TEORIE A PRAXE HUDEBNÍ VÝCHOVY

VIII

Sborník příspěvků
z konference studentů
doktorandských studií
a pedagogů hudebního
vzdělávání v zemích V4
v roce 2023 v Praze

European Association for Music in Schools

Česká hudební rada

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

Teorie a praxe hudební výchovy VIII

Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4 v roce 2023 v Praze

PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Teorie a praxe hudební výchovy VIII

Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4 v roce 2023 v Praze

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

ve spolupráci

se Západočeskou univerzitou v Plzni – Fakultou pedagogickou
Katedrou hudební výchovy a kultury,
Časopisem Hudební výchova,
Časopisem Ars inter Culturas

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

ea|m|s
European Association for Music in Schools

ČHR

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
ZÁPADOČESKÉ
UNIVERZITY
V PLZNI

Sborník s názvem Teorie a praxe hudební výchovy VIII zachycuje příspěvky doktorandů a pedagogů z vysokých škol ve visegrádských zemích, které byly prezentovány v rámci stejnojmenné konference v Praze ve dnech 9. a 10. 11. 2023 na Pedagogické fakultě UK. Konference se uskutečňuje v intervalu dvou let od roku 2009 a dlouhodobě usiluje o sblížení hudební teorie a hudební praxe ve všeobecném a odborném školství. Konference a vědecký sborník byl částečně finančně zajištěn Fondem na podporu vědecké činnosti doktorandů UK, SVV 2023.

Editoři:
PhDr. Jiřina Jiřičková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy (ČR),
PaedDr. Lenka Kaščáková, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě (SR),
Doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni (ČR)

Recenzenti:
Doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc., Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni (ČR),
PaedDr. Jana Hudáková, PhD., Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově (SK)

Poděkování:
Poděkování náleží vedení Pedagogické fakulty UK, oddělení komunikace a marketingu PedF UK, Mgr. Mileně Kmentové, Ph.D. z Katedry hudební výchovy PedF UK, PhDr. Lence Dohnalové z České hudební rady a národním koordinátorům EAS ze zemí V4.

Jazyková úprava:
Za jazykovou a stylistickou úpravu příspěvků, jejich obsah a kvalitu citace odpovídají v předloženém sborníku výhradně jednotliví autoři textů.

Sborník Teorie a praxe hudební výchovy VIII ©2024 (Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta) je vydán pod licencí Creative Commons BY-SA 4.0.

ISBN 978-80-7603-446-4
DOI 10.14712/9788076034464

Obsah

Visegrádská doktorandská konference „Teorie a praxe hudební výchovy“ již osmá v pořadí
Miloš Kodejška 9

Člověk a hudba v historických premenách
Michaela Václavová 13

Cantors And Jiří Ignác Linek (1725–1791): From The History Of Czech Music Education
Pavel Ostrý 21

Podiel českých osobností na rozvoji hudobnej kultúry a školstva v Prešove v období prvej Československej republiky (1918–1938)
Ľuboslav Torma 27

Význam Vladimíra Poše pro modernizaci hudebního vzdělávání v Československu v 60. letech 20. století
Miloš Kodejška 35

Slovenský hudobný pedagóg Daniel Šimčík, jeho literárna a kompozičná tvorba pre deti
Lenka Kaščáková 41

Hudební prožitek jako prostředek pro utváření dětských etických postojů
Marie Hons 49

Moderní hudební výchova a speciální vzdělávací potřeby. Společná cesta, společný cíl!
Alois Daněk 57

Gregoriánsky chorál ako prostriedok zdokonaľovania intonačných schopností v hudobnej edukácii
Kristína Magátová 63

Problematika nerozvinutého hudobného sluchu a nepresnej intonácie
Miriam Žiarna 71

Vokálno-intonačné aktivity na hodinách hudobnej výchovy na primárnom stupni vzdelávania v ZŠ
Martina Procházková 77

Zpěv jako součást výuky na waldorfské škole
Silvie Schmuckerová 87

Folk Songs in European Music Education: Insights from the Netherlands
Michaela Šilhavíková 93

