estetickou a kulturní zkušeností, ale komplexním nástrojem psychosociální podpory a osobnostního růstu.

Doporučení pro praxi: nejen hudebně výchovnou, nejen pedagogickou, nejen speciálně pedagogickou

Výsledky dlouhodobého výzkumu jasně ukazují, že hudební aktivity mají v prostředí dětských domovů potenciál, který daleko přesahuje tradiční vnímání hudební, pedagogické či speciálně pedagogické intervence. Zkušenost dětí zapojených do orchestrálních programů dokládá, že hudba představuje komplexní nástroj rozvoje, tedy nástroj, který propojuje individuální růst s komunitní identitou, kreativitu s disciplínou a emoce s racionálním přístupem. V kontextu nadcházejících společenských změn bude tento nástroj čím dál potřebnější.

a) Hudba jako strategická součást vzdělání v dětských domovech

Prvním doporučením je začlenit hudební aktivity do základních pilířů práce s dětmi v dětských domovech. Hudba musí být chápána ne jako doplňková aktivita, ale jako součást širšího edukačního ekosystému, který podporuje identitu, participaci a sociální soudržnost. Pravidelné hudební programy by měly být dostupné v každém zařízení, s jasně definovanou strukturou, kontinuitou a odborným vedením.

b) Důraz na dlouhodobost, kontinuitu a stabilitu

Krátkodobé či nárazové aktivity nemají transformační potenciál, který je patrný v dlouhodobých programech. Smysluplná hudební práce vyžaduje stabilní časový rámec, kvalitní metodické vedení a opakovanou zkušenost úspěchu. Doporučujeme, aby instituce (školské, sociální) pracovaly s několikaletým plánem, zahrnujícím nejen výuku, ale i veřejné prezentace, spolupráci s komunitou a mezinárodní inspiraci a spolupráci. Vždyť hudba nezná hranic.

c) Propojení hudebního vzdělávání s širšími cíli inkluze

Hudební programy musí být vnímány jako most mezi dětským domovem (nebo jakýmkoli prostředím ohroženým sociálním vyloučením) a světem mimo něj. Je žádoucí, aby jejich součástí byly prvky komunitní spolupráce. Vidíme účast škol, kulturních institucí, místních orchestrů a dobrovolníků (nebo v ideálním případě rodičů). Hudební aktivita se tak stane přirozenou cestou ke kulturní participaci, posílení sebevědomí a odbourávání sociální stigmatizace.

d) Příprava odborníků na nové demografické a kulturní výzvy

Struktura dětské populace v dětských domovech se v následujících letech nevyhnutelně promění. Lze očekávat rostoucí kulturní diverzitu, komplexnější vzdělávací potřeby, vyšší míru psychické zátěže a širší spektrum traumatických zkušeností. Praxe bude proto potřebovat pedagogické i speciálněpedagogické odborníky, kteří dokáží pracovat s hudbou jako s flexibilním nástrojem, jenž reaguje na individuální i kolektivní potřeby dětí v rychle se měnící společnosti. Hudební činnost je ideálním prostředkem, jak tyto rozdíly reflektovat a současně vytvářet prostor pro společné učení a sdílení.

e) Vytváření prostředí, které podporuje identitu

Dalším klíčovým doporučením je podpora rozvoje identity dětí. Hudební participace by měla být organizována tak, aby dětem umožňovala být aktivními tvůrci, nikoli pasivními příjemci. Práce s hudební identitou se ukazuje jako velmi účinný způsob, jak podpořit pocit smysluplnosti, kompetence a osobního růstu. Odborníci by měli podporovat děti v přijímání hudebních rolí, které se stávají trvalým zdrojem sebevědomí. Zde vidíme velmi opomíjený potenciál lidové písně.

f) Rozvoj kreativních, adaptivních a kulturně citlivých metod

Hudební edukace míří do období, kdy bude stále více propojena s technologiemi, digitální tvorbou, mezikulturní komunikací a novými formami zapojení a propojení. Doporučujeme proto aktivně rozvíjet metody, které kombinují tradiční hudební přístupy s novými technologickými, komunitními či interdisciplinárními formami práce. Tyto inovace budou zásadní pro budoucí generaci dětí, u nichž se očekává výrazně odlišný způsob učení, komunikace i sociální interakce.

g) Posílení mezinárodní spolupráce a výměn zkušeností

Globální svět přináší možnost učit se ze zkušeností jiných zemí a přizpůsobovat úspěšné modely vlastním podmínkám. Orchestrální programy inspirované El Sistema ukazují, že mezinárodní inspirace může zásadně obohatit pedagogické strategie v místním kontextu. Doporučujeme proto podporovat mezinárodní projekty, stáže a společné koncertní aktivity.

h) Vize do budoucna: hudba jako nezbytný pilíř dětského rozvoje

Budoucnost dětské populace v dětských domovech bude výrazně ovlivněna globalizací, technologickými změnami a kulturními posuny. V této společnosti zítřka bude role hudby ještě důležitější než dnes. Hudba dokáže nabídnout emocionální stabilitu, ukotvení identity a participaci ve světě, který je jinak nepředvídatelný a neuchopitelný. Je proto nejen žádoucí, ale i nezbytné, aby se hudebně vzdělávací činnost stala pevnou součástí péče o děti v dětských domovech, a to nikoli jako doplněk, ale jako strategický prvek, který podporuje osobnostní růst, integraci a možnost obstat v proměnlivém světě.

Závěr

Dlouhodobé výzkumy realizované v prostředí školských zařízení pro výkon ústavní výchovy potvrzují, že hudba není jen kulturním prožitkem ani pouze volnočasovou aktivitou, ale jedním z nejmocnějších a nejefektivnějších nástrojů osobnostního a sociálního růstu, formování identity v dnešní rychle se proměňující společnosti. Kolektivní hudební tvorba umožňuje dětem vyrůstajícím v dětských domovech zakoušet stabilitu, úspěch, spolupráci a sounáležitost. To jsou hodnoty, které jsou v globalizovaném světě stále vzácnější a zároveň stále nezbytnější.

Výsledky našich více než desetiletých výzkumů ukazují, že hudební aktivity nabízí dětem možnost překračovat hranice, které jim jejich životní osudy udělily. Hudba jim umožňuje vystoupit z rolí, do nichž byli často ne vlastní vinou zařazeni, a vstoupit do bezpečného tvůrčího prostoru, kde mohou být slyšeni, vnímáni a respektováni jako tvořivé, kompetentní a jedinečné lidské bytosti. V orchestrálních programech, které jsme dlouhodobě sledovali, nevidíme jen výuku hry na nástroj, ale vidíme vznik nových sociálních komunit, které dokážou proměňovat způsob, jakým děti vnímají samy sebe i svět kolem nich.

A přesto, navzdory jasným výsledkům, jsme teprve na samém začátku. Proměny demografické struktury dětí, technologický vývoj, rostoucí kulturní diverzita a nová podoba sociálních nerovností vytvářejí prostředí, v němž bude role hudby ještě zásadnější než doposud. Věříme, že hudební výchova (pokud bude realizována kvalitně, dlouhodobě a s respektem k potenciálu každého dítěte) dokáže reagovat na tuto budoucnost způsobem, který jiným pedagogickým intervencím často uniká, nebo je nad jejich možností. Budoucnost dětských domovů bude nepochybně jiná než

současnost. Struktura dětí se promění, jejich potřeby budou komplexnější a výzvy mnohem náročnější. Právě proto potřebujeme nástroje, které nepracují pouze s deficitem, ale dokážou vytvářet prostor pro růst, tvořivost a pocit vlastní hodnoty. Hudba je jedním z těchto nástrojů, a jsme přesvědčeni, že její význam bude dál narůstat.

S jistotou můžeme říci, že největší potenciál hudební výchovy ještě zdaleka nebyl využit. Věříme, že hudba dokáže měnit životní dráhy dětí, posilovat jejich budoucnost a přinášet jim stabilitu i naději v době, která je často chaotická a nepředvídatelná. Naše výzkumy ukazují, že to možné je a že právě teď stojíme na začátku cesty, na níž hudba může být jedním z klíčových pilířů inkluzivní, moderní a lidsky orientované edukace dětí žijících v dětských domovech. A jsme přesvědčeni, že dokáže ještě mnohem víc.

Bibliografia

- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 9.
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>
- AMBIS UNIVERSITY. (2025). *Statement from the Ethical Commission EC 22025* [online]. <https://www.ambis.cz/files/eticka-komise-danek-the-impact-of-music-education-cislo.pdf>
- Arens, A. K., Fiedler, D., Hasselhorn, J., Möller, J. (2025). The formation of self-concept and intrinsic value in arts-related domains: Extending the generalized internal/external frame of reference model to music and visual arts. *British Journal of Educational Psychology*, bjep.70038.
<https://doi.org/10.1111/bjep.70038>
- Barwick, J., Valentine, E., West, R., Wilding, J. (1989). Relations between reading and musical abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 59 (2) p. 253–257. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1989.tb03097.x>
- Baum, F. MacDougall, C., Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(10), 854–857.
<https://doi.org/10.1136/jech.2004.028662>
- Biggerstaff, D., & Thompson, A. R. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A qualitative methodology of choice in healthcare research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 214–224.
<https://doi.org/10.1080/14780880802314304>
- Booth, E. (2011). El Sistema's open secrets. *Teaching Artist Journal*, 9(1), 16–25. <https://doi.org/10.1080/15411796.2011.531634>
- Booth, E. (2017). The Fundamentals of El Sistema: Which Inform and Guide El Sistema-inspired Programs. Dostupné z: <https://ericbooth.net/the-fundamentals-of-el-sistema/>
- Booth, E., & Tunstall, T. (2014). Five Encounters With “El Sistema” International: A Venezuelan Marvel Becomes a Global Movement.

- Teaching Artist Journal*, 12(2), 69–81.
<https://doi.org/10.1080/15411796.2014.878134>
- Carter, D. (2024). Case study as a research methodology. In D. Carter & A. Piccoli, *Power, Politics, and the Playground* (pp. 5–7). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003312451-2>
- Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U., Delgado, J., Rua, M., de-Graft Aikins, A., & Hodgetts, D. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3(1), 34. <https://doi.org/10.1038/s43586-023-00214-1>
- Daněk, A. (2025) Hudební výchova a program El Sistema: desetiletí výzkumů, výsledky, možnosti, budoucnost. *Hudební výchova*. roč. 33, č. 2, s. 5-9. ISSN 1210-3683.
- Daněk, A. (2024). Inclusive music education: Opportunities for children with special educational needs. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 14(1), 41–45. <https://doi.org/10.33543/j.1401.4145>
- Daněk, A. (2023). *Speciálněpedagogický potenciál hudební výchovy*. 1. vydání. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-424-2.
- Flicker, S. (2008). Who benefits from community-based participatory research? *Health Education & Behavior*, 35(1), 70–86.
<https://doi.org/10.1177/1090198105285927>
- Govias, J. A. (2011). The five fundamentals of El Sistema. *Canadian Music Educator*, 53(1), 21–23. Dostupné z: <https://jonathangovias.com/wp-content/uploads/2011/09/govias-five-fundamentals-of-el-sistema.pdf>
- Grauer, K. (2012). A case for case study research in education. In S. R. Klein (Ed.), *Action Research Methods* (pp. 69–79). Palgrave Macmillan US.
https://doi.org/10.1057/9781137046635_4
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), p. 269–289.
<https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hernandez-Estrada, J. L. (2012). *Aesthetics of generosity: El Sistema, music education, and social change*. CreateSpace. ISBN 978-1-4802-2718-7.
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305–327.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- North, A. C., Hargreaves, D. J., O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272. <https://doi.org/10.1348/000709900158083>
- Osborne, M. S., McPherson, G. E., Faulkner, R., Davidson, J. W., & Barrett, M. S. (2016). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, 18(2), 156–175.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1056130>

- Ritzer, G. (1998). *The McDonalldization thesis: explorations and extensions*. SAGE Publications. ISBN 978-0-7619-5539-9.
<https://doi.org/10.4135/9781446279007>
- Shamrova, D. P., & Cummings, C. E. (2017). Participatory action research with children and youth. *Children and Youth Services Review*, 81, 400–412. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.022>
- Shrestha, P., & Bhattarai, P. (2021). Application of Case Study Methodology in the Exploration of Inclusion in Education. *American Journal of Qualitative Research*, 6(1), 73–84. <https://doi.org/10.29333/ajqr/11461>
- Sirris, S., Lindheim, T., & Askeland, H. (2022). Observation and Shadowing: Two Methods to Research Values and Values Work in Organisations and Leadership. In G. Espedal et al. (Eds.), *Researching Values* (pp. 133–151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90769-3_8
- Sperling, J., Lee, V. K., Schmid, L., Gray, M., & Kim, J. Y. (2023). A randomized study of El Sistema-inspired youth music education programming: Evidence addressing executive function and social–emotional learning. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000596>
- Tunstall, T. (2013). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*. W. W. Norton & Company.
- Tunstall, T., & Booth, E. (2016). *Playing for their lives: The global El sistema movement for social change through music* (First edition). W. W. Norton & Company. ISBN 978-0-393-24564-6.
- Van Manen, M. (2018). Rebuttal Rejoinder: Present IPA For What It Is. *Qualitative Health Research*, 28(12), 1959–1968.
<https://doi.org/10.1177/1049732318795474>
- Witkowski, C. (2017). *El Sistema: Music For Social Change*. The Overlook Press. ISBN 978-1-78323-771-5.
- Xin, J., Chiew Hwa, P., Cooper, S., Ku Wing, C. (2023). Special needs in music education from an inclusive perspective: A bibliometric review. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 8(8), e002481. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v8i8.2481>

PhDr. Alois Daněk, Ph.D.

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

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.32-43>

Hudobné vzdelávanie na Slovensku po roku 1989 so zameraním na základné školy a základné umelecké školy

Music education in Slovakia after 1989, with a focus on primary general schools and primary art schools

Martina Krušinská, Mária Strenáčiková

Abstract

The paper provides a comprehensive overview of music education in the Slovak Republic, focusing on music education in primary general schools as well as on specialized professional training provided by primary art schools. The study situates music education within the broader framework of the Slovak educational system and traces its historical development from early church-based instruction to contemporary curricular frameworks shaped by national and international reforms. Particular attention is paid to key milestones in music education policy, including the transformations after 1989. The text analyzes current practice in music education in terms of curricular objectives, time allocation, teacher training, didactic resources, and assessment methods.

Keywords: Primary general school. Primary art school. Music education. Music training. Curriculum.

Úvod

Hudobné vzdelávanie na Slovensku predstavuje systém všeobecného a špecializovaného umeleckého vzdelávania, ktorý nadväzuje na bohatú historickú tradíciu a zároveň reaguje na súčasné spoločenské a kurikulárne zmeny. Príspevok približuje vývoj hudobného vzdelávania od jeho historických koreňov až po aktuálnu podobu v základných školách a základných umeleckých školách. Pozornosť venuje organizácii vyučovania, kurikulu, príprave učiteľov, hodnoteniu i súčasným trendom a výzvam. Zároveň poukazuje na silné stránky slovenského systému hudobného vzdelávania, ako aj na oblasti, ktoré si vyžadujú ďalší rozvoj a systémovú podporu

I Systém vzdelávania

Súčasný vzdelávací systém Slovenskej republiky je rozdelený na dva hlavné celky: regionálne školstvo a vysoké školstvo. Systém regionálneho školstva na Slovensku tvoria: materské školy, základné školy, stredné školy, špeciálne školy pre zdravotne znevýhodnené deti, základné umelecké školy.

V Slovenskej republike je povinná školská dochádzka desaťročná. Základnú štruktúru výchovno-vzdelávacieho systému tvorí: raná výchova od 6 mesiacov do 3 rokov (detské jasle); ISCED 0 od 3 do 6 rokov (povinný nástup do materskej školy v 5 rokoch); ISCED 1 predstavuje 1. – 4. ročník základnej školy; ISCED 2 reprezentuje 5. – 9. ročník základnej školy (od školského roku 2026/2027 je platný nový model: ISCED 1 predstavuje 1. – 5. ročník základnej školy; ISCED 2 zastupuje 6. – 9. ročník základnej školy); v ISCED 3, 4 všeobecné a odborné stredné vzdelávanie (konzervatórium); ISCED 6 – 8 vysoké školy (s hudobnou špecializáciou); systém ďalšieho vzdelávania. Špecializované neformálne vzdelávanie poskytujú základné umelecké školy.

V predloženom obraze hudobno-vzdelávacieho systému na Slovensku sa zameriame na hudobnú výchovu v základných školách (M. Krušinská) a hudobné vzdelávanie v základných umeleckých školách (M. Strenáčiková) s odkazmi aj k ďalším stupňom vzdelávania.

II Od minulosti k súčasnému vzdelávaniu

Až do 18. storočia sa hudobné vzdelávanie na Slovensku viazalo na cirkevné školstvo a súkromnú sféru. Obdobie osvietenstva však prinieslo záujem o vzdelanie a veľkú reformu spojenú s menom panovníčky Márie Terézie z rodu Habsburgovcov. Vychádzala z nového školského poriadku *Ratio Educationis* (1777), v ktorej panovníčka o. i. navrhovala povinnú školskú dochádzku a opísala jednotnú školskú sústavu, kde medzi predmetmi figurovala aj Hudba. V tomto období vznikli prvé hudobné školy, v ktorých vyučoval učiteľ hudby *magister musicae*.

19. storočie poznačili boje o národné obrozenie, ktoré v oblasti hudby sprevádzala národná a vlastenecká pieseň a bohatá činnosť spevokolov. V druhej polovici 19. storočia sa hudba (spev, hra na klavíri, hra na husliach, náuka o harmónii) učila na troch slovenských gymnáziách, no ešte viac sa rozvíjala na maďarských gymnáziách. Samostatný hudobný ústav pre výchovu organistov vznikol v Banskej Štiavnici (1820), kde sa vyučoval spev a klavír, na novozaloženom učiteľskom ústave na Spiši sa vyučoval figurálny spev, gregoriánsky chorál, hra na organe, husliach, hra generálbasu.

20. storočie sa na Slovensku nieslo v znamení vojen, socializmu a revolúcie. Po založení Československej republiky (1919) začali vznikať verejné hudobné školy. Významným medzníkom bolo založenie Hudobnej

a dramatickej školy pre Slovensko, ktorá poskytovala odborné hudobné vzdelanie a neskôr sa pretransformovala na Štátne konzervatórium.

Hudobné vzdelávanie zaznamenalo rozmach po druhej svetovej vojne. Hudobná výchova sa zaviedla na všeobecných školách ako povinný predmet. Rozmach zaznamenali aj základné hudobné školy, dnes základné umelecké školy.

V 70. rokoch 20. storočia bola vytvorená celoštátna koncepcia hudobnej výchovy pre základné školy, ktorá preferovala činnostný a múzický charakter hudobnej výchovy. Zdôrazňovala sústavu hudobných činností: spev, hra na hudobnom nástroji, počúvanie hudby a hudobno-pohybové činnosti, v ktorej sa poznatky vyvodzujú zo znejúcej hudobnej skladby.

V 80. rokoch vznikol model základnej školy s rozšírenou hudobnou výchovou s dôrazom na spev a hru na zobcovej flaute, ako aj komplex ďalších činností v hudobno-dramatických projektoch žiakov.

Vývoj po roku 1989

Rapidne zmeny v spoločnosti aj v školstve priniesol politický prevrat tzv. Nežná revolúcia v roku 1989. Od 90. rokov sa stratégie ďalšieho rozvoja hudobného vzdelávania riešia v medzinárodnom kontexte. Slovensko spolupracuje so zahraničnými organizáciami (EAS, EMCY, EMU, EPTA, ESTA, IGPE, ISME, IOSFS). Tieto iniciatívy zastrešuje Asociácia učiteľov hudby Slovenska. Problémy realizácie hudobného vzdelávania sa riešia na národných a medzinárodných sympóziách, konferenciách, seminároch, kurzoch. Medzi najdôležitejšie zmeny na Slovensku po roku 1989 patria (Medňanská, 2001; Langsteinová, 2002; Krušinská, & Zeleiová, 2006):

- inovovanie učebných osnov hudobnej výchovy v základných školách zdôrazňujúcich koncept znejúcej hudby a vlastnej aktivity žiaka na princípe múzickej výchovy (päť základných hudobných činností),
- vznik nových učebníc hudobnej výchovy pre 1. – 9. ročník v základných školách integrujúcich relatívnu solmizáciu s fonogestikou, ako aj hudobno-dramatické činnosti,
- rozvíjanie nových foriem, metód a koncepcií a ich empirické a experimentálne skúmanie (škola M. Montessori, rozšírené vyučovanie hudobnej výchovy, rozšírené vyučovanie regionálnej výchovy, Yamaha hudobná škola a iné),
- možnosť ďalšieho kontaktu detí a mládeže s hudbou v rámci centier voľného času a stredísk záujmovej činnosti pri základných školách,
- vyučovanie hudobnej teórie v základnej umeleckej škole formou tvorivých dielní a hudobno-výchovných projektov,
- vznik súkromných a cirkevných základných umeleckých škôl, konzervatórií a cirkevnej hudby na vysokých školách,

- vznik spojených škôl organizačne spájajúcich základné a základné umelecké školy,
- vznik učiteľských študijných programov prepájajúcich hudobnú výchovu so špecializáciou na spev alebo hru na hudobnom nástroji a iné,
- rozvíjanie systému ďalšieho vzdelávania.

Ďalšia zásadná zmena na Slovensku prichádza so školskou reformou v roku 2008 (jej inovácia v roku 2015), ktorá nastoľuje dvojúrovňový model vzdelávania (štátny a školský vzdelávací program) a stupne vzdelávania podľa klasifikácie ISCED. Reforma sa týka materských škôl, základných škôl (aj základných umeleckých škôl), stredných škôl (aj konzervatórií). Posledná reforma základného školstva 2023 v súčasnosti prebieha v rámci pilotného overovania, s platnosťou pre všetky základné školy je záväzná od školského roku 2026/2027 (v texte nižšie). Táto reforma sa netýka umeleckých základných škôl.

III Hudobná výchova v základných školách

Časová dotácia

Hudobní pedagógovia neustále zápasia o dôstojnosť postavenia predmetu vo všeobecnovzdelávacom systéme, ako aj zastúpenie predmetu aspoň jednou hodinou týždenne vo všetkých ročníkoch. V súčasnosti je hudobná výchova povinný samostatný predmet v rámci vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra (patrí sem aj výtvarná výchova). V štátnom kurikule 2023 má dotáciu jedna hodina týždenne v primárnom vzdelávaní v 1. – 5. ročníku a jedna hodina týždenne v nižšom sekundárnom vzdelávaní v 6. – 8. ročníku (v 9. ročníku predmet absentuje).

Hudobná výchova je tiež povinný predmet v aktuálne platnom štátnom kurikule 2016 pre predprimárne vzdelávanie. Nie je tu však presne vymedzený čas dotácie. Hudba má v materskej škole sprevádzať dieťa počas celého dňa v komplexe vyššie menovaných hudobných činností.

Na všeobecných stredných školách (gymnáziá) predmet hudobná výchova neexistuje, čiastočne sa vyučuje v integrácii s inými umeniami pod názvom Umenie a kultúra (voliteľný maturitný predmet).

Učitelia hudby

Príprava učiteľov predprimárneho, primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania prebieha na vysokých školách v študijnom odbore Teacher Training and Education Science. Študenti študujúci študijný program Predškolská a elementárna pedagogika (Bc. 3 roky), po jeho absolvovaní môžu pôsobiť ako učitelia vzdelávania ISCED 0. Študenti študujúci Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (+ Mgr. 2 roky), po jeho ukončení môžu pôsobiť ako učitelia ISCED 1. V rámci týchto študijných

programov patrí medzi povinné predmety aj hudba. Úroveň hudobných zručností absolventa tohto typu štúdia je v súčasnosti veľmi diskutovaná, nakoľko sú zručnosti študentov veľmi rôznorodé. Príčinou je nesystémovosť hudobného vzdelávania vo vyššom sekundárnom stupni, ako aj absencia talentových hudobných skúšok pred prijatím na vysokú školu. Ak študenti chcú, môžu na vysokej škole absolvovať kurz, ktorý ponúka rozširujúce štúdium hudby. V rámci štátnic vykonávajú študenti skúšku v teórii hudobnej výchovy. Praktické zručnosti v speve, v hre na nástroji a pedagogické kompetencie preukazujú počas štúdia.

Študenti študujúci študijný program Učiteľstvo hudobnej výchovy v kombinácii s iným predmetom alebo Učiteľstvo hudobného umenia so zameraním na hudobný nástroj/spev (Bc. 3 roky + Mgr. 2 roky), môžu pôsobiť ako učitelia ISCED 2 a 3. Pri uchádzaní sa o tento typ štúdia absolvujú talentové skúšky. Úroveň hudobných zručností obzvlášť absolventov učiteľstva hudobného umenia je veľmi dobrá, títo však neskôr uprednostňujú pôsobenie na základných umeleckých školách.

Zdroje k vyučovaniu

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie 2023 je záväzný dokument pre všetky základné školy. Všetky ďalšie dokumenty (prílohy) aj v garancii ministerstva školstva sa prijímajú ako odporúčacie materiály (teda nie povinné). V súčasnosti si môžu školy vybrať z viacerých možností sérií učebníc hudobnej výchovy, inovovaných aj úplne nových, s garanciou ministerstva školstva. Uvedený materiál dopĺňajú pracovné interaktívne koncipované zošity, zbierky hudobno-edukačných aktivít, ako aj metodické príručky.

Z ponúknutých sérií učebníc chceme vyzdvihnúť sériu učebníc autorov E. Langsteinová – B. Felix pre 2. – 7. ročník, ktoré sú koncipované aj pre model školy s rozšírenou hudobnou výchovou. Vznikli tiež nové učebnice hudobnej výchovy pre 5. – 8. ročník v autorstve P. Brezina – R. Bönde, J. Hudáková – L. Kaščáková. Mnohé zdroje využívajú odkazy na koncertné predvedenia či autorské nahrávky, aj formou QR kódov, vďaka ktorým môže učiteľ priniesť kvalitnú hudbu cez interaktívne tabule priamo do triedy. Vo väčšine základných škôl chýbajú špecializované miestnosti pre vyučovanie hudobnej výchovy.

Kurikulum hudobnej výchovy

Štátny vzdelávací program 2023 definuje východiská vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra (hudobnej a výtvarnej výchovy) nasledovne: *„Vzdelávacia oblasť poskytuje možnosti na spoznávanie sveta cez univerzálne formy ľudského vyjadrovania. Rozvíja osobnosť žiaka vo všetkých základných oblastiach – kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej. Umožňuje prepájanie rôznorodých poznatkov vzdelávania, pričom ich*

vnútorne ukotvuje prostredníctvom osobnej skúsenosti z tvorivej činnosti a podnetov z oblasti umenia a kultúry. Významným špecifikom vzdelávacej oblasti je činnostný prístup vytvárajúci priestor na uplatnenie vlastného videnia sveta, pričom sprostredkúva zážitok a umožňuje jeho zdieľanie. Tým sa vytvára priestor pre utváranie vlastnej identity, ako aj vnímanie a oceňovanie rozmanitosti okolo seba...”

Ciele predmetu hudobná výchova sú (ŠVP 2023):

- Slobodne prejavovať a uplatňovať umeleckú a hudobnú gramotnosť pri naplňovaní osobných kultúrnych potrieb a životných cieľov.
- Uplatňovať základné hudobné spôsobilosti v oblasti spevu, hry na hudobných nástrojoch, počúvania hudby, hudobno-pohybového, hudobno-dramatického, verbálneho a vizuálneho vyjadrovania a spájania hudby rôznymi spôsobmi a prezentáciami.
- Orientovať sa v hudobnej kultúre minulosti i v jej súčasných podobách, vo svetovej aj slovenskej hudobnej kultúre, hudobnej kultúre etník, národností, malých i veľkých sociálnych skupín.
- Komunikovať a hodnotiť rôznorodé hudobné obsahy, využívať ich aj pri vyhodnocovaní hudobných informácií v rôznych životných situáciách.
- Hodnotiť, oceňovať a chrániť národné hudobné dedičstvo aj rôzne podoby svetovej kultúry ako súčasť vlastnej kultúrnej identity.
- Interpretovať a aplikovať hudobné pojmy, javy a vzťahy z oblasti teórie hudby aj histórie, ktoré vychádzajú zo znejúcej recipovanej aj produkovanej hudby.
- Zodpovedne a bezpečne využívať digitálne technológie a médiá na umeleckú a estetickú hudobnú komunikáciu.
- Byť tvorivý, kooperovať, byť empatický, schopný sebareflexie aj zodpovedného konania pri tvorbe, prijímaní, vyjadrovaní a integrácii hudby vo vlastnej komunite aj širšej spoločnosti.

Kurikulum pre hudobnú výchovu zahŕňa komplex povinných hudobných komponentov (predtým hudobných činností): 1. spev, 2. hra na hudobnom nástroji, 3. počúvanie hudby, 4. hudobno-pohybové a 5. hudobno-dramatické vyjadrenie. Každý uvedený komponent je analyzovaný v obsahovom a výkonovom štandarde v jednotlivých vzdelávacích cykloch, a to 1. v cykle vzdelávania 1. – 3. ročník, v 2. cykle vzdelávania 4. – 5. ročník (ISCED 1), v 3. cykle vzdelávania 6. – 9. ročník (ISCED 2).

Pôvodne výkonové štandardy v Štátnom vzdelávacom programe (2008) pre každý rok štúdia sa týmto definujú za každý cyklus vzdelávania, čím sa umožňuje väčšia miera slobody práce s učebným obsahom. V programe sa posilnila vokálna intonácia a hra na elementárnych hudobných nástrojoch s určitou výškou tónu, ako aj muzicírovanie

v skupine. Celkovo možno povedať, že sa v obsahu hudobnej výchovy zdôraznila potreba vlastného vyjadrenia žiaka, a to vo všetkých povinných komponentoch. Štátny vzdelávací program 2023 v slovenskej histórii doteraz najzásadnejšie integruje princíp inkluzívneho vzdelávania.

Hodnotenie

Na základných školách sa hodnotenie výchovných predmetov, akou je hudobná výchova, riadi smernicami ministerstva školstva. Rozhodnutie o forme hodnotenia – klasifikáciou, slovne, alebo kombináciou oboch, – je často určené školským vzdelávacím programom a vnútornými smernicami jednotlivých škôl. V prípade výchovných predmetov sa častejšie používa slovné hodnotenie v primárnom vzdelávaní. Na vysvedčení sa často udáva slovné označenie "absolvoval". V nižšom sekundárnom vzdelávaní sa častejšie používa klasifikovanie známku. Žiak je klasifikovaný známkou v rozpätí 5 stupňov 1 – 5 (1 je najlepšie). Učitelia výchovných predmetov majú určitú mieru slobody pri výbere hodnotenia najmä v rámci priebežného hodnotenia.

Aktuálne trendy

Vyučovanie hudobnej výchovy sa stále viac otvára inovatívnym vyučovacím formám a metódam vrátane princípu inklúzie. Od 90. rokov sa na Slovensku uskutočnili viaceré školské reformy, ktoré opakovane deklarovali činnostný a múzický charakter hudobnej výchovy. Učitelia môžu prehlbovať svoje kompetencie v rámci relatívne kvalitného systému kontinuálneho vzdelávania. Rastie počet a variabilita hudobno-pedagogických učebných zdrojov. K slabým miestam všeobecného hudobno-vzdelávacieho systému od predprimárneho po terciárny stupeň patrí:

- veľká rôznorodosť hudobných zručností učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania,
- vysoké zastúpenie nekvalifikovaných učiteľov hudby v nižšom sekundárnom vzdelávaní,
- absencia hudobnej výchovy v 9. ročníku a samostatnej výchovy k hudbe v strednom všeobecno-vzdelávacom systéme,
- absencia špecializovaných miestností pre hudobnú výchovu v základných školách,
- oslabenie hudobno-pedagogického výskumu, vysoké školy bojujú s nedostatkom financií.

V rokoch 2018 – 2025 sa hudobno-pedagogická akademická obec venovala nasledovným (publikovaným) tematickým okruhom: hudobné vzdelávanie a informačné komunikačné technológie; tvorba hudobných softvérov pre hudobnú edukáciu; hudobné vzdelávanie v čase pandémie,

v dištančnej forme; osobnosti slovenskej hudobnej pedagogiky a výročia spoločností pre hudobnú výchovu; vybrané aspekty hudobnej didaktiky, integratívnej hudobnej pedagogiky, pedagogickej interpretácie hudobného diela, vokálnej pedagogiky; hudobná výchova v kontexte regionálnej výchova a ľudovej kultúry; hudobno-psychologické témy so zameraním na predškolský vek, inklúziu v škole; hudobné vzdelávanie na pedagogických fakultách; tvorba učebníc a metodík pre rôzne stupne vzdelávania v kontexte kurikulárnej reformy.

IV Hudobné vzdelávanie v základných umeleckých školách

Odborné hudobné vzdelávanie sa realizuje na základných umeleckých školách, na konzervatóriách a na vysokých školách s hudobným zameraním.

Základné umelecké školy prijímajú žiakov od detského veku (oficiálne od 5 rokov) až po dospelosť. Navštevujú ich žiaci väčšinou v popoludňajších hodinách, po skončení povinného vyučovania v škole. Tieto školy poskytujú vzdelanie v oblasti interpretačného umenia – v hre na strunových, klávesových, dychových, bicích nástrojoch, v sólovom a zborovom speve, v komornej a orchestrálnej hre a v dirigovaní. Poskytujú žiakom možnosť pripraviť sa na štúdium na konzervatóriu alebo na iných stredných školách, kde sa vyučuje hudba, resp. na vysokoškolské štúdium umeleckého a umelecko-pedagogického zamerania. Rovnako sú určené pre budúcich amatérskych umelcov, aby boli schopní hrať na nástrojoch, spievať, tvoriť a uvedomelo vnímať umenie. Štúdium má niekoľko stupňov:

- Prípravné štúdium – má najviac dva ročníky a je určené pre nadané deti ešte pred nástupom do základnej školy a pre žiakov prvého stupňa ZŠ.
- Základné štúdium – tvoria ho dva stupne: prvý má najviac 9 ročníkov a druhý 4 ročníky.
- Rozšírené štúdium – je určené pre mimoriadne talentovaných žiakov, ktorí majú nadpriemerné umelecké schopnosti.
- Skrátené štúdium – pripravuje žiakov na prijímacie skúšky na stredné školy, konzervatóriá a vysoké školy.
- Štúdium pre dospelých – má najviac 4 ročníky.

Jednotlivé predmety vyučujú vzdelaní pedagógovia – absolventi konzervatórií alebo vysokých škôl s interpretačným zameraním, ktorí si doplnili vzdelanie o Doplnujúce pedagogické štúdium. Cieľom vzdelávania na ZUŠ je podľa štátneho vzdelávacieho programu pre ZUŠ (2016) profil žiaka, ktorý:

- je schopný na primeranej úrovni interpretovať a tvoriť umelecké diela,
- sa dokáže orientovať v rôznych druhoch umenia a dokázali prijímať umenie,

- vie aplikovať nadobudnuté umelecké kompetencie v praxi,
- preukazuje schopnosť komunikovať v umeleckej oblasti,
- vie získať a správne pracovať s informáciami v oblasti umeleckej inštrumentálnej interpretácie a v oblasti medzipredmetových vzťahov,
- je schopný analyzovať a tvorivo riešiť problémy vo vyučovacom procese.

Absolvent by mal byť pripravený na celoživotné vzdelávanie a rozširovanie svojich odborných vedomostí a zručností v umeleckej oblasti, vedieť samostatne cvičiť, vybrať si a naštudovať umelecké diela, mal by ovládať hru na hudobnom nástroji/spievať tak, aby mohol aktívne pôsobiť v hudobných zoskupeniach ako interpret sólových partov i ako sprievodný hráč, mal by poznať technické, výrazové a vyjadrovacie prostriedky hudby, mať zodpovedajúce vedomosti z hudobnej teórie a dejín hudby, poznať historické a estetické zákonitosti umenia a interpretovať diela v súlade s nimi.

Kurikulum hudobného vzdelávania

Na základnej umeleckej škole je ťažisko predovšetkým na individuálnom, prípadne skupinovom praktickom vyučovaní (hra na nástroji, komorná hra, hra v súbore a pod.). Žiak absolvuje vyučovanie v závislosti od svojej špecializácie a v závislosti od ročníka, priemerne 1,5 – 2,5 hodiny/týždeň v prvých 4 rokoch štúdia, a potom 2,5 hodiny do týždňa.

Obsah vyučovania je primárne orientovaný na interpretačné činnosti. Žiaci si osvojujú vyjadrovacie prostriedky hudobného umenia a techniku hry na nástroji alebo pri speve, zdokonaľujú si interpretačné zručnosti, rozvíjajú kreativitu. Učiteľ dbá na to, aby žiak rozlišoval charakter skladieb podľa obsahu, nálady, tempa a štýlového obdobia, rešpektoval hudobnú formu diela, jeho štruktúru a tvorivý zámer autora.

Okrem ťažiskových praktických hodín žiaci navštevujú aj teoretické vyučovanie, ktoré je kolektívne, a to v rozsahu 1 hodina/týždeň v prvých 4 rokoch, potom 1,5 hodiny/týždeň (okrem posledného ročníka).

Obsah vzdelávania teoretických predmetov tvoria predovšetkým základné poznatky z náuky o hudbe, dejín hudby, hudobných foriem a náuky o nástrojoch. Vyučovanie smeruje ku kultivovanému hudobno-interpretáčnemu prejavu, k rozvoju predstavivosti a tvorivosti žiakov.

Kompetencie žiakov sa periodicky hodnotia. Ich úroveň je podmienená aj vlastným samostatným cvičením v domácom prostredí, ktoré je nevyhnutnou súčasťou pravidelnej prípravy na vyučovanie. Žiak je hodnotený známku v rozpätí 4 stupňov 1 – 4 (1 je najlepšie). Štúdium sa ukončuje záverečnou skúškou z interpretačného výkonu a obhajoby záverečnej práce pred komisiou.

Aktuálne trendy

V súčasnosti čelí odborné hudobné vzdelávanie mnohým výzvam. Financovanie hudobných škôl je poddimenzované a mnohé z nich zápasia o „prežitie“. V oblasti vzdelávania sa čoraz väčší dôraz kladie na vlastné tempo učenia a zohľadňovanie individuálnych potrieb žiakov. Do vyučovania sú implementované nové digitálne technológie, učitelia využívajú nielen nahrávky hudobných diel, ale aj rôzne softvéry na vyučovanie teoretických predmetov.

Výrazné zmeny zaznamenávame v repertoári žiakov. Okrem klasických diel čoraz častejšie počuť filmovú hudbu, populárne piesne, dokonca jazz alebo improvizácie žiakov. Výrazné miesto v repertoári má autorská tvorba súčasných skladateľov.

K zmenám dochádza aj v oblasti medziodborovej spolupráce. Učitelia využívajú prepojenie rôznych predmetov a umeleckých oblastí a častejšie sa venujú tvorbe multimediálnych projektov, na ktorých spolupracujú žiaci hudobného, tanečného, výtvarného a literárno-dramatického odboru. Rovnako sa rozšírili aj možnosti medzinárodnej spolupráce. Vyučovanie je otvorené inklúzii a k hudobnému vzdelávaniu majú prístup aj deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a s rôznymi podpornými opatreniami.

V oblasti výskumu odborného hudobného vzdelávania má slovenská komunita vedcov značné medzery. Hudobno-pedagogický výskum je prevažne v rukách samotných pedagógov, ktorí bojujú s nedostatkom priestoru a financií, no napriek tomu aspoň sporadicky vystupujú na konferenciách, zúčastňujú sa na workshopoch a kurzoch, kde prednášajú a školia mladších kolegov. Hudobná pedagogika je v tomto smere orientovaná predovšetkým na možnosti rozvíjania tvorivosti pomocou hudobno-interpretačných činností, interpretačnú analýzu existujúcich diel z hľadiska ich sprístupňovania žiakom, inštruktívne aspekty kompozícií a metodické postupy v jednotlivých špecializáciách interpretácie.

Záver

V texte sme sa venovali štruktúre, kvalite a hlavným problémom hudobného vzdelávania na Slovensku so zameraním na hudobnú výchovu vo všeobecných základných školách a v špecializovanom hudobnom vzdelávaní základných umeleckých škôl. Najmä systém špecializovaného hudobného vzdelávania si na Slovensku naďalej udržiava vysokú úroveň kvality.

Medzi súčasné trendy v oboch oblastiach patria inovatívne vyučovacie prístupy, dôraz na inklúziu a rozvoj vlastného tvorivého hudobného prejavu žiakov. Tieto snahy sú však limitované nedostatočnou časovou dotáciou, rozdielmi v kvalifikácii učiteľov na základných školách a nedostatočným financovaním základných umeleckých škôl.

Hudba je oblasťou *sui generis*, vyžaduje si špecifické vzdelávacie prostredie. Na zachovanie jej dôstojného postavenia v širšom vzdelávacom systéme je nevyhnutné, aby odborníci na všetkých stupňoch a vo všetkých typoch hudobného vzdelávania spolupracovali na presadzovaní lepších riešení a zabezpečení kvalitného hudobného vzdelávania pre súčasné aj budúce generácie.

Bibliografia

- Gregor, V. a Sedlický, T. (1990). *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha: Supraphon.
- Krušinská, M. a Zeleiová, G. J. (2006). Hudobná edukácia na Slovensku po roku 1989 so zameraním na základné školy a základné umelecké školy. In: *Musicologica Slovaca et Europa: Kultúra, vzdelávanie, médiá a hudba*, roč. XXV, s. 29–62. Bratislava: Slovenská akadémia vied.
- Langsteinová, E. (2002). Hudobná výchova na Slovensku – história, súčasnosť a perspektívy. In: *Slovenská hudba: revue pre hudobnú kultúru*, roč. XXVIII, s. 165–188.
- Medňanská, I. (2001). Úvahy o stratégii ďalšieho rozvoja vyučovania hudby na Slovensku. In: *Studia Art et Sport*, roč. I, s. 6–19.
- Múdra, D. (1993). *Dejiny hudobnej kultúry na Slovensku II: Klasicizmus*. Bratislava: Slovenský hudobný fond.
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže. (2015). *Inovovaný štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy* [online]. Bratislava: NIVaM, 2015. [cit. 2. februára 2026].
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže. (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie* [online]. Bratislava: NIVaM, 2023. [cit. 2. februára 2026].
- Rybář, R. a Múdra, D. (1984). *Dejiny hudobnej kultúry na Slovensku I: Stredovek, renesancia, barok*. Bratislava: Opus.
- Strenáčiková, M. (2016). *Pedagogika 1b*. 2. doplnené vyd. [Učebný materiál pre žiakov konzervatórií]. Bratislava: Vydavateľstvo Anna Hricová – Alisa Group.
- Strenáčiková, M. (2021). *50 otázok učiteľov základných umeleckých škôl a konzervatórií*. Bratislava: Equilibria, s.r.o.
- Štátny pedagogický ústav. (2008). *Štátny vzdelávací program základnej umeleckej školy: ISCED 1B – Primárne umelecké vzdelanie* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2008. [cit. 2. februára 2026].

PaedDr. Martina Krušinská, PhD.

Katedra hudby

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

martina.krusinska@ku.sk

Doc. PhDr. PaedDr. Mária Strenáčiková, PhD.

Katedra hudobno-teoretických a akademických predmetov

Fakulta múzických umení, Akadémia umení v Banskej Bystrici

Kollárova 22, 974 01 Banská Bystrica

maria.strenacikova1@aku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.44-53>

Wykorzystanie narzędzi TIK we współczesnej edukacji muzycznej w Polsce

The Use of ICT Tools in Contemporary Music Education in Poland

Przemysław Michalak

Abstract

This paper examines the implementation of information and communication technologies (ICT) in general music education in Poland. The study aims to describe schools' technological preparedness and analyze the opportunities provided by the national core curriculum for developing students' digital competencies. The paper discusses teachers' legal obligations regarding the use of modern media, as well as the infrastructural and financial challenges faced by educational institutions. Attention is given to the proposed educational model in which the student transitions from a passive recipient to an active creator, using digital tools such as DAW software, music notation editors, and AI-based solutions. The author highlights both the potential of technology to foster students' creativity and cultural competencies and the risks arising from competence gaps among teaching staff and systemic limitations. The conclusions emphasize the need for systemic support for schools through investments in infrastructure and in teachers' continuous professional development.

Keywords: Music education. Information and Communication Technology (ICT). Digital competences. Multimedia tools. Digitalisation of education. Digital pedagogy.

Wstęp

W erze cyfrowej, technologia staje się nieodłącznym elementem życia codziennego, co otwiera nowe możliwości również dla edukacji muzycznej. Smartfony i tablety mogą potencjalnie zastąpić tradycyjne instrumenty oraz mogą służyć jako narzędzia do twórczej ekspresji muzycznej. Jednakże, implementacja tych narzędzi do procesu edukacyjnego budzi kontrowersje wśród specjalistów i praktyków - od sceptycyzmu tradycjonalistów po entuzjazm innowatorów. Technologia, która dla młodych staje się naturalnym środowiskiem otwiera dla współczesnej edukacji zupełnie nowe możliwości dydaktyczne. Jak zauważa Stanisław Szablowski „Dostosowanie edukacji do

obecnej rzeczywistości społeczeństwa wiedzy i poszukiwanie nowych metod stosowania technologii informacyjnych jest koniecznością”¹.

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie, w jakim stopniu polska szkoła jest przygotowana na rozwój w obszarze wspieranej cyfrowo edukacji muzycznej. Artykuł analizuje również jak projektowane zmiany podstaw programowych, które w momencie pisania artykułu są w fazie dyskusji ekspertów i praktyków, mogą wpłynąć na efektywność i atrakcyjność nauczania muzyki. Analizie poddane zostaną zarówno bariery infrastrukturalne, jak i szanse płynące z włączenia narzędzi TIK, które mogą uczynić lekcję muzyki przestrzenią nowoczesnej, twórczej ekspresji, adekwatnej do potrzeb współczesnego odbiorcy kultury.

Stosowanie TIK w szkole – obowiązek czy możliwość?

Większość z nas pamięta szkołę sprzed ery cyfrowej, zarówno z perspektywy ucznia, jak i nauczyciela. Edukacja muzyczna opierała się wtedy na tradycyjnych podręcznikach, zeszytach i tablicy kredowej w pięciolinie. Jednakże współczesny rynek edukacyjny wymaga od nauczycieli adaptacji do nowych technologii, co oznacza konieczność wykorzystywania narzędzi multimedialnych. Zmiany te mają na celu nie tylko dostosowanie metod nauczania do współczesnych standardów, ale również zapewnienie większej efektywności i atrakcyjności zajęć muzycznych. Jak wskazuje Magdalena Andrys „Zgodnie z dyrektywą Rady Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie stosowanie w szkolnictwie technologii cyfrowych ma na celu optymalizację procesu nauczania i uczenia się, a także w założeniu ma wpłynąć na postęp nabywania kompetencji cyfrowych uczniów”².

Pierwszym dokumentem, który chciałbym przytoczyć jest Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli³. Jedno ze szczegółowych kryteriów oceny pracy nauczyciela określonych w §2 ust. 2 obejmuje „poprawność merytoryczną i metodyczną prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, wynikających ze specyfiki szkoły i zajmowanego stanowiska, z uwzględnieniem wykorzystania metod

¹ Stanisław Szablowski, *Technologia WEB 2.0 jako środowisko dydaktyczne w szkole społeczeństwa wiedzy*, „Dydaktyka informatyki”, 2011, t. 6, s. 237–254.

² Magdalena Andrys (2022), „Multimedia i technologia cyfrowa w edukacji muzycznej podczas zdalnych zajęć w czasie pandemii COVID-19”, [w:] *Com.Press* nr 5, <https://doi.org/10.51480/compress.2022.5-2.479>

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli (Dz. U. 2022 poz. 1822. oraz 2025 poz. 1550), Dostępne pod: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20250001550> [Dostęp: 1.12.2025]

aktywizujących ucznia, w tym narzędzi multimedialnych i informatycznych, dostosowanych do specyfiki zajęć”⁴.

Kolejny dokument to Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli⁵. W polskim systemie oświaty ścieżka awansu przedstawia się następująco: nauczyciel nieposiadający stopnia awansu (tzw. przygotowanie do zawodu nauczyciela), stopień nauczyciela kontraktowego (w trakcie wygaszania – obecnie traktowany również jako przygotowanie do zawodu nauczyciela w skróconym wymiarze), stopień nauczyciela mianowanego i stopień nauczyciela dyplomowanego. Na każdym etapie awansu nauczyciele są zobligowani do korzystania w swojej „pracy (...) z narzędzi multimedialnych i informatycznych”⁶.

Ostatni dokument, który chciałbym przytoczyć to Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r.⁷ zmieniające rozporządzenie w sprawie (...) podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (...). Dla przedmiotu muzyka możemy znaleźć tam wskazówki odnośnie prawidłowego wyposażenia sali do prowadzenia zajęć muzycznych. Są to m.in. „rzutnik multimedialny i ekran lub tablica multimedialna, sprzęt do odtwarzania, nagrywania i nagłaśniania dźwięku, komputer z oprogramowaniem muzycznym (...) i z dostępem do Internetu”⁸. W części zawierającej treści nauczania, możemy wskazać dwa obszary, w których określono rozwój aktywności uczniów w zakresie korzystania z TIK. Uczeń: „Tworzy, odtwarza i zapisuje muzykę przy użyciu dostępnych technologii”⁹, „uczestniczy w tworzeniu artystycznych projektów edukacyjnych o charakterze interdyscyplinarnym (również z wykorzystaniem technologii informacyjnej)”¹⁰, „uczestniczy realnie lub wirtualnie w różnorodnych

⁴ Ibidem, s. 1

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2022 poz. 1914), Dostępne pod: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001914> [Dostęp: 1.12.2025]

⁶ Ibidem, s. 4

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2024 poz. 996), Dostępne pod: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000996> [Dostęp: 1.12.2025]

⁸ Ibidem, s. 98

⁹ Ibidem, s. 97

¹⁰ Ibidem, s. 97

wydarzeniach muzycznych”¹¹. Na podstawie przedstawionych dokumentów możemy zauważyć, że obowiązek wykorzystywania TIK w edukacji (w tym również muzycznej) został jasno określony przez Ustawodawcę w przepisach prawa.

Projekt podstawy programowej dla przedmiotu muzyka – komentarz.

W 2025 roku Instytut Badań Edukacyjnych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej opracował projekty nowych podstaw programowych. W niniejszym rozdziale chciałbym omówić projekt podstawy programowej dla przedmiotu muzyka (II etap edukacyjny¹²). Autorzy dokumentu jasno wskazują, że jednym z celów przedmiotu jest „wykorzystywanie nowych technologii do zapisu, tworzenia, przetwarzania i odbioru muzyki”¹³. Choć wielu nauczycieli w swojej pracy wykorzystuje nowoczesne technologie do działań twórczych, to oficjalne wskazanie tego celu przez autorów w projekcie podstawy programowej może być kluczowym krokiem w stronę rozwoju cyfrowego edukacji muzycznej. Zapis ten pozwoliłby uczniom przejść z roli biernych odbiorców cyfrowej muzyki do roli jej świadomych twórców i realizatorów. Dzięki temu przedmiot stałby się bliższy rzeczywistości uczniów, ucząc ich nie tylko odbioru, ale i praktycznych umiejętności edycji czy zapisu dźwięku, które są niezbędne we współczesnej branży audiowizualnej.

W części poświęconej specyfice i strukturze przedmiotu zawarta jest informacja o tym, że „Nauczanie muzyki uwzględnia rozwijanie kompetencji cyfrowych – zarówno w tworzeniu, jak i odbiorze muzyki. Uczniowie uczą się bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii oraz wykorzystują media do dokumentowania, edytowania i udostępniania swoich działań muzycznych.”¹⁴. Przytoczony fragment wskazuje na model kształcenia, w którym uczeń ewoluje z roli bezrefleksyjnej w rolę świadomego i krytycznego użytkownika technologii cyfrowych. Przestrzeń szkolna staje się miejscem poznawania uwarunkowań prawnych (prawo autorskie) oraz normatywnych (zasady netykiety i bezpieczeństwa cyfrowego). Należy podkreślić, że nabywanie kompetencji w zakresie obsługi cyfrowych narzędzi kreatywnych wykazuje silną korelację z aktualnym zapotrzebowaniem rynku pracy, szczególnie w sektorze przemysłów kreatywnych.

¹¹ Ibidem, s. 97

¹² W Polsce termin odnosi się do klas 4-8 szkoły podstawowej

¹³ Projekt podstawy programowej – MUZYKA (2025). Instytut Badań Edukacyjnych, Państwowy Instytut Badawczy, Dostępne pod: https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Projekty_podstaw_programowych/Muzyka_IBE_PIB.pdf [Dostęp: 4.12.2025], s. 1

¹⁴ Ibidem, s. 2

Kolejnym punktem projektu podstawy programowej są efekty uczenia się, które uwzględniają cyfrowe kompetencje uczniów aż w trzech obszarach. W ramach pierwszego obszaru, w którym uczeń zdefiniowany jest jako **twórca i wykonawca**, projekt zakłada szeroką implementację technologii informacyjno-komunikacyjnych do procesów kreacji artystycznej. Zachęca uczniów do realizacji zadań muzycznych z wykorzystywaniem nowoczesnych technologii. Narzędzia cyfrowe, w tym aplikacje i programy komputerowe, mają stanowić integralny element tworzenia ilustracji dźwiękowych, inscenizacji i akompaniamentów. Istotną nowością jest włączenie do procesu dydaktycznego zagadnień związanych z cyfrową edycją notacji muzycznej oraz procesem rejestracji i realizacji nagrań dźwiękowych. Kompetencje te powiązano z edukacją prawną dotyczącą poszanowania praw autorskich i wykonawczych. Wskazano też na udział narzędzi cyfrowych w pracy twórczej i zespołowej. W drugim obszarze, w którym **uczeń pełni rolę słuchacza**, technologie cyfrowe zostały ujęte jako środek wspierający interpretację dzieła muzycznego. Efekty uczenia się obejmują także analizę funkcjonalną muzyki w formach audiowizualnych. Trzeci obszar, odnoszący się do **ucnia jako uczestnika kultury**, ukazuje dokumentacyjną rolę technologii. Uczeń ma nabyć kompetencje cyfrowe, umożliwiające wykorzystanie dowolnych form ekspresji oraz dowolnych technologii. Analiza przedstawionych wybranych efektów uczenia się wskazuje na modyfikację paradygmatu w edukacji muzycznej, w której technologia przestaje pełnić rolę narzędzia wspierającego, a staje się integralnym elementem kompetencji kulturowych. Warto również zauważyć, że określone w projekcie podstaw programowych wymagania redefiniują rolę nauczyciela muzyki – od teraz ma zostać również przewodnikiem po świecie nowoczesnych technologii multimedialnych. Co ważne, autorzy kładą również nacisk na sprawczość ucznia, który wyposażony w narzędzia TIK, będzie mógł samodzielnie realizować swoje twórcze pomysły, a co ostatecznie może przełożyć się na wzrost motywacji do nauki muzyki.

Twórcy projektu podstawy programowej dla przedmiotu muzyka zasugerowali również udział projektów wykorzystujących technologie cyfrowe w fakultatywnych doświadczeniach edukacyjnych, które uczeń musi zrealizować w ciągu całego etapu edukacyjnego (minimum 2 aktywności w ciągu czterech lat). Analiza katalogu proponowanych działań wskazuje na mocną integrację TIK z praktyką szkolną. Jedno z nich zakłada pracę w grupie nad projektami wspieranymi technologią tj. film, teledysk, podcast czy prezentacja multimedialna. Kolejna z aktywności dopuszcza tworzenie utworów nie tylko z wykorzystaniem głosu ludzkiego czy instrumentów, lecz także przy użyciu narzędzi cyfrowych, w tym opartych na algorytmach sztucznej inteligencji. Dodatkowo uczniowie mogą świadomie programować playlisty z ulubionymi utworami muzycznymi oraz mają możliwość udziału w spotkaniach online z artystami z różnych stron świat, niwelując bariery geograficzne i ekonomiczne poprzez ułatwiony dostęp do kultury wysokiej.

Włączenie do projektu podstawy programowej działu doświadczeń edukacyjnych, zarówno obligatoryjnych, jak i fakultatywnych, stanowi istotną zmianę, gdyż przesuwając akcent z przekazywania wiedzy w sposób teoretyczny na proces uczenia się oparty na bezpośrednim doświadczaniu.

Podsumowując, projekt wprowadza modyfikacje, w wyniku których kompetencje cyfrowe przestają być jedynie dodatkiem, a stają się istotnym elementem nowoczesnego warsztatu kreacyjnego ucznia. Zmiany te wymagają od nauczycieli przyjęcia roli mentorów w świecie edukacji wspieranej przez nowe media.

Obowiązki szkoły wobec zapisów w podstawach programowych.

Analiza projektu oraz obowiązującej podstawy programowej dla przedmiotu muzyka prowadzi do wniosku, że samo uwzględnienie w aktach prawnych zapisów dotyczących konieczności stosowania technologii cyfrowych nie jest równoznaczne z osiągnięciem sukcesu. Zapisy te inicjują proces, który nakłada na szkołę konkretne zobowiązania, odnoszące się zarówno do rozwoju kompetencji cyfrowych nauczycieli, jak i do zapewnienia odpowiedniej infrastruktury technicznej. Jednym z kluczowych obowiązków placówki oświatowej jest inwestowanie w kadrę pedagogiczną, ponieważ wdrożenie programu nauczania opartego na nowych technologiach wymaga systematycznego doskonalenia kompetencji cyfrowych nauczycieli. Proces ten powinien być realizowany w sposób ciągły poprzez doskonalenie zawodowe, obejmujące specjalistyczne kursy i szkolenia oraz udział w konferencjach.

Równolegle szkoła musi dbać o odpowiednie zaplecze sprzętowe, co wiąże się z koniecznością posiadania komputerów z dostępem do stabilnego Internetu. Istotna jest również inwestycja w sprzęt audio, umożliwiający nagrywanie, odtwarzanie oraz przetwarzanie dźwięku, a także w cyfrowe instrumenty, takie jak np. kontrolery MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*). Kolejnym kluczowym elementem jest dbałość o legalne wyposażenie, co obliguje szkołę do zakupu licencji specjalistycznego oprogramowania muzycznego. Realizacja tych postulatów wiąże się jednak z poważnymi wyzwaniami finansowymi. Już obecnie wyposażenie pracowni muzycznych w tradycyjne instrumenty akustyczne stanowi znaczne obciążenie dla budżetów szkół, a konieczność zakupu dodatkowego, specjalistycznego sprzętu cyfrowego jedynie pogłębia te trudności. Choć programy rządowe, takie jak „Laboratoria Przyszłości¹⁵”, częściowo wsparły placówki w zakresie ogólnego wyposażenia technicznego, specyfika edukacji muzycznej wymaga rozwiązań dedykowanych. Zasadne wydaje się zatem

¹⁵ Celem inicjatywy jest wsparcie wszystkich szkół podstawowych w budowaniu wśród uczniów kompetencji przyszłości z tzw. kierunków STEAM, Dostępne pod: <https://www.gov.pl/web/laboratoria> [Dostęp: 8.12.2025]

rozważenie przez decydentów utworzenia celowanej dotacji, na przykład pod nazwą *Artystyczne Pracownie Przyszłości*, która umożliwiłaby stworzenie profesjonalnych warunków do pełnej realizacji zapisów podstawy programowej w zakresie przedmiotów artystycznych.



Rysunek 1. Rola szkoły w realizacji celów edukacji cyfrowej. Źródło: opracowanie własne (wygenerowano za pomocą AI: Google Gemini).

Edukacja muzyczna w epoce cyfrowej – zagrożenia i szanse

Współczesne powszechne kształcenie muzyczne funkcjonuje w rzeczywistości, w której przemiany technologiczne coraz silniej wpływają na jego kształt, czyniąc technologię nieodłącznym elementem procesu edukacyjnego. Zjawisko to niesie ze sobą zarówno szanse, jak i zagrożenia, co wymusza na środowisku szkolnym przyjęcie świadomej i krytycznej postawy wobec wykorzystywania nowych technologii. Wśród zidentyfikowanych zagrożeń znajdują się luki kompetencyjne kadry pedagogicznej, które mogą hamować efektywne wykorzystanie potencjału cyfrowego. Istotnym problemem staje się również zjawisko przeciążenia ekranowego, mogące prowadzić do przebodźcowania oraz nasilonego uzależnienia uczniów od technologii. Z drugiej strony transformacja cyfrowa otwiera przed dydaktyką muzyczną szerokie perspektywy, zapewniając uczniom i nauczycielom dostęp do bogatej bazy materiałów online oraz umożliwiając naukę w dowolnym miejscu i czasie z wykorzystaniem e-learningu. Interaktywne platformy edukacyjne zwiększają zaangażowanie i motywację uczniów, a narzędzia cyfrowe wspierają rozwój kreatywności w wielu jej aspektach. W świetle tych uwarunkowań jednym z kluczowych wyzwań dla współczesnej oświaty staje się zachowanie właściwej równowagi, polegającej na synergicznym łączeniu nowoczesnych rozwiązań technologicznych z tradycyjnym kształceniem

muzycznym, tak aby technologia realnie wspierała rozwój ucznia, a nie go zastępowała.

Narzędzia TIK wspierające realizację podstawy programowej w edukacji muzycznej

Realizacja założeń podstawy programowej z zakresu edukacji muzycznej wymaga od pedagogów biegłości w posługiwaniu się szerokim wachlarzem specjalistycznych narzędzi cyfrowych, których celem jest wspieranie kreatywności oraz percepcji muzycznej uczniów. Jednym z fundamentów nowoczesnej pracowni muzycznej są programy do edycji nut, takie jak darmowy i dostępny w języku polskim MuseScore oraz działający w chmurze Flat.io. Umożliwiają one uczniom nie tylko naukę cyfrowej edycji zapisu nutowego, lecz także realizację projektów zespołowych oraz ich udostępnianie w środowisku internetowym. Równie istotną rolę odgrywa oprogramowanie typu DAW¹⁶ począwszy od prostego i bezpłatnego Audacity, a skończywszy na zaawansowanych programach, takich jak Logic Pro czy Cubase. Narzędzia te umożliwiają profesjonalną rejestrację, edycję oraz miksowanie materiału dźwiękowego, przekształcając przestrzeń klasową w funkcjonalne studio nagrań. Współczesna edukacja muzyczna coraz częściej sięga także po rozwiązania oparte na algorytmach sztucznej inteligencji, które oferują nowe możliwości dydaktyczne, takie jak generowanie muzyki na podstawie tzw. promptów za pomocą narzędzi takich jak SunoAI. Rozwiązania te mogą stanowić punkt wyjścia do refleksji i dyskusji nad stylami muzycznymi oraz strukturą i elementami dzieła muzycznego. Niezwykle użyteczna w procesie analizy utworu muzycznego jest również technologia *stem separation*, dostępna w aplikacjach takich jak Moises czy SpectraLayers, umożliwiająca izolowanie partii wokalnych i instrumentalnych z gotowego nagrania. Uzupełnieniem warsztatu dydaktycznego są aplikacje webowe wykorzystujące mechanizmy grywalizacji, takie jak Kahoot! czy Wordwall, które w przystępny sposób wspierają proces weryfikacji wiedzy teoretycznej. Istotną rolę w edukacji muzycznej pełnią także serwisy streamingowe (Spotify, YouTube) funkcjonujące jako nowoczesna i łatwo dostępna fonoteka. Z kolei działania dokumentacyjne wspierają narzędzia do edycji grafiki i wideo (Canva, CapCut) oraz programy do tworzenia prezentacji multimedialnych (PowerPoint, Prezi), umożliwiające uczniom atrakcyjne przedstawianie efektów swojej pracy artystycznej.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza wskazuje, że wyposażenie młodzieży w kluczowe kompetencje cyfrowe ma na celu zbliżenie szkolnej dydaktyki do

¹⁶ Digital Audio Workstation – cyfrowa stacja robocza

realiów współczesnego rynku kreatywnego. Zwiększenie udziału technologii w procesie nauczania muzyki nie jest celem samym w sobie. Stanowi ono środek do kształtowania u absolwentów umiejętności świadomego i aktywnego uczestnictwa w kulturze. W tym kontekście urządzenia takie jak smartfony czy tablety, a także specjalistyczne oprogramowanie, przestają pełnić funkcję gadżetów. Stają się one pełnoprawnymi narzędziami dydaktycznymi, które umożliwiają uczniom podejmowanie działań twórczych, a nie jedynie bierny odbiór treści. Należy podkreślić, że powodzenie tego procesu jest ściśle uzależnione od czynników systemowych. Kluczowe znaczenie ma zapewnienie szkołom odpowiedniej infrastruktury technicznej. Równie istotne jest wsparcie nauczycieli w rozwijaniu nowych kompetencji poprzez systematyczne doskonalenie zawodowe. Tylko kompetentny pedagog, dysponujący odpowiednią wiedzą i doświadczeniem, jest w stanie skutecznie łączyć tradycyjne metody nauczania z możliwościami, jakie niesie cyfrowa rewolucja.

Bibliografia

- Andrys, Magdalena. (2022), “Multimedia i technologie cyfrowe w nauczaniu muzyki na odległość w czasie pandemii COVID-19”, *Com.Press*, 5(2), 6–19. <https://doi.org/10.51480/compress.2022.5-2.479>
- Instytut Badań Edukacyjnych, Państwowy Instytut Badawczy (2025), *Projekt podstawy programowej – MUZYKA*, Dostępne pod: https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Projekty_podstaw_programowych/Muzyka_IBE_PIB.pdf [Dostęp: 4.12.2025].
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2022), *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli*, Dz. U. 2022 poz. 1822 i 2025 poz. 1550, Dostępne pod: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20250001550> [Dostęp: 1.12.2025].
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2022), *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dz. U. 2022 poz. 1914, Dostępne pod: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001914> [Dostęp: 1.12.2025].
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2024), *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dz. U. 2024 poz. 996,

Dostępne pod: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000996> [Dostęp: 1.12.2025].

Gov.pl (2025), *Celem inicjatywy jest wsparcie wszystkich szkół podstawowych w budowaniu wśród uczniów kompetencji przyszłości z tzw. kierunków STEAM*, Dostępne pod: <https://www.gov.pl/web/laboratoria> [Dostęp: 8.12.2025].

Szablowski, Stanisław (2011). *Technologia WEB 2.0 jako środowisko dydaktyczne w szkole społeczeństwa wiedzy*. „Dydaktyka informatyki”, 6, ss. 237–254. Uniwersytet Rzeszowski.

Mgr. Przemysław Michalak

Wydział Jazzu, Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie

Ul. Armii Krajowej 7, 48-300 Nysa

przemyslaw.michalak@pans.nysa.pl

Szkoła Doktorska, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Ul. Waszyngtona 4/8, 42-217 Częstochowa

przemyslaw.michalak@doktorant.ujd.edu.pl

Promotor: dr hab. Lesław Podolski, prof. UJD

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.54-63>

Súvislosť medzi hudbou a emocionálnou inteligenciou: vplyv hudobnej činnosti na rozvoj emocionálneho vedomia a samoregulácie

The relationship between music and emotional intelligence: the influence of musical activity on the development of emotional awareness and self-regulation

Larysa Nartovych

Abstract

The article highlights the theoretical foundations of the concept of emotional intelligence, draws attention to the similarity between emotional and musical phenomena, and considers the role of musical activity in the formation of emotional intelligence.

Keywords: Emotion. Emotional intelligence. Music. Musical activity.

Úvod

Emócie sú neoddeliteľnou súčasťou činnosti jednotlivca aj skupiny. Osobnosť v sebe spája predovšetkým emocionálne, a nie intelektuálne skúsenosti. To znamená, že si možno nepamätáme, čo sme sa učili alebo o čom sme hovorili, ale pamätáme si, ako sme sa pri tom cítili. Sinnott píše, že biológ, ktorý študuje život objektívne a izolovane, nikdy nepochopí jeho podstatu tak hlboko ako básnik, ktorý ho vníma citovo. Autor tým zdôrazňuje mimoriadnu dôležitosť afektívnej skúsenosti aj v takej činnosti, ktorá je vzdialená od vášní, ako je vedecké poznávanie (Izard, 1993).

Keďže emócie zohrávajú takú dôležitú úlohu v živote človeka, pozrime sa na malé štatistiky: emocionálny stav európskej spoločnosti 21. storočia sa vyznačuje kombináciou optimizmu a pesimizmu. Medzi faktory, ktoré majú pozitívny charakter, patria technologický pokrok, zlepšenie životnej úrovne, globalizácia a uvedomenie si dôležitosti duševného zdravia. Medzi negatívne faktory patria ekonomická nestabilita, migračné výzvy a geopolitické hrozby. To vedie k emocionálnym poruchám, úzkosti a neistote. Tieto závery potvrdzujú sociálne výskumy. Napríklad spoločnosť New Image Marketing Group na objednávku Ukrajinského inštitútu budúcnosti realizovala online prieskum: „Emocionálny a psychologický stav Ukrajincov“. V priebehu prieskumu boli zaznamenané emocionálne prejavy,

ktoré najlepšie opisujú náladu respondentov: úzkosť, očakávanie zlepšení, nádej, podráždenosť, hnev, apatia a strach. Najmenej často účastníci vyberali emócie šťastia, radosti a spokojnosti. Z uvedených údajov vidíme, že emocionálny tlak nepriaznivých meniacich sa okolností negatívne ovplyvňuje stav spoločnosti. Preto sa dnes pomerne akútne vynára problém rozvoja emocionálnej inteligencie, ktorá pomáha adaptovať sa na nové podmienky, uvedomovať si vlastný emocionálny stav a kontrolovať ho, dosahovať úspechy vo zvolenej činnosti a v komunikácii, berúc do úvahy emócie iných ľudí. Súčasné výskumy poukazujú na to, že hudobné umenie má silný potenciál pre rozvoj emocionálnej inteligencie osobnosti, pretože jeho povaha je úzko spätá s emocionálnou sférou. Ľudia používajú hudbu na vyjadrenie emócií, vyberajú si ju v závislosti od momentálneho emocionálneho rozpoloženia, počúvajú ju pre zábavu, útechu či zmiernenie stresu. Naopak, emócie dodávajú hudobnému zážitku osobný význam, napríklad spájaním konkrétnych skladieb a osobných zážitkov (Cenkerová, 2017). Okrem toho je metodika hudobnej výchovy založená na princípoch jednoty, vrátane jednoty emocionálneho a vedomého (Kryukova, 2002).

Cieľom príspevku je analyzovať vývoj vedeckého myslenia v oblasti jednoty racionálnych a emocionálnych prejavov ľudskej osobnosti, vrátane hudobnej činnosti, upozorniť na existenciu spoločných vlastností emócií a hudby a odôvodniť potenciál hudobného umenia pri formovaní emocionálnej inteligencie osobnosti.

Pri príprave príspevku boli použité teoretické výskumné metódy: empirická analýza problému, štruktúralno-genetická analýza prepojenia hudobnej a emocionálnej sféry, induktívno-deduktívna metóda skúmania témy, syntéza teoreticko-metodických prístupov v oblasti emocionálnej inteligencie a hudobnej činnosti.

Prehľad výskumov a publikácií.

Otázku vplyvu hudobného umenia na emocionálnu sféru osobnosti rozoberali vo svojich dielach filozofi (Pythagoras, Platón, Aristoteles, Aristoxen, Ptolemaios, René Descartes, A. F. Losev), psychológovia (Beneque, A. Bene, E. B. Titchener, W. James, T. Ribot, L. S. Vygotsky, S. L. Rubinstein, P. M. Jacobson, A. N. Leontiev, Z. Cenker), hudobníci – teoretici (Regino z Pruma, Bera Velmišanovnyj, Ioann Tinctoris, Francisco Salinas, Gioseffo Carlin, Nicolo Vicentino, Girolamo Mei, B. Asafiev, L. Mazel, V. Šestakov, M. F. Bonfeld), teológovia (Martin Luther, V. Dakhnenko), prírodovedci a fyziológovia ako Maren Marsen, I. Pavlov, V. Bekhterev (Nartovych, 2017).

Štúdiu fenoménu emocionálnej inteligencie venovali pozornosť zahraniční výskumníci: D. Goleman, J. Stein, G. Orme, J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, R. Bar-On, J. Sajarrochi, D. Slater, R. Roberts, J. Matthews, M. Zaidner, P. Lopez, R. Sternberg, J. Block, M. Kets de Vries. Medzi

ukrajinskými a ruskými vedcami sa touto otázkou zaoberali nasledujúci vedci: G. Breslav, I. N. Andreeva, G. Berezyuk, D. V. Lyusin, G. G. Gorskova, O. A. Filatova, V. S. Yurkevich, I. F. Arshava, O. Leshenko, E. L. Nosenko a iní (Nartovych, 2017).

Pojem „emocionálny intelekt“

Pojem „emocionálny intelekt“ sa objavil v psychologickej literatúre s vydaním známej monografie G. Gardnera „Frames of mind“ (1983), v ktorej bola po prvýkrát odôvodnená potreba prehodnotiť interpretáciu pojmu inteligencie, ktorá sa merala pomocou koeficientu intelektuálneho vývoja „IQ“, a rozšíriť ju. Gardner vyslovil domnienku, že neexistuje jediný typ inteligencie, ktorý určitým spôsobom ovplyvňuje úspech človeka v živote, ale skôr pomerne široké spektrum podtypov inteligencie so siedmimi základnými variantmi týchto podtypov. Zoznam podtypov inteligencie, ktorý navrhol, zahŕňal: verbálny, logicko-matematický, priestorový, kinestetický, hudobný a emocionálny (EQ) (Nosenko, 2003).

V prácach Meyera a Saloveya sa navrhuje podrobnejšie vysvetlenie zložiek emocionálnej inteligencie, ktoré možno považovať za ďalší rozvoj koncepcie navrhnutej Gardnerom. Vedci vyzdvihujú tieto komponenty emocionálnej inteligencie: uvedomenie si vlastných emócií, schopnosť regulovať emócie, schopnosť motivovať sa k činnosti, rozpoznávanie a chápanie emócií, ktoré vznikajú u iných ľudí, ako aj schopnosť udržiavať priateľské vzťahy s okolím (Mayer, 1993). Takýto model emocionálnej inteligencie sa nazýva zmiešaný. Medzi zástancami tohto modelu je R. Bar-On. Výskumník zase vyzdvihuje nasledujúce komponenty EQ: poznanie vlastnej osobnosti (sebaanalýza, nezávislosť, sebaúcta, sebarealizácia); zručnosti medziľudského komunikovania (empatia, sociálna zodpovednosť, medziľudské vzťahy); schopnosť adaptácie (pochopenie reality, flexibilita, schopnosť riešiť problémy); odolnosť v stresových situáciách (odolnosť voči stresu, kontrola nad impulzmi); prevládajúca nálada – optimizmus, šťastie – schopnosť byť spokojný so životom (Bar-On, R., 1997).

Formovanie vedeckého názoru o príbuznosti hudby a emócií

Ľudské presvedčenie, že hudba napriek svojmu abstraktnému charakteru a zdanlivému nesúvisu s reálnym životom dokáže vyvolávať emócie, je rozšírené naprieč historickými obdobiami a kultúrami. Je známe, že v starovekej Indii boli vytvorené traktáty, v ktorých sa zdôvodňovala súvislosť medzi jednotlivými stavmi ľudskej duše a určitými melodickými formulami. Tá istá zákonitosť sa sleduje v diele starovekého čínskeho historika Sima Qiana (2. – 1. storočie pred n. l.): „Všetky melódie vznikajú v srdci človeka... Ovplynené vonkajším svetom sa srdce dáva do pohybu a to sa prejavuje v zvukoch. Zvuky, ktoré na seba navzájom reagujú, vytvárajú

rôzne kombinácie, a tie, keď dosiahnu formálnu podobu, sa nazývajú jinové melódie“ (Bonfeld, 2001).

V predstavách starovekých Grékov bola hudba úzko spojená s duševnou a psychickou harmóniou. Toto spojenie sa jasne odzrkadlilo v teórii étosu. Zo všetkých cností, ktoré pripisovali hudbe, na prvé miesto bola postavená jej schopnosť byť prostriedkom výchovy dobrotivého, mužného, múdreho a vyrovnaného človeka – občana. Je zrejmé, že výchovný cieľ antickej hudobnej pedagogiky znie v súlade s cieľom, ktorý predpokladá výchovu osobnosti s vysokou úrovňou emocionálnej inteligencie. Štúdium emócií v hudbe hľadá odpovede na otázky, prečo hudbu počúvame, ako nás ovplyvňuje, ako ovplyvňujeme my ju. Tieto otázky si tradične kladla hudobná filozofia a estetika, psychológia sa k tejto línii bádania pripojila až pomerne nedávno, s rozmachom afektívnych vied. Systematický empirický výskum hudobných emócií môžeme sledovať od 90. rokov 20. storočia. Na zjednotení terminológie a integrácii rôznych prístupov k problematike emócií spojených s hudbou pracovali výskumníci Patrick Juslin a John Sloboda (Cenkerová, 2017).

Súčasní vedci v oblasti hudobnej psychológie považujú hudbu za osobitný jazyk pocitov. (Garipova, 2011) Európsky vedecký názor považuje emocionálnu zložku hudobného vedomia za základný kameň, na ktorom sa rozvíjajú výskumy súvisiace s hudobným obsahom, ako aj s hudobným vnímaním a činnosťou. (Nartovych, 2017). Napríklad výskumník Sokolov (1983) poukazuje na to, že tvorba, zaznamenávanie, interpretácia a dokonca aj vnímanie umeleckého obrazu hudobného umenia sa realizujú vďaka špecifickým funkciám emócií. Experimentálne údaje psychológie svedčia o tom, že emócie organizujú roztrieštené pocity a predstavy osobnosti, čím pomáhajú pri formovaní subjektívneho obrazu. Práve emóciám s ich funkciami a vlastnosťami vďaka hudobné umenie za svoju existenciu, pretože vďaka emóciám vnímame nie súbor a postupnosť jednotlivých zvukov, ale hudbu. Podobný názor nachádzame u Izarda (1993), ktorý uvádza, že väčšina obrazov, ktoré nazývame obrazmi vnímania, sú v skutočnosti naše predstavy, ktoré vznikli v procese interakcie vedomia a emócií.

Záujem o emócie vyvolané hudbou viedol k vzniku metód výskumu tohto fenoménu. Dnešné metódy merania hudobných emócií zahŕňajú experiment, dotazník, denníkové analýzy, kvalitatívne interview, fyziologické meranie, neurovizualizácie metódy, metodológiu kontinuálnej odpovede [continuous response methodology], ktorá umožňuje sledovať priebeh a zmeny emócie v reálnom čase, či tzv. metódu vzorkovania zážitkov [experience sampling method], pri ktorej proband počas určitého obdobia nosí zariadenie, ktoré ho v náhodných časoch upomenie, aby zaznamenal povahu hudobných zážitkov, prežitých od poslednej upomienky. Sebahodnotenie [self-report] však ostáva často využívaným nástrojom skúmania hudobných emócií, napriek inherentným metodologickým limitáciám (Cenkerová, 2017).

Funkcie hemisfér mozgu

Pri skúmaní otázky príbuznosti emócií a hudby je potrebné dotknúť sa oblasti neurobiológie, konkrétne zvláštností fungovania mozgu. Izard (1993) poukazuje na to, že emocionálne procesy patria k funkciám subdominantnej (pravej) hemisféry mozgu, zatiaľ čo kognitívne procesy patria k funkciám dominantnej (ľavej) hemisféry. Pravá hemisféra je tiež zodpovedná za hudobnú a vizuálno-priestorovú činnosť, zatiaľ čo ľavá hemisféra kontroluje verbálnu činnosť a logiku. Preto vznikajú ťažkosti s porozumením verbálnych a neverbálnych signálov s opačným významom. Napríklad, keď text hudobného diela obsahuje informácie o utrpení, ale prostriedky hudobnej expresivity a emócie interpretov vyjadrujú radosť, a naopak, na úrovni neurónových mechanizmov vzniká konflikt medzi oboma hemisférami. Zaujímavé je, že emócie a hudobná aktivita majú spoločnú lokalizáciu, t. j. sú regulované pravou hemisférou. Hudobná činnosť je však jedinečná, pretože prispieva k formovaniu neurónových spojení medzi pravou a ľavou hemisférou, t. j. nadväzuje spojenie medzi emóciami a kognitívnou činnosťou na úrovni neurónov. Napríklad: pospevovať melódiu je úloha pravej hemisféry, recitovať básne je úloha ľavej hemisféry a spievať pieseň je úloha oboch hemisfér. A keďže emocionálna inteligencia tiež zahŕňa spojenie emócií a rozumu, t. j. funkcií pravej a ľavej hemisféry, dá sa povedať, že hudba priamo plní túto úlohu. Preto je hudobné umenie úzko spojené s rozvojom emocionálnej inteligencie.

Hudba a emócie. Spoločné vlastnosti.

Pozrime sa na niektoré vlastnosti emócií a vlastnosti hudby, aby sme zistili ich podobnosť.

1. Integrálnosť. Emócie aj hudba ovplyvňujú celý organizmus (krvný obeh, dýchanie, trávenie, hormonálny systém). Carol Krumhansl dospela k záveru, že hudbou indukované emócie produkujú veľmi podobné fyziologické reakcie ako príslušné emócie v nehudobných situáciách. Rovnako vedú k expresívnemu správaniu – plač, úsmev, smiech, mračenie (Cenkerová, 2017).

2. Emócie sú charakteristické polaritou: hnev – radosť, láska – nenávisť atď. Existuje množstvo hudobných diel, ktoré umožňujú počuť, uvedomiť si a dokonca pocítiť jemné rozlíšenie polárnych emócií.

3. Ambivalencia. Ide o súčasné prežívanie protikladných emócií. Napríklad: slzy radosti, muky tvorivosti. Emocionálne citlivý človek môže plakať, keď počuje tón hlasu alebo nástroja alebo neočakávanú harmonickú zmenu. Plakať od nadšenia a potešenia.

4. Aktivita – schopnosť emócií ovplyvňovať našu činnosť. Keď sme šťastní, ľahkí – lietame ako motýle, stihneme všetko, milujeme všetkých. Ak nás niečo rozosmutní – hovoria, že nám všetko padá z rúk. To isté sa dá povedať o hudbe. Nie nadarmo sa hovorí „melancholický Chopin, vzbúrený

Beethoven, sústredený Bach“ – hudba vytvára náladu. Ako keby nakazila človeka emóciou, ktorú v sebe nesie. Poslucháč začne vnímať túto emóciu ako svoju vlastnú. Preto je, mimochodom, dôležité sledovať, čo hráme, čo spievame a čo počúvame.

Okrem toho má každá základná emócia expresívnu zložku: emócie ako radosť, smútok, hnev, strach „hovoria rôznymi hlasmi“ (Izard, 1993). To isté platí aj o hudbe. Pre každú emóciu existujú svoje špecifické prostriedky výraznosti. Prostriedky hudobnej výraznosti tiež nesú emocionálny potenciál. Svedčí o tom štúdia opísaná Zuzanou Cenkerovou (2017). William Forde Thompson a Brent Robitaille uskutočnili experiment, v ktorom požiadali skladateľov, aby skomponovali skladby vyjadrujúce 6 emócií (radosť, smútok, vzrušenie, nuda, hnev, pokoj). Výsledné skladby boli prehrané počítačom bez výrazu. Poslucháči dokázali emócie dekodovať; konzistentne hodnotili zamýšľanú emóciu vyššie ako ostatné.

Okrem skladateľa hrá v emocionálnom sprostredkovaní diela dôležitú úlohu aj interpret. Metaanalýza experimentov, v ktorých mali interpreti zahraniť rovnakého hudobného úseku rôznymi spôsobmi vyjadriť odlišné emócie, ukázala, že profesionálni hudobníci dokážu vyjadriť päť základných emocionálnych kategórií (radosť, hnev, smútok, strach, nehu) s podobnou úspešnosťou, ako to dokáže výraz tváre či tón hlasu.

Osobitnou kategóriou je výskum silných, resp. vrcholných zážitkov spojených s hudbou. Termín vrcholný zážitok [peak experience] zaviedol Abraham Maslow: v jeho ponímaní súvisí so sebaaktualizáciou, ktorá predstavuje najvyšší stupeň jeho známeho modelu pyramídy potrieb. Maslow uskutočnil prieskum, v ktorom požiadal respondentov, aby mu opísali „najextatickejší moment“ vo svojom živote: najradostnejšie, najšťastnejšie, najblazenejšie chvíle, aké kedy prežili. Na základe výsledkov dospel k záveru, že vrcholové zážitky sú štatisticky najčastejšie spojené so sexom a hudbou. Táto štúdia dokazuje, že hudba má obrovský potenciál ovplyvňovať človeka, pretože je schopná vyvolať najvyššiu mieru emocionálneho prežívania.

Izard (1993), na druhej strane, sa prikláňa k názoru, že práve emócie a afektívne-kognitívne orientácie tvoria základný obsah vedomia, organizujú ho a smerujú. Ak emócie organizujú a smerujú vedomie, potom hudba ako jav emocionálnej povahy môže tiež plniť takúto funkciu.

Modelovanie emócií pomocou nastavenia zameraného na „predstavovanú realitu“

Jednou z kategórií emocionálnej inteligencie je schopnosť modelovať emócie. Aby sme sa presvedčili o schopnosti hudby plniť túto funkciu, je vhodné spomenúť teóriu psychologického nastavenia. Nastavenie ako psychický jav pripravuje a realizuje komplexnú reakciu osobnosti na vplyv vonkajšieho sveta. D. N. Unadze (1972) a jeho nasledovníci vo svojich experimentálnych a tvorivých prácach ukázali, že medzi podnetmi prostredia

a reakciami človeka na ne existuje systém nastavení osobnosti. Nastavenie ako psychofyziologický mechanizmus má za úlohu vopred pripraviť čisto individuálne spätné reakcie. To znamená, že nastavenie je mechanizmom podvedomia, v ktorom sa spájajú emocionálna a racionálna sféra psychiky. Psychologické nastavenie nie je len pripravenosť na rozvoj aktivity určitého typu. Jej funkciou je vytvorenie potenciálnej náchylnosti k činnosti, ktorá ešte nenastala, a aktuálne riadenie efektorickej reakcie, ktorá sa už realizuje. Procesy vnímania senzorického obrazu závisia tiež od psychologického nastavenia (Uznadze, 1981). Práve psychologická dispozícia zameraná na „imaginárnu realitu“ je základom premeny dramatického a operného herca. V procese ďalších skúšok sa fixuje (Natadze, 1972). Podobné sa deje aj v oblasti vokálneho umenia, kde vznikajú dva smery interpretácie: smer impulzívnej interpretácie a smer objektivizácie. Oba smery vzájomne interagujú, pričom sa nachádzajú v rôznych rovinách tvorivého procesu. Impulzívna, automatická interpretácia sa opiera o pevne stanovený postoj, ktorý zodpovedá predstave. U speváka sa formuje špecifický postoj k predstavej situácii. Impulzívne, automatické prevedenie sa opiera o pevný postoj, zodpovedajúci obrazu. Objektivizácia sa používa pri práci na diele, keď sa jednotlivé frázy stávajú predmetmi poznávacieho aktu, na ktoré interpret sústreďuje svoju pozornosť. Týmto spôsobom sa spevák sústreďuje raz na jednu, raz na druhú zložku procesu výkonu. Na prvý pohľad by objektivizácia (voľná pozornosť) mala zničiť nastavenie (automatický, impulzívny výkon), ale to sa nedeje. Obe interagujú a existujú v rôznych rovinách tvorivého procesu: nastavenie – v rovine imaginárneho života umeleckého obrazu a objektivizácia – v reálnej rovine technológie vokálneho výkonu (Gersamiya, 1978).

Stav „rozdvojenia osobnosti“ umelca je známou podmienkou scénického umenia. Tento stav je základom hereckej činnosti. V tomto „osobitnom stave vedomia“ podvedomie odhaľuje svoje možnosti na úrovni nastavovacej činnosti speváka, ktorej zmyslom je úspešné odhalenie umeleckého obrazu prostriedkami emocionálnej expresivity. Rozum speváka (objektivizácia pozornosti) zachováva voľnú kontrolu, rozširuje zónu „uvedomenia si – vnímania“ (terminológia gestaltovej terapie F. Perls) a môže kedykoľvek vykonať korekcie v scéne, hudobnej alebo vokálnej stránke výkonu.

Uvedomenie si, kontrola a potlačenie emócií

Ďalšou dôležitou zložkou emocionálnej inteligencie je schopnosť uvedomovať si a kontrolovať emócie. Uvedomenie si emócií pomáha určitým spôsobom nadobudnúť kontrolu nad emocionálnym procesom, čo predstavuje vedomé rozhodnutie potlačiť emocionálny prejav. Takéto rozhodnutie môže znížiť subjektívne prežívanie emócie. Pri tom sa energia generovaná aktivátorom emócie hromadí v nervovom systéme, čo vedie k celkovému

vzrušení, na pozadí ktorého dochádza k porušeniu myšlienkových procesov a behaviorálnych aktov. Dlhodobé potláčanie emócií môže mať negatívne psychosomatické dôsledky. V tejto súvislosti môže vzniknúť mylná predstava, že uvedomenie si emócií a ich kontrola sú nebezpečné. Ale! Uvedomenie si emócií a potláčanie emócií sú dve odlišné veci. Rovnako ako emócie môžu aktivovať kognitívny proces a ovplyvňovať jeho priebeh, tak aj naopak. To znamená, že vzťah medzi emóciou a kognitívnym procesom (predstavivosťou, pamäťou, myslením) možno opísať ako dynamický a recipročný, čo predpokladá ekvivalentnú výmenu medzi účastníkmi. Najprv vznikne emócia, potom dochádza k uvedomeniu si emócie, načo pod vplyvom kognitívnych procesov vzniká nová emócia s novým významom. Samozrejme, ak ide o reálne nebezpečenstvo, o ohrozenie života, prehodnocovanie, uvedomenie si a kontrola emocionálnych reakcií je neprimeraná. Ale v kontexte hudobnej činnosti, ktorá je často sprevádzaná emóciami, ako je strach z verejného vystúpenia, sklamanie zo svojich schopností atď., je práca na uvedomení si a prehodnotení týchto prejavov opodstatnená a potrebná. Najväčší rozvoj kontroly nad impulzmi prebieha v procese interpretačnej činnosti. V dôsledku toho sa u hudobníka formuje sila vôle, vytrvalosť, sebavedomie, istota, čo mu pomáha ďalej realizovať svoj potenciál najlepším spôsobom.

Porozumenie svojim emóciám, emóciám iných ľudí a empatia

Schopnosť sebareflexie, porozumenie emóciám prebieha v procese počúvania, vnímania hudby a pri práci na interpretácii. Hudba poskytuje priestor na reflexiu. Počúvaním skladieb, ktoré vo vás vyvolávajú silné pocity, môžete lepšie pochopiť svoje vnútorné stavy. Rozvoj empatie: Diskutovaním o emóciách, ktoré rôzne hudobné skladby vyvolávajú, sa učíte pozeráť na svet očami druhých. Rozlišujú medzi indukciou emócií, pri ktorej dochádza k vzbudeniu emócie u poslucháča, a perpciou emócií, pri ktorej poslucháč vníma alebo rozpoznáva emócie komunikované hudbou (napr. „táto hudba je smutná“), pričom ich nemusí nevyhnutne sám pociťovať.