Spievam, teda som – Vokálnymi činnosťami ksebaprezentácii
Stanislava Maggioni 99

Využití spektrální analýzy pro výuku zpěvu
Lukáš Filippi 105

Vícesborovost Čtvrté mše Adama Michny z Otradovic
Pavel Jurák 111

Ptačí koncert – krajská postupová přehlídka školních dětských pěveckých sborů pro hlavní město Prahu a Středočeský kraj. Sonda do největší tuzemské sborové akce po roce 1990
Jan Pirner 121

Hudební odkaz skladatele Jana Thenyho se zaměřením na adventní a vánoční tvorbu v latinském jazyce
Boris Nykl 127

Instrumentální tvorba Jaroslava Kofroně
Jaroslava Štefanová 135

Současné vědecké poznatky o intuici s přesahem ke klavírní hře
Zuzana Vojnovič 141

Motivace žákyně hry na housle k veřejnému vystupování
Kateřina Halbychová 147

Houslová hra bez ramenní opěrky
Markéta Fraňková 155

Koncept zvládnutí indické metody konnakol v kurzu Practikum hudební tvořivosti na KHV FP ZČU
Galina Gvozdevskaia 161

Co může jóga přinést studentům klavírní hry i dalším instrumentalistům
Kristýna Šrámková 169

Zpěv a jóga v online prostředí
Lukáš Polanský 177

Učitelské hudební dovednosti pohledem učitelek mateřských škol – obrysy výzkumného šetření
Milena Kmentová, Jan Chumchal 187

Analýza psychodiagnostických testů žáků základní školy ve třídách s rozšířenou tělesnou výchovou
Eva Kolandová, Hana Zakouřilová 193

Experiential Pedagogical Methods and Their Impact on Measurement in Practice
Ramóna Lévai 201

Students' Reflection on the Project Creative Interactions in Undergraduate Training of Music Educators
Jiřina Jiřičková 207

Visegrádská doktorandská konference „Teorie a praxe hudební výchovy“ již osmá v pořadí

Miloš Kodejška

Ve dnech 17. a 18. listopadu 2023 se v zrekonstruovaných historických prostorách Univerzity Karlovy v ul. Celetná 20 uskutečnila již osmá visegrádská doktorandská konference s názvem „Teorie a praxe hudební výchovy“. Každým druhým rokem ji připravuje v tomto podzimním období Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty UK. V roce 2023 měla za partnery Fakultu pedagogickou ZČU v Plzni, hudebně pedagogický časopis Hudební výchova (CZ) a mezinárodní časopis Ars inter Culturas (PL). Její význam byl zaštítěn Českou hudební radou, což je národní sekce nevládní oborové organizace Mezinárodní hudební rady při UNESCO a Evropskou asociací učitelů pro všeobecnou hudební výchovu EAS (European fvf for Music in Schools). Konference byla prioritně určena jako vždy doktorandům z visegrádských zemí. Zúčastnili se jí i školitelé doktorandů a významné akademické osobnosti ze zemí V4, národní koordinátoři evropské organizace EAS, zástupci hudebních organizací nebo významní hudební umělci. Konference nese dlouhodobé poslání – vytvořit kvalitní platformu prezentací studentů doktorských studií, kteří řeší hudebně teoretickou a didaktickou problematiku. Tuto vynikající myšlenku jí vložil do vínku v roce 2009 Jaroslav Herden, profesor a vedoucí Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty UK (Slavíková, 2010). Od té doby vyšlo v textové nebo elektronické podobě 8 konferenčních sborníků (jeden v angličtině). Mapují ve vývojové kontinuitě problematiku pěveckých, instrumentálních, poslechových a hudebně pohybových činností. Dále představují významné hudební osobnosti regionů, přibližují nová hudebně teoretická díla, učebnice i technologie v hudebním vzdělávání. Rovněž popisují zajímavé projekty z praxe, které mohou inspirovat doktorandy k dalšímu teoretickému bádání. Ke kvalitě konferenčního jednání přispívají i tzv. pozvané přednášky, workshopy vynikajících odborníků a doktorandské koncerty.