Medziľudské vzťahy a sociálna zodpovednosť

Na formovanie takých kategórií emocionálnej inteligencie, ako sú medziľudské vzťahy a sociálna zodpovednosť, má podstatný vplyv kolektívne muzicírovanie, napríklad účasť v zbore, v orchestri, v komornom ansámblí atď. Tieto druhy činností vylučujú osamelosť a ignorovanie druhých, vyžadujú vzájomný rešpekt, vzájomné porozumenie, jednotu, vzájomnú podporu. Príslušnosť k hudobnému kolektívu akoby modelovala príslušnosť k spoločenstvu alebo celej spoločnosti so všetkými možnými prejavmi: adaptácia v novom prostredí, pochopenie pravidiel a princípov fungovania kolektívu, riešenie konfliktných situácií, prežívanie odmietnutia, hľadanie svojho miesta v kolektíve, príspevok k rozvoju kolektívu, podpora ostatných účastníkov atď. Účasť na hudobných podujatiach alebo v zboroch posilňuje

sociálne väzby a prináša nové možnosti na rozvoj emocionálnej a sociálnej inteligencie.

Riadenie emócií iných ľudí

Pri uvažovaní nad realizáciou vlastnosti emocionálnej inteligencie riadiť emócie, uvedieme názor Zlobinovej O., ktorá poukazuje na to, že sociálne konanie zahŕňa strategické správanie, t. j. vplyv jednotlivca na ostatných (Zlobina, 2016). Výkonná činnosť môže byť tiež považovaná za strategické správanie, keď hudobník prostredníctvom spevu alebo hry na nástroji ovláda dojmy iných, najmä vlastné a cudzie emócie. Alf Gabrielsson a Siv Lindström uskutočnili rozsiahly prieskum silných zážitkov s hudbou. Z obsahovej analýzy asi 900 zozbieraných zážitkov vyplynulo, že respondenti takéto skúsenosti často vnímajú ako jedinečné, neopakovateľné, slovami neopísateľné. Okrem opisov silných fyzických reakcií (plač, zimomriavky, triaška, búšenie srdca; nutkanie smiať sa, kričať, spievať, skákať, tancovať, ale naopak aj absolútna nehybnosť) participantí opisovali aj nasledovné špecifické prežívanie: špeciálna otvorenosť a vnímavosť, zameraná pozornosť, úplná absorpcia, absencia analytických myšlienok, pocit žitia „tu a teraz“, prežívanie špeciálnej atmosféry, strata vedomia o sebe a svojom tele, pocit zmiznutia okolitého sveta, zmeny vnímania času a priestoru, pocit nereálnosti, ale aj pocit celistvosti a prepojenosti všetkého. Časť respondentov uvádzala aj existenčné a transcendentné aspekty, spojené so zmyslom života a bytia: nebeské či mimozemské pocity, mimotelové zážitky, pocit jednoty s vesmírom, zážitok „z iného sveta“, náboženský zážitok (vízie neba, posmrtného života, zážitok duchovného pokoja, posvätnosť atmosféry, kontakt s božstvom). V kategórii osobných a sociálnych aspektov opisovali pocity ako strata zábran, získanie nového vhľadu, pocity oslobodenia, povznesenia, katarzie, útechy, vzbudenie záujmu o nový hudobný žáner, skladateľa či interpreta, vzbudenie záujmu o aktívne hranie hudby, túžba šíriť hudbu ďalej, použitie hudby na reguláciu nálady, pocit vyvolenosti („hrajú iba pre mňa“), pocit, že hudba vyjadruje vlastné myšlienky či pocity poslucháča, pocity spoločenstva s ostatnými poslucháčmi či spoluhráčmi, a napokon pocit spojenia s publikom či celým ľudstvom (Cenkerová, 2017).

Záver

1. Tvorivá činnosť hudobníka predstavuje jednotu emocionálneho a racionálneho.
2. Vlastnosti emócií a hudby majú spoločné charakteristiky: integritu, intenzitu, ambivalenciu, polaritu, aktivitu, expresívnosť.
3. Hudobné umenie je schopné ovplyvniť formovanie a rozvoj všetkých zložiek emocionálnej inteligencie: porozumenie, uvedomenie si, kontrola a modelovanie vlastných emócií, sebaúcta a sebarealizácia, porozumenie a modelovanie emócií iných ľudí, empatiu, medziľudské vzťahy a sociálnu zodpovednosť.

Bibliografia

- Bar-On, R. (1997). The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual. Toronto, Canada : Multi-Health Systems.
- Bonfeld, M. (2001). Úvod do hudobnej vedy – M.: Humanitné vydavateľské centrum VLADOS. – 224 s.
- Čenkerová, Z. (2017). Hudobná psychológia súčasnosti ako empirická disciplína. *Musicologica Slovaca* 8 (34), č. 1. ISSN 0581-0558
- Garipova, N. (2011). Psychologické zdroje emocionálnosti hudby/N. M. Garipova // *Otázky psychológie*. 2011, č. 4, s. 78-86
- Gersamia, I. (1978). K problému psychológie tvorivosti speváka. – Tbilisi.
- Izard, C.E., Libero, D.Z., Putnam, P. And Haynes, O.M. (1993). Stability of emotion experiences and their relations to traits of personality // *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 847-860.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.5.847>
- Kryukova, V. (2002). Hudobná pedagogika. – Rostov n/D; „Feniks“, 2002. 288 s.
- Mayer, J.D., and Salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional intelligence // *Intelligence*. 17, 4, 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Nartovych, L. (2017). Rozvoj emocionálnej inteligencie osobnosti prostredníctvom hudobného umenia. *Hudobné umenie a vzdelávanie: skúsenosti a inovatívne cesty rozvoja. Zborník materiálov medzinárodnej vedecko-praktickej konferencie mladých vedcov a študentov*. Vinnycká štátna pedagogická univerzita menom Michaila Kotsyubinského. – Vinnyca. LLC „Nilan“ s. 234 (179-183)
- Natadze, R. G. (1972). Predstavivosť ako faktor správania.
- Nosenko E.L., Kovryga N.V. (2003). Emocionálny intelekt: konceptualizácia fenoménu, základné funkcie: [Monografia]. – Vysšia škola, 2003. – 126 s.
- Sokolov, V. (1983) *Práca s chórom*. – 2. vydanie. – Moskva
- Ukrajinský inštitút budúcnosti (2023). Správa o výsledkoch online prieskumu: „Emocionálny a psychologický stav Ukrajincov“
<https://uifuture.org/publications/emocijno-psychologichnyi-stan-ukrayincziv%E1%BF%BC/>
- Uznadze, D. N. (1981). Experimentálne základy psychológie postoja. – Tbilisi
- Zlobina, E. (2016). Sociálne transformácie v emocionálnom rozmere: od metodologických otázok k metodickým riešeniam *Séria „Sociologické výskumy súčasnej spoločnosti: metodológia, teória, metódy“*, č. 36 UDK 316.472.3 (s. 28-35)

Mgr. Larysa Nartovych

Katedra hudby, Pedagogická fakulta,
Katolícka univerzita v Ružomberku,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok,
loranartovich@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.64-74>

**Národní informační a poradenské středisko
pro kulturu a jeho zahraniční partneři.
Neprofesionální sborový zpěv v Čechách a v zahraničí**

**The National Information and Consulting Centre
for Culture and its foreign partners. Non-professional
choir singing in the Czech Republic and abroad**

Jan Pirner

Abstract

The study compares the activities of three state organizations supporting non-professional arts in the Czech Republic (NIPOS), Slovakia (NOC), and Slovenia (JSKD). The comparison focuses on amateur choir singing and its infrastructure, which, of the four categories examined, is limited to only one: national choir competitions and festivals.

Keywords: National Information and Consulting Centre for Culture. National Centre of Culture and Further Education. Republic of Slovenia Public Fund for Cultural Activities. Choir Singing. Choir Infrastructure. National Festivals. Non-professional Arts. Amateur Arts.

Úvod

Neprofesionální sborový zpěv patří mezi nejrozvinutější volnočasové umělecké aktivity v řadě zemí Evropy.¹ Míra zapojení obyvatel se však v každé zemi liší a při zkoumání jejich četnosti, kvality a rozšíření hraje důležitou roli národní tradice – v průběhu let proměnlivá –, zapojení státu v jejich podpoře skrze své organizace a vliv samosprávného, neziskového i komerčního sektoru kultury dané země. Naše studie přináší podrobné srovnání sborové infrastruktury tří státních organizací. Zkoumána byla sborová činnost v českém Národním informačním a poradenském středisku pro kulturu (dále jen NIPOS), slovenském Národném osvetovém centru (dále jen NOC) a ve slovinském Veřejném fondu Slovinské republiky pro kulturní aktivity (Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti, dále jen

¹ K tomu vizte souhrnné výzkumné zprávy z posledních let, European Choral Association – Europa Cantat (2015, 2024).

JSKD). Výzkum byl realizován v rámci dvouletého projektu Grantové agentury Univerzity Karlovy.² Během něj došlo k významné změně v ČR – na základě odbornou veřejností kritizovaného rozhodnutí ministra kultury Martina Baxy byl NIPOS k 1. 7. 2025 sloučen s Institutem umění – Divadelním ústavem v jednu organizaci, v Národní institut pro kulturu (NIK). V naší studii však pro zjednodušení budeme dál používat zkratku NIPOS.

Cíle, základní terminologie a metody, časové vymezení výzkumu

Hlavním cílem projektu bylo poznat a podrobně zmapovat pomocí historicko-deskriptivní a komparativní metody českou sborovou infrastrukturu se slovenskou a slovinskou, přičemž ta česká byla brána jako výchozí v rámci analýzy a komparace činnosti partnerských organizací NIPOS. Během výzkumu se ukázalo, že je problematika velmi široká a rozmanitá, podmíněná jednotlivými národními tradicemi a kontexty, řada pramenů a literatury navíc není dostupná jinde než fyzicky ve zkoumaných institucích nebo v osobních archivech.³ Naši práce se dotýká několik klíčových termínů. Prvním je *neprofesionální umění*, případně *amatérské umění*, které ve všech třech zemích reprezentuje dobrovolnou uměleckou činnost vykonávanou mimo zaměstnání, která je provozována jednotlivci či skupinami osob z osobního zájmu či ze společenské potřeby, nikoli primárně za účelem výdělku. V rámci sborového zpěvu je rozšířenější pojem neprofesionální umění, neboť amatérské umění konotuje špatné či nekvalitní provedení sborových skladeb.⁴ Všechny tři státy zažily v 90. letech *deetatizaci kultury*, tedy odstátnění, která přinesla na jednu stranu oslabení státních institucí, ale na druhou stranu prohloubila spolupráci s kraji, městy a obcemi, současně také s dalšími příspěvkovými i neziskovými organizacemi. Tato změna přinesla mnohé (zejména finanční) komplikace, které však při souladu všech pořádajících stran lze úspěšně řešit. Termín *sborová infrastruktura* postihuje veškerou šíři aktivit konaných pro pěvecké sbory, přičemž zahrnuje sbory dětí (včetně předškolních), mládeže, dospělých i seniorů. V naší studii chápeme tuto infrastrukturu úžeji, tedy zaměřenou pouze na celostátní přehlídky (dále také CP), neformální vzdělávání sbormistrů, hudební knihovny a publikační

² Tato studie vznikla v rámci projektu s názvem Národní informační a poradenské středisko pro kulturu a jeho zahraniční partneři – neprofesionální sborový zpěv v zahraničí. Jde o dvouletý projekt finančně podpořený Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (č. projektu 224324). Výzkum je realizován na pracovišti žadatele, kterým je Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

³ Jedná se přitom o materiály pramenné zásadní, programové brožury z přehlídek, závěrečné hodnotící zprávy a statistiky, některé výroční zprávy, nepřístupné notové materiály ad. Díky zahraničním cestám se podařilo některé materiály převézt do ČR a zpřístupnit v Knihovně Artama.

⁴ K tomu dále vizte např. Lázňovská (2018, s. 7–12).

činnost věnovanou sborovému zpěvu. Mohli bychom sem však zařadit celou řadu dalších aktivit, které sborový zpěv v daných státech podporují.⁵

Náš výzkum se týká aktuálního stavu všech tří institucí v letech 2024 a 2025. Nutné srovnání však počítá s historií sahající do poloviny devadesátých let – tehdejší organizace IPOS⁶ a NOC procházely transformací a hledaly si svoji pozici, JSKD byl nově ustanoven a začal plnit svoji funkci. Ideální srovnání počítající s kompletní historií všech tří institucí i jejich předchůdců jsou úkolem nejen nad rámec této studie, ale vzhledem ke stavu pramenné základny i žijících pamětníků mimo možnosti jednotlivce. Všechny tři instituce mají ve svých zřizovacích listinách jako jeden z hlavních úkolů péči o neprofesionální umění včetně sborového zpěvu, každá instituce zaštiťuje různý počet oborů proměnlivých v čase.⁷

Pro koho? Otázky a motivace

Každý výzkum má svoji cílovou skupinu, někdy je to obecně odborná či laická veřejnost daného oboru zkoumání, v našem případě to jsou především sbormistři a sborový zpěváci, kteří využívají služeb jednotlivých sborových infrastruktur. Cílovou skupinou tohoto výzkumu je také vedení všech tří institucí, jejich zřizovatelé, instituce státní správy i územní samosprávy (kraje, obce).

Proč se náš výzkum zaměřil zrovna na tyto tři státy a nesrovnával ČR spíše se zeměmi, které mají podobný počet obyvatel, jako např. Rakousko? Zásadních komparačních důvodů i našich předpokladů bylo na začátku výzkumu hned několik. Všechny tři země patří mezi postkomunistické státy, které stály na začátku 90. let změnou politického režimu v nové situaci. Všechny tři země od té doby procházely deetatizací kultury, která se nevyhnula ani oboru sborový zpěv, disponovaly navíc státními organizacemi s podobnou strukturou i historií, které byly zřízeny k péči o amatérské umění. Druhým důvodem výběru je poměr počtu obyvatel těchto států vůči sborovému zpěvu a sborové infrastruktuře – Slovinsko je početně na necelé polovině obyvatel Slovenska, které je zhruba polovinou ČR. Předpokládali jsme tedy, že sborová infrastruktura a její šíře bude odpovídat počtu obyvatel. Motivací k našemu výzkumu byl už samotný fakt, že podobná srovnávací analýza dosud nebyla v rámci ČR nikdy provedena, často zůstávala jen v ústní rovině při srovnávání výkonů jednotlivých sborů a sbormistrů v národním i mezinárodním kontextu a také na nahodilých hodnoceních jednotlivců.

⁵ V České republice to je např. právní poradna NIPOS dostupná spolkům, které zřizují sborová tělesa, dále mimo naši pozornost zůstávají odborné webové databáze, skladatelské soutěže či výzkumná činnost.

⁶ Informační centrum pro místní kulturu, předchůdce NIPOS v letech 1991–2004.

⁷ V gesci NOC byl ještě v 90. letech tanec, který však instituce postupně ze svého směřování vyloučila.

Srovnáme-li jednotlivé země podle počtu obyvatel, počtu sborů a sborových zpěváků, dojdeme k překvapivým zjištěním, která však budou moci být verifikována až v době, kdy bude sborová obec daných zemí přesněji sečtena, zatím pracujeme s kvalifikovanými odhady. Na přelomu roku 2024/25 žilo v České republice 10 909 500, na Slovensku 5 419 451 a ve Slovinsku 2 130 850 obyvatel.⁸

Kvalifikovaný odhad počtu sborů ve stejném období aktivně působících v dané zemi byl pro Českou republiku zhruba 3500 sborů, což při průměrném počtu 30 osob na sbor znamená, že v Čechách aktivně zpívá asi 105 tisíc obyvatel.⁹ V Národní sborové databázi bylo ke konci roku 2024 zaregistrováno přes 1600 sborů, ke konci roku 2025 1732 sborů.¹⁰ Při konzervativnějším odhadu počtu aktivních sborů by to znamenalo, že v ČR zpívá ve sboru něco málo přes 1 procento obyvatel.

Na Slovensku se odhady velmi různí, kvalifikovaný odhad z roku 2013 hovořil o 800 sborech, zpráva Singing Europe založená na dílčím slovenském průzkumu Dominiky Semaňákové zmiňuje 179 sborů s průměrnou účastí 23 osob.¹¹ Odhady jsou tedy velmi přibližné, pokud bychom počítali s číslem 800 sborů¹² při průměrné obsazenosti 18 osob na sbor, pak bychom došli k číslu 14–15 tisíc, druhý částečný odhad by byl mnohem nižší. Znamenalo by to, že na Slovensku při optimistickém odhadu zpívá více než 0,25 procenta obyvatel.

Slovinská čísla známe jen ze zprávy odborné pracovnice pro sborový zpěv Mihely Jagodic,¹³ která v roce 2024 prezentovala číslo 2200 sborů a vokálních ansámbľů, což při průměrném obsazení ca. 25 zpěváků na sbor znamená celkem 50–65 tisíc osob zpívajících ve sboru, tedy kolem 3 procent obyvatel.

Velmi hrubé statistické srovnání tedy staví v aktivním provozování sborového zpěvu mezi obyvateli na první místo Slovinsko (ca. 3 procenta), pak Českou republiku (více než 1 procento) a Slovensko (více než 0,25 procenta).

⁸ Vizte data z jednotlivých zemí: Český statistický úřad (2025); Štatistický úrad Slovenskej republiky (2025, s. [6]); Statistični urad Republike Slovenije (2025).

⁹ Je možné, že je sborů více, některé odhady hovoří o 6 až 7 tisících sborech. K tomu srovnejte Jandová, Z. (2025); dále také European Choral Association – Europa Cantat (2024).

¹⁰ Národní sborová databáze (2025).

¹¹ European Choral Association – Europa Cantat (2024, s. 32).

¹² Rybářová (2017). K úvaze o počtu nejen dětských sborů vizte Hunčagová (2012, s. 16–19), zde i odkazy na další literaturu ke sčítání sborů.

¹³ Informace z konferenčního příspěvku, vizte Jagodic (2024).

Tři instituce, tři sborové infrastruktury

V NIPOS se sborovému zpěvu věnuje 5 odborných pracovníků na zhruba 3 pracovní úvazky, v NOC 1 pracovník s povinností věnovat se ještě instrumentální, dechové a populární hudbě, v JSKD je 1 pracovnice celým úvazkem angažovaná ve sborovém zpěvu. Toto rozložení sil je ještě podporováno dalšími pracovníky nejen z celostátních institucí, ale i odjinud, celkový součet všech sil potom modeluje jednotlivé státní sborové infrastruktury – podrobná analýza však jde nad rámec naší studie. NIPOS je jedinou centrálou, která spolupracuje s partnery v regionu, NOC má systém krajských a regionálních spolupracujících kulturních zařízení a JSKD má celkem 59 oblastních kanceláří, které s centrálou produkčně i odborně spolupracují. Všechny tři instituce akce pořádají, spolupřádají či odborně garantují, míra jednotlivého zapojení se velmi liší.

Celostátní sborové přehlídky

Jsou těžištěm dlouhodobě budovaných systémů sborových infrastruktur a konají se za písemného pověření zřizovatele instituce. V nejpokročilejším stadiu mohou být tří- až čtyřstupňové, fungují na úrovni regionu – více okresů dohromady, kraje, republiky a také na mezinárodní úrovni.¹⁴ Celostátní přehlídky mohou být v různém významu postupové, jejich vítězové postupují na vyšší úroveň, do náročnějšího kvalitativního srovnání. Přehlídky poskytují účastníkům strukturovanou zpětnou vazbu, ať už v podobě umístění, které je definováno v jejich pravidlech (propozicích), nebo v podobě psané či mluvené zpětné vazby, nejčastěji formou individuálního či skupinového rozhovoru s tří až pětičlennou odbornou porotou. Tato zpětná vazba zajišťuje neustálé zlepšování nejen sborových těles a jejich sbormistrů, ale i pořádající (spolupřádající) instituce, která garantuje odborný obsah.¹⁵

Přehlídkové aktivity v ČR byly již publikačně podrobněji představeny v minulosti,¹⁶ shrneme je proto jen stručně. Pro sbory dětí je každoročně pořádána CP *Primachori* s krajským postupovým systémem,¹⁷ jednou za dva roky potom CP *Porta musicae*¹⁸ bez postupového systému. Pro mládežnické sbory se s omezeným krajským výběrem odpovídající počtu přihlášených

¹⁴ Školní, městská a okresní kola přehlídek se v případě sborového zpěvu nekonají, zůstávají doménou individuálního uměleckého vzdělávání.

¹⁵ Hlavním pramenem k poznání přehlídek v jednotlivých státech jsou programové brožury, bulletiny a výsledkové listiny, pokud existují. Podrobná dokumentace krajských postupových přehlídek je velmi obtížně dostupná.

¹⁶ Zájemce odkazují na Pirner (2025).

¹⁷ Krajské postupové přehlídky se konají ve 14 krajích.

¹⁸ V roce 2024 se v Liberci uskutečnil 14. ročník bienále.

sborů pořádá CP *Mezzochori*. Sборы dospělých a seniorů postupový systém nemají, místo něj se každoročně pořádají tři CP *Choralia*.¹⁹

Slovenským CP předchází většinou sedm až osm krajských postupových přehlídek a jim podřízené přehlídky regionální, které se však konají jen někde. Pěvecké sbory dětí a mládeže mají na Slovensku přehlídku *Mládež spieva*, která se koná od roku 1970.²⁰ V sudém roce je organizována pro sbory mládeže, v lichém pro sbory dětí, v obou případech včetně postupového systému. V průběhu dlouhé historie tohoto vrcholného celostátního sborového setkání se stále hledal ideální model jejího pořádání.²¹ Po celou řadu let přehlídku otevíraly výběrové zahraniční sbory včetně českých.

Viva il canto je celostátní postupová soutěž a přehlídka pěveckých sborů dospělých, která se koná jako bienále. V roce 2025 se uskutečnil její 7. ročník.²² Tato soutěž je určena vokálním ansámblům, komorním i velkým sborům všech obsazení a navazuje na tradici celostátních soutěží pro sbory dospělých, které se na Slovensku konaly v různých podobách od 70. do 90. let 20. století. Přehlídce předchází krajská a regionální postupová kola. Tato soutěž po více než 10 letech znovu umožnila sborům dospělých celostátní setkání. Jejím smyslem je odborný růst sbormistrů i sborů, pořádání hodnotících seminářů i dalších vzdělávacích aktivit, poskytování systematické zpětné vazby.

Kvalita sborů ve Slovinsku je zlepšována pomocí unikátního třístupňového pyramidového přehlídkového systému. Na lokální, tedy městské úrovni se každé jaro koná přibližně 180 vystoupení dětských sborů a 120 vystoupení dospělých sborů, které jsou navštěvovány experty poskytujícími tělesům zpětnou vazbu k jejich výkonům. Tato hodnocení mohou kvalitní tělesa postupně posunout na krajskou i celostátní úroveň.

Na krajské úrovni se konají postupové přehlídky pro děti, mládež i dospělé, z nichž sbory postupují buď na hodnocené CP (vizte níže), nebo na celostátní nesoutěžní tematické koncerty (pro mládežnické a dospělé sbory a vokální ansámblы se každý sudý rok pořádá ve Slovinské filharmonii

¹⁹ V roce 2025 se uskutečnila Choralia Chrudim, Choralia Velvary a Choralia Mikulov jako 66. ročník této přehlídky.

²⁰ Pro výběrové údaje (datum a místo konání, pořadatelé, povinné skladby, odborná porota, zúčastněné sbory a sbormistři a jednotlivá pásmová hodnocení, chybí však bližší informace k repertoáru či k propozicím) k jednotlivým ročníkům přehlídky v letech 1970–2003 vizte: Sedlický – Pazúrik (2003); pro podrobnější přehled s uvedením konkrétního repertoáru uplatněného na přehlídce v letech 1993–2007 vizte Hunčagová (2007).

²¹ Blaho (2007).

²² První ročník se konal v roce 2012 v Banské Bystrici, poté od roku 2015 pravidelně po dvou letech s názvem *Viva il canto*. Dále vizte *Celoštátna postupová súťaž a prehliadka zborového spevu dospelých. Programový bulletin*, Banská Bystrica: Stredoslovenské osvetové stredisko 2012.

společná koncertní akce s názvem *Sozvočenija*,²³ pro mládežnické sbory se koná v lichý rok *Potujoča muzika*,²⁴ hromadný koncert vybraných mládežnických sborů. Na celostátní kolo jsou vybrána nejlepší tělesa z 6 krajských koncertů).

Na celostátní úrovni je pro dětské a mládežnické sbory je pořádána v sudých rocích *Revija otroških in mladinskih pevskih zborov Zagorje ob Savi*, která se koná jako bienále od roku 1968.²⁵ Ve třech soutěžních dnech se potká pravidelně kolem 50 sborů. Pro dětské a mládežnické sbory se koná od roku 1946 původně národní, postupně mezinárodní *International Youth Choir Festival Celje*. Za 80 let tradice se uskutečnilo 37 ročníků mezinárodní soutěže a 28 ročníků soutěžní CP pro mládežnické sbory. V sudých letech je soutěž národní, v lichých mezinárodní. Dospělým sborům je určena CP *Naša pesem*, která byla založena v roce 1970, od té doby se s různými menšími obměnami koná jako bienále, v posledních letech je pořádána krajskou pobočkou JSKD v Mariboru.²⁶ Je určena všem typů sborů dospělých (mužské, ženské, smíšené), sborům velkým i komorním a cappella ansámblům, které na přehlídku postupují z 6 krajských kol. V roce 1992 se CP konala společně s prvním ročníkem *Mezinárodní sborové soutěže Gallus Maribor* (dále také MSS Maribor). Od toho roku se vždy střídají, v sudé roky se koná CP *Naša pesem*, v liché roky MSS Maribor.²⁷ Od roku 2008 je MSS Maribor členem *European Grand Prix for Choral Singing* (dále také EGP),²⁸ jehož kolo jednou za několik let hostí. Vítězný sbor MSS Maribor má možnost se zúčastnit EGP v dalších letech. Soutěž je určena pro 12 vybraných těles všech kategorií sborů dospělých a patří mezi nejkvalitnější sborové akce Evropy.

Závěr

Sborová infrastruktura v každé zemi je složena ze čtyř hlavních částí, v naší studii jsme se mohli věnovat pouze té první, celostátním sborovým přehlídkám. Nad rámec naší studie zůstaly kapitoly neformální vzdělávání v oblasti sborového zpěvu, knihovny a dokumentační základny pro sborový

²³ V roce 2024 se konal 11. ročník.

²⁴ V roce 2025 se konal 7. ročník.

²⁵ V roce 2024 se konal 27. ročník.

²⁶ V roce 2024 se konal 28. ročník.

²⁷ V roce 2025 se konal 18. ročník.

²⁸ European Grand Prix for Choral Singing je pravidelná každoroční soutěž mezi vítězi šesti vybraných sborových soutěží. Soutěž vznikla v roce 1988 dohodou mezi zakládajícími festivaly, mezinárodními sborovými soutěžemi v italském Arezzu, maďarském Debrecenu, italské Gorizii a francouzském Tours. Další dvě soutěže se připojily v roce 1989, bulharská Varna a španělská Tolosa. V roce 2008 Gorizia z asociace vystoupila a připojila se soutěž v Mariboru, v roce 2024 se novým členem stala soutěž v lotyšském městě Jūrmala a soutěž v Tours ukončila svoji činnost.

zpěv a vydavatelská činnost, které musejí pro svůj rozsah být publikovány samostatně.

Práce všech tří srovnávaných institucí má v daných státech různě široký rozsah v životě společnosti. Velká šíře uměleckých aktivit, kterou dané instituce pořádají či spolupořádají, nemá publikovanou patřičnou dokumentaci. Hlavním zdrojem zůstávají různě dostupné výroční zprávy, ale zejména interní archiv, informační brožury a lidské vzpomínky, které však často s odchodem odborných pracovníků zanikají. I přes zdání, že je celá řada pramenů dostupných elektronicky na internetu se ukázalo, že je to přesně naopak. Citelně chybí zejména srovnávací informace o počtech, šíří a pestrosti aktivit jednotlivých sborových infrastruktur. Tato fakta se ukázala i při bližším pohledu na jednotlivé CP.

Vzdor očekávání se jako nejrozvinutější ze srovnávaných států jeví Slovensko, kde je sborový zpěv nejpreferovanější uměleckou volnočasovou aktivitou. Propracovaný systém CP s postupovými systémy, stejně jako kombinace soutěžních a nesoutěžních přehlídek s předem danými kritérii včetně preference domácí a soudobé hudby umožňuje sborovou scénu dobře rozvíjet. Široká síť kanceláří JSKD nabízí velkou produkční sílu, kterou odborná pracovníce z centrály aktivně podporuje, odborně garantuje a koordinuje. Výsledkem této dlouholeté snahy jsou špičková tělesa na všech úrovních, pořádání EGP v Mariboru i pořadatelsví Europa cantat v roce 2021.

Česká republika nabízí udržitelný model zlepšování sborů, postupovým systémem CP *Primachori* od začátku 90. let prošlo téměř 130 000 dětí, jedná se tedy o největší organizovanou sborovou akci v ČR. Nová koncepce přehlídky *Choralia* nabídla vstřícné podmínky zpětné vazby sborům dospělých všech úrovní. Počet dětských sborů je na stabilní úrovni a desítky nejlepších dosahují skvělých ocenění na mezinárodních soutěžích. Sbory dospělých nedosahují mezinárodních úspěchů v takové šíři, ČR nedisponuje stabilním špičkovým amatérským tělesem dospělých, které by pravidelně získávalo nejvyšší ocenění na zahraničních soutěžích.

Frekvence CP na Slovensku je nízká, účast v postupových kolech v jednotlivých krajích rovněž. Dlouhodobě se nedaří doplňovat počty dětských i mládežnických sborů, sborový zpěv v NOC byl od roku 1990 rovněž oslaben v porovnání např. s folklorem. V mezinárodním srovnání nacházíme jen minimální počty oceněných slovenských sborů na mezinárodních soutěžích, oproti situaci v období od 70. do 90. let sledujeme úbytek ve všech věkových kategoriích.

Klíčové pro zachování, a především pro rozvoj sborové infrastruktury v daných zemích jsou zmíněné tři státní instituce a jejich rozsáhlá činnost, a to i při velmi různém početním i kvalitativním rozdílu sborových obcí v jednotlivých státech a navzdory dlouho uplatňované deetatizaci kultury. Jednotlivé státní, městské i obecní kulturní instituce, neziskové organizace ani soukromé společnosti nemají dostatek finančních ani lidských sil ke koordinaci celostátních akcí s regionálním pokrytím, nedisponují kompletním

metodologickým pohledem ani lidskými kapacitami na šíření sborové infrastruktury v podobném rozsahu, kvalitě a systematické důkladnosti. Ani v jednom ze zkoumaných států neexistuje v oboru sborový zpěv jiná instituce, která by pořádala sborové přehlídky s regionálními koly různého rozsahu s rozborovými semináři, předepsaným repertoárem a promyšlenou zpětnou vazbou, která by pořádala semináře, dílny a workshopy, provozovala interní nebo veřejné knihovny a publikovala ve větším měřítku notové materiály. Vše navíc s využitím naprosto minimálních prostředků ze státního rozpočtu. Význam všech tří institucí pro obor sborový zpěv a jeho národní i mezinárodní kvalitu je prokazatelně zásadní.

Bibliografie

- Blaho, V. (2007). *Hľadanie optimálneho modelu súťaže Mládež spieva*. In: *Zborový spev v koncepcii pôsobenia NOC v rokoch 1993–2007*. Bratislava: NOC, s. 10–15.
- Celoštátna postupová súťaž a prehliadka zborového spevu dospelých (2012). *Programový bulletin*. Banská Bystrica: Stredoslovenské osvetové stredisko.
- Český statistický úřad (2025). *Pohyb obyvatelstva – rok 2024*. [online]. Praha: Český statistický úřad. [online] Dostupné z: <https://csu.gov.cz/rychle-informace/pohyb-obyvatelstva-4-ctvrtleti-2024> [cit. 20. 11. 2025].
- European Choral Association – Europa Cantat (2015). *Singing Europe: A pilot study on collective singing in Europe*. [online] Dostupné z: https://europeanchoralassociation.org/wp-content/uploads/2019/01/singingeurope_report.pdf [cit. 20. 11. 2025].
- European Choral Association – Europa Cantat (2024). *Singing Europe 2024 Revisited: Addendum to the Singing Europe report*. [online] Dostupné z: <https://europeanchoralassociation.org/wp-content/uploads/2024/12/Singing-Europe-2024-Revisited-.pdf> [cit. 20. 11. 2025].
- Hunčagová, E. (ed.) (2007). *Zborový spev v koncepcii pôsobenia NOC v rokoch 1993–2007*. Bratislava: NOC, s. 16–53. ISBN 978-80-7121-286-7.
- Hunčagová, E. (2012). *Genéza dětského zborového spevu na Slovensku*, Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, bakalářská práce.
- Jagodic, M. (2024). *Choir Singing in Slovenia. Příspěvek na Mezinárodní konferenci o sborovém zpěvu Choralia magna 2024*. [online] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Rn29X7HzCaY> [cit. 20. 11. 2025].
- Jandová, Z. (2025). *Fenomén český sborový zpěv. Jak si stojí v mezinárodním měřítku?*, Hudební výchova, 33(1), s. 5–8.

- Lázňovská, L. (2018). *Neprofesionální umění v České republice*. In: *Umění žije! Amatérské umění v Evropě. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Praha: NIPOS. ISBN 978-80-7068-335-1.
- Národní sborová databáze (2025). Dostupné z: www.nsdby.cz [cit. 31. 12. 2025].
- Pirner, J. (2019). *NIPOS – Národní informační a poradenské středisko pro kulturu* [online]. Dostupné z: https://slovník.ceskyhudebnislovník.cz/component/mdictionary/?task=record.record_detail&id=2682 [cit. 20. 11. 2025].
- Pirner, J. (2025). *Národní informační a poradenské středisko pro kulturu a jeho zahraniční partneři. Neprofesionální sborový zpěv v Čechách a v zahraničí – 1. část*. In: *Hudební výchova*, 33(1), s. 9–12.
- Rybárová, E. (2017). *Chcete být šťastní a v pohode? Spievajte v zборе*. Denník SME [online]. 10. 2. 2017. Dostupné z: <https://www.sme.sk/domov/c/chcete-byt-stastni-a-v-pohode-spievajte-v-zbore> [cit. 15. 11. 2025].
- Sedlický, T. – Pazúrik, M. (2003). *K dejinám zborového spevu – 6. Festivaly, súťaže, prehliadky a slávnosti zborového spevu na Slovensku*, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 33–46.
- Statistični urad Republike Slovenije (2025). *Population of Slovenia – Final population data for 2024*. [online]. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Dostupné z: <https://www.stat.si/StatWeb/en/News/Index/13582> [cit. 20. 11. 2025].
- Štatistický úrad Slovenskej republiky (2025). *Slovenská republika v číslach 2025 = Slovak Republic in figures 2025*. Bratislava: Štatistický úrad Slovenskej republiky. [online]. Dostupné z: https://slovak.statistics.sk/wps/portal/!ut/p/z1/tZbbcpSWElafJRe5JKwkQOISfMAYjBGNxtx0AOOEJj4kdZPm7Ss7yUwwY9GOp3jGg63v1x60u6Dm6q2ab4qX5q7YN9tN8Sh-L3LjO6cus21kAVB9CO40HXInNhFooH47AWyfCMCLg8lgjLUYlFwsZ374vjyP0Bg4gBd4LHG5S071TKcAbhCnAFkMnqcd9eeWY9yF0DLPsQzE9ws1pI5o3iaog_9GYAgcpH-ALT0Dk2QcE_4lzFODEpP9V2gHb-dYXBpECGPcwcFRif-NmBfqBeARG-FPXorvVafGu38sYwNRf3MYOqMGIERSM_f4RP0d3oJ0NZPZuJ4xn6YhaMEUU3v6NsA6JfpNVlafxruqT8Nn-Q_GNoivT7lZLUJs7r91wFyef9naq7m1Wa_29-ri235s7hXfj4ou1_INYivx-ahqJr6Gl7eyudiUytf_6tJUVJjSZVqVSFFq41aKWG5UlaUMFzUZGWY-mH3XdUs1QVaaJEQrhQCFVa05RIUzUzUukAZUlrqFinmrruHqKBM5f1WQ0Dx5polAdgvqODa03SyOSEQH823vUSA736_IjIPOiLiZe1nJfSD2Ach9gyNWewjOZjcJMBZrFvYHCMHgBQx0R3aJ8E2n0qyOr6OHZlgB5iqQ8ONw05YCW6PFHH0SkdXmmPiePwkbY_6HIgynoT9WnC4pzHfpaBk2FxWAQ5EKTcjxnpONnq8LmNe3aIaA-QGOpCID09W9eemFlvTf2qppvt81q8VMT_2NUTUKdq3pTrm9dqfQM3CDNqaBhpzMRE3B_eUpofT0-5JUbRdrOvf-

[_V2_8wi3br9ORaM_LWNMpDNPrYJa_J6v7x7urqD9XpOUc!/dz/d5/L0lDUmlTUSEhL3dHa0FKRnNBLzROV3FpQSEhL2Vu/](#) [cit. 20. 11. 2025].

PhDr. Jan Pirner

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

jan.pirner@seznam.cz

školitel: doc. Mgr. MgA. Marek Valášek, Ph.D.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.75-83>

Sú východiská didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo stále aktuálne?

Are the Basis of Didactics Conceptions Oriented on Musical Work Still Actual?

Juraj Ruttkay

Abstract

The study brings theoretical bases of didactic conception oriented on musical work. Michael Alt, Karl Heinrich Ehrenforth, and Christoph Richter are the most prominent representatives of this conception. In Slovakia was the basis theoretically elaborated by Ladislav Burlas. The conception had both followers and opponents.

Keywords: Music didactics. The didactic interpretation of music. Musical work. Analysis. Argumentation.

Úvod

V štúdiu sme sa zamerali na teoretické východiská didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo, ktoré v modernej orientovanej podobe sformulovali Michael Alt, Karl Heinrich Ehrenforth a Christoph Richter. Cieľom štúdie je hľadanie relevantných odpovedí na sformulovanú výskumnú otázku, ktorá je zároveň i názvom štúdie: sú východiská didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo skutočne stále aktuálne? V hľadaní odpovedí sme využili viaceré metódy výskumu. Pomocou inštrumentov komparatívnej metódy sme poukázali na hlavné a nosné témy, na totožnosti, paralely a odlišnosti vybraných didaktických koncepcií zameraných na hudobné dielo. Pomocou metódy analýzy sme získané fakty podrobnejšie preskúmali. Metódu pozorovania sme použili počas vlastnej vyučovacej praxe, keď sme skúmali životnosť a uplatniteľnosť konkrétnych didaktických prístupov. Štúdia rozširuje doterajšie teoretické poznanie v oblasti vysokoškolskej umeleckej pedagogiky, ktoré v slovenskom prostredí, konkrétne na Vysokej škole múzických umení v Bratislave, rozvíjali najmä Rudolf Brejka, Ladislav Burlas a Juraj Hatrík.

Didaktické koncepcie Michaela Alta, Karla Heinricha Ehrenfortha a Christpha Richtera

Genézu didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo môžeme hľadať v lipskej muzikologickej škole. Ústrednou témou koncepcie sa stala otázka „ako je dielo skonštruované?“ a hudobné dielo sa stalo centrom pedagogickej komunikácie. Základy modernej orientovanej didaktickej koncepcie položili traja nemeckí didaktici Michael Alt (1968), Karl Heinrich Ehrenforth (1971) a Christoph Richter (1976). Aj keď koncepcie na seba časovo nadväzujú a venujú sa jednej tematickej oblasti didaktiky hudby, v niektorých zásadných otázkach si protirečia a novšie z nich prehodnocujú často kritizované koncepčné nedostatky predošlých didaktík. Koncepcie majú sympatizantov, podporovateľov, pokračovateľov, ale aj ostrých kritikov a odporcov. V odborných európskych muzikologických fórach dodnes vyvolávajú kritické, zároveň ale konštruktívne debaty. Je pôžitkom i dobrodružstvom sledovať istú viachlasnosť preferovaných koncepčných stratégií a špirálovitý charakter samotnej hudobnej didaktiky, v ktorej sa po dvoch či troch desaťročiach na povrch dostávajú zavrhnuté, nepovšimnuté a zámerne opomínané, ba až tabuizované súčasti (napríklad výklad učiva, učebný cieľ, učiaci sa adresát). Často preferované témy sa z módnjej presýtenosti dostávajú zase do úzadia. Istý čas boli nosnými témami pedagogických diskusií (napríklad kurikulárna reforma, kľúčové kompetencie, inklúzia, integrácia, inakosť, obsahové a výkonové štandardy, online vyučovanie a home office).

Altova koncepcia (1968) vo svojej dobe spôsobila obrovský prevrat. Pri analýze hudobného diela Alt používal tri typy metód: 1. fenomenologické metódy na analýzu hudobnej formy a energetiky, 2. psychologické metódy na hermeneutickú a estetickú analýzu, 3. historické metódy na štýlovú, historickú a biografickú analýzu. Hudobné dielo sa v analýzach skúmalo komplexne. Výsledkom analýz bola verbálna interpretácia hudobného diela. Alt mal požiadavku, aby sa žiak zapojil do umeleckého diela s cieľom prežiť jeho objektívnu spiritualitu. Proces Altovej analýzy spočíval v postupe od posluchovej analýzy diela po vizuálnu analýzu s partitúrou diela. Pri počúvaní diela žiaci vyjadrovali svoju skúsenosť s dielom („*hermeneutický orchester mienok*“). Cieľom Altovej koncepcie malo byť, aby sa ľudia vedeli orientovať v pestrej škále hudieb, aby mali právo podieľať sa na kultúre a umení, aby sa hudba od ľudovej až po umeleckú sprostredkovávala na všetkých typoch škôl od základných po univerzity (i keď najskôr preferoval len umelecké diela podľa vzoru svojho oponenta Theodora W. Adorna) a aby vedeli porozumenie hudbe transformovať do verbálnej teórie interpretácie. Centrom Altovho myslenia bolo umelecké hudobné dielo s jeho historickým a intelektuálnym kontextom ako nadčasový a zrozumiteľný prejav spirituality; išlo o komplexné intelektuálne skúmanie umeleckého diela. Zaoberal sa tézou, ako sa v mediálnom veku dá hudobná skúsenosť premeniť na vzdelávanie.

Konklúzie svojej koncepcie Alt chápal ako hudobné vzdelávanie pre budúcnosť.

Na Altovu koncepciu nadviazal Karl Heinrich Ehrenforth. Ústrednou tézou Ehrenforthovej didaktickej koncepcie (1971, 1979, 1981) bolo správne porozumenie a vhodná interpretácia hudby. Kritici koncepcie si položili tri zásadné otázky: 1. Je možné porozumieť a interpretovať hudbu ako text?, 2. Aké je kritérium výberu hudby, ktorej je potrebné porozumieť?, 3. Ako sa naplňa plánovanie, realizácia a hodnotenie hodiny, keď nie je možné dopredu naplánovať diskusiu a argumentáciu žiakov? (Vogt, 2016) Ehrenforth obhajoval porozumenie a interpretáciu hudby ako úlohu didaktiky, ktorá stojí medzi predmetom (dielom) a človekom (žiakom), medzi objektivitou diela a subjektivitou žiaka. Z nášho pohľadu sa snažil v didaktike prepojiť stratégie dvoch koncepcií – koncepcie orientovanej na hudobné dielo s koncepciou orientovanou na žiaka.

Richter (1995, 2012) opustil Altov hermeneutický koncept a Ehrenforthov pojem porozumenia nahradil skúsenostným procesom so všetkými možnosťami zapojenia sa do subjektu. Navrhol tzv. didaktický most, východiskom ktorého bol zážitok z prvého počutia hudobného diela. Centrom jeho úvah sa stali miesta stretávania sa s hudbou. Richter sa stal oponentom staršej metódy Wolfganga Klafkiho o vzdelávacom obsahu, čím dal najavo priklon k Altovej metóde. (Klafki, 1958; Alt, 1958) Niektoré Richterove názory podrobil kritike Jürgen Vogt. Vzniesol kritickú otázku, či sa vôbec dajú predpokladať miesta stretávania sa s hudbou a zameral sa na Richterovo zanedbávanie učiaceho sa adresáta. (Vogt, 2016) Otázku hudby ako súčasti zážitkového učenia rozvíjal Wolfgang Martin Stroh (1985), ktorý našiel inšpirácie v Ehrenforthovej a Richterovej koncepcii. Referoval o tom, že v školskej hudobnej výchove žiaci nenadobúdajú zážitky z klasickej komponovanej hudby, ale zážitky nadobúdajú v mimoškolskej hudobnej výchove, konkrétne počúvaním hudby populárneho okruhu doma. (Stroh 1985, s. 145 – 160) Osobitý stanovisko zaujal Hermann J. Kaiser. Tvrdil, že mnohostrannú a štruktúrovanú realitu hudobnej výchovy nemožno uchopiť, pretože každý žiak je individualita a osobnosť. Didaktické koncepcie, ktoré to prehliadajú, sú podľa Kaisera „ničím iným než pokusmi o sebaklam“ (Kaiser 2016, s. 74)

Od tradičného výkladu k estetikej argumentácii

Novšie práce z didaktiky hudby zamerané na didaktickú koncepciu orientovanú na hudobné dielo sa prikláňajú k formám podporujúcim kognitívne myslenie a diskurzívny charakter. Striktne sa odklňajú od tradičného výkladu, ktorý bol Ehrenforthovi vytykaný a označený za zastaralý spôsob prenosu, resp. výmeny informácií. Odborné diskusie sa viedli aj o pojmach hra, rozhovor alebo splnutie horizontov, ktoré Ehrenforth prevzal od Gadamera. Tieto metaforické pojmy sú v didaktike hudby nepresné.

V rámci diskurzu novšie modely rozširujú Richterov pojem zážitku a posúvajú ho do dimenzie estetického zážitku, definujú konštrukcie významu a estetického chápania interpretácie a recepcie hudby. (Rolle, 1993) Prikláňajú sa k estetickej debate, diskusii a preferujú originálne argumentácie. Napríklad Christian Rolle v štúdiách *Argumentačné zručnosti v hudobnej triede: hľadanie teórie* (2013) a *Estetická debata ako médium hudobnej výchovy – o význame argumentačného diskurzu o hudbe pre estetickú výchovu* (2014) predložil tézu, že ak sa viacero ľudí zapojí do debaty o hudbe počas vyučovania, dôjde k hudobno-vzdelávacím procesom. Nepripomína to snáď gadamerovské hermeneutické „považovať niečo za niečo znamená interpretovať“? (Gadamer, 2025) Rolle doslovne píše o otvorení uší kvalitám hudobného diela. Podľa neho vyučovanie nie je prenosom učiva, ale priebehom estetických zážitkov. Žiaci a odporcovia koncepcie si často kladú nasledujúce otázky: Musíme neustále hodnotiť hudbu? Musíme neustále hovoriť o hudbe? Prečo nemôže hudba hovoriť sama za seba? Nezodpovedanou ostala otázka, aký spôsob diskusie o hudbe je vhodný pre odborné umelecké vzdelávanie (ako paralely všeobecnej hudobnej výchovy) a ako sa ho možno naučiť. Už Hans Peter Reinecke (1974), vychádzajúc z Wittgensteinovej teórie, rozlišoval tri úrovne rozprávania o hudbe: 1. hovorovú komunikáciu o hudbe (laický jazyk), 2. praktickú komunikáciu o hudbe (jazyk hudobníka), 3. hudobno-vednú komunikáciu o hudbe (objektívny odborný jazyk). Tieto premisy boli takisto spochybnené a aj Reinecke mal svojich odporcov. Rolle nevidí rozdiel medzi laickým a hudobníckym jazykom, pretože existujú aj laickí hudobníci. Vhodnými témami na argumentačnú diskusiu sú rozdielne hodnotenie hudobného diela, kontroverzné chápanie skladby a sporná kvalita rôznych hudobných interpretácií. Na hodinách Didaktiky hudby a Umeleckej didaktiky sme použili nahrávky rovnakej skladby a jej rôznu úroveň interpretácie na príklade Árie Kráľovnej noci Der Hölle Rache z Mozartovej opery Čarovná flauta. Vybrali sme interpretácie v podaní Florence Jenkins, ktorá je nositeľkou titulu najhoršie spievajúcej speváčky s jej charakteristickým výrokom „Môžu povedať, že neviem spievať, ale nemôžu povedať, že som nespievala“, Lucie Poppovej, 14-ročného Robina Scholtza a Diany Damrau. So študentmi sme viedli argumentačnú diskusiu o tom, čo je umelecké dielo, aké má charakteristiky, kde sú hranice umeleckosti, kde sú hranice vernosti a originality interpretovaného diela, kde je hranica prípustnosti v interpretácii (čo môžem a čo nemôžem vložiť do interpretácie ako osobnostný vklad interpreta), sú hranice umenia a interpretácie umeleckého diela pohyblivé?, nemennosť funkcie umeleckého diela versus premenlivosť hodnoty umeleckého diela a do argumentačnej diskusie sme vkladali podobný okruh otázok.

V roku 2023 skoncipoval Mario Frei teóriu vysvetľovania v hudobnom vzdelávaní. Vysvetľovanie považoval za základnú vyučovaciu činnosť a vyučovanie nemôže fungovať bez dobrého vysvetľovania.

Pedagogický výskum potvrdil, že kľúčovou zručnosťou učiteľa je schopnosť dobre vysvetľovať. (Frei 2023)

Uplatnenie koncepcie na Slovensku

Didaktická koncepcia orientovaná na hudobné dielo našla na Slovensku uplatnenie vo vyššej komplexnosti náhľadov na fenomén hudobného diela. Stala sa východiskom pre komplexnú analýzu skladieb a estetické vnímanie umeleckého diela. Uvedieme dva príklady z Vysokej školy múzických umení v Bratislave. Altov typ analýzy a Richterov didaktický most si osvojil a koncepčne dotvoril Juraj Hatrík (2000) vo svojej originálnej analýze skladieb v rámci predmetov Analýza skladieb a Hudobné dielne. Hatrík „zdidaktizoval“ metaforu, ktorú kritici didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo v ostatnom čase dosť kritizovali. Hatrík používal metaforu ako významný didaktický prvok, tvoriaci prechod od percepcie k analýze skladby. Percepčné dejiny hudobného diela (skladateľ – interpret – poslucháč – život diela bez autora) ako ústredný výskumný materiál estetiky hudby teoreticky sformuloval Rudolf Brejka vo vysokoškolských učebných textoch *Úvod do štúdia teórie a praxe receptívnej hudobnej výchovy* (1985). V príspevku *Povaha hudobného diela a estetické vnímanie hudby* (2003) ešte bližšie rozpracoval miesto existencie diela od historickej dimenzie (doby vzniku diela), prejavujúce sa navonok v tvarovaní a vnútorne vo výpovedi, cez priestor tvorcu (skladateľa) ako zámer, predstavu a proces vzniku diela, notový zápis, hudobnú interpretáciu, verbálnu interpretáciu až po poslucháčsky priestor. (Brejka 2003, s. 17 – 21) Brejka rozvíjal estetické názory svojho učiteľa Ota Ferenczyho, autora prvej teórie modernizmu na Slovensku. Spoločným základom Hatríkovej a Brejkovej koncepcie je percepcia ako východisko narábania s hudobným dielom.

V období, kedy Hatrík publikoval teoretické východiská hudobnej analýzy, vyšla práca Mieczysława Tomaszewskiego *Interpretacja integralna dzieła muzycznego* (2000). Autor v nej predložil štyri hlavné štádiá existencie hudobného diela: koncepcia – realizácia – percepcia – recepcia. (Tomaszewski 2000, s. 20) Tieto fáze korešpondujú so štyrmi semiotickými textami hudobného diela – s textom hudobným, zvukovým, sluchovým a symbolickým (kultúrnym).

Otázkou je, kedy a ako je vhodné alebo potrebné použiť didaktickú koncepciu orientovanú na hudobné dielo. Zastávame názor, že tento typ didaktickej koncepcie je v podmienkach slovenského (ale i českého) školstva vhodný vsadiť do priestoru odborného umeleckého vzdelávania v základných umeleckých školách a umeleckých školách vyššieho typu. Ideálny výsledok používania tejto didaktickej koncepcie by bol taký, keby žiak vedel uchopiť hudobné dielo verbálnymi inštrumentami primeranými jeho veku, skúsenostiam a životnej filozofii.

V roku 2005 poukázal Werner Jank na rôznorodý terminologický stav v didaktike hudby ako na pojmový šalát (*Begriffssalat*). V nemecky hovoriacich krajinách sa používajú termíny *musikalische Erziehung*, *musikalische Bildung* a *Musikunterricht*. Na Slovensku sa donedávna používali takisto rôzne termíny, napríklad hudobná výchova, hudobné vzdelávanie, pojem výchovno-vzdelávací, hudobná edukácia (Eva Langsteinová), hudobná edukológia (Jozef Vereš). V Čechách sa ujal názov profesionálna hudobná výchova (Milan Holas). Eveline Christof (2019) pracovala s tézou, že je ťažké definovať výchovu a vzdelávanie, pretože nie sú priamo pozorovateľné, viditeľné ani opísateľné. Takisto výsledky výchovy a vzdelávania nie sú priamo merateľné, vzdelávacie vplyvy nie sú jednoznačne preukázateľné a výchovné ciele nemožno izolovať. Tento pojmový šalát som ochutnal aj ja. Dňa 3. júna 2009 prebiehala v Banskej Bystrici medzinárodná vedecká konferencia na tému Kultúra – umenie – vzdelávanie. Belo Felix bol rozhorčený z postoja vtedajšieho ministra školstva, ktorý sa vyjadril k existencii hudobnej výchovy v 8. a 9. ročníku základných škôl. Tvrdil, že žiaci sa nemusia učiť, kto bol Bedřich Smetana. Až s odstupom času som s postojom ministra súhlasil. Totiž nevedomky v jednej vete vyjadril filozofiu všeobecného a odborného! Skutočne, žiaci všeobecno-vzdelávacích škôl nepotrebujú vedieť podrobné životopisné fakty o B. Smetanovi. Žiaci potrebujú vnímať a chápať znejúcu hudbu, napríklad motívy z Vltavy alebo Libuše, *zahmkať* si napríklad zbor Proč bychom se netěšili...

Položme si otázku: sú didaktické koncepcie garantom nadobudnutého hudobného vzdelania? Túto otázku sformuloval predstaviteľ antropologickej didaktiky hudby Christoph Khittl v príspevku *Musikdidaktische Konzeptionen als Garant musikalischer Bildung?* (2013). Odpoveď našiel v tom, že koncepcie nahradil pojem kompetencií, zredukovaných na merateľné a zistiteľné parametre (zručnosti a znalosti) s absenciou estetického rozmeru hudby (Khittl 2013, s. 91 – 118). Zistiteľné parametre sa etablovali v obsahovom a výkonovom štandarde v rámci vzdelávacích štandardov a nadobudnutých kompetencií. Kompetencie vnímame ako súhrn vedomostí, zručností a postojov. V stručnosti môžeme Khittlove názory zúžiť na ironické tvrdenie, že hudbu nemôžeme položiť na stôl ani ju zavesiť na stenu. Vo vyššie uvedenom príspevku načrtol model hudobnej výchovy a hudobného vzdelávania ako súbor viacerých rozmerov a dimenzií nasledujúco: 1/ rozmer hudobného poznania, 2/ rozmer estetického zážitku, 3/ dimenzia citového vzťahu k hudbe, 4/ dimenzia sociálneho aspektu súvisiaceho s hudbou, 5/ dimenzia duchovného prístupu k hudbe, 6/ viaceré rozmery (Khittl 2013, s. 113)

Záver

V závere príspevku zhrňme naše náhľady do vybraných modelov didaktických koncepcií orientovaných na hudobné dielo do niekoľkých bodov. Uvedomujeme si, že všeobecný výchovný systém je jediný prostriedok na prenos kultúrnych hodnôt pre všetkých žiakov. Didaktická koncepcia orientovaná na hudobné dielo, ktorá predpokladá prácu s partitúrou (notovým zápisom), nachádza uplatnenie predovšetkým v oblasti odborného umeleckého vzdelávania v prostredí základných umeleckých škôl a konzervatórií. Aj keď sa v žiadnej didaktike nespomína úroveň pripravenosti pedagóga ako didaktika a teoretika hudby v jednej osobe, didaktická koncepcia orientovaná na hudobné dielo je náročná na pedagóga samotného: predpokladá totiž pedagóga s primeranými zručnosťami hry na klavíri. Neuspeje v nej pedagóg, ktorý hrá na klavíri osemtaktové skladbičky z Beyerky alebo Sarauera. Pedagóg by mal byť schopný zahrat' skladby na úrovni Bachovho Dobre temperovaného klavíra, Beethovenových klavírných sonát, Chopinových alebo Debussyho prelúdií atď. Úlohou samotnej koncepcie je udržiavať otvorený priestor pre osobnú skúsenosť s hudobným dielom a jeho osvojenie si poslucháčom. V koncepcii nie je podstatný učebný cieľ; naopak koncepcia je otvorená obsahu učiva. Doposiaľ nezodpovedanými otázkami ostali „ako sa hudobné dielo stáva učivom?“ a „aké je kritérium výberu diel?“. Podstatná je integrácia zážitkov žiaka do významového horizontu hudobného diela. Tento prístup bol anticipovaný estetikou v tom zmysle, že akú hodnotu hudobnému dielu dáme, takú hodnotu hudobné dielo bude mať. V každom prípade sa pridriavame zásady, že povaha a hodnota odborného umeleckého vzdelávania je daná povahou a hodnotou hudby (umeleckých hudobných diel), ktorú profesionálny didaktik hudby sprístupňuje svojim žiakom. Záleží na výbere overených postupov, ktoré si pedagóg môže vyselektovať z konkrétnej didaktickej koncepcie. Vybrané postupy v žiadnom prípade však nemôžu byť prekážkou, antikoncepciou a nemôžu samozrejme pôsobiť jednostranne, prvoplánovo a sterilne. Didaktika hudby musí byť neustále živá, originálna, jedinečná a nemôže zotrvať iba na existujúcich modeloch.

Bibliografia

- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik: Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann, 1968. 280 s.
- Alt, M. (1958). Die Interpretation des musikalischen Kunstwerk in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. In: Kraus, E. (ed.). *Musik und Lebenshilfe. Vorträge der Zweiten Bundesschulmusikwoche Hamburg 1957*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski, 1958, s. 186 – 196.
- Brejka, R. (2003). Povaha hudobného diela a estetické vnímanie hudby. In: Móži, A. (ed.). *Prezentácie a konfrontácie*. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 2003, s. 16 – 23.

- Brejka, R. (1985). *Úvod do štúdia teórie a praxe receptívnej hudobnej výchovy*. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 1985. 88 s.
- Ehrenforth, K. H. (1979). Didaktische Interpretation von Musik. In: *Sachwörter zur Musikpädagogik, Musik und Bildung 4*, 1979.
- Ehrenforth, K. H. (1971). Verstehen und Auslegen: die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik. In: *Schriftenreihe zur Musikpädagogik 4*. Frankfurt nad Mohanom: Diesterweg, 1971.
- Ehrenforth, K. H. (ed.). (1981). *Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Didaktische Interpretation von Musik. Beurteilungskriterien im Musikunterricht. Methodenrepertoire*. Mainz: B. Schott's Söhne, 1981. 391 s.
- Frei, M. (2023). *Erklären im Musikunterricht. Eine Studie zu Qualitätsmerkmalen*. Münster: Waxmann, 2023. 292 s.
<https://doi.org/10.31244/9783830997726>
- Gadamer, H. G. (2025). *Dedičstvo Európy*. Bratislava: Hronka, 2025. 120 s. ISBN 978-80-8987-531-3.
- Hatrik, J. (2000). Percepcia ako základ a východisko pre analýzu hudobného diela. Sedem marginálii k problematike hudobnej analýzy. In: Martináková, Z. (ed.). *Metódy analýzy a interpretácie hudby z historického a systematického hľadiska I*. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 2000, s. 25 – 34.
- Christof, E. (2019). Musikerziehung oder musikalische Bildung? Berufsbezogene Überzeugungen (angehender) Musiklehrerin und Musiklehrer zu Ihrem Selbstbild zwischen Pädagogik und Kunst. In: Aigner, W. – Christof, E. – Köhler, J. (eds.). *Musikerziehung = musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag, 2019, s. 124 – 145.
- Jank, W. (ed.). (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2005. 255 s.
- Kaiser, H. J. (2016). *Aufbauender Musikunterricht*. In: Lehmann-Wermser, A. (ed.). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Vissner, 2016. 204 s.
- Kaiser, H. J. – Nolte, E. (2003). *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen; ein Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz: Schott, 2003. 187 s.
- Khittl, C. (2013). *Musikdidaktische Konzeptionen als Garant musikalischer Bildung?* In: Comploi, F. – Mitterrutzner, E. (eds.). *Musik und Schule. Musica e scuola*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, 2013, s. 91 – 118.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: *Die deutsche Schule*, 1958, roč. 50, č. 10.
- Lacková, I. (2024). Pedagogická interpretácia hudobnodramatického diela ako efektívny prostriedok pre rozvoj kritického myslenia. In: *Slovenské*

- divadlo*, 2024, roč. 72, č. 1, s. 74 – 84. <https://doi.org/10.31577/sd-2024-0006>
- Reinecke, H. P. (1974). Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie relationaler Systeme. Überlegungen zu Wittgensteins Sprachspiel-Modell. In: Eggebrecht, H. H. (ed.). *Zur Terminologie der Musik des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Musikwissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 1974, s. 22 – 32.
- Richter, C. (1995). Das musikalische Kunstwerk als Gegenstand der Musikpädagogik, In: Helms, S. – Schneider, R. – Weber, R. (eds.). *Kompodium der Musikpädagogik*. Kassel: Gustave Bosse Verlag, 1995, s. 150 – 195.
- Richter, C. (2012). *Musik Verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Forum Musikpädagogik, Band 105. Berliner Schriften. Augsburg: Vissner-Verlag, 2012. 196 s.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: *Art Education Research*, 2014, roč. 5, č. 9, s. 1 – 8. ISSN 1664-2805.
- Rolle, C. (1993). Interpretation und Rezeption von Musik. Grundfragen der Bedeutungskonstitutions und des ästhetischen Verstehens. In: Eckart-Bäcker, U. (ed.). *Musik-Lernen – Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik. Musikpädagogik 7*. Mainz: Schott, 1993, s. 40 – 54.
- Ruttkay, J. (2024). K teoretickým východiskám didaktickej koncepcie orientovanej na hudobné dielo: Alt, Ehrenforth a Richter – ich nasledovníci a odporcovia. In: Stahl, M. (ed.): *Hudobno-analytické prístupy ako prostriedok k poznaniu diela*. Bratislava: Vysoká škola múzických umení, 2024, s. 65 – 81. ISBN 978-80-8195-143-5.
- Stroh, W. M. (1985). Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Bastian, H. G. (ed.). *Umgang mit Musik. Musikpädagogische Forschung 6*. Lilienthal: Laaber-Verlag, 1985, s. 145 – 160.
- Tomaszewski, M. (2000). *Interpretacja integralna dzieła muzycznego*. Kraków: Akademia muzyczna, 2000. 157 s.
- Vogt, J. (2016). Didaktische Interpretation von Musik. In: Lehmann-Wermser, A. (ed). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wissner, 2016, s. 31 – 43.

Mgr. art. Juraj Ruttkay, Ph.D.

Súkromná základná umelecká škola Jánoš

Mostová 4, 034 01 Ružomberok

ruttkay123@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.84-93>

Na začiatku príbehu – poetika detského sveta v klavírnej tvorbe Ľuboša Kubiznu

At the beginning of the story – the poetics of the children's world in the piano work of Ľuboš Kubizna

Laura Stopjaková

Abstract

The article focuses on the personality and work of the contemporary Slovak composer Ľuboš Kubizna, who tries to bring the personality of a child performer closer to his work. He presents the collection *At the Beginning of the Story*, which is a beneficial contribution to the field of modern piano literature for children. In it, the author combines playfulness, natural musical logic and the characteristic features of his own pupils. The aim is to bring the composer's creative approach closer and point out its importance in the context of contemporary music pedagogy.

Keywords: Ľuboš Kubizna. Contemporary composer. *At the beginning of the story*. Piano work for children. 21st century.

Úvod

Objavovanie detského sveta a jeho osobitostí je jednou z dôležitých súčastí hudobnej pedagogiky. Súčasný slovenský skladateľ Ľuboš Kubizna obohacuje svoju tvorbu pre malých klaviristov o vlastné skúsenosti so svojimi žiakmi. V skladbách reflektuje ich osobnosť či spôsob, akým na neho vplývajú. Prostredníctvom metódy rozhovoru a analýzy skladieb príspevok prináša náhľad na klavírnu zbierku *Na začiatku príbehu* v kontexte detského sveta. Z tohto hľadiska predstavuje zbierka v dostupnej literatúre doposiaľ neprebádanú oblasť

Ľuboš Kubizna

Ľuboš Kubizna (1991) je súčasný hudobný skladateľ a pedagóg. Jeho vzťah k hudbe sa začal rozvíjať vo veľmi skorom veku. Okrem hry na klavíri sa učil hrať na gitare, aj zobcovej flaute. Začal v sebe nevedomky objavovať zmysel pre komponovanie a improvizovanie. Stredoškolské štúdium absolvoval najskôr na Spojenej škole v Námestove, následne na Konzervatóriu v Žiline. Po jeho ukončení študoval na Vysokej škole

múzických umení v Bratislave v odbore skladba. V súčasnosti pracuje v Súkromnej základnej umeleckej škole v Bratislave.

Jednou z obľúbených činností tohto pedagóga je hra na klavíri, tvorba hier pre deti na nástroji a komponovanie. Prostredníctvom hier sa snaží žiakov motivovať a naučiť ich niečo nové, prípadne riešiť tak problematické úseky. Hry zameriava na pedalizáciu, uvoľňovanie rúk, hľadanie zvukov na klavíri, cvičenie intervalových vzdialeností. Jedným zo spôsobov, ktorým sa snaží žiakom spríjemniť a ozvláštniť cvičenie stupníc je „ďatľovanie“. Toto pomenovanie vytvoril na základe charakteru cvičenia a spôsobu hry – „...každý tón dieťa zahrá dvakrát v staccate. Sledujeme uvoľnenie ruky a hranie od kláves“ (Kubizna, 2024). Súčasne sa žiak sústreďí na správnu polohu ruky, kvalitu tónu, prstoklad a v neposlednom rade na to, aby mali obidva zahrané tóny rovnakú silu a dĺžku.

Tvorba

Tvorba Ľuboša Kubiznu v sebe zahŕňa viac ako sto skladieb. Sú v nej obsiahnuté vokálno-inštrumentálne diela, ansámblové komorné, ale aj sólové skladby, jedna symfónia a grafická partitúra s názvom Pulzar. Tá vznikla pre festival AsynChrónie, kde odznela prvýkrát. Je to otvorená partitúra, ktorá nemá jasne definované obsadenie. Najrozsiahlejším dielom je Omša pre zbor, organ a sláčikový orchester, ktorej trvanie dosahuje 25 minút. Premiéru mala na Konzervatóriu v Žiline, kde však nebola uvedená v úplnej podobe – bez časti Glória, pretože dirigent zboru (Adam Sedlický) považoval túto časť za prvok vymykajúci sa konceptu celej omše. Druhýkrát zaznela v Dome umenia Fatra, opäť pod taktovkou Adama Sedlického, tentokrát už aj s prekomponovanou Glóriou, ktorá v oveľa väčšej miere nadväzovala na myšlienku kompozície.

Skladateľ by svoj kompozičný štýl nazval: „Vizuálnou jednoduchosťou. Skladby zápisovo pôsobia jednoducho, triviálne.“ (Kubizna, 2024). Práve z dôvodu zdanlivej jednoduchosti nechcel dirigent na koncerte uviesť *Komornú symfóniu 17/18*. Na podnet a žiadosť organizátora orchester napokon skladbu naštudoval, pričom zistili, že je plná farieb, zaujímavých zvukov, a že jej náročnosť je vyššia ako predpokladali.

V súčasnosti sa Kubizna najviac zameriava na tvorbu pre deti, pretože sú to jediní interpreti, s ktorými je neustále v kontakte. Aktuálne pracuje na klavírnej škole určenej pre prípravné štúdium, ktorej obsah bude pozostávať z jedinečných a originálnych komponentov, klavírnych skladieb, grafických partitúr, cvičení na pohyblivosť prstov aj hudobných hier. Dielo vychádza z pedagogickej praxe skladateľa.

Zbierka Na začiatku príbehu

Vďaka pozitívnym ohlasom a spätnej väzbe od pedagógov, žiakov, aj ich rodičov na diela venované deťom si skladateľ uvedomil, že si zaslúžia

skladby, ktoré budú určené priamo im. V roku 2021 Hudobný fond Bratislava vydal zbierku pre malých kalviristov Ľuboša Kubiznu (Kubizna, 2021, s. 1). *Na začiatku príbehu* je prvou a doteraz jedinou tlačou vydanou zbierkou skladateľa, preto zvolil tento názov. „*Beriem to ako malý životopis. Celý život je príbeh, ktorý zachytávam v hudbe. Skladby majú programový názov, aby si dieťa vedelo vybaviť nejaký príbeh pod skladbou, ale aj preto, aby si zapamätalo, že hralo nejaký Oceán či Tik-Tak.*“ (Kubizna, 2024). Zbierka obsahuje 14 skladbičiek, pričom každá z nich vystihuje jedného žiaka. Nie z hľadiska ich charakterov, skôr z pohľadu ich správania a vplyvu na skladateľa. Zbierka vznikla počas obdobia pandémie, ktorú vyobrazuje skladba s názvom Nútené prázdniny. Motýlik a Kominár sú skladby, ktoré skomponoval už skôr, no vďaka ich obľube u detí boli taktiež zaradené do zbierky. Skladby v tejto publikácii sú prispôsobiteľné rôznym vekovým aj výkonnostným úrovňam žiakov. Je na pedagógovi, aby podľa schopností svojich žiakov zvolil vhodný repertoár. Zahŕňa skladby rôznej náročnosti a riešenia technických, dynamických, či výrazových problémov. Veľká časť skladieb je zámerne komponovaná v basovom kľúči s cieľom odstrániť strach, ktorý žiaci voči nemu pociťujú, ako aj zvýšiť pohotovosť čítania a orientácie v tejto polohe (Kubizna, 2025).

Na začiatku príbehu

Na začiatku príbehu je jednoduchá skladba, ktorá otvára rovnomenným názvom nielen celú zbierku, ale aj hudobný život žiakov. Bola určená pre žiačku, ktorú skladateľ učí už od jej piatich rokov. Charakter flegmatickej slečny, ktorá obľubuje mačky a spánok sa odzrkadľuje v celej skladbe, nesúc sa v pokojnej, pomalej nálade a pociť „mať čas“ na každý krok. Skladba je stavebne jednoduchšia, vhodná aj pre žiakov nižších ročníkov. Homofónna faktúra vedie melodický hlas v pravej ruke. Hoci je skladba usporiadaná iba do 28 taktov, žiak má možnosť naučiť sa pracovať s pedalizáciou, so zmenami v oblasti dynamiky či rozvíjaní hudobnej predstavy. Skladateľ využíva prevažne polové, štvrtové a osminové hodnoty nôt usporiadané do 4/4 taktu. Orientuje sa na tóninu C dur, ktorá žiakom neprináša ťažkosti s čítaním posuviek. V notovom zápise sa stretávame aj s jasne daným frázovaním. Záver skladby nepôsobí uzavreto, práve naopak, otvára bránu do sveta detí, rovnako ako otvára celú zbierku.

Po schodoch

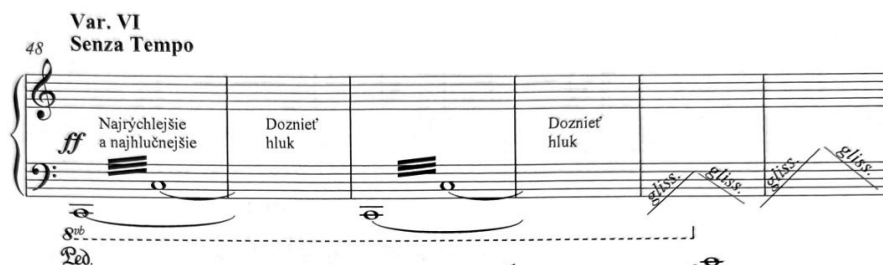
Skladba *Po schodoch* je venovaná žiačke so slovensko-nemeckými koreňmi, ktorá pôsobí po emocionálnej stránke dosť stroho. Po technickej stránke je veľmi zdatná, preto skladateľ pre ňu zvolil variácie na jednoduchú, emočne minimálnu tému. Ide o najdlhšiu a stavebne najzložitejšiu kompozíciu celej zbierky pozostávajúcu z témy a siedmich variácií, ktoré majú predstavovať rôznorodú možnosť ako môžeme kráčať po schodoch. Skladbu

uvádzajú dva takty založené na pravidelnom opakovaní jedného tónu v nízkej dynamickej intenzite v spojení s označením marcato a rýchlym tempom. Téma, ktorá po nich nastupuje, pozostáva z dvoch identických 4-taktových viet. Pravá ruka, ktorá v homofónnej faktúre vytvára sprievod pokračuje vo vzore prvých dvoch taktov (neustále sa opakujúci tón c⁵). Ľavá ruka je nositeľom melódie, ktorá pozostáva z klesajúcej stupnice C dur, alebo témy koledy *Dnešný deň sa radujme*.



Obrázok 1: Po schodoch – téma (zdroj: Na začiatku príbehu)

V prvej variácii nedochádza, v porovnaní s témou, k výrazným zmenám. Melódia využíva *ripitudo* (zopakovanie toho istého tónu), vďaka čomu sa vo väčšej miere podobá vianočnej koledy. Druhá variácia vedie melódiu z témy v oboch hlasoch, pričom ľavá ruka nastupuje v posunutí o jednu rytmickú hodnotu (*fuga ad minimam*). V druhej vete sa smer melódie mení z klesajúcej na oblúkovú. Tretia variácia obohacuje melódiu témy, ktorá sa objavuje vo vrchnom hlase, v druhom hlase je doplnená sprievodom polových hodnôt. Následne, v štvrtej variácii, dochádza k permutácii, téma sa v zjednodušenej podobe objaví v spodnom hlase. Sprievod, v porovnaní s predchádzajúcimi podobami, nadobúda vďaka využitiu osminových hodnôt dynamický, pohyblivý charakter. Celá variácia je ukončená označením *prima volta*, čo ju plynule prepája s nasledujúcou, ktorá začína označením *sekunda volta*. Ide o najrozsiahlejšiu variáciu, v ktorej sa dvojhlas mení na trojhlas. Klesajúci motív je v tomto prípade nahradený stúpajúcim 4-tónovým motívom, s ktorým skladateľ pracuje počas prvej fázy piatej variácie. Melodická línia v podobe frázovacích oblúkov sa objavuje v ľavej ruke v spojení s označením *forte* a prevažne *descendenčným* charakterom. V druhej fáze línia naberá *ascendenčný* charakter, ktorý prechádza z *piano* až do *fortissima*, ktoré vystrieda náhle ticho. Po ňom variácia doznieva v jemnej dynamike. Sprievodné dvojzvuky v *staccatovej* artikulácii hravo dopĺňajú harmóniu. Šiesta variácia je obohatená o prvky a pokyny, s ktorými sa žiaci nestretávajú každodenne. Skladateľ zvolil označenie *Senza Tempo* spojené s vysokou dynamickou intenzitou. Využíva *tremolo*, *glissando* a *priebežné poznámky* (Najrýchlejšie a najhluchšie, Doznieť hluk).



Obrázok 2: Po schodoch – Variácia VI (zdroj: Na začiatku príbehu)

Posledná variácia s názvom Finale sa vracia do pôvodného tempa. Sprievod nachádzajúci sa v pravej ruke je totožný so sprievodom úvodnej témy. Téma v prvej vete vytvára stúpajúcu melódiu štvrtých hodnôt pomocou intervalových krokov. V druhej vete sa hodnoty predlžujú na polové, smer melódie ostáva nezmenený.

Zasnežená krajina

Zasnežená krajina bola cielená pre žiaka na vysokej úrovni náročnosti. Je obrazom statickej zimnej krajiny, kde pomaly padá sneh a vládne pohoda. V strednom úseku sa však prudko zdvihne hustota sneženia a vznikne chumelica. Dopĺňajú to konkrétne pokyny pre klaviristu (Prudké zrýchlenie, Nehrať presne, Musí to hučať!!!, Pokračovať do hluku), ktorý môže zapojiť svoju kreativitu a predstavivosť. Pri tomto žiakovi bolo dielo skonštruované v tejto podobe kvôli jeho hravosti a miernej výbušnosti, ale zároveň ako protiklad v podobe pokojného vystupovania a prístupu charakteristického vetou: „Nejako bolo, nejako bude“. Na krátkej ploche môže teda žiak vytvárať pokojnú pomalú náladu doplnenú o výbušnosť a nepresné hranie, ktoré vyústi opäť do pokojnej emócie. Oba charaktery sú podporené dynamikou, ktorá je v úvode označená pojmom pianissimo, neskôr sa stupňuje, pričom v strednej časti vyvrcholí do búrlivého fortissima. Po vyvrcholení nastupuje 8-taktová kóda v pôvodnom tempe (Adagio), ktorá prináša citát z úvodu skladby. Sprievod v homofónnej faktúre je počas celého trvania skladby tvorený dvoj alebo trojzvukmi.

Cesta jaskyňou

Cesta jaskyňou je venovaná žiakovi, ktorý má potenciál byť šikovný klavirista, preto je aj dosť náročná. Skladba predstavuje fiktívnu situáciu. Deti sa schovávajú v jaskyni, ktorá v tme (tmu predstavujú spodné registre klavíra) vytvára pocit hrôzy z rôznych útvarov, ktoré môžu niečo predstavovať. Možno sú tam zbojníci, divokí ľudia, vďaka čomu sa deti rozutekajú – útek je hudobne vyjadrený prostredníctvom lomených oktáv. Na konci naberú odvalu a postaví sa strachu. Táto skladba je náročná na techniku a prináša množstvo farebných odtieňov, ktoré si vyžadujú precíznu interpretáciu.

V úvode skladby sa striedajú dva motívy – prvý (vo forte) tvorený šesťnástinovými notami striedajúcimi sa medzi pravou a ľavou rukou a druhý s kontrastnou dynamikou (piano) pozostávajúci z dvoch polových a jednej celej noty. Druhá fáza strieda opäť dva kontrastné motívy, po ktorej sa zopakuje úvodná fáza. Druhý diel, navodzujúci pocit strachu zo zločinov pozostáva z osminových nôt v staccatovej artikulácii. V kóde sa vracia 3-násobný šesťnástinový motív z úvodu vystriedaný celými notami.

Čarovná krajina

Piata skladba v poradí v sebe zahŕňa určitú dávku tajomstva, bádania, objavovania, hľadania a nachádzania. „*Svojim harmonickým priebehom a zvratom predstavuje objavenie nového sveta, kde nás každý pohľad na niečo iné dokáže očariť. Predstava, že sa predieraš jaskyňou, rukou odhrnieš korene, ktoré trčia zo stropu. Zrazu obrovská žiara, ty vystúpiš z jaskyne a vidíš tú čarovnú krajinu, kde ti každý pohľad vyrazí dych...*“ (Kubizna, 2024). Motív nachádzania je prepojený s tempovým označením Maestoso, ktoré dovoľuje interpretovi započúvať sa do všetkých tónov. Dynamika neprináša výrazné kontrasty, ani forte, či fortissimo, avšak vďaka častému crescendo a decrescendu sa skladateľ úspešne vyhýba monotónnosti v diele. Autor využíva pedalizáciu počas celého trvania skladby, v úvode naznačí periodicitu využívania pedálu, neskôr pokračuje označením simile. Čarovná krajina je jediná skladba zbierky, ktorá je komponovaná v 6/8 takte. Prvkom vyvíjajúcim vyššie nároky na rozsah ruky a zdôrazňovanie jednotlivých tónov melódie je hra dvojzvukov, ktoré na konci vystrieda jednoglas. Táto skladba bola venovaná žiačke, ktorej fantázia, kreativita a chuť učiť sa sú vložené do charakteru diela. Na krátkych plochách dochádza k harmonickým zmenám, ktoré predstavujú obraz objavenia novej krajiny, kde každý pohľad vyrazí dych svojou scénériou.

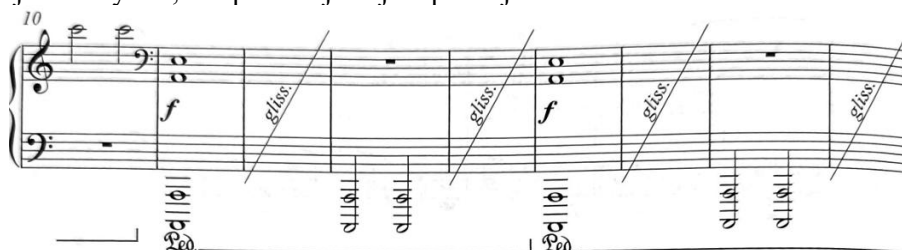
Tik-tak

Tik-tak je filozofická skladba, ktorá je veľmi hlbavá. Vyžaduje si diferenciáciu zvuku na krátkych plochách, rozlišovanie sprievodu, počúvanie dlhých tónov latentnej melódie. Žiačka, pre ktorú bola pôvodne skomponovaná patrí medzi veľmi hlbavé a duchovne založené deti. Tak isto bola pre ňu venovaná Čarovná krajina, kvôli jej záujmu o hudbu a hru na klavíri. Časté striedanie dynamiky a harmónií vytvára túžbu po spoznávaní sveta hudby. Skladba Tik-tak má ako jediná z celej zbierky na začiatku prepísané predznamenanania naznačujúce tóninu c mol. Možno ju rozdeliť na 3 diely. Prvý pozostáva z vedúceho hlasu v pravej ruke, ktorý je tvorený skupinou štyroch osminových nôt v spojení s akcentovanou polovou notou. Ostinátny sprievod v prevažne sekundových intervaloch zabezpečuje plynulosť. Druhý diel súvisí s označeniami Animato, Misterioso, poco accelerando, čím je vytvorený mierny kontrast k predošlému dielu.

Je komponovaný prostredníctvom využitia lomených intervalov a oktáv v dynamike pianissima. Tretí diel vracia priebeh do pôvodného tempa a využíva materiál prvého dielu.

Dráma

Skladba *Dráma* bola cielená pre žiačku, ktorá sa potrebovala osmeliť a dokázať otvoriť svoje emócie. Rovnako ako v druhej skladbe zbierky, aj tu sa objavuje množstvo glissánd, ktoré aj podľa slov skladateľa nie sú úplne stavané pre jemné a neodreté ruky detí. Sú poprepletané oktávami v nízkych registroch v spojení so zápisom pedalizácie. V 20. takte pokračujúci sprievod oktáv dopĺňajú ascendenčné motívy osminových hodnôt. V 36. takte dochádza k permutácii, pričom harmonická výplň sa nachádza v prostrednom hlase, zatiaľ čo vrchný a spodný hlas pokračuje v polových a celých hodnotách. Od t. 44 nastupuje označenie dolce v piano, pričom pravá ruka je založená na opakujúcom sa tóne a ľavá ruka vedie descendenčnú melódiu v štvrtkových rytmických hodnotách. S nastupujúcim ritardandom sa predlžujú aj hodnoty nôt, čo spomaľuje dej a upevňuje záver.



Obrázok 3: Dráma (zdroj: Na začiatku príbehu)

Naháňačka

Naháňačka má charakter etudy, prináša snahu o efektnosť. Úvodné tempové označenie Sostenuto sa po chvíli mení na Vivace. Plynulosť skladby zabezpečuje okrem tempa neustály pohyb lomených intervalov šestnástinových nôt, využívajúc najmä sexty a septimy, ktoré sa rozdeľujú medzi obe ruky. Zdanlivo nemeniaci sa notový zápis je obohatený o časté crescendo a decrescendo, skladateľ predpisuje aj pedalizáciu. Skladba v priebehu posledných piatich taktov dynamicky vyvrcholí.

Motýľ a kominár

Motýľ a *Kominár* sú úplne prvé skladby, vznikli na popud pani učiteľky zo ZUŠ Ladislava Árvaya, ku ktorej skladateľ chodil na pedagogickú prax. Mala technicky a interpretačne zdatnú žiačku, ktorej chcela do repertoáru zaradiť dielo súčasnej klavírnej literatúry. Z toho dôvodu Kubizna skomponoval tieto dve skladby. Mali veľký ohlas nielen u žiačky, ale aj u učiteľov a rodičov.

Prvá skladba je o obraze motýľa na lúke, ktorý poletuje z kvietka na kvietok. V nálade agogického označenia dolce spojeného s pianom zaznievajú dva takty uvádzajúce sprievod v štvrt'ových hodnotách, v ktorom sa skladateľ hrá s intervalovou štruktúrou využívajúc kvintu, terciu a unisono v nemeniacom sa poradí. Nástup melódie je počiatkom prvej vety, ktorá pozostáva z dvoch štvortaktových poloviet ($a + a'$). Motívy prvej polovety sa s miernymi zmenami zopakujú o oktávu vyššie v druhej polovete. Klesajúce skrátené stupnicové behy oboch rúk v prostrednom diele sú vyjadrením situácie, kedy si motýľ nachádza kamaráta, s ktorým šantí po lúke. Posledné 4 takty pripomínajú druhú polovetu úvodného dielu.

Skladba *Kominár* je notačne najkratšia (2-riadková) kompozícia zbierky, ktorej trvanie je predĺžené vďaka využitiu opakovacích znamienok prima volta a sekunda volta. Práve oni rozdeľujú skladbu na dve fázy. Prvá – pomocou opakujúcich sa oblúkových motívov v osminových hodnotách, symbolizuje strechy a melódia v pravej ruke odzrkadľuje kominára – muža, ktorý chodí od dverí k dverám a pýta sa, či treba vyčistiť komín. Druhá fáza skladby pozostáva zo sprievodu polových nôt a z descendenčných melodických oblúkov ukončených clustrami, ktoré predstavujú padanie sadze z čistených komínov.

Nútené prázdniny

Kompozícia predstavuje obdobie pandémie. Skladateľ pri písaní myslel na žiaka, ktorý je nútený k hre na klavíri. Aj keď má potenciál a chuť hrať, nevkladá do toho energiu. Skladba je miernym zobrazením hnevu a vzdoru pri cvičení nových skladieb, ktoré prejdú do rezignácie a vyústia do víťazoslávneho docvičenia skladby. Hnev je vyobrazený pomocou 4-taktovej oblúkovej frázy opakujúcej sa dvakrát, ktorá začína skupinou šesťnástinových nôt a pokračuje osminovými hodnotami so staccatovou artikuláciou. Rýchle tempo, hlasná dynamika a unisono v oboch rukách podporujú vzdorovitú náladu. Rezignácia spomalí dianie vďaka využitiu polových a štvrt'ových nôt, prevažne v podobe intervalových krokov. Úsek so sebou prináša aj recitatívny charakter zabezpečený častým opakovaním rovnakého tónu. Kóda (t. 26 – 32) je inšpirovaná úvodným motívom s vrcholiacou dynamikou.

Oceán

Oceán od Ľuboša Kubiznu je skladba, ktorá svojou technikou hry, ale i jednotlivými výrazovými prvkami pripomína vlnenie. Jej harmonická veta je inšpirovaná známou inštrumentálnou skladbou od nemeckého skladateľa filmovej hudby Hansa Zimmera. Skladba začína motívom malých vlniek v jemnej dynamike (piano), ktoré postupne nabierajú na sile, menia sa. K stupňovaniu napätia a gradácii dopomáha aj pedalizácia, ktorú skladateľ na potrebných miestach zapísal. Od t. 52, po búrlivom, dynamickom a neutíchajúcom forte, ktoré predstavuje vrchol celého diela, sa skladateľ

vracia k motívu pokojných a jemných vlniek, ktoré boli predstavené v úvode. Veľkú časť skladby tvorí hra v basovom kľúči, ktorá v žiakoch častokrát vyvoláva hoci neopodstatnené, ale predsa len väčšie obavy v porovnaní s hrou v husľovom kľúči. Tempové označenie Vivo či časté využívanie nôt s osminovou hodnotou dodávajú skladbe potrebný ťah, a tak zodpovedne dotvárajú obraz pohybujúcich sa vln. „*Oceán je virtuóznejšia skladba, v ktorej treba byť dobrý stratég v dynamike a vedieť odhadnúť vzdialenosť pri presúvaní rúk.*“ (Kubizna, 2024).

Tanec

Tanec je skladba venovaná samotnému skladateľovi a jeho záujem o folklór, pretože práve to je v jeho očiach vec, ktorá mu môže pomôcť v snahe odlíšiť sa od ostatných skladateľov. Tempo sa postupným zrýchlením mení z úvodného andante, sostenuto ($\text{♩} = 60$) na 80 úderov za minútu. Dynamická škála sa pomocou crescendo a decrescenda pohybuje od piana po forte. Základom diela je 4-taktový motív s ktorým skladateľ pracuje prostredníctvom techniky prísnej i voľnej imitácie. Tvorila ho dve polovety, ktoré majú oblúkový charakter, pozostávajú zo skupiny šesťnástinových nôt so stúpajúcou tendenciou. V prvej polovete ju vystrieda klesajúci rad osminových hodnôt, v druhej dve štvrtové noty.

Zlatá brána

Zlatá brána taktiež reflektuje skladateľa a jeho snahy využiť vedomosti z hudobnej teórie z prednášok na VŠMU od docenta Ľuboša Bernátha, ktorý ho svojimi prednáškami, hudobným presvedčením, ľudským prístupom a zanietenosťou k hudbe inšpiroval a motivoval k tvorbe. Skladateľ zvolil rýchle tempo a základný dynamický rozptyl v intervale od piana po forte. V úvode sa trikrát (vždy o oktávu nižšie) zopakuje 5-tónový descendenčný motív a frázu ukončuje disonantný cluster. Celá fráza sa doslovne zopakuje. Nasleduje medzihra pozostávajúca po väčšine z osminových nôt s opozitných (ascendenčným) smerom, ktorá pripravuje nástup hlavnej melódie inšpirovanej detskou piesňou *Zlatá brána*, ku ktorej je dokoňponovaný sprievod tanečného charakteru. Medzihru vyplňa modulačný úsek po ktorom nastupuje motív detskej piesne v pozmenených podobách.



Obrázok 4: Zlatá brána – téma detskej piesne (zdroj: Na začiatku príbehu)

Záver

Zbierka *Na začiatku príbehu* ponúka veľa možností, ako obohatiť detský repertoár. Skladby nie sú určené pre konkrétny ročník, preto je na pedagógovi, aby zvolil vhodný materiál podľa individuálnych schopností žiaka. Jednotlivé skladby na seba nenadväzujú, ich poradie nemá osobitý význam, keďže nejde o klavírny cyklus, ale o zbierku. Zámerné postavenie má iba prvá a posledná skladba. Sú tempovo i dynamicky rozmanité, skladateľ sa opiera o klasickú harmóniu homofónnej faktúry občas obohatenú o sekundy, ktoré vytvárajú clustre. Orientuje sa na tóniny bez predznamenaní s výnimkou skladby *Tik-tak*. V dielach *Po schodoch* a *Zlatá brána* nachádzame podobnosť s inou piesňou, či už vianočnou koledou alebo známou detskou piesňou. V niektorých prípadoch sa žiaci stretávajú s menej často využívanými prvkami, akými sú tremolo či glissando. Špeciálne požiadavky na interpreta skladateľ uvádza v notovom zápise prostredníctvom konkrétnych poznámok.¹ Na základe analýzy skladieb považujeme zbierku za vhodný inštruktívny materiál využiteľný v pedagogickom procese v Základnej umeleckej škole.