V tomto smyslu se v roce 2023 konal i osmý ročník konference Teorie a praxe hudební výchovy VIII. Na počátku konference se uskutečnila přednáška docentky Veroniky Ševčíkové z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity k problematice tvorby studentských výzkumných projektů v oblasti hudební pedagogiky z hlediska možných rizik a problémů, které s jejich koncipováním, přípravou, realizací a prezentací souvisejí. Velmi inspirativní byl rovněž workshop PhDr. Jiřiny Jiřičkové o Dalcrozeho

přístupu jako katalyzátoru současné elementární výuky hudební výchovy. Přiblížil teoreticky a prakticky integraci kinestetického, taktilního, sluchového a zrakového smyslu v rámci provázanosti fyzického, emocionálního a intelektuálního prožitku u dětí především v mladším školním věku. Tyto fyziologické procesy jsou dnes předmětem zkoumání i medicíny, estetické fyziologie, klinické psychologie a dalších věd. Mezinárodně zdůrazňují nezastupitelný vliv hudby na kvalitu osobnostního rozvoje. V předkládaném sborníku jsou kromě příspěvku Jiřičkové, prezentující výsledky reflektivního šetření mezi studenty PedF UK, jež se v akademickém roce 2022/2023 účastnili workshopů projektu kreativního vzdělávání[1], studie o aktuální problematice hudebního vzdělávání v Polsku, Maďarsku, Slovensku a Česku. Hlavní obsah tvoří hudebně teoretické, didaktické, sociologické i historiografické příspěvky doktorandů. V předkládaném sborníku se nachází celkově 28 autorských příspěvků doktorandů a vysokoškolských pracovníků.

Pražská doktorandská konference má jedno významné specifikum: díky pravidelnému obsahovému zaměření můžeme v osmi předcházejících sbornících sledovat podobná témata a jejich časový a obsahový vývoj v období patnácti let. Studenti se tak mohou inspirovat a vzájemně si vyměňovat informace ze svých bádání. Když uvážíme skutečnost, že se tak děje v rámci čtyř visegrádských zemí, tak je dosažený výsledek unikátní. Toto je také záměrem Visegrádského hudebního týmu, který vznikl v roce 2007 a sdružuje národní koordinátory EAS visegrádských zemí a další odborníky (Kodejška, 2019a). Domníváme se, že pražská doktorandská konference je příkladem pro širší spolupráci v rámci Evropské unie. Proto také Evropská asociace učitelů všeobecné hudební výchovy (EAS) i Česká hudební rada tuto iniciativu dlouhodobě podporují a zaštiťují. V některých letech se této iniciativě dostalo i oficiální podpory od Mezinárodního visegrádského fondu IVF v Bratislavě.

Jednotlivé ročníky doktorandské konference „Teorie a praxe hudební výchovy" navazují na myšlenky jedné z nejdůležitějších setkání EAS v posledních desetiletích, totiž na Evropský hudební kongres EAS v Praze (Kodejška et al., 2007). Uskutečnil se v roce 2005 pod názvem „Na dobrém počátku všechno záleží". Byl připraven mezinárodním odborným týmem vedeným Milošem Kodejškou a Irenou Medňanskou. V jeho rámci se rovněž uskutečnilo Evropské studentské fórum, které se svým týmem řídila Jana Palkovská. Těchto událostí se zúčastnilo přes 200 domácích a zahraničních vědců, učitelů, pracovníků v hudebním školství a kultuře, politických pracovníků a studentů z 22 zemí. V rámci kongresu byla řešena problematika přípravy budoucích učitelů, hudebně vzdělávací praxe, hudebně sociologické, psychologické, interpretační, historiografické a další kontexty hudební pedagogiky. Byl též

[1] Výstupem z projektu je inspirativní vysokoškolská učebnice věnující se vybraným kapitolám hudební výchovy a rozvoji kreativity v kontextu hudebního vyučování (Jiřičková (ed.) a kol., 2023).

podepsán společný dokument ISME a EAS pod názvem „Memorandum porozumění" o vzájemné spolupráci těchto organizací při pořádání společných konferencí. Mnohé náměty z těchto událostí tvořily a stále tvoří aktuální témata disertačních prací, se kterými je možné se seznamovat ve sbornících z jednotlivých ročníků konferencí Teorie a praxe hudební výchovy.

Sborník vychází v roce 2024, kdy bilancujeme devadesátiletý vývoj hudebně pedagogického myšlení v České republice a oslavujeme založení Společnosti pro hudební výchovu v roce 1934 (Kodejška, 2022), v jejímž čele v současné době stojí PhDr. Jiřina Jiřičková, Ph.D. Nosnými myšlenkami a staronovými a současnými výzvami je stálé hledání průniků mezi hudebně kompoziční prací, uměleckou interpretací, problematikou odborného a všeobecného hudebního vzdělávání a posilování společenské prestiže hudebního vzdělávání. Stejně jako naši vzácní předchůdci hledáme příklady inovací a integrity v hudebním vzdělávání a výchově ve škole, rodině a společnosti. Svádíme zápas o budoucnost hudebního vzdělávání, protože jsme přesvědčeni o jeho významu. Akceptujeme české hudební tradice, kontinuitu jejich vývoje zasazenou do kontextu vzdělávacích potřeb 21. století (Kodejška, 2019b).

Pražská doktorandská konference je výrazem těchto snah. V potenciálu zúčastněných studentů doktorandských studií spatřujeme budoucí rozvojové perspektivy. Hodnotná hudba, která vstupuje do vědomí dětí a mládeže, totiž získává v kontextu nových mezioborových poznání stále větší význam pro kvalitu života každého člověka. Domníváme se, že při četbě jednotlivých příspěvků v tomto sborníku čtenář nalezne mnoho inspirací a motivací pro vlastní hudební poznání a činnosti ku prospěchu rozvoje hudební kultury dětí a mládeže.

Literatura

Jiřičková, J. (ed. a kol.) (2023). Kapitoly z kreativní hudební výchovy. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2039

Kodejška, M. (2022). Domestic and foreign contexts of Czech music education. *Paedagogia Musica.* 3, 5–23.

Kodejška, M., Kozinová, M., & Mišiková, M. (Eds.) (2007). Everything depends on a good beginning. *Compendium of the 2005 EAS European Music Congress in Prague.* Charles University, Fakulty of Education.

Kodejška, M. (2019a). Poslání Visegrádského hudebního týmu a European Association for Music in Schools (EAS) v oblasti hudebního vzdělávání. *Hudební výchova, 27*(4), 22–24.

Kodejška, M. (2019b). Tradice a perspektivy hudební výchovy v českých základních školách. *Hudební výchova, 27*(3), 28–31.

Slavíková, M., Kodejška, M., & Koverdynský, L. (Eds.) (2010). Teorie a praxe hudební

výchovy I. *Sborník příspěvků z visegrádské doktorandské konference v Praze v roce 2009.* Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Kontaktní adresa
Doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.
Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra hudební výchovy a kultury, ul. Klatovská 51, 306 14 Plzeň
miloss.kds@atlas.cz

Človek a hudba v historických premenách

Humanity and Music in Historical Transformations

Michaela Václavová

Anotácia
Príspevok s názvom Človek a hudba v historických premenách informuje o skúsenostiach z realizovaného projektu, ktorý sa uskutočnil v roku 2023 v rámci projektového vyučovania za účasti študentov gymnázia. Projekt sa zameriaval na integratívne možnosti prepojenia umeleckých oblastí v historických kontextoch. Obsahoval žánrovú rôznorodosť, bol charakteristický rozmanitosťou hudobných činností. Príspevok poskytuje prepojenia teoretických východísk s praktickými skúsenosťami z projektu.

Abstract
The paper reports on the experience of a project carried out in 2023 in the framework of a project-based learning with the participation of grammar school students. The project focused on the integrative possibilities of linking artistic fields in historical contexts and contained genre diversity characterised by a variety of musical activities. The paper provides links between the theoretical background and the practical experience of the project.

Kľúčové slová
Človek, hudba, historické epochy, integratívna hudobná pedagogika, študent gymnázia.

Keywords
Human, music, historical epochs, integrative music pedagogy, grammar school student.