Bibliografia:

- Interview s Ľubošom Kubiznom z dňa 16 .02. 2024. Archív autorky.
Interview s Ľubošom Kubiznom z dňa 01. 11. 2025. Archív autorky.
Kubizna, Ľ. (2021). *Na začiatku príbehu* [hudobnina]. Bratislava: Hudobný fond, 2021. 23 s. ISMN 979-0-68500-535-3.
Stopjaková, L. (2025). *Klavírna tvorba súčasných slovenských skladateľov a jej využitie v pedagogickom procese v ZUŠ*. Diplomová práca. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, 2025. 58 s.

Mgr. Laura Stopjaková

Katedra hudby, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
laura.stopjakova947@edu.ku.sk
školiťel: doc. PaedDr. Mgr. art. Zuzana Zahradníková, PhD.

¹ Najrýchlejšie a najhluchšie, Doznieť hluk, Prudké zrýchlenie, Nehrať presne, Musí to hučať!!! Pokračovať do hluku

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.94-103>

Povstane na Slovensku z popola štúdium opernej réžie?

Will the Study of Opera Directing Rise from the Ashes in Slovakia?

Tomáš Surý

Abstract

In Slovakia the field of opera directing is not taught. The last graduates studied at the Academy of Performing Arts (VŠMU) in Bratislava in 2001–2006. Students from Slovakia, who are interested in this field, mostly study in the Czech Republic. The author of the article who has been trying to revive the study of opera directing in Slovakia for several years reflects on the causes of this situation, analyzes the positives and negatives of the original curriculum from an autopsy, compares teaching concepts in neighbouring countries and suggests possible solutions for reviving the teaching of this artistic field.

Keywords: Opera directing. Opera acting. Pedagogical approaches. Academy of Performing Arts in Bratislava. Opera Studio of Academy of Performing Arts in Bratislava.

Na úvod: Na Slovensku sa odbor operná réžia nevyučuje

Odbor operná réžia bolo možné študovať na Hudobnej a tanečnej fakulte VŠMU (HTF VŠMU) v Bratislave od akademického roku 1952/53.¹ Od počiatku sa odbor v Prahe, v Brne a napokon aj v Bratislave študoval na katedrách sólového spevu, čo bolo v niečom prirodzené a v niečom aj determinujúce. Na Katedre spevu na dnešnej HTF VŠMU² sa operná réžia študovala v dvoch časových úsekoch.

Najskôr v rokoch 1954 až 1958 štúdium ukončili dvaja absolventi (Jiří Neuwirth, Miroslav Fischer,) u pedagóga Otakara Zítka, a dvaja absolventi (Koloman Čillík, Július Gyermek) u Miloša Wasserbauera. Potom garant štúdia Miloš Wasserbauer odišiel zo Slovenska a nastala pauza.

Druhý časový úsek predstavovalo obdobie medzi rokmi 1979 až 2006, keď Branislav Kriška obnovil odbor opernej réžie. Štúdium uňho úspešne ukončilo šesť absolventov (Marián Chudovský, Jozef Revallo, Martin Bendík, Blažena Hončarivová, Pavol Smolík a Zuzana Lacková). Po

¹ Bližšie pozri www.opernestudio.sk.

² Fakulta aj katedra viackrát zmenili názov.

Kriškovej smrti (1999) hlavný odbor učil Pavol Smolík, u ktorého absolvovali poslední štyria operní režiséri (Roman Bajzík, Andrea Hlinková, Lenka Horinková a Tomáš Surý). Odbor teda počas jeho existencie vyštudovalo spolu štrnásť absolventov.³

Je na režírovanie opery potrebné mať vyštudovanú opernú réžiu?

Odbor sa na Slovensku aj v Česku budoval s presvedčením, že hudobné divadlo nie je len divadlo s hudbou, ale je to špecifický inscenačný aj recepčný fenomén. Učili nás, že v opere sa dráma rodí z hudby. Ako však ukazuje súčasná prax, nie je už výnimkou, že operu režiruje činoherný režisér. Takéto inscenácie sú väčšinou vnímané ako inscenačne inovatívne, režiséri pracujú s dejovou myšlienkou diela (často až veľmi podrobne), speváci si pochvaľujú poctivú režijnú prácu aj prácu s hercom. Často ale hania neznalosť hudobnej štruktúry diela, ktorá je limitujúca.

Paradoxne, režiséri, ktorí „cítia a vnímajú aj hudbu“, pracujú s hudobnými myšlienkami diela (nemyslíme teraz len melódie a spomienkové motívy), dávajú hudbe priestor a ctia si skladateľa ako „prvého“ režiséra, sú často označovaní ako „zástancovia konzervatívnejšieho prístupu“, napr. Franco Zeffirelli (Pavlovský a kol., 2004, s. 201). Naopak, činoherne poňaté inscenácie idúce striktne po texte libreta od začiatku boli vnímané ako „modernejšie“.

Podľa Patrica Pavisa (2004, s. 286) je dokonca nutná tzv.: „*Nová definícia opery, revízia vzťahov medzi textom a hudbou, reaktivácia prechodu od textu k hudbe a od hudby k textu, to všetko radikálne mení danosti divadelnej opery a operného divadla a núti nás preveriť staré kategórie a tradičné opozície.*“ Hlboké neporozumenie téme vnímame už v termíne „divadelná opera“.

Rovnako nejednoznačná je aj definícia z hesla Opera z Divadelného slovníka Patrica Pavisa: „*Opera a divadlo, hoci patria k odlišným druhom scénického umenia a stoja v opozícii aj pokiaľ ide o scénickú prax, publikum, spôsob financovania, sú dnes [1996, pozn. autora] prepojené viac než*

³ K tejto téme bližšie pozri: 1. MADUNICKÁ, K. (2021): *Branislav Kriška – pedagóg a profilujúca osobnosť operného štúdia Vysokej školy múzických umení v rokoch 1972-1999*. [Diplomová práca]. Bratislava: DF VŠMU, 2021. 156 s.
2. MADUNICKÁ, K. (2021): *Premeny Operného štúdia VŠMU*. In: KNOPOVÁ, Elena (ed.) *Divadlo v meniacom sa svete a premeny divadla*. Akadémia umení v Banskej Bystrici: Fakulta dramatických umení, 2021, s. 348-363.
3. MADUNICKÁ, Klára: *Operné štúdio VŠMU (1952-2022). Časť prvá: apoteóza. Operné štúdio VŠMU (1952-2022). Časť prvá: apoteóza – Theatrica* (15. 11. 2025). - SURÝ, Tomáš: *Operné štúdio VŠMU (1952-2022). Časť druhá: katarzia*. Dostupné online: [Operné štúdio VŠMU \(1952-2022\). Časť druhá: katarzia – Theatrica](#) (15. 11. 2025).

kedykoľvek predtým; objavili vzájomne svoju existenciu a vzájomne sa fascinujú“ (Pavis, 2004, s. 285).

Trend na Slovensku, že operu „môžu“ režírovať aj činoherní režiséri, nie je neprijateľný, ale nemal by sa stať pravidlom. Napokon, obdobne možno vnímať aj tvorivé dielne pre spevákov s činohercami. Málokedy priniesli osov, pretože väčšina aj slávnych slovenských hercov nevnímala hudobnú štruktúru diela ako „prvú réžiu“. Ale kto vlastne dnes v hľadisku operného predstavenia skutočne rozumie spevu a dráme rodiacej sa z hudby? A tu sa natíska otázka: Je teda potrebné študovať špecializáciu operná réžia? Ako je to v susedných krajinách? Je možné porovnávať?

Porovnanie koncepcií výučby operných režisérov v okolitých krajinách je problematické, pretože k tejto téme pristupujú rozdielne a majú aj rozdielne kultúrne niveau. Nie v každej krajine Európy je štúdium opernej réžie inštitucionalizované v rámci vysokého umeleckého školstva tak, ako to bolo v rámci bývalého Československa (Praha, Brno, Bratislava). V Česku sa operná réžia vyučuje dnes iba na JAMU v Brne. Tento študijný program pripravuje študentov na kariéru operného režiséra: učí ho remeslu s dôrazom na teoretické vedomosti a praktické zručnosti. Štúdium je zamerané na prácu režiséra so spevákom-hercom, štúdium repertoáru, dramaturgickú prípravu inscenácie, možnosti inscenačnej praxe, možnosti kombinovať vokálne umenie s hereckými technikami, prácu s rekvizitami, javiskovým pohybom, tancom a pod. Študenti majú povinnosť spolupracovať s operným štúdiom a získať praktické skúsenosti s divadelným prostredím. Rovnako nastavený bol aj študijný program v Bratislave, s tým rozdielom, že bratislavské operné štúdio sa po čase stalo „predmetom“, zatiaľ čo brnianske „školské“ Divadlo na Orlí funguje ako umelecká scéna s riadnou prevádzkou. V oboch prípadoch je diplomovou prácou umelecký výkon režiséra: operná inscenácia s orchestrom.

Donedávna sa operná réžia študovala aj na HAMU v Prahe. Inštitucionálna akreditácia a vnútorné osobné rozbroje sú príčinou, že sa odbor otvára nepravidelne. Ani produkcie neboli na pravidelnej báze, ako v Brne alebo v Bratislave.

Pred rokmi sa ako ďalšia možnosť v Česku črtala Fakulta umění Ostravskej univerzity. Založenie operného štúdia v Ostrave⁴ podľa slovenského modelu by v prípade záujmu umožňovalo aj akreditovanie odboru operná réžia. Všetko sa ale zmenilo, keď operné štúdio prešlo na režim tzv. opernej akadémie s úzkou spolupracou s Národným divadlom moravskosliezskym. Znamenalo to koniec pedagogického procesu na úkor veľmi skorej umeleckej praxe spevákov v profesionálnom prostredí, bez predchádzajúcej prípravy a tiež bez možnosti, aby si túto skúsenosť mohol vyskúšať každý študent odboru operný spev.

⁴ Stál som pri zrode ich prvých inscenácií v rokoch 2010 až 2012), okrem iného aj s autorským projektom *Prodaná Rusalka* (2012).

V okolitých krajinách sa prístup k príprave operných režisérov líši viac. Napríklad v Nemecku existujú inštitucionalizované možnosti v rámci umeleckých vysokých škôl v Mníchove, Berlíne a v Hamburgu. V Rakúsku je možné absolvovať špecializované kurzy, samotné vysokoškolské inštitúcie umeleckého charakteru štúdium opernej réžie neponúkajú. V Poľsku, podľa dostupných informácií a na základe konzultácie s dekanátom Hudobnej akadémie v Katowiciach, sa operná réžia ako samostatná špecializácia neštuduje a ani neštudovala. Operní režiséri sú vzdelávaní na činoherných fakultách ako „všeobecní“ režiséri, ktorí sa potom špecializujú praxou a v rámci vysokého školstva je operná réžia evidovaná ako divadelné umenie, na rozdiel od Slovenska a Česka, kde je kategorizovaná ako hudobné umenie. Cieľom textu nie je vytvoriť vyčerpávajúce porovnanie. Násnejšie bude pripomenúť zaniknutý študijný program, zanechať správu, vyslať signál, naznačiť možné trajektórie ďalšieho smerovania odboru.

Študijný plán v kreditovom systéme (po roku 2000)

So spolužiačkou Lenkou Horínkovou sme neboli len poslední absolventi odboru, ale aj prví, ktorí študovali v tzv. kreditovom systéme, teda v systéme, ktorý sa na vysokých školách na Slovensku používa dodnes. Okrem hlavného predmetu a seminárov s pedagógom réžie všetky ostatné predmety boli kolektívne a dodnes sa vyučujú. Takže jeden z hlavných argumentov vedenia HTF pre nepodporenie obnovy odboru operná réžia, že ide o „drahé štúdium“, sa vlastne nezakladá na pravde.

Môj študijný plán vyzeral nasledovne:

Prvý Bc. ročník

Predmety s učiteľmi z DF

1. Úvod do réžie 1+2
2. Režijná tvorba 1+2
3. Analýza dramatického textu 1+2
4. Scénografia a kostým 1+2
5. Dejiny divadla 1+2

Predmety z HTF

1. Hlasová výchova 1+2
2. Klavírna prax 1+2
3. Teória hudby 1+2
4. Dejiny hudby 1+2
5. Dejiny umenia 1+2
6. Taliančina 1+2
7. Psychológia hudby 1+2
8. Javiskový pohyb 1+2
9. Prax v opernom štúdiu 1+2
10. Svetový jazyk (Angličtina)

Druhý Bc. ročník

Predmety s učiteľmi z DF

1. Práca s hercom 1+2
2. Scénografia a kostým 3+4
3. Dejiny divadla 3+4
4. Dejiny réžie 1+2
5. Seminár z dejín réžie 1+2
6. Analýza dramatického textu 3+4
7. Teória hereckej tvorby 1+2

Predmety z HTF

1. Režijná tvorba 3+4
2. Operné štúdio 1+2
3. Klavírna prax 3+4
4. Dejiny hudby 3+4
5. Dejiny umenia 3+4
6. Teória hudby 3+4
7. Analýza skladieb 1+2
8. Taliančina 3+4
9. Javiskový pohyb 3+4
10. Herecká výchova 1+2

Tretí Bc. ročník

Predmety s učiteľmi z DF

1. Dejiny divadla 5+6
2. Dejiny réžie 5+6
3. Scénografia a kostým 5+6
4. Práca s hercom 5+6

Predmety z HTF

1. Réžia opery 5+6
2. Bakalárska práca (umelecký výkon + písomná práca na zadanú tému)
3. Operné štúdio 3+4
4. Rozbor a dramaturgia opery 1+2
5. Choreografia 1+2
6. Dejiny hudby 5+6
7. Taliančina 5+6
8. Seminár opernej réžie 1+2
9. Estetika
10. Klavírna prax 5+6
11. Maska/Šerm

Prvý Mgr. ročník

Predmety s učiteľmi z DF

1. Scénografia a kostým 1+2

Predmety z HTF

1. Réžia opery 1+2
2. Operné štúdio 1+2
3. Diplomový seminár 1
4. Rozbor a dramaturgia opery 1+2
5. Choreografia 1+2
6. Dejiny opery 1+2
7. Dejiny a literatúra spevu 1+2
8. Klavírna prax 1
9. Dejiny slovenského vokálneho umenia 1+2

Druhý Mgr. ročník

Predmety z HTF

1. Réžia opery 3
2. Diplomová práca (umelecký výkon)
3. Diplomový seminár 2 (teoretická diplomová práca)
4. Operné štúdio 3+4
5. Rozbor a dramaturgia opery 3+4
6. Dejiny hudobnej estetiky a hudobnoestetická analýza 1+2
7. Vybrané kapitoly zo súčasnej hudby 1

Z uvedeného vyplýva, že študent opernej réžie bol vedený, aby sa stal komplexnou umeleckou osobnosťou, že teoretické predmety neobsahovali len predmety z oblasti činohernej réžie, ale aj z oblasti hudby, analýzy skladieb, hlasovú výchovu a povinnú hru na klavíri. To všetko viedlo absolventov k pochopeniu štruktúry operného diela, nielen ako diela divadelného, alebo len ako diela hudobného, ale ako diela hudobnodramatického. To znamená, že štúdium opernej réžie na Slovensku bolo koncipované tak, aby študent získaval remeslo operného režiséra a nie „len“ režiséra. Okrem iného bolo cieľom vyučovania uvedomiť si aj skutočnosť, že operný režisér a dirigent nie sú generáli dvoch bojujúcich cudzorodých strán, pri ktorej sa čaká, kto kapituluje a prispôsobí sa podmienkam druhého, ale dvaja partneri v hudobnej a divadelnej problematike. Problém je, samozrejme, aj na druhej strane. Budúci dirigenti opery nie sú dnes v rámci vzdelávania pripravovaní na to, aby sa vyznali v problematike divadla, aj preto si režiséri občas môžu „robiť, čo sa im zachce.“ Divadelne vzdelaný dirigent by mal byť partnerom hudobne vzdelanému režisérovi. Inscenačná koncepcia by mala vychádzať z ich spoločného hudobno-divadelného názoru, v ideálnom prípade konsenzu.

Z uvedeného študijného plánu ďalej vyplýva, že študent opernej réžie bol už v rámci svojho štúdia integrujúcou osobou celého inscenačného procesu. Prepájal jednotlivé pracoviská školy a táto medzikatedrová spolupráca zahŕňala najmä nasledujúcu pedagogickú a produkčnú spoluprácu:

1. Katedra spevu HTF (účinkujúci speváci)
2. Katedra skladby a dirigovania HTF (dirigenti + možnosť realizácie nových skladieb)
3. Katedra strunových a dychových nástrojov HTF (hráči v orchestri)
4. Katedra tanečnej tvorby HTF (taneční interpreti, choreografi)
5. Katedra scénografie DF (študenti scénografie: scéna, kostým, svetlo, plagát, bulletin)
6. Katedra divadelného manažmentu DF
7. Fundus DF (scénické prvky, rekvizity, kostýmy a pod.)
8. Ateliér zvukovej skladby FTF (záznam + možnosť workshopov pre ich študentov)
9. Ateliér dokumentárnej tvorby FTF (záznam + možnosť workshopov pre ich študentov)
10. Ateliér strihovej skladby FTF (záznam + možnosť workshopov pre ich študentov)
11. Ateliér kameramanskej tvorby FTF (záznam + možnosť workshopov pre ich študentov)

Semestrálnym umeleckým výkonom operného režiséra bola kompletná operná inscenácia s orchestrom.⁵ Pokiaľ absolventskú opernú inscenáciu pripravoval pedagóg, jeho študent „sa učil“ ako jeho asistent, pričom vzťah pedagóga a žiaka tým získal ďalší, hlbší rozmer. V prípade asistencie študent najčastejšie participoval na príprave tzv. Fragmentov. Išlo o javiskový tvar komponovaný z vybraných scén z rôznych oper.⁶ Samozrejmosťou bolo prirodzené tvorenie inscenačných tímov so študentami dirigovania a scénografie, menej často so študentami choreografie.

Súčasná možnosť štúdia slovenských študentov

Po zániku akreditácie odboru opernej réžie na HTF VŠMU sú slovenskí záujemcovia o štúdium odkázaní na zahraničie. Najbližšia možnosť je na JAMU v Brne. Brno je slovenským študentom blízke koncepciou, geograficky, jazykovo. Podľa informácií vedenia hudobnej fakulty však

⁵ Prehľad všetkých absolventských inscenácií absolventov opernej réžie na HTF VŠMU pozri na webovej stránke www.opernestudio.sk.

⁶ K problematike tzv. Fragmentov bližšie pozri: SURÝ, Tomáš (2025): Režijné a pedagogické prístupy pri práci v Opernom štúdiu na VŠMU v Bratislave. In: Studia scientifica Facultatis paedagogicae Universitas catholica Ruzomberok č. 4/2025, s. 106-112. Katolícka univerzita v Ružomberku: Verbum, 2025. [Dostupné online \(4. 10. 2025\)](#)

nevedia záujem zo Slovenska dostatočne kapacitne uspokojiť. Druhou možnosťou je HAMU v Prahe, kde sa odbor otvára nepravidelne. Negatív smerom k Slovensku je hneď niekoľko: absolventi sa počas štúdia etablojú v zahraničí, tam získajú ľudské aj profesionálne väzby, často sa už nevracajú späť. Nerozvíja sa teda naša domáca kontinuita odboru. Navyiac ich neláka ani súčasná situácia na Slovensku, kde prostredie réžie opery nefunguje na princípe odbornosti, ale na princípe osobných vzťahov a afinit.

Na záver: Povstanie z popola?

Príspevok je nazvaný viac poeticky než odborne. Natíska sa otázka, prečo vlastne odbor zhorel? Bohužiaľ, je to o ľudských vzťahoch. Slovenská nežičlivosť a malosť postavená na medziľudskej a profesionálnej nevraživosti priviedla odbor k zániku. To je aj dôvod, prečo sa od roku 2019 (rok habilitácie na JAMU) stále nedarí odbor znovu obnoviť. Preukázalo sa, že vedenie Katedry spevu nechce podporiť pôvodnú existenciu odboru, v roku 2022 som predložil vedeniu HTF VŠMU iný návrh: „*Nadväzujúc na dlhoročnú medzifakultnú spoluprácu, ktorá doteraz nebola ukotvená v organizačnom poriadku HTF VŠMU, navrhujem spolu s kolegami z Operného štúdia (Oš) zriadiť v organizačnej štruktúre HTF VŠMU pracovisko so štatútom katedry (Katedra opernej réžie a hudobnej dramaturgie). Vznik samostatného pracoviska (resp. katedry), pod gesciou ktorého by sa znovu začala vyučovať operná réžia. Študenti opernej réžie v spolupráci so študentmi operného spevu, scénografie, hudobnej dramaturgie a divadelného manažmentu by tak pripravovali pod vedením svojich pedagógov predstavenia Oš a zabezpečovali hudobno-divadelnú prevádzku HTF VŠMU.*“ (SURÝ, 2022, online) Materiál ležal nejaký čas v priečinku dekanátu odložený ad acta. Napokon bol aspoň publikovaný ako článok.

V ňom je návrh niekoľkých možných formátov na oživenie vyučovania opernej réžie na Slovensku. Prvoradým predpokladom je existencia garantov. Garantom môže byť len pedagóg s aprobáciou docenta alebo profesora z opernej réžie. Na Slovensku v súčasnosti pôsobia len dvaja učitelia s potrebným vzdelaním – prof. PhDr. Pavol Smolík, ArtD. (habilitácia JAMU 2008, inaugurácia JAMU 2015) a doc. PhDr. Tomáš Surý, ArtD. (habilitácia JAMU 2019). Pre svoju existenciu odbor potrebuje študentov spevu, študentov dirigovania, prípadne študentov choreografie a scénografie. Táto skutočnosť determinuje aj miesto, kde by sa mohol otvoriť.⁷

Prvou možnosťou je akreditácia nového študijného odboru (bakalársky, magisterský doktorandský stupeň) na HTF VŠMU, napríklad aj podľa študijného plánu z roku 2000. Otázka do diskusie ostáva, či patrí štúdium opernej réžie na katedry spevu. Na JAMU došlo v minulosti

⁷ Keďže pôsobím od roku 2005 výlučne na VŠMU v Bratislave, budem sa vyjadrovať len týmto smerom. Ako model pre najbližšie obdobie vidím niekoľko možností.

k presunu z Katedry spevu na Katedru kompozície, dirigovania a opernej réžie. Dôvody na presun boli subjektívno-osobné⁸ aj odborno-tvorivé.⁹ To je možná cesta. V rámci HTF VŠMU by prichádzali do úvahy ako miesta akreditácie opernej réžie okrem Katedry spevu napríklad Katedra skladby a dirigovania, Katedra teórie hudby (samostatne aj s prípadným spojením do dvojodboru s hudobnou dramaturgiou) alebo aj vznik nového pracoviska (s názvami napríklad Katedra opernej réžie a hudobnej dramaturgie alebo Ateliér hudobného divadla).

Druhou možnosťou by bolo akreditovať len magisterský stupeň, ktorý by slúžil ako špecializácia po predchádzajúcom ukončenom bakalárskom štúdiu divadelnej réžie, hudobnej dramaturgie alebo operného spevu. Ide v niečom o krajnú možnosť, pretože operná réžia vyžaduje špecifickú teoretickú prípravu a tá v spomínaných odboroch v bakalárskom stupni momentálne absentuje.

Ak už nemôže štúdium opernej réžie „povstať z popola“ v súčasnosti, určitou možnosťou by bolo vytvorenie akreditácie doktorandského stupňa (ako špecializáciu v spolupráci s príbuznými katedrami, ako napríklad Katedra spevu, Katedra teórie hudby, Katedra skladby a dirigovania, Katedra réžie a dramaturgie na DF VŠMU a pod.) pre existujúcich absolventov odboru, ktorí by tak do budúcnosti s titulom ArtD. mohli na tejto ceste pokračovať.

A tak otázka pretrváva: povstane na Slovensku z popola štúdium opernej réžie?

Bibliografia

- Madunická, K. (2021): *Branislav Kriška – pedagóg a profilujúca osobnosť operného štúdia Vysokej školy múzických umení v rokoch 1972-1999*. [Diplomová práca]. Bratislava: Divadelná fakulta VŠMU, 2021. 156 s.
- Madunická, K. (2021): *Premeny Operného štúdia VŠMU*. In: Knopová, E. (ed.) *Divadlo v meniacom sa svete a premeny divadla*. Akadémia umení v Banskej Bystrici: Fakulta dramatických umení, 2021, s. 348-363. ISBN 978-80-8206-052-5.
- Pavis, P. (2004): *Divadelný slovník*. Bratislava: Divadelný ústav, 2004, 542 s. ISBN 8088987245
- Surý, T. (2022): *Operné štúdio VŠMU (1952-2022). Časť druhá: katarzia*. In: *Theatrica*. [cit. 15. decembra 2025]. ISSN 2729-9031.

⁸ Informácie vyplývajú z písomnej komunikácie v roku 2021 medzi autorom článku a doc. Alenou Vaňákovou, dlhoročnou garantkou odboru operná réžia a pedagógom opernej réžie na JAMU Brno, bývalou vedúcou Katedry spevu.

⁹ Informácie vyplývajú z písomnej komunikácie v roku 2021 medzi autorom článku a doc. Mgr. Ing. MgA. Danom Dlouhým, Ph.D., vedúcim Katedry kompozície, dirigování a operní réžie JAMU Brno.

Surý, T (2025): *Režijné a pedagogické prístupy pri práci v Opernom štúdiu na VŠMU v Bratislave*. In: *Studia scientifica Facultatis paedagogicae Universitas catholica Ruzomberok č. 4/2025*, s. 106-112. Ružomberok: Verbum, 2025. ISSN: 1336-2232.
<https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.4.106-112>

Doc. PhDr. Tomáš Surý, ArtD.

Katedra teórie hudby, Hudobná a tanečná fakulta,
Vysoká škola múzických umení v Bratislave
Zochova 1, 813 01 Bratislava
tomas.sury@vsmu.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.104-113>

Analýzy vybraných skladieb z cyklu Čo mi deti rozprávali Jána Cikker a návrh ich didakticko-metodickej aplikácie

Analysis of selected songs from Ján Cikker's cycle What My Children Told Me and a proposal for their didactic and methodological application

Viliam Udič

Abstract

The past century in the development of Slovak music represents a relatively complex and stylistically diverse range of trends. This era resulted from composers' personal convictions regarding their own compositional styles, the implementation of new compositional techniques into practice, and a national foundation oriented toward Slovak folk song with its specific melodic, rhythmic, and tonal characteristics. A significant factor that markedly influenced the nature of these compositions was the fluctuating socio-political situation. Ján Cikker, a representative of the generation known as the Slovak Musical Modernism, was a visionary who moved away from compositions with a clearly legible national character. He explored new harmonic possibilities of expanded tonal harmony, worked with atonal music, and sought a new sonorism in his work. The piano cycle What the Children Told Me (*Čo mi deti rozprávali*) is a culmination of these aforementioned compositional views and techniques. Simultaneously, through his music, the author conveys a sincere, ideal world of childhood to the listener. In addition to the analysis of selected works, this paper offers a methodological-didactic section in which the author proposes original methods suitable for teaching Music Theory at primary art schools. The presented activities, combining verbal, visual, and practical methods, focus on active listening, the verbalization of music, movement demonstration, and metro-rhythmic education. The program-oriented compositional material also provides space for creating original stories that evoke the character of the music, conditioned by the tectonic structure of the composition.

Keywords: Piano cycle. Ján Cikker. Slovak music. Chromaticism. Atonality. Modality. Method.

Úvod

Slovenská muzikologická obec disponuje už pomerne bohatou hudobno-historickou, či teoretickou spisbou. Za zmienku stoja napríklad tituly venované slovenským skladateľom vydávané na pôde Hudobného centra, či najnovšia knižná publikácia z pera Jany Kalinayovej-Bartovej *Hudba v bratislavskej Katedrále sv. Martina v rokoch 1526-1833*. Výrazné manko je príznačné v hudobnej edukácii. Slovenské hudobné školstvo nedisponuje modernou a komplexnou publikáciou-učebnicou, ktorá by zabezpečila systematické hudobno-teoretické, či historické vzdelávanie. Taktiež sa často zabúda na implementovanie diel slovenských skladateľov do procesu vyučovania. Uvedený príspevok nemá ambíciu ponúknuť čitateľovi obsiahne a rozsiahle informácie o analyzovaných dielach. Taktiež nenahrádza už publikované štúdie. Jeho cieľom je prispieť do spisby muzikologicko - edukačnej a ponúknuť čitateľovi možnosti implementácie analyzovaných diel do edukácie hudobno-teoretických predmetov v rámci predprimárneho a primárneho umeleckého vzdelávania.

1 Slovenská hudobná moderna v kontexte doby

U skladateľov slovenskej hudobnej moderny (A. Moyzes, E. Suchoň, J. Cikker) je prítomný nový a výrazný kvalitatívny posun¹. Autori akoby si uvedomovali potrebu dohnať zameškané a nutnosť vytvorenia hudby v rámci európskych štruktúr, tzv. akulturácia (Chalupka, 2015, s. 5). Pozitívne reagovali na nové myšlienkové prúdy a vývojový dynamizmus európskej kultúry. Nevšedné tonálno-harmonické riešenia, obohatenie melodického jazyka o štýlové prvky ľudovej piesne, či akcentovanie jej metro-rytmických, melodických, či formových špecifik, sa stali jednou z charakteristických črt. Štýlové vplyvy skladateľov slovenskej hudobnej moderny je možné definovať v 5 prúdoch:

1. Novoromantizmus a symfonizmus V. Nováka, 2. Neofolkloristické tendencie a práca s motívom L. Janáčka, 3. Slovenská ľudová pieseň a zvukový barbarizmus B. Bartóka, Z. Kodályho/modálna harmónia, 4. Akcentácia metro-rytmickej orientácie (I. Stravinskij), 5. Atonálna hudba a dodekafónia (A. Schönberg).

Jánovi Cikkerovi patrí špeciálne miesto v rámci slovenskej hudobnej moderny. Autor opúšťal domáce inšpiračné zázemie a zameral sa na polymodalitu a dvanásťtónovú chromatiku (Elschek, 1996, s. 285). V kompozíciách použil široké spektrum zväčšených, zmenšených intervalov, harmonických zvrátov bez prípravy (Palovčík, 1993, s. 233). Predstavitelia tejto generácie skladateľov, cieľavedomou syntézou podnetov vlastných/národných kultúr s výdobytkami západoeurópskej hudobnej kultúry

¹ Odpútanie sa skladateľov od prostých harmonizácií ľudových piesní v mestskom novouhorskom štýle.

vytvorili hudobne bohaté kompozície ponúkajúce nielen interpretačné výzvy, ale aj inšpirácie pre tvorbu aktivizujúcich metód v rámci hudobnej edukácie.

Na ceste k cyklu Čo mi deti rozprávali

V roku 1962², kedy Ján Cikker skomponoval cyklus pre deti a mládež *Čo mi deti rozprávali*, mal autor za sebou svoje vrcholné operné tituly *Mr. Scrooge* (1959) a *Vzkriesenie* (1962), ktoré sú kompozične a tematicky³ diferentné od národne koncipovaných titulov ako *Juro Jánošík* (1953), či *Beg Bajazid* (1957). *Mr. Scrooge* a *Vzkriesenie* sú psychologickou sondou do duše človeka, ktorej sa výrazne prispôsobuje aj hudobné prevedenie. Chromatický až atonálny harmonický pôdorys poskytuje poslucháčom efektívnejšie absorbovať príbehové úskalia.

Podobný prístup je prítomný aj v cykle *Čo mi deti rozprávali*, ktorý pozostáva z 15 programovo orientovaných skladbičiek strednej náročnosti. Cikker zhudobnil pre detský svet typické témy. Moderným kompozičným jazykom sa snažil čo najviac sprostredkovať obsah skladby. Autor necitoval ľudové piesne, ale využil idiómy charakteristické pre slovenskú ľudovú pieseň (napr. lydiecká kvarta). Východiskom mu nebola harmonicky pevne ukotvená melódia, ale výrazná práca s motívom. Harmóniu obohatil o paralelizmy, disonancie, biakordiku, využívanie septakordov. Diatoniku "zachmúril" chromatizmami. (Chalupka, 2018, s. 86). Výsledkom sú postimpresionisticky orientované skladbičky, v ktorých autor kládol dôraz na kolorit, atmosféru a charakter zhudobnenej témy. Autor skôr hudobne zachytil následky a reflexie detských rozhovorov, otázok, hier, zážitkov. Cyklus je hudobným psychologickým obrazom detského sveta, ktorý nie je len pre deti, ale aj o deťoch.

2 Analýza vybraných skladieb a návrhy ich didakticko-metodickej aplikácie

2.1 Prosím si rozprávku

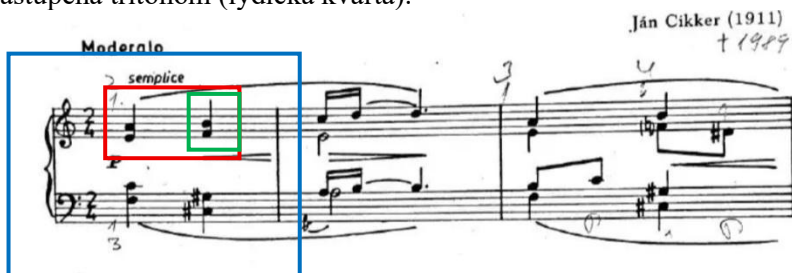
Touto rozsahovo krátkou, ale hudobne a harmonicky veľmi bohatou skladbou Cikker „otvoril“ detský svet. Hudobný materiál je koncipovaný do trojdielnej formy aba' s kontrastným stredným dielom. Skladateľ sa oprel o rozšírený tonálno-harmonický systém s využitím modálnych prvkov.

Diel a pozostáva zo štyroch taktov s možným periodickým členením na dve dvojtaktia. Autor variačne pracoval s motívom a využil evolučný

² Šesťdesiate roky predstavujú obdobie, kedy ódy na komunistických diktátorov a pochmúrnú spoločenskú atmosféru vystriedalo uvoľnenie politického napätia a tým aj slobodnejší, tvorivejší a spontánnejší prístup skladateľov ku komponovaniu.

³ Autor nespracoval národné témy, ale témy svetového formátu, ako napríklad: Ch. Dickens: *Vianočná koleda*, L. N. Tolstoj: *Vzkriesenie*.

kompozičný princíp-rozvíjanie. Prvý takt skladby je súznením kvínt a kvárt v protipohybe. Hlavný motív pozostáva z dvoch prvkov. Zo statického prvku, tvoreného štvrt'ovými rytmickými hodnotami a druhého, melodického – pohyblivejšieho, ktorým je motív uzavretý. Motivickú štruktúru definuje aj dynamický priebeh sprevádzaný crescendom a decrescendom. Disonancia je zastúpená tritónom (lydická kvarta).



Notová ukážka 1: Paralelizmy, tritónus, protipohyb

Diel b má tanečnejší charakter. Artikulácia a melodická línia sa stávajú vertikálnejšími. Metrické členenie sa z dvojdobého mení na trojdobé. V harmonickom priestore Des dur skladateľ akcentoval tón g, čo je opäť lydickou kvartou. Tento tón v rámci trojtaktového úseku zaznieva štyrikrát.



Notová ukážka 2: Des dur, lydická kvarta

Diel a' je krátkou pripomienkou úvodného motívu s triolovým rytmom. V závere súčasne znie zväčšená a čistá kvinta.

2.1.1 Hudobná aktivita „Rozprávočku chcem“

Hudobná aktivita „Rozprávočku chcem“ je hudobno-pohybovou hrou, ktorej cieľom je prostredníctvom pohybu demonštrovať, charakter skladby, jej pulzáciu, metrickú organizáciu a tektonický pôdorys. (Boroš, 2020, s. 60, 92) Je možné uplatniť tzv. „body percussion“ prípadne použiť vhodné perkusie. Cieľom hry je prostredníctvom pohybu a rečovou deklamáciou-verbalizáciou rytmu interpretovať skladbu. (Boroš, 2020, s. 64) Aktivitou sa žiaci naučia demonštrovať 3-dielne členenie hudobného materiálu prostredníctvom vloženého textu a pohybu. Vnímajú kontrastný stredný diel, v ktorom sa mení napr. vložený text, rytmická štruktúra, či charakter. V hre je zadefinovaný aj návratný diel, podložený rovnakým

textom. Je vhodné, aby pohyby žiakov evokovali nižšiu dynamickú intenzitu a melodický priebeh frázy zameraný na jej ascendenčnosť a descendenčnosť.

Aktivita je primárne určená pre žiakov prípravného štúdia na ZUŠ v rámci predmetu prípravná hudobná výchova. Metodický postup realizácie je nasledovný:

A: Naučiť sa text: *Roz-prá-vočku, roz-prá-vočku chcem, víla k nám letí, letí, rozprávočku chcem, chcem.*



B: Naučiť sa pohyb⁴ C: Interpretovať skladbu



Ukážka 3: vizualizácia formy skladby evokujúca obsah textu

2.2 Chyt' ma

Skladba s tanečným charakterom a prevažne akordickou sadzbou má hudobný materiál koncipovaný do trojdielnej formy aba¹ so skrátenou reprízou a kódou. Harmonický pôdorys je opätovne atonálny s prvkami modality. Dominantným prvkom kompozície je charakteristický motív pozostávajúci zo statického (akordického) a pohyblivého (melodického) elementu. Elementy sú voči sebe kontrastné rytmicky aj artikulačne. Motívy v priebehu skladby zaznievajú vo variačných podobách a v sekvencovitých postupoch

⁴ Bod 1 a 2 odporúčam, aby prebiehali súčasne. Je potrebné, aby bol text viazaný na pohyb. Žiaci sedia v tureckom sede so zavretými očami. Na text „rozprávočku“ si chytia kolená (roz), stehná (prá) a prekrížené si chytia ramená (vočku). Následne žiaci otvoria oči. Dvakrát si chytia líce – raz jednou a raz druhou rukou (roz-prá), predpažia ruky (vočku) a tlesknú (chcem). Text *Víla k nám letí, letí* je recitovaný so sprievodom triangu. Dlhá nota je sprevádzaná úderom do nástroja, krátka o stehno. Tretí diel a' je zopakovanie dielu a-druhého úseku.



Ukážka 4: Statický element s metrickou funkciou,
melodický – pohyblivý element

V strednom diele b s prevažne akordickou sadzbou, silnou dynamickou intenzitou so zemitým charakterom, autor opätovne využíva zväčšenú lydickú kvartu ako idióm „ľudovosti“.



Ukážka 5: lydická kvarta

Diel a1 je skrátenou reminiscenciou dielu a. Charakteristický motív, ktorý je súčasťou krátkej kódy, zaznieva aj v samotnom závere skladby v D dur. Spomínaná kóda v harmonickom prostredí d mol pozostáva zo stúpajúcich akordov s crescendom, čím sa kombinuje hudobný materiál obidvoch dielov.

2.2.1 „Chytila ma Kitty“

„Chytila ma Kitty“⁵ (Michalíková, 2017) je rytmickou aktivitou vhodnou pre výučbu šesťnástinových rytmických hodnôt a trojdielnej hudobnej formy s kódom. Jej cieľom je verbalizovať danú rytmickú hodnotu a interpretovať skladbu s použitím perkusii či „body percussion“. Touto aktivitou sa žiaci naučia členiť hudobný materiál do trojdielnej formy s kódom. Definíciou kontrastného dielu pomáha zmena vloženého textu, či metrická organizácia pozostávajúca z osminových rytmických hodnôt (Boroš, 2024, s. 13) Kľúčovým hudobným aspektom je vnímanie legáta a staccata, ktoré je možné taktiež vhodným pohybom rúk demonštrovať (legáto – oblúk, staccato – lusknutie). Žiaci sa v tejto skladbe okrem rytmickej výchovy stretnú aj so širokou dynamickou škálou od pp až po ff. Rytmická aktivita je určená pre žiakov 1. až 3. ročníka primárneho vzdelávania ZUŠ v rámci predmetu hudobná náuka.

⁵ Takto Ján Cikker volal svoju manželku Katarínu Cikkerovú.

Učiteľ môže využiť nasledovný metodický postup:

1. Rytmizovať text s vhodným pohybom evokujúcim rytmický model⁶
„chytla ma Kitty – chytla ma Kitty – chytla ma Kitty – chytla ma Kitty – chytla ma Kitty (chytla ma – ťukanie o prsty – štyri prsty udierajú o palec, Kitty – dvakrát tlesk)
*Lenivorus*⁷ – *lenivorus morbus* – *lenivorus* – *lenivorus* – *lenivorus* (lenivorus – štyrikrát buchnutie o stehná, morbus – dva údery o lavicu)
Chytla ma Kitty – *chytla ma Kitty* – *chytla ma Kitty*
*Do postele*⁸ – *do postele* – *padám* (kráčanie na mieste v metrickej pulzácii, padám – pád na zem)..
2. Body percussion je možné nahradiť použitím vhodných perkusných nástrojov.
3. Text deklamovať v rôznych dynamických hladinách .
4. Poskladať obsah riekanky prostredníctvom obrázkovej vizualizácie, pričom každý obrázok bude obsahovať rytmický pattern zobrazený prostredníctvom značiek pripomínajúcich reálny zápis šestnástinových a osminových hodnôt



Ukážka 6: vizualizácia štruktúry skladby prostredníctvom textu

2.3. „Prečo padá sneh“

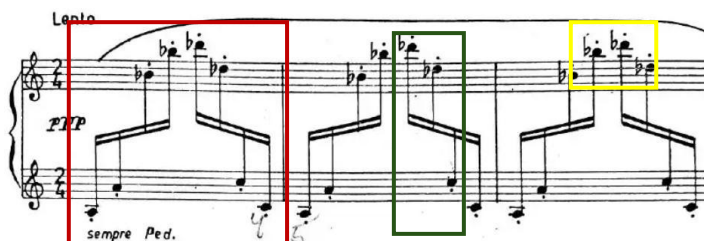
Táto drobná miniatúra je postimpresionisticky orientovanou kompozíciou s dôrazom na kolorit. Autor využil široký diapazón klaviatúry, predpísal sempre pedal, čím sa harmónie zlievajú do homogénneho zvukového celku v dynamike ppp. Autor výrazne pracoval s intervalovou štruktúrou. Východiskom sú „kráčajúce“ oktávy v poltónových vzdialenostiach. Hudobný materiál je možné zadefinovať do formy *abcb*.

⁶ Slovným spojením „chytla ma“ žiaci demonštrujú šestnástinové rytmické hodnoty, slovom „Kitty“ osminové. Na rytimizáciu je vhodné použiť zvukovo diferentné nástroje. Je vhodné, aby rytimizácia a verbalizácia textu prebehli súčasne.

⁷ Tieto slovíčka autor použil vo svojom liste, ktorý adresoval svojej matke Márii Cikkerovej-Psotkovej. V texte Ján Cikker uvádza, že ochorel na veľmi neprijemnú chrípku s bolesťami hlavy. Na text je vhodné použiť tzv. „body percussion“ hra na telo. Tým sa zreteľne oddelí kontrastný B diel od krajných dielov.

⁸ Uvedené slovné spojenia sú súčasťou kódy skladby. Rytmické patterny môžu žiaci interpretovať opäť na perkusiových nástrojoch.

V diele a autor motivickým prirad'ovaním využil stúpajúce a klesajúce oktávy v poltónových vzdialenostiach. Medzi najvyššími tónmi je intervalový vzťah malej tercie.



Ukážka 7: Stúpajúce a klesajúce oktávy, poltónové vzdialenosti, malá tercia

Diel b pozostáva už len z klesajúcich oktáv, pričom autor dodržal intervalové štruktúry prezentované v úvodnom diele skladby.



Ukážka 8: Malá tercia, poltóny

Kontrastný diel c so sebou prináša zmenu klavírnej faktúry, ktorá sa mení na akordickú. Cikker využil krajné registre nástroja a biakordiku (Adur/a mol).



Ukážka 9: sled akordov, F5, akord s veľkou a malou terciou, e6, h dim s add9

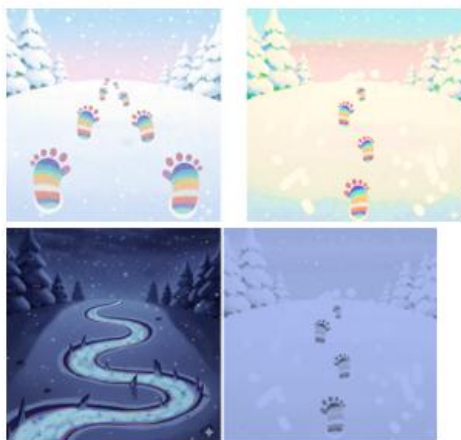
Záverečný diel b' príp. kóda, obsahuje materiál klesajúcich oktáv, ktoré sú zakončené tónom a.

2.3.1 „Kráčanie v snehu“

Aktivita „Kráčanie v snehu“ je didaktickou pomôckou pre výučbu metrickej výchovy. V stanovenej pulzácii žiaci pomocou zvoleného nástroja „kráčajú“ po stopovej mape. Metrická pulzácia sa v priebehu skladby mení

z párneho dvojdobového na trojdobú pulzáciu zastúpenú štvrt'ovou pomlčkou, ktorú je možné demonštrovať „fúkaním“ z úst do priestoru.

Stopová mapa evokuje aj smernosť melodickej línie. Vhodné je jednotlivé úseky skladieb oddeliť aj diferentným zvukom nástroja. Aktivitu je možné predniesť aj spôsobom, kedy žiaci pohybom ruky, či kráčaním na mieste demonštrujú stopovú mapu. V strednom disonantnom akordickom diele žiaci kreslia kľukatú cestu po odznení akordu.