Úvod

„Povedz mi niečo – a ja to zabudnem.
Ukáž mi niečo – a ja si to budem pamätať.
Dovoľ mi, vyskúšať si to na vlastnej koži – a ja to budem ovládať.
Dovoľ mi, aby som to prežil – a ja to budem cítiť a chápať po celý život.“
J.A. Komenský

Vzácnosť prežívania umeleckých zážitkov si uvedomujem predovšetkým v súčasnom období, kedy pôsobím v prostredí detí a mládeže na gymnáziu a tiež na základnej umeleckej škole, ktoré vychovávajú budúcu inteligenciu pre technické, spoločensko-vedné a umelecké sféry spoločnosti. V spojitosti umeleckých zážitkov a prežívania a výroku J.A. Komenského sa tiež často zamýšľam nad citátom Miloša Kodejšku (2014, s. 49), ktorý verí, že *„(…) na dobrých emocionálnych základoch z detstva, stojí šťastný život dospelého človeka, (…) že hudba je posolstvom mravnej krásy ľudského života a jeho hodnôt"* (Králová, E., Kodejška, M., Strenáčiková, M., & Kolodziejski, M., 2015). Domnievam sa, že správnou implementáciou umeleckých zážitkov do sveta výchovy a vzdelávania detí je možné, aby sa umenie stalo predmetným inšpirátorom vyvíjajúceho sa človeka.

Za dôležité pre realizáciu konkrétneho projektu, ktorý nesie prívlastok integratívny, považujem spomenúť Komenského využitie činnostných slovies cítiť a chápať v úvodnom citáte. Ak sa má človek rozvíjať komplexne, celistvosť osobnosti človeka musí stáť v popredí. Celistvosť v zmysle formovania mladého človeka v rovnováhe poznania a prežívania, rozumu a citu. Aby sme človeka otvorili jeho vlastným kreatívnym možnostiam, aby sa prostredníctvom nich vedel autenticky realizovať, rozhodli sme sa v projekte zachovať celok integratívneho zmyslového prežívania. Možnosti integratívneho zmyslového prežívania sme rozvíjali v žiackom prostredí, s cieľom nadviazať na to, čo žiakov baví, zaujíma. Prostredníctvom rozvoja umeleckých činností, sme sa riadili heslom hudba má spolupracovať, ale mať aj integratívny charakter. V projekte sme sa koncentrovali na význam hudobných činností, ich vzájomné prepájanie s ohľadom na medzipredmetovú, umeleckú a kognitívnu integráciu medzi hudobnými, dramatickými, tanečnými či pohybovými aktivitami detí.

Vznik projektu

Projekt vznikol v rámci projektového vyučovania na Gymnáziu Antona Bernoláka v Námestove. Riaditeľ gymnázia dal pedagógom za úlohu navrhnúť témy projektu na základe ich aprobácií. Téma, ktorá mala všetky projekty spájať bola VODA. Vodu možno v jednotlivých vyučovacích predmetoch objavovať, skúmať, respektíve rozobrať viacerými spôsobmi. V projekte zameranom na umelecko-výchovné predmety sme sa v spolupráci s kolegyňou rozhodli projekt vody poňať metaforicky. Vodu sme inšpirujúc sa V. Drábkom (1998) a polyestetickou výchovou, chápali ako symbol. Došlo tak k umeleckému stvárneniu životných skúseností, konkrétne skúseností človeka v priereze historickými hudobnými epochami. Vo vode možno nachádzať dvojjazyčnosť, respektíve ambivalentnosť (voda dáva, voda berie). Problematikou

symbolov a metafor, či antropologických konštát sa vo svojich dielach a projektoch zaujímali tiež Václav Drábek, Eleonóra Baranova, Metodeja Schneiderová, Božena Balcarová a predovšetkým zakladateľ novodobej polyestetickej výchovy Wolfgang Roscher. Inšpirujúca je rozhodne tiež tvorba Juraja Hatríka, ktorého autorskú činnosť v referáte s názvom *Cesty skladateľa v priestore medzi riekankou, rozprávkou, baladou a filozofujúcou úvahou (K niektorým aspektom genealógie tvorby slovenského skladateľa Juraja Hatríka)* predstavila Tatiana Pirníková (2013). Pre Hatríka je typické prepájanie hudby s mimohudobnými, predovšetkým literárnymi inšpiráciami, ktorých médiom sa často stáva rozprávka. Všetci z vyššie menovaných autorov dávajú našej práci predmetné impulzy ako v teoretických východiskách tak aj v praktických skúsenostiach.