Ukážka 10: demonštrácia hudobnej formy skladby prostredníctvom vizualizácie. Farebné odtiene evokujú charakter úseku skladby, stopy napríklad smernosť

Záver

Prezentované analýzy skladieb z cyklu *Čo mi deti rozprávali*, indikujú kľúčové štýlovo-kompozičné východiská Jána Cikkera, ktoré upevňujú jeho ukotvenie v rámci generácie skladateľov slovenskej hudobnej moderny. Rozšírená chromaticizácia harmónie a jej smerovanie k atonálnu orientovanému tonovému priestoru, definuje skladateľa ako vizionára pre modernú hudobnú expresiu. Didakticko-metodická implementácia hudobného materiálu je prezentovaná návrhmi, uplatňujúce východiská metro-rytmickej výchovy, demonštráciu hudobnej formy s akcentáciou vizuálnosti. Optimálnou metódou sa po overení v praxi profiluje aktivita „Chyt' ma“, ktorej kľúčovým aspektom pre metodické uplatnenie je metro-rytmická čitateľnosť, tempová ukotvenosť a obsahová zrozumiteľnosť.⁹ Metódy je vhodné uplatniť pre výučbu predmetu hudobná náuka v rámci predprimárneho a primárneho vzdelávania na ZUŠ.

⁹ Žiaci vedia identifikovať charakterové ukotvenie skladby.

Bibliografia

- Boroš, T. (2020). *Hudba ako čin*. Bratislava: In Music o.z. 145 s. ISBN 978-80-973674-0-4.
- Boroš, T. (2022). *Months*. Bratislava: Superar, 81 s. ISBN 978-80-570-3761-3.
- Boroš, T. (2022). *Numbers*. Bratislava: Superar, 91 s. ISBN 978-80-974212-0-5.
- Elschek, O. (1996). *Dejiny slovenskej hudby*. Bratislava: ÚHV SAV, 572 s. ISBN 80-88820-04-9.
- Chalupka, Ľ. (2015). *Cestami k tvorivej profesionalite. Sprievodca slovenskou hudbou 20. storočia I (1901 – 1950)*. Bratislava: FiF UK, 307 s. ISBN 978-80-8127-091-8.
- Chalupka, Ľ. (2018). *Generačné a štýlové konfrontácie. Sprievodca slovenskou hudbou 20. storočia II (1951 – 2000)*. Bratislava: FiF UK, 879 s. ISBN 978-80-223-4585-9.
- Michalicová, I. (2017). *Listy matke*. Gelnica: G-Ateliér, s.r.o., 515 s. ISBN 978-80-89739-05-9.
- Palovčík, M. (1995). *Ján Cikker v spomienkach a tvorbe*. Prešov: Matúš, 367 s. ISBN 80-967089-8-8.
- Obrázky boli vygenerované umelou inteligenciou – aplikáciou Gemini

PhDr. Viliam Udič

Katedra teórie hudby, HTF VŠMU v Bratislave
Zochova 1, 811 01 Bratislava
udicviliam@gmail.com
školiťel': prof. PhDr. Eva Ferková, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.114-123>

Varhanní knížka zlatokorunského učitele Antonína Borového a její hudebně pedagogické využití

The organ book of Zlatá Koruna teacher Antonín Borový and its musical pedagogical use

Petr Vacek

Abstract

The study deals with the organ book of the teacher Antonín Borový, who worked for most of his life in the Zlatá Koruna school near Český Krumlov. It consists of an introduction, then a mention of the personality of A. Borový and his pedagogical activity. The focus lies in the musicological description of this source and in solving the problem of authorship of the compositions contained in the book. The transcription of compositions for which the teacher's authorship has not yet been questioned, and their use as instructive musical literature, were also not left out.

Keywords: Organ. Organ book. Antonín Borový. Organ pedagogy. Zlatá Koruna.

Úvod

Inspirací pro napsání této studie byl autorův zájem o nepublikované, a tím pádem neznámé varhanní skladby. Právě rukopisná varhanní knížka Antonína Borového (1755–1832) představuje takový materiál. Jedná se o doposud nezpracovaný a velmi cenný pramen klávesové hudby přelomu 18. a 19. století, třebaže není neznámý. Klíčovou výzkumnou otázku představovalo ověření autorství v knížce obsažených skladeb. Víme totiž, že tyto materiály si varhaníci vytvářeli zejména na základě opisování i upravování (Smolka, 1977, s. 234) a že se z většiny jednalo o anonymní kompozice. Ověřování probíhalo na základě porovnávání incipitů jednotlivých položek s incipity v databázi RISM a přímého porovnání obsahu s jinými sborníky uloženými v České republice, neboť ve jmenované databázi se vše nenachází. Cílem tohoto příspěvku bylo vyplnit mezeru v případě bádání o Borového varhanní knížce a objevit pro odbornou veřejnost nové kompozice, které lze využít nejen jako koncertní literaturu, ale i jako pedagogický materiál. Badatel si jako základní imperativ vytyčil každou položku velmi pečlivě ověřit a posoudit, zda ji opravdu můžeme považovat za

původní kompozici učitele Borového, a ne pouze za opis či úpravu z pera jiných skladatelů. Výhodu představovala skutečnost, že daná knížka byla spojená s konkrétní osobností české hudby a pedagogiky, a ne pouze bezejmennou sbírkou anonymních skladeb. I dnes se totiž bohužel můžeme setkat s diletantskými přístupy k této problematice, které autorství pouze odhadují, a to dokonce vědomě špatně. Daný proces trval takřka jeden rok. Dalším cílem bylo Borového kompozice přepsat v notačním programu, aby se daly snadno číst, a tím i dobře hrát.

Antonín Borový a jeho škola

Vlastenecky cítící učitel, hudebník, skladatel a spisovatel Antonín Borový, současník Jakuba Jana Ryby (1765–1815), pocházel ze Sedlice u Blatné, kde se narodil a byl pokřtěn dne 11. června 1755. Psal o sobě jako o prvním učiteli ve zlatokorunském klášteře, třebaže zde byl až druhým působícím pedagogem, který nastoupil do funkce dne 20. dubna 1782 (Králová, 2012, s. 12). Studoval šest let na jezuitském gymnáziu v nedalekém Českém Krumlově a pět let logiku i dva roky světské právo na univerzitě v Pasově. Ve škole, kterou založil opat Bohumír Bylanský roku 1772 a jež se řadila mezi vzdělávací instituce triviální, působil až do 30. září 1825, kdy jej nahradil nástupce František Rub z Brloha (Valíková, 2022, s. 38). Roku 1783 vyšel v Schönfeldových *Pražských poštovských novinách* dopis od nejmenovaného pisatele, který upřímně žasl nad vědomostmi a prospěchem Borového žáků při pololetní veřejné zkoušce ve zlatokorunské škole (Berkovec, 2001, s. 53–54). Její vysokou úroveň dokládá opakovaná pochvala během roku 1785 od dohlížitele na nižší školství Ferdinanda Kindermanna (Valíková, 2022, s. 36). Daná instituce byla určena pro děti klášterních poddaných.

Borového hudební sbírka, kterou během života nashromáždil, dnes čítá kolem 460 dochovaných hudebnin. Z většiny se jedná o opisy děl českých, německých a rakouských autorů pořízených Borového rukou (Králová, 2012, s. 14–15). Zřetelně v ní dominuje chrámová hudba. Borový na desky pečlivě zapisoval data jednotlivých provedení, údaje o počasí i celebrujících knězích, čímž byl unikátní. Od něj samotného se nám dochovalo jen 24 liturgických děl, zpěvohra *O zlé ženě*, několik desítek duchovních písní a sborník varhanních skladeb s nejistým autorstvím (Králová, 2012, s. 20). Valíková jej charakterizovala jako autora, jenž se řadil svou kantorskou tvorbou k dobovému podprůměru, patří mu však prvenství ve zhudebnění českého ordinária s jinou než vánoční tematikou – česká mše z roku 1795 (Králová, 2012, s. 47).

Borový též hrál na varhany v místních chrámech – po svém příchodu do Zlaté Koruny působil nejprve tři roky v laickém kostele sv. Markéty, po zrušení kláštera pak v kostele Nanebevzetí Panny Marie (Králová, 2012, s. 39). V obou svatostáncích se nacházely nástroje od významného varhanáře

éry baroka Abrahama Starcka z Lokte (1659–1709), v kostele Nanebevzetí dokonce dvoje: hlavní a chórové (Šlajch, 1999, s. 46–47). Do dnešních dnů se takřka v původní podobě dochovaly jen hlavní varhany z roku 1699, ty ostatní nikoli.

Varhanní knížka Antonína Borového

Obsah Borového knížky nebyl dosud uceleně zpracován. V kolektivní monografii *Jihočeská vlastivěda. Řada A: Hudba* (Padrta a kol., 1989, s. 46) je o ní psáno jako o hudebnině, jež obsahuje instrumentální pastorely, cembalové menuety a další světské skladby. Markéta Králová o ní pojednala jako o knížce, jíž si učitel vedl od svého příchodu do Zlaté Koruny a jež obsahuje okolo 30 skladeb (2012, s. 15). Výběr šesti kusů natočil český varhaník Michal Novenko (nar. 1962) na své CD (Novenko, 1991 a 2015) a stručně jej v bookletu popsal. *Ariu* ze s. 14 Borového knížky dvakrát různě upravil Jiří Linha (1930–2022) pod názvem *Menuet z Rozličných kousků pro varhany*. Natočilo ji České noneto a Linha Singers na svá CD: *La musica Boema* (1999) a *Linha Singers. Today* (2000).

Přesný název této hudebniny zní (přepis štítku na předních měkkých deskách): # / *Unterßchiedliche / Orgel = Stückeln / gehörig dem Anton / Borowy Schullehrer zu Gol= / denkron 20. Aprilis / A[nn]o 1782*. Český překlad dle pravidel současného českého jazyka: *Rozličné varhanní skladby patřící Antonínu Borovému, učiteli ve Zlaté Koruně, 20. dubna 1782*. Uložena je ve Státním oblastním archivu Třeboň, Oddělení správy fondů a sbírek Český Krumlov, sbírce hudebnin Český Krumlov – dodatky, karton 496, evidenční číslo 0920. Jedná se o sborník v podobě sešitu s formátem na výšku o rozměrech 23 x 37 cm, spojený jemnou vazbou tvořenou bílými nitěmi a dvěma uvnitř vlepenými listy a jedním dvojlistem menších rozměrů. Desky mají kostičkovou výzdobu, jež sestává střídavě z květiny a vlnky. Sborník sepsal z většiny jeden písař (Borový), pouze dvojlist na mladším papíře popsal někdo jiný. Linkování notových osnov bylo vyhotovené ručně, počet osnov se pohybuje v počtech 16 až 20 na jedné pagině. Inkoust byl užit většinou černý a tmavě hnědý, raritně i červený a fialový. Vzácně lze nalézt i tužku (skicy) a červenou pastelku (prstoklady). Celkový počet listů sešitu činí součet 25 i včetně desek (na versu přední desky se nachází první notovaná strana, recto zadní desky zůstalo prázdné), včetně jednoho vakantu, plus čtyři přidaná folia. Paginace jednotlivých stran vyvedená tužkou byla evidentně doplněna později a její nejvyšší číslo představuje 55 – poskytuje nám jedinou orientaci v prameni, a tudíž je na ni ve studii často odkazováno. Na několika stranách bylo možno nalézt odlišné filigrány,¹ z čehož vyplývá, že autor užil různý

¹ Celkově pět položek. Kartuše nad mitrou a písmeno *K* patřily papírně z obce Kolinec v okrese Klatovy (působila 1786–1859). Další průsvitky: dvojité, korunované

papír a knížku sestavil postupně během svého života, což potvrzují i zaznamenané datace. Máme zde kurentní písmo i latinku, texty byly psány v němčině, vzácně i v češtině a latině. Knížka se evidentně často používala, neboť je dost opotřebovaná: okraje listů má mírně potrhané, listy občas lehce pošpiněné (tuš), inkoust místy prosvítá do opačné strany folia, vazba je lehce rozpadlá. Pravděpodobně se z ní hrálo i po Borového smrti.

V hudebnině se nachází skladby pro klávesové nástroje (varhany, cembalo), krátké harmonické kadence, dále zápisy duchovních písní (adventní zpěvy, *Swaty Waczlawe* a jiné), liturgická hudba – například *Pange lingua* ve dvojím různém vypracování nebo *Asperges me*, notovaná předznamenaní tónin s křížky i béčky (durová a paralelní moll), pedagogické pokyny ke správné modulaci z tóniny do tóniny,² ukázky transpozic dechových nástrojů i názvy not na notové osnově s basovým klíčem. Celkově je zde zaznamenáno 67 kompozic, včetně skladeb s jedním vypracovaným řádkem notového systému (pravá ruka, devět takových položek). Níže autor uvádí v tabulce výčet obsažených skladeb.³

Tab. 1: Počty jednotlivých skladeb v knížce (podobné názvy sjednoceny a uvedeny dle dnes užívané terminologie)⁴

Menuet	3
Polonéza	1
Preludia, Preambula, Andante Preambula	14
Pastorale	7
Andante, Andante seu Preludium	8
Moderato	9
Árie	9
Allegro	7
Sonáta	2
Kadence (délka osm a více taktů)	2

orel se štítem ve tvaru srdce, maďarský erb s korunou, písmena *VP* & *VE* a číslo 5, číslo 8 nebo 3.

² Citace ze s. 3 dole: „Když se chor z gednoho tonu do druhého přigít neb padnaut, tak s tou neb k té kadenci, v které přestávám, wezmu hned z tich Media taky ten ton, a z toho padnu hned do Cadenzi – k: při:[kladu] kdybych z Dis chtěl přigít do A – wezmu Media Dis – a po te hned Cadenzi Dis, co zde napsane sou.“ *Media* a *Cadentio* obsahovalo jednotaktové úryvky, z nichž Borový doporučoval sestavovat modulace.

³ Jeden nedokončený kus a jedna skica končila přípisem „etz.“, čili et cetera. Za torza je však nepokládáme, protože jimi nejsou.

⁴ Například *Preludium* psáno jako *Præludium* nebo *Prælludium*, *Pastorela* jako *Pastoral*, *Pastorel*, *Pastorela* a *Pastorella*. *Polonéza* původně jako *Polonese*, *Árie* jako *Aria* a tak dále.

Fuga	1
Doprovodná hudba k pantomimě	1
Bez názvu	3

Nejčastěji byly obsaženy preludia, pak árie. Nejméně naopak kontrapunktické formy. *Pastorella* ze s. 21–22 zpracovává v prvních taktech vánoční píseň *Nastal nám den veselý*, což není nijak v zápise uvedeno. Poněkud nepatřícně, vzhledem k názvu svazku, zde máme dochovanou i doprovodnou hudbu, jež byla zcela jistě hrána na cembalo: *Trattenimento per Pantomimi*. Dále můžeme nalézt skicy (například *Syone chval Spasytele ke Mssy z hluboky*⁵ nebo *Sed libera nos a malo*).

Kompozice byly notovány na dvou osnovách, horní linka většinou v sopránovém C-klíči, ale také G-klíči, spodní v basovém F-klíči. Některé zápisy písní byly vypracovány generálbasovým způsobem, tedy pouze jako basová linka s čísly a textem. U skladeb zřetelně dominuje durový tónorod, takty byly užity 2/4, 3/4, 3/8, 3, C a Alla breve. Většina skladeb má kratší délku – nejkratší čítá pouze osm taktů, ty nejdelší zabírají i půldruhé strany zápisu. Z forem zde můžeme nalézt třídlínnou a–b–a či varianty písňové formy. *Sonata* na s. 31–32 nenese základní znaky sonátové formy, kdežto *Allegro* na s. 24–26 ano. Ve sborníku máme i náznak kontrapunktického typu v jediné, neuspokojivě ukončené fuze, která představuje spíše fugované preludium, nicméně expozici a provedení má. Árie můžeme bez potíží přejmenovat na menuety i naopak, a to díky takřka identické podobě vypracování: stejná faktura, stejný takt. Harmonicky jsou skladby ve sborníku prosté, obsah tvoří díla náležející k baroknímu a klasicistnímu slohu.⁶ Explicitní užití varhanního pedálu připisem „Pedal“ máme pouze u dvou skladeb. Až na *Ariu s tržema Rukama* od „Vagenseila“ (sic!, možná G. Ch. Wagenseil?)⁷ jsou všechny kompozice určené pro jednoho hráče. Borový si vypisování tercií a oktáv místy ulehčoval čísly – trojka pod notou znamenala spodní tercii, nad notou opak. V případě oktáv to samé. Osminové trioly občas nesprávně zapisoval jako tři šestnáctiny (ty rovněž bez triolového označení pomocí malého čísla 3 nad dvojitým trémcem).

⁵ Míněna obec Hluboká nad Vltavou v okrese České Budějovice.

⁶ Nápadnou můžeme sledovat inspiraci úvodu skladeb Josefa Ferdinanda Norberta Segera či Františka Xavera Brixioho, které sestávají nejprve z delších notových hodnot, někdy v intervalu rozložené kvinty (introdukce o jednom taktu), jež vystřídá rychlejší pohyb hlavního dílu.

⁷ V databázi RISM dle incipitu nedohledáno, stejně jako v katalogích Wagenseilovy klavírní, symfonické a komorní tvorby, viz Michelitsch, H. (1966) a Scholtz-Michelitsch, H. (1972).

Datace se nachází pouze u preludií na s. 34 (13 July 1831) a 35 (13? Juny 1831).⁸ Rukopisy obsahují písářské chyby, občas též chybějí posuvky a v některých případech lze vidět vzestupné paralelní kvintakordy (závěr *fugy* na s. 5 a *Prælludia* na s. 34). V předposledním taktu *Andante seu præludium* leží mezi tenorem a basem sestupná paralelní kvinta.

Problematika autorství

Jak bylo uvedeno výše, většina hudebního inventáře A. Borového sestávala z opisů děl cizích autorů. Víme též, že ve varhanních knížkách nebylo třeba uvádět původní autory, byli-li vůbec známi (Smolka, 1977, s. 231). Borový uvedl pouze „Vagenseila“ jako autora tříruční *Arie* na s. 20 a u *Sonaty* na s. 23 stojí: „auth[ore] Duschec“, ačkoli je ve sbírce *24 sonát pro cembalo* (rukopisný opis, 1781–1784) uvedena jako anonymní. S jistotou se nejedná o dílo Františka Xavera Duška (1731–1799),⁹ možná ale toho Duška, který napsal *Pelhrimovskou vánoční mši*? Těžko říci.

Již M. Novenko, který natočil výběr několika skladeb, psal v bookletu o jednom preludiu Josefa Ferdinanda Norberta Segera (1716–1782), konkrétně ho však nespecifikoval. Jedná se o *Præludium* ze s. 19 – v dokonalejší a zejména dokončené podobě bylo otištěno dle tzv. *Lipského rukopisu* ve svazku *Josef Ferdinand Norbert Seger: Composizioni per organo. Parte seconda* (Seger, 1988). O autorství dalších děl měl pochybnosti, nicméně *Pastorel* ze s. 39 (track č. 12 *Pastorale* na CD pod jménem A. Borový) našel autor studie v podobě o čtyři a půl taktu delší a v tónině o celý tón vyšší, oboje v prameni s datací 1773 a názvem *Sonata Pastorella*, samozřejmě bez uvedení autora. Jinak zatím nebyly Novenkovy úsudky vyvráceny. Musíme též zmínit, že právě tento interpret má na popularizaci Borového varhanní knížky zásluhu, za což mu patří dík.

Celkově bylo objeveno 25 skladebných a incipitových shod, pouze u šesti z nich známe autora. 16 obsažených skladeb má Borového autorství nejisté, a dokonce i vyvrácené. Čtyři položky se vyskytují ve více než jednom prameni. Kromě Segera je v materiálu i transkripce árie Huldy s názvem *Andantino (Kinder des Frühlings mit heiterem Sinn)* ze singspielu Ferdinanda Kauera (1751–1831) *Das Donauweibchen*,¹⁰ a dvě části z *Šesti snadných preludií pro varhany nebo klavír* (rukopisný opis, 1820–1850) Jana Křtitele Vaňhala.¹¹ Dvě pastorely pochází velmi pravděpodobně z jedné skladebné předlohy, což autor usuzuje na základě jejich stejného incipitu v sopránu. Obě

⁸ Zvláštní je to, že se na s. 34 nachází pozdější datum než na následující straně.

Logicky by to mělo být naopak. Tuto skutečnost však musíme brát jako fakt, může se ale jednat i o omyl.

⁹ Vacek, P. (2025). Emailové korespondence s MgA. Vojtěchem Spurným, znalcem klavírního díla Františka Xavera Duška, ze dne 7. září 2025.

¹⁰ Na s. 42 v knížce.

¹¹ Na s. 48 a 49 knížky.

vedou k *Pastorelle* Martina Wachtera (1704–1761), jež se nachází v prameni uloženém ve Slovinsku (rukopisný opis, 1751–1800). Název *Pastoral der Nachtwachter* v učitelově knížce vznikl patrně zkomolením jména jejího autora. Odlišné verze daného kusu se nachází nejen u Borového, ale i ve sborníku z takzvané Strachotovy sbírky. Právě z tohoto fondu, uloženého v Národní knihovně ČR, máme nejvíce shod (sedm). Ve zlatokorunském sborníku se při komparaci jeví některé skladby zkrácené, zjednodušené, v odlišném taktu (například místo 4/4 je 2/4) či transponované o velkou sekundu níže. Dále můžeme zpochybňovat autorství skladby *Allegro* z vlepeného dvojlistu s paginací 24–26, neboť byla napsána jinou rukou a na novější papír. Naopak dvě výše zmíněná preludia ze s. 34 a 35 s datovací necelý rok před Borového smrtí nás vedou k tezi o učitelově autorství. Stejně tak identické, harmonicky chybné postupy na konci *Prælludia* ze s. 34 a *fugy*, o nichž bylo pojednáno výše, mohou vést k témuž skladateli, třebaže *Jesu noster miserere* J. W. Glasera (1713–1783), které počíná stejným tématem jako fuga v knížce, ale o půltón níž, učitel znát mohl.¹² *Præambulum* ze s. 30 se u Borového nachází v lepším tvaru než v CZ-Pnm XVI F 50 (rukopis, poč. 19. století) a navíc dokončené, což pokládáme za neobvyklé, nicméně učitelovo autorství to nepotvrzuje, neboť se původní pramen nemusel dochovat či nebyl nalezen.

Kontext Borového knížky v rámci tehdejších pramenů

Varhanní knížka A. Borového zapadá do bohaté řady dochovaných varhanních knížek a sborníků, které jsou na našem území uloženy v muzeích a knihovnách. Borový čerpal z různých zdrojů a měl k dispozici hudbu tehdejších mistrů. Domnělé učitelovy skladby náleží do okruhu miniatur a můžeme je bez potíží řadit do okruhu takzvané kantorské hudby. S kompozicemi J. F. N. Seger, F. X. Brixioho, J. K. Kuchaře (1751–1829) či J. K. Vaňhala je kvalitativně srovnávat nemůžeme. I J. J. Ryba byl v kompozičním umění o dost dále.

Pozoruhodný fenomén představují ve sborníku obsažené árie, které se v tiscích české varhanní hudby vůbec nevyskytují, třebaže je nacházíme nejen zde, ale i v dalších sbornících české provenience.

Hudebně pedagogické využití této hudebniny

Knížka měla evidentně i didaktické využití v Borového varhanní výuce – obsahuje předznamenání tónin dur a moll, názvy not na osnově s basovým klíčem, celkově krátké a jednoduché varhanní skladby. Neboť daný materiál ani její části nebyly dosud vydány, přepsal autor vybrané kompozice, u nichž nebylo Borového autorství dosud zpochybněno,

¹² Vacek, P. (2025). Emailová korespondence s Dr. phil. Mgr. Markétou Valíkovou zde dne 24. října 2025.

v notačním programu a vytvořil suitu o jedenácti kontrastních částech. Bylo však třeba upravit chyby a skladby patřičně stylisticky a kompozičně upravit.¹³ Tím pádem je urtextové vydání nerealizovatelné. Skladby jsou vysloveně vhodné pro začátečníky různých věkových kategorií. Může se ale jednat o první zařazené kompozice do výuky, neboť je lze hrát i bez pedálu a na jeden manuál.

Závěr

Studie si kladla za cíl vyplnit mezeru v případě bádání o varhanní knížce Antonína Borového. Ta výrazně nevybočuje od jiných sborníků tehdejší doby, třebaže některé obsahovaly jen klávesová díla a ne i liturgickou a pedagogickou složku. Učitel si ji vedl od svého příchodu do Zlaté Koruny až do konce života a zaznamenal do ní pestrý klávesový repertoár sakrálního i profánního typu, stejně jako textové komentáře. Výzkum potvrdil, že některé skladby byly opravdu jen opsány a k tomu zjednodušeny, pouze část děl se zdála původní. Cíle výzkumu se podařilo naplnit, třebaže daná problematika představuje takřka nekonečný proces, neboť objev dalšího sborníku může výsledky změnit. Původní skladby výzkumník přepsal v notačním programu a chyby dle znalostí dobové teorie a praxe opravil.

I přes to, že dochovaný obsah nemá zcela doložené Borového autorství, byla by škoda výběr z daného materiálu, sestávajícího z učitelovy vlastní hudby, nevyužít jako obohacení instruktivní literatury a koncertního repertoáru pro začínající i zkušené hráče. Jsou totiž velmi hezké a půvabné. Výtečně vyznívají na menších barokních varhanách středoevropského teritoria, které měl učitel k dispozici.

Bibliografie

- Autor neuveden. (1773). *Pro Anno 1773. Descrip / Strachota* [...] [rukopisný opis, notový záznam]. Národní knihovna ČR, Praha, sign. CZ-Pu 59 R 3876.
- Autor neuveden. (1781–1784). Bez titulního názvu [24 sonát] [rukopisný opis, notový záznam]. Franziskanerkloster St. Anna, Bibliothek, Mnichov, Německo, sign. D-DTF , DTF 339.
- Autor neuveden. (1751–1800). Bez titulního názvu [48 klávesových skladeb] [rukopisný opis, notový záznam]. Frančiškanski samostan, Knjižnica, Novo mesto, Slovinsko, sign. SI-Nf , Ms. mus. 101.

¹³ V několika taktech skladby *Pastorel* ze s. 41–42 dokonce harmonie akordů levé ruky nekorresponduje se sopránem v pravé ruce. V celé knížce místy ve skladbách chybí posuvky nebo naopak scházejí, či paradoxně, vzhledem k užití sazbě, přebývají tóny. O paralelních kvintách již bylo psáno výše.

- Autor neuveden. (poč. 19. století). Bez titulního názvu [rukopisný opis, notový záznam]. České muzeum hudby, Praha, Česká republika, sign. CZ-Pnm XVI F 50.
- Benda, J. A.; Rejcha, A.; Kolovrátek, T.; Benda, F.; Zimmerman, A. et al. (1999) *La musica Boema* [CD]. Praha: Clartion.
- Berkovec, J. (2001). *Slavný ouřad učitelský: kapitoly o kantorech a jejich hudbě*. Příbram: Městský úřad, 175 s. ISBN 80-238-7750-X.
- Borový, A. (1782). *Unterschiedliche Orgel-Stückeln* [autograf, rukopisný notový záznam]. Státní oblastní archiv Třeboň, Oddělení správy fondů a sbírek Český Krumlov, Sběrka hudebnin Český Krumlov – dodatky. Karton 496, ev. č. 0920.
- Králová, M. (2012). *Antonín Borový a jeho hudební činnost ve Zlaté Koruně na přelomu 18. a 19. století* [bakalářská práce]. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav hudební vědy. Vedoucí práce: Mgr. Marc Niubó, Ph.D. 40 s.
- Linha Singers. (2000). *Linha Singers. Today* [CD].
- Michelitsch, H. (1966). *Das Klavierwerk von Georg Christoph Wagenseil: Thematischer Katalog*. Tabulae Musicae Austriacae. Wien: Haermann Böhlau. 163 s.
- Novenko, M. (1991, 2015). *Czech Organ Music of the Classical Period / Michal Novenko – organ* [CD]. Rosa Classic.
- Padrta, K. a kol. (1989). *Jihočeská vlastivěda. Řada A: Hudba*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, 170 s. textu + 32 s. příloh.
- Seger, J. F. N., Bělský, V. (ed.). (1988). *Composizioni per organo. Preludi e fughe. Parte seconda* [hudebnina]. Praha: Editio Supraphon. 126 s.
- Scholtz-Michelitsch, H. (1972) *Das Orchester- und Kammermusikwerk von Georg Christoph Wagenseil: Thematischer Katalog*. Tabulae Musicae Austriacae. Wien: Hermann Böhlau. 227 s.
- Smolka, J. (1977). Tematický katalog českých varhanních fug 18. století. In: *Živá hudba: sborník prací hudební fakulty Akademie múzických umění k 30. výročí vzniku školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 229–324.
- Šlajch, V. (1992). *Die Elbogener Orgelbauschule*. Veröffentlichungen des Sudetendeutschen Musikinstituts. Allgemeine Reihe. Regensburg: Sudetendeutsches Musikinstitut, 99 s. ISBN 3-9803294-0-2.
- Vacek, P. (2025). Emailová korespondence s MgA. Vojtěchem Spurným (nar. 1964), znalcem klavírního díla Františka Xavera Duška (1731–1799), ze dne 7. září 2025.
- Vacek, P. (2025). Emailová korespondence s Dr. phil. Mgr. Markétou Valíkovou, znalkyní osobnosti a díla Antonína Borového, zde dne 24. října 2025.
- Valíková, M. (2022). Osvícenský kantor Antonín Borový a hudba ve světle zlatokorunské školní kroniky. In: VOREL, Petr (ed.). *Theatrum*

historiae, roč. 31, Univerzita Pardubice, s. 31–51. ISSN 1802-2502.

<https://doi.org/10.46585/th.2023.31.02>

Vaňhal, J. K. (1820–1850). *Sechs leichte Präludien / für die Orgel, oder Clavier [...]* [rukopisný opis, notový záznam]. Bayerische Staatsbibliothek, Mnichov, Německo, sign. D-Mbs Mus.ms. 10194-1.

Mgr. BcA. et BcA. Petr Vacek, DiS. et DiS.

Hudební katedra, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové,

Rokitanského 62/26, 500 03 Hradec Králové 3

vacek.pe@seznam.cz

školitel: prof. PhDr. MgA. František Vaníček, Ph.D.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.124-135>

Časové dimenzie fotografického obrazu – fotografia dynamické médium záznamov retrospektívy, súčasnosti a perspektívy

Time Dimensions of the Photographic Image — Photography as a Dynamic Medium of Recording Retrospectivity, Presentness, and Perspective

Patricia Biarincová

Abstract

The article examines photography as a medium with the potential to mediate recorded events through the lenses of retrospection, presentness, and perspective, while analyzing its significance not only in theoretical terms, but also within the artistic-pedagogical context. The research probe draws on students' personal archives and on the memory dimension of photography, its interpretative potential in the present, and its capacity to generate possible future scenarios. At the same time, it explores the ways in which photography is used in visual art, where it acquires new meanings through media shifts and experimentation. Special attention is given to working with photography in combination with textiles/embroidery, which enables the crossing of boundaries of the traditional image and its transformation into a haptic, conceptual layer. The study demonstrates that photography is not only a document or visual archive, but also a creative and critical tool in art education that opens a dialogue between memory, presence, and perspective.

Keywords: Photography. Time. Fine Art. Textile. Art Education.

Úvod

Fotografia predstavuje jedinečné médium schopné sprostredkovať momenty v ich rozličných časových dimenziách. Už od svojich počiatkov bola chápaná ako technológia „zastaveného okamihu“, ktorá uchováva minulosť v podobe vizuálneho záznamu. Táto retrospektívna funkcia je neoddeliteľne spojená s jej archívnym a dokumentačným charakterom, pričom každý fotografický obraz obsahuje segmenty svedectva, pamäti a reality. Zároveň však fotografia kontinuálne existuje v prítomnosti, kde je interpretovaná v aktuálnom kultúrnom, spoločenskom a individuálnom kontexte. Percipient tak nevníma iba to, čo bolo, ale obraz aktívne vzťahuje

k vlastnej skúsenosti a hodnotovým rámcom prítomného okamihu. V neposlednom rade v sebe fotografia nesie aj perspektívnu dimenziu – nearchivuje iba minulosť, ale prostredníctvom umeleckých či konceptuálnych stratégií modeluje možné budúcnosti a kriticky reflektuje spoločenské situácie. Stáva sa tak aktívnym komunikačným nástrojom, ktorý generuje dialóg medzi rovinami času.

1 Médium fotografia v intenciách uchopenia času

Fotografia je dynamické médium oscilujúce medzi retrospektívou, súčasnosťou a perspektívou. Jej význam spočíva najmä v schopnosti vytvárať komplexné časové vzťahy, ktoré formujú náš spôsob vnímania reality v troch základných rovinách:

- Prvá rovina – retrospektívna dimenzia je základom fotografickej pamäte, fotografie figurujú ako vizuálne archívy, ktoré zachytávajú a uchovávajú fragmenty reality. Benjamin (2005) tento archívny potenciál spájal s technikou reprodukovateľnosťou, ktorá menila jeho výpovednú hodnotu.
- Druhá rovina – fotografia neexistuje iba ako stopa minulosti. Fotografický obraz je interpretovaný v kontexte aktuálnej percepcie – v kultúrnom a spoločenskom rámci, ktorý mu pripisuje nové významy (Sontag, 2010). Fotografia teda nie je nemenným odtlačkom reality, ale živým médium, ktorého význam sa mení v závislosti od kontextu a skúsenosti recipienta. Súčasná vizuálna kultúra túto funkciu ešte viac umocňuje cez digitálne technológie, ktoré umožňujú okamžitú distribúciu a zdieľanie obrazu, čím sa fotografia stáva súčasťou permanentného dialógu prítomnosti.
- Tretia rovina – perspektíva je menej zjavná, no rovnako významná. Táto rovina funguje ako nástroj imaginácie a anticipácie. Umelci využívajú fotografiu na modelovanie alternatívnych budúcností a na vizuálne experimenty so spoločenskými, kultúrnymi či ekologickými scénarmi. V tomto zmysle médium presahuje čistú dokumentáciu a stáva sa nositeľom vízie.

Spoločným menovateľom týchto rovín je dialektika času, ktorá spája minulosť, prítomnosť a budúcnosť do jedného obrazu, čím narúša lineárne chápanie časovosti. Pre teóriu a pedagogiku výtvarnej výchovy otvára tento prístup nové možnosti: fotografiu môžeme vnímať ako kritický nástroj skúmania toho, ako človek interpretuje a projektuje čas.

1.1 Emocionalita, emócie v kontexte fotografie

Emocionalita patrí k najdôležitejším rovinám fotografického obrazu. Estetické účinky technicky zachytenej reality sú vždy sprostredkované emocionálnou reakciou diváka, ktorá zásadne ovplyvňuje naše myšlienkové procesy, hodnotenie i to, ako si obraz zapamätáme (Sontag, 2010; Barthes,

2006). Fotografické médium tak nesprostredkuje iba čisté vizuálne fakty, ale vytvára emočné prepojenie medzi autorom, zobrazeným človekom a divákom. Subjektívny postoj a emocionalitu tvorcu odráža samotný výber kompozície, svetla či motívu. Tento autorský vklad môžeme vidieť v rôznych polohách od sociálnej tematiky u Štreita (2020), cez melancholickú atmosféru u Saudka (2017), až po intímnu či kritickú rovinu v dielach Stana (2005) a Pepeho (2012). V portrétnej a dokumentárnej fotografii sú kľúčové emócie zachytené priamo v tvárach či telách fotografovaných subjektov. Podľa Barthesa (2006) je tento účinok často spojený s konkrétnym detailom, ktorý diváka hlboko zasiahne a vyvolá v ňom osobnú odozvu. Táto reakcia nemusí byť totožná so zámerom autora, čo dokazuje, že emocionalita fotografie je vo svojej podstate interaktívna a otvorená rôznym výkladom. V procese vnímania sa prejavuje individualita a charakter osobnosti diváka (Biarincová, 2025).

Emocionalita je základnou ľudskou dimenziou a definuje sa ako citlivosť voči situáciám, ktoré v nás prebúdzajú city (Štěpánková, 2025). Určuje, ako hlboko a ako dlho emócie prežívame, ako často sa objavujú a ako silno ich dávame najavo navonok (Nakonečný, 2009). Emócie sú v tomto zmysle spojením telesného vzrušenia a toho, ako danú situáciu rozumovo vyhodnotíme (Stuchlíková, 2002). Aktuálne vnímanie obrazu navyše výrazne ovplyvňujú momentálne nálady a citové stavy jedinca, ktoré tvoria zážitkové pozadie celej našej osobnosti (Nakonečný, 2009).

1.2 Fragment a fragmentárnosť v kontexte fotografie

V kontexte fotografie narážame na fenomén fragmentu a fragmentárnosti, ktoré v našom prípade predstavujú časti celku, konkrétne situácie či momenty ľudského života. Fragmenty môžu tvoriť alebo vytvárať usporiadané do seba nadväzujúce alebo pridružené časti, uložené tak, aby vytvárali celok. Fragmenty môžu byť kategorizované aj ako fyzické (obrazový priestor, doslovný námet, konkrétny objekt/predmet, artefakt, zážitok) alebo metaforické (zobrazujúce fragmenty pamäti, emócií alebo symbolické pozostatky v podvedomí). Fragmentárnosť sa objavuje v postmodernej spoločnosti, kde život človeka je prevažne zložený z rôznych fragmentárnych informácií. Umenie teda reflektuje tento stav ľudskej mysle. Pri tomto spôsobe života sa stierajú rozdiely medzi vecnou a umeleckou informáciou, teda medzi umení a neumením, či celou mimoumeleckou sférou, kde patrí bežná realita ľudského bytia (Gero, 2004).

Fragment a jeho kvality, ako aj proces fragmentácie sám o sebe naberá väčšiu viacvrstvosť, ak sa na celý tento proces pozeráme cez paradigmatické vzťahy a činy, ktoré sú zámerné, alebo na druhej strane úplne náhodné. Efekt fragmentárnosti v umení môžeme uchopiť ako:

- subjektivitu vnímania – každý jedinec si skladá svoj vlastný význam,
- odraz moderného sveta – chaos, neúplnosť a strata jednotnej perspektívy,

- otvorenosť a interaktivitu – diela umožňujú rôzne interpretácie,
- môže symbolizovať traumu alebo stratu – rozbitie formy často odráža vnútorné stavy autora.

Fragmentárnosť v umení nie je len estetickou voľbou, ale aj filozofickým vyjadrením. Umožňuje umelcom pracovať s neúplnosťou ako súčasťou tvorby a jedincovi ponúka možnosť interpretovať dielo na základe vlastných skúseností (Bergerová, 2024).

Na fragment a fragmentárnosť môžeme nazerať aj z uhla výtvarnej tvorby, ktorá naznačuje rôzne vzťahové súvislosti ako napríklad prežívanie, emocionalitu, percipovanie situácií v živote ktoré sú transformované do výtvarného produktu/artefaktu. O fragmentárnosti uvažujeme aj v súvislosti jedinca/aktéra/tvorcu, ako autora s ďalšími účastníkmi/tvorcami, ktorí participujú pri tvorbe vzniknutých produktov z výtvarných činností/aktivít, ktoré vytvárajú novovzniknutý celok. Tvorí nový artefakt, ktorý nesie vo svojom obsahu fragmenty zo starých, iných alebo súčasných diel. Fragmenty sa tak redefinujú v novom usporiadaní, stávajú sa ich súčasťou ale nesú už iný obsah ako pôvodne mali.

1.3 Fotografia ako fragment zachytený v čase

Fotografiu môžeme vnímať ako fragment času a reality, ktorý fixujeme s cieľom uchovať ho mimo našej biologickej pamäte. Ako uvádza Kováčová (2024), toto médium predstavuje fragment okamihu, udalosti či situácie, pričom je vizuálnym zápisom časového úseku, deja, akcie alebo myšlienky. Cieľeným výberom konkrétneho momentu úzko prepojeným s percipovaním, emóciami a citlivosťou autora vzniká autentická „fotografia okamihu“.

Okrem primárnej dokumentačnej funkcie slúži fotografia ako komplexný nástroj na:

- interpersonálnu komunikáciu,
- vytváranie a prenos dokumentárnych svedectiev,
- distribúciu a šírenie informácií (Biarincová, 2023).

V súčasnosti popularita tohto média neustále rastie, a to najmä v prostredí internetovej a virtuálnej komunikácie. Fotografia sa tak transformovala z tradičného, primárne archívneho a dokumentačného prostriedku minulosti do pozície univerzálneho a okamžite dostupného vizuálneho jazyka dneška.

2 Experimentovanie s médiami fotografa a médiami textil v kontexte dialektiky času a emócií – metodológia

V rámci našej výskumnej sondy sme sa zamerali na možnosti, prístupy a konkrétne alternatívy experimentovania/skúmania využitia média fotografie a média textil (formou výšivky) na aplikáciu netradičných výtvarných prístupov v praxi. Aktivita boli realizované so študentkami Mgr. štúdia na

Katedre výtvarnej výchovy v Ružomberku (v počte 6 študentov zúčastnených výskumnej sondy).

Metodológia výskumnej sondy bola založená na dizajne kvalitatívneho prístupu skúmania konkrétneho javu – dialóg medzi médiami. Išlo o spojenie média textil a média fotografie v kontexte uchopenia dialektiky času a dopovedania príbehu, deja, javu či udalosti.

Cieľom výskumnej sondy bolo zistiť ako percipujú študenti nimi vybrané fotografie, aké sú ich emocionálne pocity/reakcie/prežívanie a esenciálne aspekty v kontakte s fotografiou. Ako a akým spôsobom uchopili intervenciu formou výšivky do existujúcej fotografie na základe prepojenia dialektiky času z pohľadu retrospektívy, perspektívy a súčasnosti.

V rámci výskumnej sondy sme zvolili stratégiu založenú na fenomenologickom prístupe, ktorá sa zameriava na skúmanie a porozumenie subjektívnych skúseností. V centre záujmu fenomenologického prístupu je subjektívna skúsenosť vychádzajúca z individuálneho konceptu osobnosti, stredobodom záujmu sú vnútorné zážitky a prežívanie (Kasáčová, 2005). Na zber dát sme použili krátke textové reflexívne výpovede a produkty výtvarných aktivít, ktoré vznikli počas cvičení na predmete Didaktika výtvarnej výchovy. Pri analýze textových dát sme sa zamerali na transkripciu výpovedí a tématickú analýzu, kde sme vyhľadávali opakujúce sa významové jednotky. V nasledujúcom texte uvádzame konkrétne alternatívy experimentovania/skúmania využitia médií a výtvarných prístupov v praxi v kontexte spojenia média fotografie a textilu. Prepojenie výšivky a fotografie predstavuje originálny prienik dvoch odlišných médií – tradičného, manuálneho, haptického média (výšivky) a technologického, vizuálneho záznamu (fotografie). Táto kombinácia vytvára nový spôsob vizuálnej komunikácie a vizuálneho záznamu, v ktorom sa stretáva ručná práca s technológiou.

2.1 Dialóg medzi médiami

Fotografia zachytáva – okamih, svetlo, tvar, kompozíciu, emócie, dej, situáciu. Výšivka, prináša osobný dotyk, subjektívny zásah a haptickú stopu autora. Ich spojenie v našom uchopení vytvára dialóg medzi dokumentom a autorskou interpretáciou, medzi objektívnym a subjektívnym individuálnym pohľadom. V tomto zmysle výšivka na fotografii „vyšívá/zapisuje“ nový význam, rozširuje vizuálny záznam fotografie o textilnú štruktúru, farbu, rytmus a haptickosť. Zároveň spochybňuje samotnú predstavu o fotografii ako o nemennom zázname reality, pretože manuálny zásah mení jej povahu v kontexte vizuálnej výpovede artefaktu. Môžeme teda hovoriť o nových kontextoch rôznej povahy a rôzneho opodstatnenia, čo naznačuje aj nové emócie a asociácie (Bergerová, Ševčovič, 2025).

Z konceptuálneho hľadiska študentky/študenti s výšivkou a fotografiou pracovali v súvislosti:

- materiálneho rozmeru – zmiešaním médií fotografie s výšivkou sa stáva fotografia nositeľom nových informácií/kontextov,
- telesného aspektu – proces vyšívania vyžaduje fyzickú činnosť, kontakt s materiálom, fotografia nadobúda ďalší rozmer (haptický),
- emocionálnej stopy – každý fotografický záznam ale aj steh výšivky nesie v sebe emócie, myšlienky, energiu, rytmus a zámer/ideu autorky/autora,
- metaforickej roviny – vnášanie osobných príbehov, vlastných autorských „dopísaní“ vizuálne zachytenie objektu, času, deja, situácie.....

Výber niekoľkých ukážok intervencií od štyroch študentiek zúčastnených na sonde bol zámerný (obr. č. 1 – 4), vpísania/vyšitia/doplnenia fotografií študentkami (Katedra výtvarnej výchovy Ružomberok), výber fotografií a tematika výberu bola individuálna. Koncept aktivity bol orientovaný na dialóg medzi médiami – fotografiou a textilom zameraný na dialektiku času – retrospektívu, prítomnosť a perspektívu.



Obr.č.1 Moment dvoch mladých ľudí, osobný archív študentky, intervencia do fotografie.

Obr. č. 2 Ekológia – kritická vizuálna výpoveď o ekologickom probléme, osobný archív študentky, intervencia do fotografie.



Obr. č. 3 Nite času..., osobný archív študentky, intervencia do fotografie.

Obr. č. 4 Historický záznam odevu – kontrasty doby – minulosť a súčasnosť, osobný archív študentky, intervencia do fotografie.

2.2 Z aktivity dialóg medzi médiami z pohľadu dialektiky času

Súčasťou výskumnej sondy boli aj krátke reflexívne výpovede. V textoch študentky popisujú koncept a uchopenie problematiky, realizované intervencie počas experimentovania s fotografiou a výšivkou.

Reflexívna výpoveď študentky č. 1, obr. č. 1:

„Moja práca vychádza z kópie rodinnej fotografie, na ktorej je zachytený pekný a radostný moment dvoch mladých ľudí – mojej babky a dedka – v čase, keď ich životy boli naplnené láskou, nádejou a očakávaním. Na fotografii je zrejmé, že práve začínajú budovať svoju rodinu. Jemný náznak zaobleného bruška na mojej babke prezrádza, že už pod srdcom nosí nový život. Tento obraz pôsobí ako zhmotnenie pokoja a harmónie. Osud však prešiel tento príbeh náhlým a nečakaným zlom – môj dedko vo svojich 36 rokoch zomrel, zanechávajúc za sebou prázdno, ktoré zasiahlo celú rodinu. Jeho neprítomnosť sa stala všadeprítomnou. V mojej práci je jeho postava prešitá, fragmentovaná, akoby sa rozpustila v prázdnote, ktorá po ňom ostala. Prešívanie symbolizuje bolesť, snahu udržať si jeho spomienku, no zároveň nemožnosť zachytiť ho v jeho úplnosti. Táto práca je pre mňa viac než len obraz. Je to vizuálny odraz spomienky na posledné radostné chvíle, ktoré pretrvávajú v rodinných príbehoch ako tichý, ale večný hlas minulosti. Dedkova neprítomnosť je znázornená nie ako strata, ale ako paradoxná prítomnosť vo forme spomienok a emocionálnych odkazov, ktoré prežívajú v tých, čo zostali.“

Koncept fotografie a jej uchopenie → analýza:

Fotografia pôsobí intímne. Ide o emocionálne silný príbeh, ktorý rozpráva o strate, túžbe po blízkosti a sile pamäti. Intervencia výšivkou, ktorú študentka vytvorila pomocou rovných riedko usporiadaných stehov umocnila výpovednú hodnotu fotografie, naznačila neprítomnosť a stratu osoby. Cez

tvorivé gesto prenáša rodinnú traumatu do prítomnosti a dáva hlas spomienkam, ktoré v rodine pretrvávajú.

Reflexívna výpoveď študentky č. 2, obr. č. 2:

„Koncept mojej práce je založený na kontraste starého a nového, ako vnímam ekologické otázky a ako na mňa vplýva znečisťovanie životného prostredia. Často sa na potulkách po prírode stretávam s odpadom, ktorý tam zanechali ľudia. Tiež som sa veľkým množstvom odpadu stretla na dovolenke pri mori. Pre môj zámer som si vybrala fotografiu starého móla, ktoré na mňa pôsobilo melancholicky a opustene. Nebo má dramatickú atmosféru a vlny bijú do trámov, vylievajú sa na pláž, ktorá je zdanlivo čistá. Napriek tomu more je plné odpadu, ktorý sa neúnosne hromadí, pri prilive ho more vyplavuje na breh. Vyšité geometrické tvary symbolizujú odpad ľudskej spoločnosti, ktorý sa zväčšuje. Prostredníctvom výšivky som chcela poukázať na negatívne vplyvy človeka na prírodu a ekosystémy v prírode. Zamýšľam sa nad tým, kam to až dospeje v budúcnosti.“

Koncept fotografie a jej uchopenie → analýza:

Fotografia zobrazuje čiernobielu scénu móla nad morom. Vyšitá intervencia mení význam pôvodnej fotografie – z pokojnej, melancholickej krajiny sa stáva kritická vizuálna výpoveď o ekologickom probléme. Osobná vizuálna spomienka z minulosti sa mení na kritickú anticipáciu. Autorka cez umelecké gesto kladie naliehavú otázku o environmentálnej budúcnosti sveta. Farebné nite symbolizujú plastový odpad, siete, obaly či iné predmety, ktoré znečisťujú oceány. Svojím zásahom vytvára kritiku ľudskej činnosti a jej dôsledkov pre prírodu. Fotografia vyjadruje environmentálne posolstvo – pripomína, že aj keď odpad môže byť „skrytý“ jeho prítomnosť trvalo naruša rovnováhu prírody a zanecháva nezvratnú stopu na životnom prostredí.

Reflexívna výpoveď študentky č. 3, obr. č. 3:

„Na fotografii je zachytený okamih detstva mojej mamy, keď sedí na sánkach, obklopená zimou a tichom. Tento okamih, hoci je statický a nemenný, v sebe nesie „potenciál“ pohybu, ktorý výšivka dokáže rozvinúť. Prostredníctvom nej sa príbeh rozširuje akoby „za rám“ fotografie, prepája minulé s budúcim. Cesta sánok, vyšitá niťou, vedie stopu, ktorá pokračuje z fotografie ďalej – symbolizuje nielen fyzickú, ale aj symbolickú cestu, ktorou sa jej život ubral. Táto cesta sa nestráca v minulosti, ale rozvetvuje sa do prítomnosti, kde som ja, a smeruje k budúcnosti, ktorú stále spolu tvoríme. Snehová vločka, zapracovaná do výšivky, predstavuje cyklus života, premenlivosť času, no zároveň aj stabilitu – spomienky, ktoré tvoria základ pre všetky nové začiatky. Výšivka je aktívnym gestom, ktoré naruša ticho a nehybnosť fotografie. Nie som len pozorovateľom minulosti, ale spoluautorcom príbehu, ktorý sa stále píše. Do statického obrazu detstva vkladám pohyb, život a budúcnosť – pripomienku toho, že každý okamih, aj ten na pohľad nenápadný, nesie v sebe nekonečné možnosti a otvára priestor pre nové kapitoly.“

Koncept fotografie a jej uchopenie → analýza:

Fragment reality so stopou minulosti s modelovaním alternatívnej budúcnosti. Jednoduchý banálny okamih podporený intervenciou výšivkou, ktorú študentka vytvorila pomocou zvlnených usporiadaných stehov smerujúcich von z fotografie naznačila dialektiku plynutia času. Archívny záber z detstva matky (minulosť) nie je vnímaný ako uzavretý. Študentka ho aktualizuje v prítomnosti („kde som ja“) a cez autorský zásah ho projektuje do spoločnej budúcnosti.

Reflexívna výpoveď študentky č. 3, obr. č. 3:

„Koncept mojej intervencie do fotografie spočíval v oživení starých odevov, transformácia starého odevu do modernej doby pomocou vyšívajúcich farebných geometrických vzorov (bodky, kvety, kohútia stopa) a v použití extravagantných prvkov a farieb (vysoké lodičky na nohách, moderný klobúk atď.). Keďže ma zaujíma móda zamerala som sa na príklad, ako sa v rámci rokov či storočí zmenil odev do moderného a extravagantného štýlu, ktorý v dávnej dobe bežní ľudia nepoznali.“

Koncept fotografie a jej uchopenie → analýza:

Oživenie minulosti – fotografia nadväzuje dialóg medzi minulosťou a prítomnosťou, zdôraznenie individuality zobrazených osôb – výšivka im dáva symbolický „nový odev“ alebo identitu, spájanie tradičného ženského remesla (vyšívanie) s konceptuálnym zásahom, čím naznačuje aj rodovú pamäť. Vytvára dynamiku tvorivou reinterpretáciou minulosti a novým pohľadom súčasnosti. Fotografia vyjadruje tému pamäti, identity a rodiny s náznakom prepisovania/pokračovania histórie.

2.3 Analýza z experimentovania s médiami fotografia a textil

V kontexte nášho experimentu chápeme výšivku ako osobný a expresívny zásah autora, ktorý prostredníctvom intervencie do fotografického obrazu vписuje svoj subjektívny emocionálny zápis. V umeleckej praxi výšivku chápeme ako intuitívnu, autorskú intervenciu, ktorá naznačuje osobné percipovanie obrazu zdokumentovaného na fotografii. Stehy, nitky a vrstvy textilu sa stávajú vizuálnou metaforou osobného prežívania, emócií či spomienok. Takto vytvorený artefakt nesie dvojité výpoveď – vizuálnu (prostredníctvom fotografie) a haptickú (prostredníctvom výšivky). Každý steh predstavuje vedomý akt zápisu, ktorý bol vykonávaný v určitej časovej dĺžke, čo vytvára kontrastný paradox k okamžitosti fotografického média. Výšivka tak vnáša do autorskej fotografie inú časovosť a osobnú prítomnosť ďalšieho autora.

Na základe zberu dát a následnej analýzy, ktorá sa týkala výberu problematiky ktorou sa študentky zaoberali, spôsobu intervencie, individuálneho percipovania dialektiky času a interpretácie či dopovedania fotografiou zachytenie okamihu, deja, situácie. Na základe skúmania

produktov výtvarných aktivít a reflexívnych výpovedí študentiek sme dospeli ku konkrétnym záverom.

Sumarizácia zistení:

- Pamäť a identita – výšivka ako akt v kontexte dialektiky času, ktorý uchováva spomienku, pripomína rodinné väzby a prepája generácie.
- Transformácia tradície – výšivka ako reinterpretácia historického obrazu či odevu, premena minulosti aplikáciou súčasného vizuálneho jazyka.
- Kritická reflexia súčasnosti – výšivka ako komentár k ekologickej / environmentálnej kríze, kde kontrast materiálu a obsahu vytvára etický apel.
- Tvorba vizuálneho odkazu. Experimentovanie s médiami – transformácia statického archívneho záznamu na otvorený a pokračujúci vizuálny dialóg.

V oblasti výtvarnej výchovy má spojenie týchto médií tvorivý a edukačný potenciál. Podporuje:

- experimentovanie s materiálmi a technikami,
- rozvoj zmyslového vnímania a senzitivity,
- prepojenie tradičných remeselných postupov so súčasným vizuálnym umením,
- reflexiu osobného prežívania cez vizuálny jazyk.

Takýto prístup vedie študentov k pochopeniu, že umenie nie je len výtvarný produkt, ale aj proces osobného vyjadrenia a subjektívnej identity.

Podnety do diskusie

Prostredníctvom intervencie do fotografického obrazu sme naznačili, že tvorivá dekonštrukcia fotografického fragmentu umožňuje študentom kriticky čítať vizuálny materiál a transformovať historickú pamäť do živého komunikačného dialógu. Vysledky našej sondy naznačili možnosti prepojenia rôznych výtvarných médií a teda aj ďalšie podnety v súčasnej práci s fotografiou.

Záver

Na základe realizovanej výskumnej sondy sme dospeli k nasledujúcim záverom. Výšivka v spojení s fotografiou integruje techniku, emócie, dej, myšlienku a koncept. Spája minulosť s prítomnosťou, tradíciu s modernou technológiou, vizuálne s haptickým. Vytvorené výtvarné produkty nesú atribúty intimity a autenticity. Študentky aplikovali do fotografického záznamu/obrazu osobnú/autorskú, autentickú intervenciu, laborovali s rôznymi časovými dimenziami v kontexte dialektiky času. V našom uchopení považujeme intervenciu do fotografie formou výšivky ako špecifické gesto autorského percipovania, identity, pamäti a zdokumentovanej

udalosti, ktorá modifikuje prozaický vizuálny záznam na osobnú autentickú výpoveď.

Bibliografia

- Barthes, R. (2006). *La Chambre claire: Note sur la photographie*. Paris: Éditions du Seuil. ISBN 207020541X.
- Benjamin, W. (2005). *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. Bratislava: Kalligram. ISBN 978-01410-361-99.
- Bergerová, X. (2024). The impacts of new technical and technological possibilities on contemporary artists and forms of painting. In: *Ad alta: journal of interdisciplinary research*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení. ISSN 1804-7890. Roč. 14, č. 2, s. 31-34. <https://doi.org/10.33543/j.1402.3134>
- Bergerová, X.; Ševčovič, M. (2025). Aspekty nových technologických možností vo výtvarnej edukácii a vo výtvarnom umení In: *QUAERE 2025: recenzovaný zborník príspevků interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení. Roč. 15.s. 364-369. ISBN 978-80-87952-42-9. <https://doi.org/10.33543/q.2025.15>
- Biarincová, P. (2023). *Vybrané state z výtvarnej edukácie I*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-1032-4.
- Biarincová, P. (2025). Vizuálny grafický záznam emocionálneho percipovania situácií. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Ružomberok: Verbum. s. 11-18. <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.5.11-18>
- Gero, Š. (2004). Interpretácia výtvarného diela. In: *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: Digit. s.35-66. ISBN 80-968441-1-3.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprav*. Zvolen: Pedagogická fakulta, UMB.
- Kováčová a kolektív, (2024). *Krátky slovník akčného umenia: od dospelosti k starobe*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-1115-4.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Akadémia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- Pepe, D. (2012). *Autoportréty/Self-portraits*. Praha: Vyšehrad spol.s.r.o. ISBN 978-80-7437-069-4.
- Saudek, J. (2017). *Dva*. Praha: Slowart. ISBN 978-87-52928-58.
- Sontag, S. (2010). *On Photography*. New York: Farrar, Straus and Giroux. Vydavateľ. Penguin Books, ISBN 9780141035789.
- Stano, T. Juříková, M. (2005). *Tono Stano*. Praha: Torst. ISBN 808-7215-24-75.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Bratislava: Portál. ISBN 80-7178-553-9.

- Štepánková, K. (2025). Studie: přehled výsledků výzkumu a pedagogický kontext. In: Filipová, P., Severová, T. (Eds.). *Hranice člověka*. Hradec Králové: GMU, PdF UHK, s. 74-94. ISBN 978-80-88659-27-3.
- Štreit, J. (2020). *Village People*. Praha: Kant. ISBN 978-8074-372-44.

PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.

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

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.136-145>

Implementace environmentálních témat do výtvarné výchovy: analýza učitelských přístupů

Implementation of environmental topics in art education: analysis of teachers' approaches

Valérie Kočí, Dagmar Myšáková

Abstract

The text focuses on analysing the approaches of primary school teachers to implementing environmental topics in art education. It presents the results of research conducted through semi-structured interviews with several teachers from the Czech Republic. Strategies, methods, and didactic procedures for incorporating environmental content into art education are presented, including a reflection on pedagogical approaches in the context of the theoretical framework of environmental and art education.

Keywords: Environmental education. Art education. Pedagogical concept. Teaching methods. Eco-art education.

Úvod

Text představuje výsledky výzkumného projektu *Analýza přístupů pedagogů prvního stupně ZŠ v rámci implementace environmentálních témat do výtvarné výchovy*, realizovaného v roce 2025 na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (ČR).¹

Záměrem projektu bylo analyzovat, jakým způsobem jsou environmentální témata začleňována do výtvarné výchovy a do jaké míry jsou prostřednictvím výtvarné výchovy naplňovány environmentální vzdělávací cíle a očekávané výstupy environmentální výchovy.

Při definování obsahů a cílů environmentální výchovy vycházíme z aktuálně platného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (český kurikulární dokument, dále jen RVP ZV), v němž je environmentální výchova definována jako jedno z průřezových témat, které „vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému

¹ Projekt číslo UJEP-SGS-2025-43-001-1 byl podpořen grantem v rámci studentské grantové soutěže na UJEP a je součástí dizertační práce jedné z autorek textu.

rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince.“² Dle RVP ZV environmentální výchova umožňuje sledovat a uvědomovat si vyvíjející se vztahy mezi člověkem a prostředím, chápat možnosti řešení environmentálních problémů, aktivně se podílet na ochraně a utváření prostředí a v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace ovlivňovat životní styl a hodnotovou orientaci žáků.

Propojení environmentální výchovy s výtvarnou výchovou je v RVP ZV zmiňováno v souvislosti se vzdělávací oblastí *Umění a kultura*, již je výtvarná výchova součástí (společně s hudební výchovou) a která dle RVP ZV poskytuje příležitost k zamýšlení se nad vztahy člověka a přírody, k chápání přírodního i sociálního prostředí jako zdroje inspirace a k rozvoji vnímání estetických kvalit prostředí.

Teoretický a konceptuální rámec tématu

V zahraniční literatuře se lze v rámci tématu implementace environmentálních obsahů do výtvarné výchovy setkat s termíny „*art-based environmental education*“ (Kalafati et al., 2025), „*eco-art education*“ nebo „*environmental art education*“ (Inwood, 2005). Poslední dva zmíněné pojmy chápe Inwood (2010) jako synonyma a dle vlastních slov upřednostňuje označení „*eco-art education*“ (lze přeložit jako „eco-výtvarná výchova“). Eco-výtvarná výchova dle autorky integruje znalosti, dovednosti a hodnoty z oblasti vizuálního umění, výtvarné výchovy a environmentální výchovy a využívá je jako prostředek k rozvoji environmentálního povědomí žáků a k jejich zapojení do environmentálních konceptů a problémů. V tomto duchu nabízí eco-výtvarná výchova příležitost k uměleckým formám environmentálního aktivismu, které podporují rozvoj kreativity spolu s mezipředmětovým učením ve snaze o dosažení udržitelnosti (Inwood, 2013).

Berting a Moore (2021) popisují s odkazem k Inwood a dalším autorům „*eco-art education*“ jako součást tzn. „*environmental art pedagogies*“, mezi které řadí: *communitybased environmental design education, an art education of place, ecological design for transformative education, eco-art education a critical place-based art education*.³

Poslední ze jmenovaných oblastí se věnuje například také Graham (2007). Autor uvádí, že výtvarná výchova inspirovaná kritickou pedagogikou zaměřenou na místo zdůrazňuje aktivistické a regenerativní možnosti umělecké tvorby a potvrzuje potřebu zapojit žáky do učení mimo školu. *Vztah k místu* zmiňuje jako jedno z propojujících témat environmentální výchovy

² RVP ZV 2023 je dostupné např.: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

³ Volně přeloženo: komunitně orientované vzdělávání v oblasti environmentálního designu, místně orientovaná výtvarná výchova, ekologický design pro transformativní vzdělávání, eko-výtvarná výchova, kritická výtvarná výchova založená na místě.

také kolektiv autorů v metodickém materiálu definujícím očekávané výstupy environmentální výchovy pro základní školy.⁴ Autoři mezi tato témata řadí: (1) *vztah k místu*, (2) *přesvědčení o vlastním vlivu*, (3) *osobní odpovědnost*, (4) *kooperativní dovednosti* a (5) *environmentální postoje a hodnoty* (Činčera et al., 2010–2012). Podobně také Inwood (2010) zmiňuje pedagogické strategie vhodné k uplatnění environmentální výchovy ve výtvarné výchově – *systémové myšlení, kooperativní učení a učení založené na místě*.

Terminologie v diskurzu environmentálně orientované výtvarné výchovy se nicméně proměňuje. Niederhauser et al. (2023) zmiňují propojení uměleckých postupů se vzděláváním pro udržitelný rozvoj. Stejně tak Kalafatia et al. (2025) odlišují pojmy „Environmental Education“ a „Education for Sustainable Development“. K terminologické proměně došlo také v České republice při nedávné revizi RVP ZV. Zatímco v dnešní době stále platném RVP ZV je environmentální výchova jedním z průřezových témat, v nově revidované verzi platné pro 1. a 6. ročník ZŠ od školního roku 2027/28 se již objevuje průřezové téma *Udržitelné prostředí, které propojuje „environmentální výchovu s dalšími aspekty udržitelnosti a rozvíjí porozumění vzájemné propojenosti mezi environmentální, sociální, ekonomickou a kulturní rovinou udržitelnosti v prostorových i časových souvislostech“*⁵. Stejně tak Kalafatia et al. (2025) označují environmentální výchovu jako jeden ze tří pilířů výchovy k udržitelnosti: (1) environmentální, (2) sociální a (3) ekonomický.

V čem tedy spočívá přínos implementace environmentálních témat do výtvarné výchovy? Inwood (2013) sdílí přesvědčení, že subjektivně orientované učení založené na hodnotách, které se často uplatňuje ve výtvarné výchově, nejen pomáhá změnit postoje žáků k environmentálním problémům, ale také ovlivnit jejich chování vůči životnímu prostředí. Tím, že umění poskytuje prostředky k zaujetí žáků jak v racionální, tak emocionální rovině, má potenciál stát se efektivním nástrojem v podpoře environmentální gramotnosti.

Autorka v několika textech představuje kolaborativní akční výzkum realizovaný se čtyřmi kanadskými učiteli vyučujícími v ročnících odpovídajících českému prvnímu stupni základní školy a pojmenovává různé strategie a přístupy těchto učitelů k implementaci environmentálních témat do výtvarné výchovy. Míru zapojení těchto témat pak s odkazem k Selbymu (2000) metaforicky připodobňuje k odstínům zelené, přičemž nejsvětější

⁴ Metodický materiál byl jedním z výstupů projektu „*Jak efektivně vyučovat průřezová témata a současně rozvíjet čtenářství – vývoj sdružených příkladů dobré praxe pro učitele základních škol*“ (2010–2012), jehož cílem bylo vytvořit metodickou podporu efektivní výuky průřezových témat a čtenářství na základních školách. Více viz <https://www.ptac.cz>.

⁵ Viz <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/prurezova-temata/ptu>

odstín reprezentuje výuka zaměřená „pouze“ na výtvarné zpracování přírodních témat (Inwood, 2010).

Na základě publikovaných výstupů kanadského výzkumu (Inwood, 2010, 2013) můžeme pojmenovat několik metod využívaných zapojenými učiteli, které jsou rozděleny dle tří přístupů vyskytujících se při přípravě hodin environmentální výchovy – učení se (1) *v životním prostředí*, (2) *o životním prostředí* a (3) *pro životní prostředí* (Palmer, 1998):

1. Učení se v životním prostředí – výuka realizovaná ve venkovním prostředí:
 - výtvarné zpracování přírodních námětů,
 - tvorba s vazbou na danou komunitu (např. malba na zeď ve školní zahradě),
 - tvorba z materiálů nalezených v daném místě (např. ledové sochy),
 - prezentace žákovských prací ve venkovním prostředí.
2. Učení se o životním prostředí:
 - příroda jako námět pro výtvarnou tvorbu,
 - tvorba z přírodních materiálů nebo nalezených předmětů.
3. Učení pro životní prostředí:
 - zprostředkování tvorby umělců a umělkyň zabývajících se environmentálními tématy a environmentálním aktivismem,
 - pokusy žáků o vlastní umělecké formy aktivismu zaměřené na místní environmentální problémy,
 - větší akceptace pomíjivosti – tvorba z biologicky rozložitelných materiálů (zelenina, vinná réva, listy) nebo s využitím přírodních procesů (zmrazování, rozklad).

Podobné přístupy vyplývají také z dotazníkového šetření zaměřeného na integraci environmentálních témat do výtvarné výchovy na základních a středních školách v USA. V publikovaných výsledcích šetření (Bertling a Moore, 2021) lze vysledovat čtyři formy integrace:

1. snaha snižovat množství odpadu a ochrana životního prostředí – práce s recyklovanými materiály, udržitelné zacházení s výtvarným materiálem, minimalizace plýtvání;
2. zapojování environmentálních témat a problémů jako námětů pro výtvarnou tvorbu;
3. zařazování ukázek tvorby výtvarných umělců a umělkyň věnujících se environmentálním otázkám;
4. venkovní výuka.

Překvapením bylo, že zatímco v odpovědích v dotazníku zaznívala nejčastěji snaha minimalizovat množství odpadu a tvořit z recyklovaného materiálu, načež následovalo integrování environmentální témata jako námětů tvorby, poslední ze jmenovaných, výuka v přírodním prostředí, byla nejméně využívanou formou. Stejně tak zapojení environmentálně aktivistického výtvarného umění bylo spíše výjimkou, což hodnotíme jako poněkud nešťastné. Souhlasíme s Grahamem (2007), že výtvarné vzdělávání

zanedbávající současné umění a vizuální kulturu připravuje žáky o možnost seznámit se s nově vznikajícími formami uměleckého diskurzu a o informace k otázkám sociální a ekologické odpovědnosti a brání jim jako tvůrcům v prosazování sociální a ekologické spravedlnosti.

Metodologie výzkumu

V rámci námi realizovaného výzkumného šetření byla využita kvalitativní metoda polostrukturovaného rozhovoru. Bylo realizováno pět rozhovorů s vyučujícími z pěti základních škol v České republice, z nichž jedna nese statut Ekoškoly. Zaměření výzkumu na první stupeň základní školy není náhodné. Souhlasíme s Inwood (2010), že věk žáka je důležitým faktorem pro rozvoj pozitivních environmentálních hodnot, a že čím je žák mladší, tím je pravděpodobnější, že se stanou jeho druhou přirozeností.

V návaznosti na v úvodu zmíněné cíle výzkumu byla formulována hlavní výzkumná otázka: *Jak je realizováno integrování environmentálních cílů do výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?*, která byla rozvedena do několika dílčích výzkumných otázek:

- Jaká témata učitelé na 1. stupni ZŠ využívají v rámci implementace environmentálních cílů do výtvarné výchovy?
- Jaké metody a techniky jsou využívány při implementaci environmentálních témat do výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?
- Jaké cíle a očekávané výstupy environmentální výchovy jsou naplňovány ve výuce výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?
- Jaké materiály jsou využívány v rámci implementace environmentálních témat do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?

Při sledování naplnění cílů a očekávaných výstupů environmentální výchovy vycházíme z výše uvedeného metodického materiálu „*Environmentální výchova: Doporučené očekávané výstupy pro základní vzdělávání*“ (Činčera et al., 2010–2012), ve kterém autoři rozdělují očekávané výstupy environmentální výchovy dle pěti klíčových témat: (1) Senzitivita; (2) Zákonitosti; (3) Výzkumné dovednosti; (4) Problémy a konflikty; (5) Akční strategie.

Námi realizované rozhovory byly přepsány a následně analyzovány metodou otevřeného kódování, které vychází z výzkumného designu zakotvené teorie a představuje nejnižší stupeň práce s daty (Švaříček, Šedřová, 2014). V průběhu otevřeného kódování byly rozhovory členěny na jednotlivé významové jednotky a ty opatřeny kódy. Jednotlivé kódy byly následně spojovány a seskupovány do kategorií a subkategorií, které vznikaly s ohledem na výzkumné otázky.

Dále představené výsledky je nicméně potřeba interpretovat s ohledem na limity výzkumu. Výzkumný soubor tvořilo pouze pět učitelů z pěti základních škol v České republice, proto nelze získaná zjištění zobecňovat. Cílem výzkumu nebyla reprezentativnost, ale hlubší porozumění

způsobům, jakými pedagogové environmentální témata do výtvarné výchovy začleňují. Současně je třeba vzít v úvahu, že získaná data vycházejí z výpovědí samotných učitelů a nezachycují přímé pozorování výuky ani perspektivu žáků.

Předložené výsledky představují výchozí fázi širšího výzkumného projektu. Na základě vytvořených kategorií bude dále realizováno kvantitativní dotazníkové šetření na větším souboru učitelů prvního stupně základních škol, jehož cílem bude ověřit četnost identifikovaných přístupů (s využitím Likertovy škály) a získat reprezentativnější obraz implementace environmentálních témat do výtvarné výchovy v České republice.

Výsledky výzkumu

První vytvořená kategorie vycházela z výzkumné otázky „*Jaká témata učitelé na 1. stupni ZŠ využívají v rámci implementace environmentálních cílů do výtvarné výchovy?*“ Z odpovědí učitelů vyplynulo, že nejčastěji se v této souvislosti uplatňují témata, která jsme pracovníě nazvali Příroda/krajina kolem nás. Učitelé uváděli například témata: les, louka, pole, mořský svět, moře, pevnina, planeta, voda, vzduch, ekosystémy, půda, rostliny (stromy, kořeny, květiny). Časté je také téma zvířat (říše hmyzu, ptáci – ptačí budky). Méně obvyklá, avšak zajímavá témata se týkala přírodních procesů jako rozklad dřeva nebo cestičky hmyzu.

Další výraznou kategorií byly mezipředmětové vztahy. Analýza ukázala, že učitelé prvního stupně propojují témata napříč různými předměty. Například s hudební výchovou, vlastivědou, prvoukou a v některých případech i s matematikou. Současně se však objevily i výpovědi naznačující, že začleňování environmentálních témat do výtvarné výchovy není pokaždé realizováno: „*Že by vyložene ve výtvarce, to asi ne, to spíš jako v tý prvouce nebo přírodovědě.*“ „*Abych Vám řekla pravdu, tady vlastně ve škole zrovna do výtvarné výchovy to není jakoby moc začleněno.*“ Dále jsme zjistili, že se ve výtvarné výchově často pracuje s tématy ročních období (zimní krajina, podzimní krajiny, zimní královna). Z rozhovoru s vyučující z Ekoškoly jsme se dozvěděli, že se ve výuce zaměřují na témata udržitelnosti, třídění odpadu, recyklaci či zdravou výživu. Tyto environmentální obsahy se do výtvarné výchovy promítají jak prostřednictvím výtvarného zpracování odpadních materiálů, tak tvorbou plakátů, které mají žáky motivovat k udržitelnému a zdravému životnímu stylu.

Druhá a třetí rozsáhlá kategorie vychází z výzkumné otázky „*Jaké metody a techniky jsou využívány při implementaci environmentálních témat do výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?*“ Představuje nejčastěji využívané výukové metody a výtvarné techniky. Analýza ukázala, že v oblasti výukových metod hrají významnou roli zejména školní projekty a tematické akce. Ve všech rozhovorech byla zmiňována školní akce Den Země, která představuje významnou mezinárodní akci s environmentálním zaměřením.

Vedle ní školy realizují vlastní akce a projekty, například Žijeme s přírodou, Žijeme s tradicemi anebo Chodíme pěšky. Tyto projekty představují menší, avšak pravidelné aktivity podporující environmentální povědomí. Další často uplatňovanou metodou jsou aktivity probíhající venku. Učitelé zmiňovali běžné procházky do přírody, tvořivé či zážitkové činnosti nebo například stavby z přírodnin. Jedna z učitelek popsala aktivitu, při níž žáci během pobytu v přírodě využívali nalezené přírodniny k tvorbě prostorových objektů a současně se seznamovali s okolní krajinou. Ojedinelé se objevily i performativní aktivity, jako je napodobování deště či větru. V některých případech učitelé využívají i metodu volné tvorby, při níž žáci samostatně volí téma a techniku. V odpovědích se dále objevovalo navštěvování galerií a různé formy spolupráce žáků v rámci výtvarných aktivit. Za významný prvek lze považovat školy v přírodě, které byly zmíněny téměř ve všech rozhovorech. Právě tam učitelé realizují řadu výtvarných a zážitkových aktivit s environmentálním zaměřením, jež přirozeně propojují pobyt v přírodě s výtvarnou výchovou.

Mezi nejčastěji využívané výtvarné techniky v rámci environmentálního tématu patří práce s přírodninami. Učitelé nejčastěji zmiňovali obtisk přírodnin, vyťukávání pigmentu z rostlin, lepení listů, barvení kořením, barvení bahnem či tvorbu nejrůznějších objektů a předmětů z přírodnin nalezených venku. S tím úzce souvisejí i další podkategorie – malba, kresba a prostorová tvorba, při nichž žáci pracují s přírodním materiálem (např. malba přírodními pigmenty). Objevovaly se však i další výtvarné techniky, například práce s kvašovou barvou, vodovkami, temperou, suchým pastelem, tuší nebo modelování prostorových objektů. Učitelé zmiňovali rovněž obtisk, frotáž přírodnin a ojedinelé se objevilo i zmizikování, vymývání klovatiny, enkaustika či kašírování. Z hlediska technik je patrné, že environmentální tematika je nejčastěji začleňována prostřednictvím samotného materiálu a prací s přírodninami. V menší míře se objevují aktivity, ve kterých environmentální aspekt nesouvisí s technikou, ale spíše s obsahem či tématem výtvarné práce.

Další významnou oblastí, na kterou jsme se v rozhovorech zaměřovali, byla otázka: „*Jaké cíle a očekávané výstupy environmentální výchovy jsou naplňovány ve výuce výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?*“ Většina učitelů se shodovala, že jejich snahou je předávat žákům nejen vědomosti a dovednosti související s environmentální problematikou, ale především podporovat vznik hlubšího, osobního a trvalého vztahu k přírodě: „...*aby jednak podnítili tu lásku k té přírodě, aby si jí vážili.*“, „...*aby jim nebylo jedno, co se okolo nich děje.*“ nebo „...*sice tady mají děti přírodu jako na dlani, ale i ty děti je potřeba vtahovat do toho tématu a posilovat povědomí o tom, co se kolem nich děje.*“ Budování vztahu k přírodě však podle učitelů naráží na některé překážky, zejména na rodinné prostředí, které ne vždy tento vztah podporuje. Opakovaně uváděli, že je překvapuje, jak málo jsou někteří žáci vedeni k zájmu o přírodu. Podle některých dotazovaných

environmentální hodnoty u řady dětí nevycházejí z rodinné výchovy, ale utvářejí se až prostřednictvím školy. Ilustrují to například výroky: „...překvapuje mě, že neznají zvířata domácí, rodiny zvířat neznají, opravdu neví, jak vypadá obilí.“ nebo „...já mám třeba i děti, které úplně v pohodě odhodí odpadek, aniž by o tom přemýšlely... zkouším jako přijít na to jejich myšlení, jak je to možný.“ Učitelé rovněž upozorňovali, že žáci často nejsou v domácím prostředí vedeni k udržitelnému chování, zatímco ve škole se pedagogové snaží tyto hodnoty systematicky podporovat. Jak uvedla jedna respondentka: „...oni nemají vzor, když doma třeba netřídí, tak oni nemají od koho mít vzor. Děti se učí nápodobou. Tak když už ne doma, tak aspoň tady ve škole.“ Zmíněné cíle se promítají i do další oblasti, která se v rozhovorech opakovaně objevovala, a tou je zpětná vazba. Dva učitelé uvedli, že jejich působení se u části žáků projevuje v drobných, ale zřetelných změnách chování. Žáci začínají citlivěji vnímat své jednání, postupně si uvědomují jeho dopady, častěji se zapojují do ekologicky zaměřených aktivit a vykazují první známky zájmu o ochranu přírody.

Poslední analyzovaná oblast se týkala materiálu: „*Jaké materiály jsou využívány v rámci implementace environmentálních témat do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?*“ Z rozhovorů vyplynulo, že se nejčastěji pracuje s odpadovým materiálem, jako jsou papíry, kartony, textil, krabičky, plastová víčka či plasty obecně. Učitelé několikrát zmínili, že materiál pravidelně shromažďují, sami jej sbírají nebo jej do školy nosí žáci a jejich rodiče. Jak již bylo zmíněno výše, často využívaným materiálem jsou také přírodniny.

Závěr

V rámci textu byly představeny dílčí výsledky výzkumného projektu zaměřeného na implementaci environmentálních témat do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy. Na základě analýzy realizovaných rozhovorů lze konstatovat, že nejčastější témata související s environmentální problematikou, která se ve výuce výtvarné výchovy opakují a současně prolínají napříč více předměty, patří pole, les, louka, zvířata nebo krajina a příroda jako celek. Tato témata bývají na 1. stupni ZŠ nejčastěji propojena s prvoukou či vlastivědou.

Jak již bylo zmíněno výše, výuka zaměřená „pouze“ na výtvarné zpracování přírodních témat reprezentuje nejsvětlejší odstín zelené (Selby, 2000) v míře implementace environmentálních témat do výtvarné výchovy.

Krajinou a její transformací jako uměleckým námětem se v kontextu environmentální a krajinné archeologie zabývají Biarincová, Biarinec (2024). Autoři uvádějí, že slova krajina a paměť jsou „*svojím způsobom magické, pretože otvárajú množstvo úvah o tom, kto sme, kde je náš domov a ako by tento domov mohol vyzerat'. Úzko súvisia s našim životom a prežívaním miesta*“ (Biarincová, Biarinec, 2024, s. 25). Domníváme se, že právě tímto

prizmatem je možno téma krajiny a přírody obecně nahlížet v rámci environmentálně orientované výtvarné výchovy.

Podobně jako ve výše uvedeném dotazníkovém šetření (Bertling a Moore, 2021), také v rámci námi realizovaných rozhovorů se v hojné míře objevuje snaha učitelů shromažďovat a recyklovat materiál. Stejně jako američtí výzkumníci, také my jsme zaznamenali téměř mizivé zprostředkování tvorby environmentálně angažovaných umělců. Naopak častěji se setkáváme s výukou realizovanou ve venkovním prostředí. K běžným výukovým metodám, které námi dotazovaní učitelé využívají, pak patří realizace školních projektů a akcí s environmentálním zaměřením, kterých se účastní celá škola, případně pouze první či druhý stupeň.

Naše zjištění jsou v řadě aspektů v souladu také s výsledky kanadských studií Inwood (2010, 2013). Podobně jako v jejích studiích se i u námi oslovených učitelů objevovalo využívání přírodnin, tvorba realizovaná ve venkovním prostředí, důraz na prožitek a rozvoj pozitivního vztahu k přírodě i mezipředmětové propojení výuky. Naše výsledky ovšem naznačují určitý rozdíl v míře zastoupení aktivit zaměřených na environmentálně angažované umění a umělecký aktivismus. Zatímco Inwood uvádí seznamování žáků s tvorbou environmentálně orientovaných umělců i realizaci vlastních uměleckých forem environmentálního aktivismu jako součást eco-art education, u námi dotazovaných učitelů se tyto přístupy objevovaly pouze okrajově. V tomto směru se naše zjištění přibližují více výsledkům Bertling a Moore (2021), kteří rovněž zaznamenali spíše výjimečné zařazování environmentálně aktivistického umění do výuky.

Z vyjádření učitelů vyplývá, že hlavním cílem v rámci tématu environmentu je spíše vést žáky k vytvoření pozitivního vztahu k přírodě a k citlivému vnímání dění v jejich okolí. S tímto cílem souvisí především očekávané výstupy environmentální výchovy z klíčové oblasti *Senzitivita* (Činčera a kol., 2010–2012). Dle našeho názoru se jedná o první krok k budování environmentálního povědomí žáků prvního stupně ZŠ. Jak uvádí Graham (2007), pro mladší děti je prožívání a uvědomování si krásy přírodního světa zásadním krokem k ekologické odpovědnosti, protože děti potřebují zažít svět přírody dříve, než jsou vyzváni k jeho ochraně.

Bibliografie

- Bertling, J. G., Moore, T. C. (2021). A portrait of environmental integration in United States K-12 art education. In: *Environmental Education Research*, 27(3): 382–401. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1865880>
- Biarincová, P., Biarinec, R. (2024) Proces premeny krajiny – stratená krajina. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 23(4): 25–33. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.25-33>

- Činčera, J. et al. (2010–2012) *Environmentální výchova: Doporučené očekávané výstupy pro základní vzdělávání*. Praha: Projekt Odyssea, z. s., 27 s.
- Graham, M. A. (2007). Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Place-based Pedagogy. In: *Studies in Art Education*, 48(4): 375–391.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650115>
- Inwood, H. (2005). Investigating Educators' Attitudes Toward Eco-Art Education. In: *Canadian Review of Art Education*, 32(1): 41–54.
- Inwood, H. (2010). Shades of Green: Growing Environmentalism through Art Education. In: *Art Education*, 63(6): 33–38.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519100>
- Inwood, H. (2013). Cultivating Artistic Approaches to Environmental Learning: Exploring Eco-Art Education in Elementary Classrooms. In: *International Electronic Journal of Environmental Education*, 3(2): 129–145.
- Kalafati, M. et al. (2025). Enhancing Preschoolers' Creativity through Art-Based Environmental Education for Sustainability. In: *Environmental Education Research*, 31(1): 46–73.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2291319>
- Niederhauser, J. et al. (2024). The Power of Artistic Practices in ESD. In: *Environmental Education Research*, 30(4): 580–590.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2227362>
- Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century*. New York: Routledge.
- Selby, D. (2000). A darker shade of green: The importance of ecological thinking in global education and school reform. In: *Theory into Practice*, 39(2): 88–96. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3902_5
- Švaříček, R., Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál ISBN, 377 s. 978-80-262-0644-6.

Mgr. Valérie Kočí

Katedra výtvarné kultury
Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem
valerie.koci@ujep.cz
školitel: Mgr. Miroslav Hašek, Ph.D.

Mgr. MgA. Dagmar Myšáková, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury
Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem
dagmar.mysakova@ujep.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.146-153>

Pamäť zaplaveného miesta: tri kurátorské interpretácie Liptovskej Mary

The Memory of a Flooded Place: Three Curatorial Interpretations of Liptovská Mara

Andrea Smítková

Abstract

This paper focuses on three exhibitions that took place this year at The Peter Michal Bohúň Gallery in Liptov Region under the umbrella theme Mara 50, marking the fiftieth anniversary of the first filling of the Liptovská Mara water dam. Each exhibition approaches the memory of the dam's construction and its present condition from a distinct perspective. The first offers a sensitive commemoration of what remains submerged beneath the water; the second was conceived from artworks whose relevance has been affirmed through their inclusion in public Slovak collections; and the third examines reflections of Liptovská Mara in contemporary art.

Keywords: Liptovská Mara. The Dam. Memory. Collective Memory. Art.

Úvod

Konferenčný príspevok sa sústredil na tri výstavy realizované v roku 2025 v Liptovskej galérii Petra Michala Bohúňa v Liptovskom Mikuláši (ďalej v texte LGPMB). Tie boli koncipované v rámci zastrešujúcej témy Mara 50¹, ktorá reflektovala päťdesiate výročie prvého napustenia vodného diela Liptovská Mara ako významného krajinného a kultúrneho fenoménu.

Každá z výstav skúmala pamäť spojenú s výstavbou, a zároveň súčasnosťou vodného diela z iného uhla pohľadu. V prvom prípade ide o senzitívne spomínanie na to, čo zostalo pochované pod vodou, ďalšia výstava bola koncipovaná z umeleckých diel, ktorých relevanciu preverila zbierkotvorná činnosť vo verejných slovenských inštitúciách, a tretia sa zamerala na reflexiu Liptovskej Mary v súčasnom umení.

¹ V rámci projektu Mara 50 sa uskutočnil veľký počet kultúrnych udalostí. Na výtvarné umenie sa zamerali aj výstavy v galérii Rozeta v Ružomberku: *Mara v troch obrazoch*, kurátor Rastislav Molda a v Múzeu liptovskej dediny v Pribyline: *Hladina horizontu - horizont hladiny* (v gescii Liptovskej galérie Petra Michala Bohúňa, kurátorka Jana Babušiaková).

Spoločným menovateľom všetkých troch výstav bolo niekoľko tematických hľadísk. Základným východiskom sa stala reflexia pamäti krajiny zaplavenej vodnou nádržou, ktorá viedla k zásadnému narušeniu jej pôvodného krajinného rázu v dôsledku realizácie rozsiahlej technickej stavby. Výstavné projekty zároveň tematizovali proces formovania novej identity krajiny s novo-definovanými horizontmi, ako aj rovinu osobnej pamäti obyvateľov, ktorí boli v súvislosti s výstavbou nútení opustiť svoje domovy. Na tieto témy nadväzovali širšie environmentálne otázky, problematika výroby elektrickej energie a rekreačného využívania územia. Osobitná pozornosť bola venovaná archívnemu aspektu, ktorý aktivizuje kolektívnu pamäť a sprostredkúva historickú skúsenosť výstavby vodného diela. Analýza všetkých troch výstav vychádzala z konceptov kultúrnej, komunikačnej a kolektívnej pamäti. Pri interpretácii kultúrnej a komunikačnej pamäti miest sa opierame o publikáciu *Prostory vzpomínání* od Aleidy Assmannovej (2018), najmä o kapitolu venovanú miestam (s. 335 – 382). Problematiku kolektívnej pamäti reflektujeme prostredníctvom sociologickej štúdie *Kolektivní paměť* od Mauricea Halbwachsa, predovšetkým kapitoly venovanej kolektívnej pamäti a priestoru (2007, s. 185 – 227).

Nemožno všetko pochovať pod vodu

Galéria Kolomana Sokola, 4.6. – 14.9.2025, Kurátorka výstavy: Zuzana Janečková, Vystavujúci autori: Zuzana Líšková, Martin Špirec.

Výstava s názvom *Nemožno všetko pochovať pod vodu* bola zameraná na osobnú históriu jednej rodiny (starej mamy autorky), ktorá bola v dôsledku výstavby vodného diela Liptovská Mara donútená k vysťahovaniu. Kurátorka výstavy Zuzana Janečková (2025) uvádza, že projekt sa „*zaoberá zatopenými dedinami, ktorých pozostatky zmizli na dne vodného diela Liptovská Mara a ktoré boli obetované, aby nedochádzalo k povodniam.*“ Počas výstavby Liptovskej Mary bolo vysídlených približne 4 000 obyvateľov a zaniklo 13 obcí. Skúsenosť núteného presídlenia sa tak dotkla širokého okruhu miestnych komunít, vrátane rodiny autorky Zuzany Líškovej.

Výstava pracovala s autentickým rodinným archívom/mobiliárom, ktorý bol prostredníctvom kurátorského prístupu muzealizovaný. Vo vitrínach boli prezentované predmety každodennej potreby, ktoré si rodina odniesla zo zbúraného domu, napríklad tanieri či lyžička. Zarámované denníkové záznamy starej mamy autorky neboli inštalované na stenu, ale umiestnené na horizontálnej ploche, čím sa zdôraznil ich intímny a dokumentárny charakter.

Pre výstavu vytvoril Martin Špirec projekt monumentálnej sochy *Pozorovateľ'a*. Vo výstave bola prezentovaná v niekoľkých menších verziách; v pôvodnom zámere mala byť inštalovaná na zatopenej ceste v lokalite Palúdzka ako memento, ktoré sa v závislosti od kolísania hladiny vodnej nádrže Liptovská Mara cyklicky odhaľuje a opätovne mizne pod vodnou hladinou. Súčasťou výstavy bolo aj dielo Ladislava Čemického zo súkromnej

zbierky. Vizuálne reflektovalo osud rodiny Čemických, ktorej kaštieľ bol tiež zaplavený pri výstavbe vodnej nádrže Liptovská Mara.

Hlavnú ideu výstavy tvorila osobná pamäť transformovaná do muzeálnej podoby. Tá reprezentovala skúsenosť jednotlivcov, ktorí si z pôvodných obydli mohli odniesť iba fragmenty svojho každodenného života. Tento hlboký otras, pôvodne osobnej povahy, nadobudol trvalú prítomnosť v kolektívnej pamäti ako medzigeneračne prenášaná rovina spoločenskej skúsenosti a identity.



Obr. 1: Fotografia z výstavy Nemožno všetko pochovať pod vodu, archív autorky

Obr. 2: Fotografia z vernisáže výstavy Nemožno všetko pochovať pod vodu, archív LGPMB

Tvárna voda

Liptovská galéria P. M. Bohúňa, 4.6. – 1.11.2025, Kurátorka výstavy: Andrea Smítková, Vystavujúci autori: Martin Benka, Ivan Bílý, Ladislav Čemický, Michal Kern, Peter Július Kern, Martin Martinček, Juraj Meliš, Vojtech Mensatoris, Karol Plicka, Vladimír Popovič, Jozef Robakowski, Antonín Smažil, Tono Stano, Ester Šimerová-Martinčeková, Michal Tillner, Ivan Žabota, Jana Želibská.

Výstava s názvom *Tvárna voda* uvažovala o aspektoch problematiky súvisiacej s vodným dielom prostredníctvom viacerých vizuálnych rovín. Využívala pritom diela nachádzajúce sa v zbierkových fondoch vybraných slovenských galérií a múzeí, teda diela, ktoré už tieto inštitúcie identifikovali ako kultúrne dedičstvo.

Do lyrických pokojných pohľadov na krajinu prenikali zobrazenia technickej stavby spolu so sociálnou sondou zo života robotníkov – od tichých akvarelov Ladislava Čemického po industriálne fotografie Martina Martinčka. Ester Šimerová-Martinčeková zobrazila práce na výstavbe priehrady prostredníctvom analýzy priestoru pomocou geometrických tvarov. Martin Benka zachytil povodne, ku ktorým na Váhu pravidelne dochádzalo pred postavením priehrady v diele Veľká voda na Váhu 1925 – 1927.

Environmentálna tematika bola zastúpená grafikami od Juraja Meliša a v dielach Michala Kerna. Na výstave bola zaradená aj krajinomalba Močiarov od jeho otca Petra Júliusa Kerna. Zobrazená lokalita s neodmysliteľnou kúriou bola generačne spätá s rodinou Kernovcov. Nebola síce priamo zaliata vodou, no ráz jej najbližšieho okolia sa výstavbou radikálne zmenil. Otcovo dielo zachytáva krajinu v blízkosti ich kaštieľa z obdobia, keď výstavba Liptovskej Mary nebola ešte ani len plánovaná. Ponúka tak jedinečný pohľad na podobu krajiny pred jej zatopením – priehrada sa začala budovať až v roku 1965. Tejto zásadnej premeny liptovskej krajiny už Peter Július nebol svedkom, zatiaľ čo jeho syn Michal ju prežil v plnom rozsahu. Pre kontemplatívne založeného umelca, ktorý s krajinou prirodzene tvoril a komunikoval, musel byť tento zásah mimoriadne silným. Poukazuje na to aj Daniela Čarná (2011, s. 16) v jeho monografii. Koncom 60. rokov sa v záhrade rodinnej kúrie začala výstavba stĺpov vysokého napätia; hoci vodná nádrž priehrady samotnú kúriu nezaplavila, zásadným spôsobom premenila krajinu v jej širšom kontexte – údolie sa zaplnilo vodou a pôvodná krajinná štruktúra bola radikálne zmenená. Michal Kern sa téme Liptovskej Mary vo svojej tvorbe venoval z viacerých uhlov. Diela s názvami Liptovská Mara a Liptov (1973, 1976) sú kompozične postavené na kruhoch, a kruh sa stal hlavným námetom aj loga, ktoré navrhol pre Rekreačnú oblasť Liptovská Mara. Na vrchu pri Bobrovníku bola situovaná jeho kinetická socha, ktorej formálny princíp vychádzal tiež z kruhu určeného na rotáciu.

Záver výstavy patril dielam, ktoré k vode a brehu pristupovali konceptuálne. Breh sa stal miestom pre landartovú akciu Jany Želibskej, ktorú fotograficky dokumentovala. Nedávno zosnulý umelec Vladimír Popovič sa tematike vody venoval vo viacerých poetických dielach, z ktorých sú na výstave zastúpené dve – Utopená panna vo Váhu a Lodičky. Naopak, Józef Robakowski sa vo videu energicky vynára z vody, aby divákovi odkázal, že „umenie je energia“, čo predstavuje zaujímavú metaforu celého projektu Mara 50.



Obr. 3: Fotografia z výstavy Tvárna voda, archív autorky

Obr. 4: Fotografia z výstavy Tvárna voda, archív autorky

Hladina horizontu - horizont hladiny

Liptovská galéria P. M. Bohúňa, 4.6. – 21.9.2025, Kurátorka výstavy: Jana Babušiaková, Vystavujúci autori: Dávid Bátora, Filip Bielek, Anton Čierny, Peter Drežík, Michal Huba, Júlia Káčerová, Filip Konkoľ, Celestína Minichová, Simona Novická, Lucia Papčová, Lucia Sceranková, Marek Štuller, Lucia Žitnayová.

Tretia výstava sa sústreďovala na tvorbu súčasných autorov; hoci bola pôvodne koncipovaná v odlišnom rozsahu,² základný koncept zostal zachovaný. V tomto prípade boli prezentované súdobé umelecké diela, ktoré nepochádzali zo zbierkových fondov. Niektoré z nich boli vytvorené priamo pre potreby výstavy. Výber autorov bol na jednej strane viazaný na región a na druhej strane zahŕňal umelcov, ktorí sa kriticky venujú skúmaniu krajiny a jej kontextov. Ďalším paradoxom súčasnosti je skutočnosť, že Liptovská Mara priťahovala turistickú pozornosť aj v obdobiach, keď bola vodná hladina extrémne nízko.³ Tento fenomén sa stal východiskom umeleckej reflexie v diele Lucie Papčovej.

Kurátorka výstavy Jana Babušiaková v texte zhrnula, že: „*Obe výstavy v hlavných priestoroch galérie majú spoločné úsilie nahliadnuť na viaceré aspekty priehrady Liptovská Mara z pozície vzťahov v krajine, inžiniersko-architektonických, ekologických, ekonomických či turistických aspektov, ktoré sa vykryštalizovali počas jej fungovania. Je zaujímavé, že mnohé z tém a obáv zjavujúcich sa v dielach z 20. storočia, najmä tých environmentálnych, sa v inom vizuálnom slovníku zrkadlia aj v dielach súčasných.*“

² Po politických zmenách vo Fonde na podporu umenia bola projektu pridelená nízka finančná podpora, v dôsledku čoho bolo nevyhnutné výrazne redukovať najmä zložku súčasného umenia.

³ Počas prípravy výstav v prvej polovici roka 2025 bol objem vody v Liptovskej Mări približne o polovicu nižší než zvyčajne býva v tomto období. Bolo to spôsobené nízkym úhrnom zrážok a suchým zimným obdobím. Dostupné na: <https://my.sme.sk/liptov/c/liptovska-mara-ma-menej-ako-polovicu-vody-v-krajnom-pripade-obmedzia-rekreaci-u-ci-rybolov>



Obr. 5: Fotografia z vernisáže výstavy Hladina horizontu - horizont hladiny, archív LGPMB



Obr. 6: Fotografia z výstavy Hladina horizontu - horizont hladiny pod vodu

Topografický tvar

Vo všetkých troch výstavách sa objavoval rovnaký vizuálny motív – topografický tvar krajiny sformovaný výstavbou vodného diela Liptovská Mara. Uvedený motív sa postupne etabloval ako charakteristický vizuálny znak vodného diela. Mapa sa stáva vizualizáciou toho, čo v krajine viac neexistuje – neprítomné obce, cesty, krajinné vzťahy aj budovy. V tomto zmysle sa mapa stáva nástrojom pamäti, aj zabúdania zároveň. Fenomén máp v stredoeurópskom umení reflektovala už v roku 2011 výstava v Slovenskej národnej galérii a Galérii mesta Bratislavy, kurátorsky ju pripravili: Daniela Čarná a Lucia Gregorová Stach, pod názvom: *MAPY. Umelecká kartografia v strednej Európe 1960 – 2011*.

Vo výstave *Nemožno všetko pochovať pod vodu* bol tento motív artikulovaný prostredníctvom mapy, ktorá fungovala ako vizuálne porovnanie stavu krajiny „pred“ a „po“ zatopení územia. Vo výstave *Tvárna voda* sa tvar priehrady premietol aj do samotného názvu výstavy a zároveň bol výrazným vizuálnym prvkom, realizovaným v podobe lineárnej maľby priamo na stene výstavného priestoru. Michal Kern pracoval s mapovým podkladom aj vo svojej sérii diel *Liptovská Mara* a *Liptov*, kde mapa tvorí integrálnu súčasť výtvarnej kompozície. Dielo *Liptovská Mara* založené na reprodukovanej mape, krajinnom pozadí s vodnou plochou a doplnené červeno-bielym meračom hladiny, používanom na sledovanie vody.

Vo výstave *Hladina horizontu – horizont hladiny* sa tvar priehrady objavil v diele Dávida Bátoru, ktorý vytvoril paravan s potlačou tohto kartografického útvaru. Jeho autorská technika plotrovej kresby prepája princípy technologických inovácií s tradíciou klasickej kresby. V inštalácii autor spojil historický topografický obraz krajiny s dnešným stavom po výstavbe priehrady, a to prostredníctvom koláže doplnenej o binárny kód. S charakteristickým tvarom priehrady pracoval vo svojej inštalácii aj Filip Bielek, ktorý ho uplatnil v podobe vyrazeného motívu do materiálu plexiskla.

Do centra jeho pozornosti sa dostala stavebná firma Váhostav, realizátor výstavby Liptovskej Mary, disponujúca viac než sedemdesiat ročnou tradíciou v domácom stavebníctve. Dielo tak predstavuje kritickú reflexiu subjektu, ktorý bol strojom zásadnej krajinnej transformácie, v súlade s osvietensko-modernistickou predstavou pokroku, ako ju v koncepcii výstavy formulovala kurátorka.

Záver: priehrada ako téma kurátorskej výstavy

Normalizácia v 70. rokoch sa neprejavovala iba v politickej a spoločenskej rovine, ale zasahovala aj do oblastí formulovania umeleckých tém a výstav. Umenie počas normalizácie (tzv. konsolidácie spoločnosti) prešlo procesom, ktorý sa výrazne prejavil najmä po II. zjazde Zväzu slovenských výtvarných umelcov v roku 1972, keď došlo k zreteľnému príklonu k socialistickému realizmu. Túto skutočnosť uvádzame z dôvodu, že viaceré diela vystavené na výstave, ktoré tematizovali samotnú výstavbu priehrady, boli datované rokom 1973. Nejde o tvrdenie, že by tieto práce bolo možné zaradiť k socialistickému realizmu, ale téma výstavby novej priehrady korešpondovala s budovateľskými motívmi, záujmom o robotnícku triedu a socialistickú spoločnosť, napĺňala požiadavky oficiálne podporovaného socialistického umenia, a tak bola chtiac-nechtiac začlenená do ideového rámca korelujúceho so socialistickými predstavami. Z formálneho hľadiska však v niektorých prípadoch išlo o tvorbu avantgardne orientovaných umelcov. Aj v komplikovaných spoločenských podmienkach dokázali nájsť priestor, v ktorom mohli tvoriť. Svedčí o tom aj reflexia obdobia normalizácie v prípade Ester Šimerovej Martinčekovej, ktorú sprostredkúva Ľudmila Peterajová (2014, s. 179): *„Roky „normalizácie“ prežila Ester Šimerová bez ujmy na tvorivej energii a invencii. Hovorievala, že za to vďaka pôvodne nešťastnému vystaňovaniu do Liptova. Teraz využívala výhodu života a práce mimo centra, kde sa len z diaľky dozvedela o všetkom dianí a sama doň nebola zatiahnutá... Manžel Martin Martinček bol úspešným umeleckým fotografom, vystavoval doma i v zahraničí.“*

Na pojem konsolidácie sa odkazuje aj v inom, súčasnom význame. Finančná konsolidácia totiž výrazne obmedzila rozsah samotného projektu viacerých výstav v projekte Mara 50, pod záštitou LGPMB. V tejto súvislosti sa vraciame k citátu Jany Babušiakovej, ktorá upozorňuje, že prienikom medzi jednotlivými výstavami sú predovšetkým environmentálne témy, fungujúce dnes v odlišnom kontexte. V súčasnom kontexte roku 2025 možno hovoriť o trochu inom type konsolidácie, ktorá sa namiesto ideologickej regulácie opiera o ekonomické faktory a prejavuje sa fundamentálne v kultúrnej aj environmentálnej rovine.

Okrem jednotlivých diel, ktoré boli popísané vyššie, nesú v sebe kritické aspekty aj samotné koncepcie výstav. S päťdesiatročným časovým odstupom prostredníctvom vizuálneho jazyka reflektujú výstavbu vodného

diela. Jeho realizácia zaplavila rozsiahlu časť územia Liptova a zásadným spôsobom ovplyvnila životy jeho obyvateľov. Priehrada ako veľké technické dielo nadobudla ďalší význam ako tematický rámec umeleckých výstav. Hoci môže na prvý pohľad evokovať „budovateľskú tému,“ v súčasnosti je možné na diela vznikajúce v období normalizácie, ako aj na samotnú tému výstavby priehrady, nazerať z odlišnej, historicky a kriticky podmienenej perspektívy.

Bibliografia

- Assmannová, A. (2018). *Prostory vzpomínání, Podoby a proměny kulturní paměti*. Praha: Karolinum, 484 s. ISBN 9788024634333
- Babušiaková, J. (2025). Hladina horizontu - horizont hladiny. [online] [cit. 28.12.2025]. Dostupné na: <https://www.galeriarm.sk/vystavy/archiv-vystav-2025/mara-50-hladina-horizontu-horizont-hladiny/>
- Bartošová, Z. (2011). *Napriek totalite*, Bratislava : Kaligram, 359 s. ISBN 978-80-8101-570-0
- Čarná, D. (2011). *Michal Kern*. Bratislava : GMB, 216 s. ISBN 9788089340354
- Čarná, D. a Gregorová, L. (2011). *MAPY Umelecká kartografia v strede Európy 1960 – 2011*. Bratislava : GMB a SNG, 2011. 165 s. ISBN 978 – 80 – 89340 – 27 – 9
- Halbwachs, M. (2009). *Kolektivní paměť*. Praha : SLON, 289 s. ISBN 978-80-7419-016-2
- Janečková, Z. (2025). Zuzana Líšková, Martin Špirec - Nemožno všetko pochovať pod vodu. [online] [cit. 28.12.2025] Dostupné z: <https://www.galeriarm.sk/vystavy/archiv-vystav-2025/mara-50-nemozno-vsetko-pochovat-pod-vodu/>
- Peterajová, E. (2014). *Ester M.- Šimerová*. Bratislava : Slovart, 303 s. ISBN 978-80-556-0329-2
- Smitková, A. (2025). Tvárna voda. [online] [cit. 28.12.2025] Dostupné z: <https://www.galeriarm.sk/vystavy/archiv-vystav-2025/mara-50-tvarna-voda/>
- Stančíková, E. (2025). Liptovská Mara má menej ako polovicu vody. V krajnom prípade obmedzia rekreáciu či rybolov. MY Liptov. [online] [cit. 28.12.2025] <https://my.sme.sk/liptov/c/liptovska-mara-ma-menej-ako-polovicu-vody-v-krajnom-pripade-obmedzia-rekreaciju-ci-rybolov>
- Za socialistické umenie: materiály zo zjazdov umeleckých zväzov (máj - november 1972)*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1974.

Mgr. Andrea Smitková

Katedra výtvarnej výchovy,
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
andrea.smitkova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.154-165>

Na co se AI nikdo nezeptal? Limity studentů při využití AI v přípravách na výuku výtvarné výchovy

Why didn't anyone ask the AI? The limits of students using AI when preparing to teach art

Kateřina Štěpánková

Abstract

The paper analyzes the use of artificial intelligence (AI) tools in planning art education lessons and the ability of students to actively use these tools. The study involved primary and pre-primary education students (n=101) who were asked to consult their art preparation with AI and critically assess AI suggestions in relation to their own preparation. A qualitative analysis of interactions with AI revealed students' difficulties in formulating prompts, asking targeted questions, and assessing the artistic potential of topics suggested by AI. AI was primarily used as a consultant on formal aspects of preparation, while didactic and artistic aspects were neglected. One-way communication prevailed instead of using AI as a discussion partner. The text analyzes these limitations and offers recommendations for the development of artistic, didactic, and digital competencies of future teachers.

Keywords: Art education. Generation Z. Self-efficacy. AI. Creativity.

Úvod

Vstup generativní umělé inteligence (AI) do vzdělávacího prostoru přinesl nové příležitosti i výzvy a postupně se propisuje do způsobu výuky, zadávání a plnění úkolů. Nejvýznamnějšími otázkami v souvislosti s generativní AI se jeví uplatnění vlastní tvořivosti, autentičnost, pravdivost, původnost. Pro nastupující generaci učitelů, kteří náleží mezi tzv. „*digital natives*“, nejsou překážkou technologie, jak tomu bylo u předchozích generací tzv. *digital imigrants* (Prensky, 2001), jenž se s nimi teprve museli naučit pracovat. AI technologie dokáží zapojovat při řešení rutinních či časově náročných úloh, zefektivňovat jejich pomocí práci, hledat informace, i generovat zajímavý obrazový materiál. V kontextu výtvarné výchovy a výtvarného vzdělávání využití AI otevírá mnoho otázek týkajících se autenticity, osobní tvořivosti, kritického výtvarného myšlení, výtvarných dovedností i práci s výtvarnou metaforou. Ve výtvarném vzdělávání budoucích učitelů hraje vlastní výtvarná zkušenost významnou roli, neboť jim

poskytuje oporu v oblasti praktických dovedností (kresba, malba prostorová tvorba...), teorie (kompozice, teorie barev, řeč výtvarných prvků) i historie (odkazování se ke kontextu dějin umění). U studentů primární a preprimární edukace tato předchozí výtvarná výbava schází (Garvis, 2008; Garvis, Pendergast, 2011), a proto se převážně opírají o vlastní vzpomínky na výtvarnou výchovu realizovanou desetiletí zpátky, o zkušenosti z náslechové praxe na základních školách nebo o ty získané ze zdrojů prezentovaných na digitálních platformách (Řepa, 2019). Pro výuku didaktiky výtvarné výchovy, která má studenty připravit na praxi – tedy naučit je hledat nosné náměty, přemýšlet o způsobu jejich tlumočení do výtvarného jazyka (Biarincová, 2024), zasadit je do širšího kulturního kontextu a didakticky transformovat jako učivo, se jedná o obtížný úkol. AI v této disciplíně často působí jako překážka vlastní tvořivosti studentů, nikoli jako nástroj podporující. Studenti se na ni obrací nejen pro pomoc s formálními náležitostmi přípravy, ale využívají ji jako primární generátor nápadů na technickou realizaci bez promyšleného vztahu k námětu.

Cílem práce je analyzovat příležitosti i limity využití AI ve výtvarném vzdělávání budoucích učitelů ZŠ a MŠ a navrhnout didaktická doporučení pro integraci AI do přípravy budoucích učitelů.

Výzkumné otázky (VO):

VO1: Jaké typy promptů a s jakým záměrem studenti učitelství nejčastěji používají při konzultaci příprav na VV s AI?

VO2: V jaké míře vede využití AI k rozvoji kreativity a hloubky navrhovaných VV aktivit, a v jaké míře k pouhé reprodukci a formalizaci?

Gen Z a digitální technologie

Generace Z narozená mezi lety 1995-2012 nezažila svět bez internetu a digitálních technologií. Digitální nástroje včetně AI tvoří nedílnou součást světa této generace a jsou využívány nejen pro učení a práci, ale i běžné aktivity, zábavu, komunikaci i intimitu (Seemiller, Grace, 2016; Puiu, 2017). Puiu (2017) tento přístup k technologiím označuje jako „*digital first mindset*“, kdy technologie jsou primární volbou při řešení každodenních situací. V oblasti vizuální komunikace jsou digitální technologie a generativní AI velmi efektivními nástroji, které umožňují úspěšně produkovat vizuální materiál i uživatelům bez výtvarného vzdělání a bez technických výtvarných dovedností (kresba, malba, kompozice, barevný účín apod.). Ahmad et al. (2023) upozorňují, že se jedná nejen o významný technický a tvůrčí prostředek v oblasti vizuální tvorby, ale současně i o zkratku, která nahrazuje dovednosti a znalosti, a v důsledku omezuje tvořivost a tvořivé myšlení jedince. Přednastavené funkce digitálních nástrojů nahrazují proces tvorby, který spočívá v pokusu a omylu, zvažování možností, práci s chybou, generování nápadů, jejich explorační a ověřování, zvláště

technické dovednosti, vytrvalost a znalosti výtvarných principů (Miralay, 2024). Skutečná tvořivost jedince tak může být nahrazena pseudotvořivostí (Cropley, 2011) či falešným pocitem vlastní tvořivosti (Reich, Teeny, 2025), nejen v oblasti výtvarné tvorby. Technologie tak mohou být jak prodlouženou rukou a nástrojem umožňujícím tvořivost, tak i její překážkou.

AI a tvořivost

Ve vztahu k tvořivosti je nutné rozlišovat originalitu (novost, neobvyklost, překvapivost), funkčnost (relevanci k řešenému úkolu, užitečnost) (Runco, Jaeger, 2012), a s ohledem na výtvarnou oblast i estetický účín, který je spojen s kritériem relevance (Cropley, Cropley, 2011). AI nástroje přináší uživatelům významnou podporu při překonávání obtíží spojených s technickou stránkou realizace, současně však v sobě nesou vážná rizika. Přílišné spoléhání se na technologiemi vygenerovaná řešení bez uplatnění vlastního kritického hodnocení může vést k pasivitě, intelektuální lenosti, omezení vlastního přemýšlení, potlačení tvořivosti Ahmad (2023). Hammlton a Aaker (2024) i Bennett (2024) ukazují, že AI dokáže generovat nové i originální formy, ty však postrádají lidskou emoci, autenticitu, význačnost, humor, kontext. Pro tvořivý proces jsou charakteristickými atributy nepředvídatelnost, vybočení z očekávaného způsobu uvažování, práce s nahodilostí, chybou i emocí, které jsou zásadní pro umělecké sdělení, i pro samu definici člověka. Technologie však na rozdíl od člověka pracují na základě algoritmu.

Význam důvěry ve vlastní tvořivost

Podpora tvořivosti ve výtvarném vzdělávání je závislá na tvořivém sebepojetí učitele (Beghetto, Karwowski, 2017). Tento koncept vypovídá o důvěře jedince ve vlastní tvořivost, o jeho schopnosti řešit úlohy vyžadující tvořivost, vnímat se jako tvořivá bytost a tvořivost považovat za významnou charakteristiku své osobnosti (Tierney, Farmer, 2002; Beghetto, Karwowski, 2023). Koncept tvořivého sebepojetí teoreticky rozvíjí teorii „self-efficacy“ Alberta Bandury (1997), která ukazuje na význam silné důvěry ve vlastní oborové a profesní dovednosti. V kontextu základního vzdělávání je s podporou a uplatněním tvořivosti nejvýrazněji spojován předmět výtvarná výchova, neboť oblast umění je považována za typickou oblast, ve které se tvořivost uplatňuje. Překážkou jejího rozvoje je nejčastěji nízké self-efficacy učitelů ve vztahu k předmětu (Gravis, 2008; Štěpánková, 2022) a nízké tvořivé sebepojetí (Jaussi, Randel, Dionne, 2007). V pedagogické přípravě budoucích učitelů i v praxi se tyto nedostatky projevují jako neschopnost definovat učivo oboru a didakticky je transformovat, koncipovat hodinu výtvarné výchovy tak, aby podporovala tvořivé myšlení žáků a jejich schopnost pracovat s výtvarnými prostředky ve vztahu k námětu.

Zapojení AI jako konzultanta ve fázi finalizace přípravy na výuku výtvarné výchovy mělo ukázat potenciál těchto technologií pro oblast výtvarné výchovy a současně i rizika, zvláště u studentů s nízkou výtvarnou zkušeností a důvěrou ve své oborové a tvořivé schopnosti.

Metodologie

Prezentovaná analýza vychází z kvalitativního výzkumného šetření provedeného na vzorku N=101 studentů učitelství (MŠ a ZŠ) v akademickém roce 2024-2025 na PdF UHK. Studenti měli za úkol v prvním kroku vytvořit kompletní návrh hodiny VV na téma „Hranice člověka“, v druhém jej zkonzultovat s libovolným AI nástrojem a na závěr provést reflexi této spolupráce. Didaktické zpracování tématu vyžadovalo komplexní pedagogické uvažování, které by AI měla spíše podporovat než nahrazovat. Tematický okruh představoval příležitost pro studenty uplatnit vlastní tvořivost při uvažování v širokých souvislostech, vyhnout se obvyklým námětům a výtvarným řešením běžným na prvním stupni ZŠ a možnost uplatnit mezipředmětové vztahy.

Metody sběru dat zahrnovaly analýzu tří klíčových prvků:

Analýza promptů: Zkoumání formulace dotazů, které studenti kladli generativní AI.

Analýza výsledných návrhů hodin: Hodnocení didaktické kvality, originality a hloubky navržených aktivit.

Analýza reflexe studentů: Zkoumání sebereflexe studentů k procesu spolupráce s AI.

Kategorizace promptů byla provedena na základě dvou hlavních os, které umožnily rozlišit kvalitu interakce studentů s AI:

Kategorie promptů	Charakteristika
Formální	Zaměření na strukturu, cíle, techniky, časový harmonogram.
Obsahové	Zaměření na metaforu, interpretaci, přesahy, vztahy, umělecký výraz.
Povrchní	Jednoduché, obecné dotazy vedoucí k triviálním odpovědím.
Tvořivé	Komplexní, kontextuální dotazy.

Omezení výzkumu spočívá ve vzorku respondentů, který se sestává ze studentů pouze jedné pedagogické fakulty. Získaná data tak nelze zobecňovat na všechny studenty učitelství ani na jiné obory pedagogické přípravy. Výtvarná příprava je navíc specifickou vzdělávací oblastí, která se důrazem na tvořivost, otevřenost úloh a procesualnost odlišuje od ostatních vyučovacích předmětů. Přesto lze předpokládat, že některé identifikované mechanismy práce studentů s generativní AI – zejména způsob formulace

promptů, očekávání od AI a míra kritické reflexe získaných odpovědí – mohou být přenositelné i do dalších oblastí přípravy učitelů.

Výsledky a analýza

Role AI

Analýza promptů ukázala, že studenti AI převážně využívali jako nástroj pro konzultaci formálních aspektů přípravy. Dotazy směřovaly k ujištění, zda má příprava vhodnou strukturu, naplňuje kompetence, zda je vhodná pro děti daného věku. Dotazy k výtvarnému řešení směřovaly do oblasti technik, doporučení materiálů, výtvarných prostředků. Studenty zajímaly spíše možné způsoby realizace než vyjádření námětu prostřednictvím výtvarných prostředků. Příklady typických **povrchních** promptů zaměřené na **formu**: *"Navrhni výtvarné techniky pro téma Hranice člověka."*, na **obsah**: *"Navrhni výtvarné činnosti pro dané téma zaměřené na rozvoj spolupráce"*. Studenti, kteří si nebyli jistí svým vlastním výtvarným východiskem, jej dotazy nerozvíjeli, ale začínali znovu od výchozího tématu a dotazovali se: *"Jak je možné výtvarně vyjádřit hranice člověka?"*, *"Jak jinak bys uchopil toto téma?"*, *"Navrhni další navazující aktivity."*

Nejméně časté byly dotazy směřující k **propojení myšlenky a formy**, tvořivě se tážající a zkoumající obsah a myšlenkové východisko výtvarnými prostředky. *"Navrhni způsoby řešení vhodné pro děti 3. třídy, které vyjadřují emoční hranice člověka."*, *"S jakými metaforami hranic je možné pracovat?"*, Doptávání se na aspekty práce se specifickými skupinami dětí či na zvláštní situace, se kterými se však studenti v praxi mohou setkat často, se téměř neobjevily. *"Jaký způsob realizace zvolit pro děti, které se bojí zašpinit?"*. *"Jak překonat obavy z výtvarného vyjadřování?"*

Obsahově studenti nejčastěji zpracovávali téma tělesných hranic – hranice mezi člověkem a přírodou (tělo člověka, rostlin a zvířat), člověkem a strojem (tělo a vzájemné propojení s technologií). Dále hranice osobní a osobnostní (sny, pocity, vědomí sebe, já – ty), pocity a emoce jako odlišující charakteristika a současně i rozmlžená hranice mezi světem člověka, přírodním světem i technologiemi. Doporučení AI vycházela z již zpracovaných příprav, na které reagovala, diskuze se tak rozvíjely různými směry. AI přípravy „chválila“, což studentům poskytovalo pocit bezpečí, ale současně předjímala a doplňovala zajímavá témata či části, které byly často odpovědí na otázky, které nebyly studenty položeny. Studenti s nízkou mírou ochoty zabývat se problematikou hlouběji se díky schopnosti AI reformulovat a funkčně doplňovat ujistili, že je příprava v pořádku a nevnímali kvalitativní rozdíly mezi původní verzí a navrženými alteracemi. U návrhů nabízených AI byl jejich potenciál často nerozpoznán či nevyužit, což se promítlo i do hodnocení spolupráce studentů s AI nástroji. AI nejčastěji reagovala na část motivační, kterou prohlubovala, vytvářela spojení mezi tématem a výtvarnou realizací, navrhovala výtvarnou metaforu, prohlubovala témata o filosofický

či etický rozměr, upozorňovala na arteterapeutický potenciál tvorby, na způsoby překonávání obtíží při práci s výtvarnými prostředky u dětí, které se bojí experimentovat apod. Návrhy AI rozvíjely velmi funkčně způsoby práce s myšlenkou a její zpracování výtvarnými prostředky. Pokud však AI sama či na vyzvání nabízela vizuální ukázkou možného zpracování tématu, nabízela velmi prvoplánová řešení (spojení člověka a stroje, hranice pevné – fluidní), ve srovnání s rozvinutou schopností pracovat s textem.

Kategorie dotazů	Zaměření	Četnost
Strukturování přípravy	organizace hodiny, formulace cílů	vysoká
Formulace textu	jazyk, stylistika, přehlednost	vysoká
Motivace a reflexe	úvod aktivity, otázky pro děti	střední
Varianty realizace	techniky, materiály, organizace	střední
Hodnocení přípravy	zpětná vazba AI	střední
Mezipředmětové vztahy	propojení s dalšími oblastmi	nižší
Rozvoj výtvarného myšlení	výtvarný problém, vizuální jazyk, estetické kvality	velmi nízká

Přínos AI dle studentů

Kvalitativní rozbor výsledných návrhů hodin ukázal, že limity AI nespočívají v nástroji, ale v nedostatečné hloubce dotazů studentů. Jejich reflexe spolupráce s AI odrážela poněkud odlišný pohled. Studenti vnímali AI jako nástroj umožňující rychlé splnění (formálních) požadavků, nikoli však jako partnera pro tvořivou inspiraci a kritickou diskuzi. Svůj tvořivý vklad vnímali jako nadřazený: „Dobrý nástroj, ale tvořivou roli učitele není schopen zastoupit“, „Nápady budou vždy vycházet od člověka“, „Nepomohla mi, moje návrhy byly lepší“, a i do budoucna viděli svoji tvořivost jako nezastupitelnou. Z návrhů AI oceňovali především ty části odpovědí, na které se dotazovali, avšak nebyli ochotni či schopni přijímat návrhy mimo tuto oblast. Jedná se o výtvarné metafory, etické, filosofické či hlubší mezioborové přesahy. To vedlo převážně ke generování didakticky bezpečných a málo tvořivých návrhů. Přestože studenty omezovala jejich schopnost téma hlouběji výtvarně zpracovat i následně reflektovat, výtvarné činnosti byly cíleny k wellbeingu, sebepěči, emocím a jejich výtvarné expresi.

Studenti oceňovali že AI:

- dokáže strukturovat myšlení, pojmenovat souvislosti a zdůraznit vztah obsahu, formy a reflexe,
- poskytuje nabídku námětů a technik,
- poskytuje „neutrální komunikaci“, bezpečné prostředí pro jejich chybu a podporu jejich sebevědomí.

Klíčové aspekty, které studenti zanedbávali:

- **Metafora a symbolika:** Nízká snaha o hlubší interpretaci tématu, která by přesahovala doslovné zobrazení.
- **Hlubší kontext a přesah:** Absence dotazů na kulturní, historický nebo etický kontext.
- **Výtvarný význam a estetická kvalita práce:** rezignace na výtvarnou stránku, důraz na činnost či proces tvorby jako záruky nehodnotícího přístupu k dětem.
- **Reflexe a hodnocení:** Téměř úplná absence dotazů na kritéria hodnocení procesu a výsledku.
- **Vztah mezi formou a obsahem:** nezájem o nalezení souvislostí mezi námětem a zvolenými výtvarnými prostředky.

Rozdíly mezi studenty MŠ a ZŠ

U obou skupin měla AI postavení spíše editora stávající přípravy než inspirátora. Kvalitativní rozdíl mezi přípravami souvisel s délkou dialogu, který studenti s AI nástrojem vedli, přesněji však spíše jejich ochota vést dialog. Délka dialogu zvyšovala šanci studentů „dobře se zeptat“, specifikovat kontext (věk žáků, cíl hodiny, obsah učiva) a využít AI k reflexi vlastního myšlení, nikoli pouze k doplnění obsahu.

Studenti MŠ preferovali spíše technické dotazy typu „*Jakou techniku mohu použít?*“, „*Jak rozšířit aktivitu pro daný věk...*“, zajímali se o činnost samu s menším důrazem na výtvarný záměr a myšlenku. Přípravy však směřovaly více k dětskému prožitku a zážitku.

Studenti ZŠ častěji usilovali o smysl, učivo, obsah výtvarné činnosti a strukturu didaktické přípravy, která zahrnuje mezipředmětové vazby. Emoce a jejich exprese byly nejčastějším východiskem, avšak se značně povrchnou interakcí s žáky, i bez navazujícího reflexivního dialogu. Kromě revize formálních aspektů přípravy studenti nejčastěji využili AI k prohloubení motivace, práci s emocemi a hledání výtvarného vyjádření hranice. Přesto i u této skupiny často chyběla schopnost vedení otevřeného dialogu s AI.

Kategorie dotazů	MŠ	ZŠ
Výtvarná technika	velmi časté	časté
Struktura přípravy	časté	velmi časté
Výtvarný cíl	ojedinělé	nízké
Estetická kvalita	téměř žádné	velmi nízké
Originalita řešení	minimální	minimální
Hodnocení dětské tvorby	téměř žádné	téměř žádné
Dialogické doptávání	nízké	střední

Studenti učitelství pro MŠ tak častěji využívali AI k rozpracování promyšlených aktivit, hledání variant realizace, motivace či komunikace s dětmi. Studenti učitelství pro první stupeň ZŠ naopak častěji žádali AI o přepracování příprav, jejich hodnocení nebo vytvoření nové struktury vyučovací hodiny. Ve větší míře se u nich objevovalo očekávání, že AI sama doplní výtvarný obsah, který sami neformulují v zadání. V obou skupinách však převažovalo zaměření na organizační, technické a formální aspekty příprav nad hlubším výtvarně didaktickým uvažováním.

Zajímavější než rozdíly, se jeví shodné rysy mezi oběma skupinami. Ani jedna ze skupin se téměř nedoptávala na kategorie spojené s obsahovou kvalitou. Neptali se například:

- Jak rozvíjet estetický úsudek dítěte v řešené úloze?
- Jak poznám, že úkol podporuje tvořivost?
- Jaký výtvarný problém příprava řeší?
- Jak formulovat úkol pro děti se specifiky (obavy, ADHD...)?

Diskuze

Výsledky šetření naznačují, že převažující způsob interakce studentů učitelství MŠ a prvního stupně ZŠ s AI ve vztahu k pedagogické přípravě byl spíše **instrumentálního charakteru**. Nejčastěji ji využili k:

- úpravám formální struktury přípravy,
- návrhům výtvarných technik, materiálů a způsobu realizace,
- formulaci cílů a přínosů pro děti,
- doplnění motivační části či hodnocení.

Významné je zjištění, že téměř chyběly otázky k AI zaměřené na **výtvarný smysl, estetickou kvalitu a reflexi vlastní zkušenosti**, tedy oblasti, které tvoří jádro výtvarné výchovy. Vážným problémem je i nedostatek schopnosti interpretovat výstupy AI a přetvořit je do vlastního výtvarného záměru. Studenti přes svoji schopnost aktivně používat technologie nebyli schopni ve vztahu ke specifickému úkolu využít AI tvořivě a kriticky. V běžné praxi se studenti i praktikující učitelé pro vysokou náročnost výtvarně-didaktického uvažování uchylují k vyzkoušeným námětům a efektním technikám, které mezi sebou sdílí (Řepa, 2019). Pokud by se AI stala primárním zdrojem pro generování nápadů, hrozí, že studenti rezignují na vlastní pedagogické a výtvarné myšlení a jejich snaha o vytvoření autentické přípravy a zpracování námětu může zcela vymizet. Mechanické použití nástrojů generativní AI tak může vést ke standardizaci a vyprázdněnosti obsahu předmětu. Pokud by technologie sňala ze svých uživatelů potřebu samostatně myslet, byla by významným rizikem budoucnosti. Na straně druhé má AI obrovský potenciál. Pokud je využívána s kritickou reflexí, může sloužit jako partner, který generuje různé

interpretace tématu, jež musí student kriticky analyzovat, pedagogicky zdůvodnit a variovat. Studie upozornila i na významné téma wellbeingu, potřeby osobního vymezení se, pojmenování pocitů a vědomého prožívání. Jedná se o generačně silně rezonující témata (Seemiller, Grace, 2016; Twenge, 2017; Francis, Hoefel, 2018), která lze shrnout do kategorie „péče o sebe“, jež se propsala do námětů výtvarných činností.

AI je funkční nástroj, který zaujal své místo ve vzdělávacím prostoru včetně akademického světa. Je nezbytné využít její přínosy, tak i předjímat rizika. Ze strany vysokoškolských pedagogů je možné aktivně zavádět úkoly, které vyžadují konzultaci s AI v opomíjených oblastech (reflexe, hodnocení, práce s metaforou). Řešit kvalitu promptů studentů, neboť ty odrážejí jejich výtvarně-didaktické uvažování. Důraz na analýzu promptů v rámci zpětné vazby a hodnocení didaktických projektů umožní i přesunout pozornost z činnosti v návrhu hodiny, na niž se studenti zaměřují primárně, na kvalitu myšlenkového procesu vedoucího k interakci s AI.

Závěr

AI může být významným prostředkem sebeučení a partnerem při rozvoji výtvarně-didaktické reflexe za předpokladu, že se bude jednat o dialogické učení. Tedy proces, v němž se student ptá, zpochybňuje, hledá smysl a propojuje myšlenky, nikoli pouze vyhledává odpovědi. Z hlediska kvality komunikace s AI se ukazuje, že rozhodující je **způsob, jakým student formuluje otázku**. AI funguje jako **zrcadlo kvality myšlení studenta**. Tam, kde student jasně formuluje výtvarný problém, poskytuje AI cenné strukturování, alternativní pohledy, rozšíření o kontexty či návrhy reflexí. Pro didaktickou přípravu budoucích učitelů vyplývá, že efektivní využití AI při tvorbě výtvarných příprav **závisí na hloubce myšlení studenta, kvalitě dotazu a míře propojení myšlenkového východiska a výtvarného cíle**.

- **Formální či vágní dotazy** vedou k plošným a banálním odpovědím.
- **Specifické, do kontextu zasazené otázky** otevírají prostor pro rozvoj, dialog a kreativní reflexi.
- AI se stává pedagogickým partnerem pouze tehdy, když je sama „učena“ **prostřednictvím kvalitně vedeného dotazu**.
- **AI nevede k hlubšímu myšlení sama o sobě** – kvalitu konzultace určuje schopnost studenta ptát se, konkretizovat a vést dialog.
- **Pro rozvoj tvořivosti a kritického myšlení** je nezbytné učit studenty klást otevřené, smysluplné oborové otázky, které přesahují technickou stránku provedení.

Doporučení pro kurikulum přípravy budoucích učitelů

Výsledky studie ukazují, že nejvýznamnějším limitem využívání AI nejsou schopnosti samotné umělé inteligence, ale schopnost budoucích učitelů

formulovat odborné otázky směřující k podstatě výtvarného myšlení. Pokud AI není v roli partnera při řešení (výtvarného) problému, tak jen proto, že jí tento problém studenti nepředkládají. Součástí přípravy budoucích učitelů by neměla být pouze práce s generativní AI jako technologickým nástrojem, ale především rozvoj schopnosti formulovat odborně kvalitní otázky. Kurikulum by mělo rozvíjet „promptovou gramotnost“ silně propojenou s oborovým myšlením. Ve výtvarné výchově to znamená učit studenty využívat AI pro reflexi výtvarného záměru, analýzu vztahu mezi tématem a výrazovými prostředky, hledání alternativních didaktických řešení, a především kriticky posuzovat návrhy AI.

Bibliografie

- Ahmad, A., et al. (2023). The impact of artificial intelligence on human creativity: A systematic review. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(1), s. 1-15.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman. ISBN 9780716728504
- Beghetto, R. A., Karwowski, M. (2017). Toward untangling creative self-beliefs. In: Karwowski, M., Kaufman, J. C. (Eds.). *The creative self: Effects of self-efficacy, mindset and identity*. San Diego, CA: Academic Press. s. 3–22. ISBN 978-0128097908 <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00001-7>
- Beghetto, R.A., Karwowski, M. (2023). Chapter 12 - Creative self-beliefs: From creative potential to creative action, In: Roni Reiter-Palmon, Sam Hunter (Eds). *Handbook of Organizational Creativity*. San Diego , CA: Academic Press, s. 179-193. ISBN 9780323918404 <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91840-4.00010-4>
- Bennett, M. (2024). *Artificial intelligence vs. human intelligence: Differences explained*. TechTarget Enterprise AI, [online].[cit.19.12.2025]. Dostupné z: <https://www.techtarget.com/searchenterpriseai/tip/Artificial-intelligence-vs-human-intelligence-How-are-they-different>
- Biarincová, P. (2024). Experimentovanie s výtvarnou interpretáciou – interpretácia portrétov do textilnej plastiky. *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. [online]. Roč. XXIV., 4, s. 32-41. <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.4.32-41>
- Cropley, A. J. (2011). Definitions of Creativity. In: Runco, M. & S. R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, s. 358-368. London: Academic Press. ISBN 978-0123750396 <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00066-2>
- Cropley, D. H., Cropley, A. J. (2011). Aesthetics and Creativity. In: Runco, M. & S. R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, s. 24-28. London: Academic Press. ISBN 978-0123750396 <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00004-2>

- Francis, T. a Hoefel, F. (2018). True Gen: Generation Z and its implications for companies. *McKinsey & Company*.
- Garvis, S., Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9). [cit. 19.12.2025].
<https://doi.org/10.59236/ijea12n9>
- Garvis, S. (2008). Teacher self-efficacy for the arts education: Defining the construct. *Australian Journal of Middle Schooling*, 8(1), s. 25-31.
- Hamilton, S., Aaker, J. (2024). Humanity in the Age of AI. *Stanford School of Business* [online]. M395. s. 1-25. [cit. 20.12. 2025]. Dostupné z:
<https://www.gsb.stanford.edu/faculty-research/case-studies/humanity-age-ai>
- Jaussi, K. S., Randel, A. E. a Dionne, S. D. (2007). Finding the creativity in creative self-efficacy: A structural equation modeling approach. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), s. 547-557.
- Miralay, F. (2024). Use of Artificial Intelligence and Augmented Reality Tools in Art Education Course. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(3), s. 44–50.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), s.1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Puiu, S. (2017). Generation Z – An Educational and Managerial Perspective. *Revista tinerilor economişti*, 29, s. 62-72.
- Reich, T. a Teeny, J. D. (2025). Does artificial intelligence cause artificial confidence? Generative artificial intelligence as an emerging social referent. *Journal of Personality and Social Psychology*.
<https://doi.org/10.1037/pspa0000450>
- Runco, M. A., Jager, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, 24(1), s. 92–96.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Řepa, K. 2019. Instantní výtvarka. In: Pospíšil, Řepa, Šobánková (Eds.). *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Insea. 160-170.
- Seemiller, C. a Grace, M. (2016). *Generation Z Goes to College*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Štěpánková, K. (2022) “The Importance of Self-Experience in Art for Future Generalist Teachers”, *Tercio Creciente*, (extra6), s. 75–90.
<https://doi.org/10.17561/rtc.extra6.7008>
- Tierney, P. a Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), s. 1137-1148.
<https://doi.org/10.2307/3069429>
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—and Completely Unprepared for Adulthood—and What That Means for the Rest of Us*. Atria Books.

PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy a textilní tvorby,
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Nám. Svobody 301, 500 03 Hradec Králové
katerina.stepankova@uhk.cz

**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

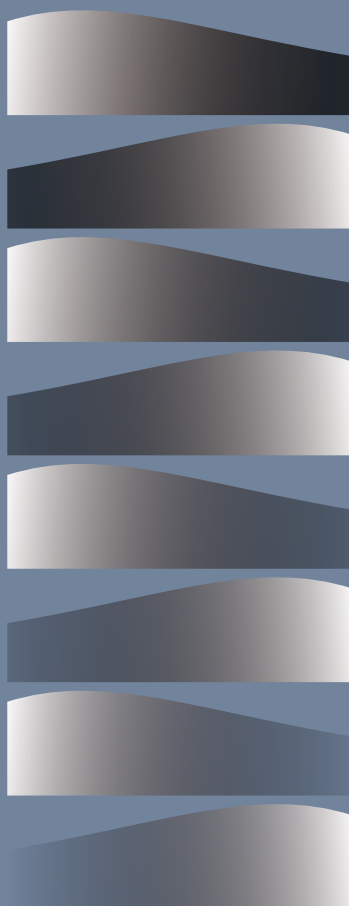
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. 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/ 2026
ROČNÍK XXV.



ISSN 1336-2232



9 117 713 361 223 0051 09