Voda je základnou podmienkou pre existenciu života na Zemi už od pradávna a sprevádza ľudstvo v priereze historických období ako hudba a iné druhy umenia. Staré príslovie hovorí: „Môžeš priviesť koňa k vode, ale nemôžeš ho prinútiť piť." Aj keď je umelecký rozvoj človeka nevyhnutný pre jeho rozvoj i v iných oblastiach, nie je pravidlom, že každý túto základnú ľudskú potrebu napĺňa. Skúsenosť hovorí, že ak chceme niekomu poskytnúť pomoc, dať mu radu, odovzdať skúsenosť, to ako ju využije, záleží na jeho ochote a schopnostiach. Môže byť učiteľ médiom, ktorý žiaka k tejto nevyhnutnej ľudskej potrebe privedie?

Projekt ako metóda

Z hľadiska diagnostiky hudobnosti, rovnako ako aj diagnostiky metód je projekt, alebo projektové vyučovanie metódou projektívnou, alebo inak nazývanou projekčnou. Vychádza z rozboru hudobno-tvorivej aktivity, v našom prípade aktivity v multižánrovej umeleckej dielni (Sedlák F., & Váňová, H., 2013, s. 218-219). V projekte teda získavame nové údaje o úrovni hudobných a zvlášť hudobno-tvorivých schopností, ktoré s v našom projekte odzrkadlili v tvorivom prístupe žiakov, v návrhoch konkrétnych hudobných činností, v ich realizácii a interpretácii. V projekte sme tiež mali možnosť získať nové údaje o vnútorných podmienkach chovania študentov, o ich náladách, skúsenostiach, postojoch a prežívania danej skutočnosti. V tomto kontexte nestálo v popredí triedenie schopností, skôr sme projekt poňali ako priestor k tomu, aby študenti zapojili ich osobitosť, tvorivú činnosť. Tie im v prostredí svojich spolužiakov priniesli iné hodnoty, ktoré ovplyvnili ich osobnostný rast a integritu. Z výsledkov jednotlivých činností a ich pozorovania, sa hudobné činnosti stali odrazom psychického stavu, hudobných postojov a potrieb. Projekt ako projekčná zvolená metóda dokázal odkryť vnútorný vzťah k umeleckému obsahu ako aj podiel emocionality.

Realizácia projektu

Študenti gymnázia sa na projekt zameraný na umelecko-výchovné predmety vzdelávania prihlásili prostredníctvom online-systému. Názov projektu Človek a hudba v historických premenách a krátku anotáciu koncipovali dve pedagogičky umelecko-výchovných predmetov. Študenti sa na projekty prihlasovali podľa svojich záujmov, nebolo však podmienkou, aby konkrétnom predmete vynikali, či mali bohaté skúsenosti. Keďže gymnázium poskytuje aj osemročný model vzdelávania, projekty boli rozdelené do dvoch vekových kategórií. Učiteľ mal možnosť vybrať si, či jeho projekt bude určený pre mladších alebo starších študentov. V zozname projektov, zverejnenom pre študentov boli uvedené nasledovné heslá, respektíve pravidlá projektového vyučovania.

V každom projekte bude pracovať tím = skupina žiakov
- Celý tím pracuje spoločne na celom projekte,
- Súčasťou tímu je aj učiteľ…zažijeme spoločne niečo nové,
- Spoločne budeme diskutovať, tvoriť, pripravovať,
- Spoločne budeme spolupracovať, realizovať,
- Spoločne sa budeme „učiť inak“,
- Spoločne sa uvidíme na prezentačnom dňoch projektov (jún 2023).

1. FÁZA – zámer

Po prihlásení do projektu sa vytvorila 13-členná skupina žiakov, z ktorých niektorí navštevovali základnú umeleckú školu, niektorí sa s umením stretli len v rámci základnej či strednej školy. Z projektových vyučovacích hodín vznikla multižánrová umelecká dielňa, v ktorej sme jednotlivé hudobné obdobia od praveku až po súčasnosť interpretovali inou činnosťou: inštrumentálnou, vokálnou, pohybovou, zapojili sme dramatizáciu, výtvarné prejavy. Projekt sme poňali ako plavbu obdobiami. V každom jednom sa fenomén vody objavil iným spôsobom.

2. FÁZA – plánovanie

V druhej fáze sme v spolupráci so žiakmi zhotovili plán, ako vyjadriť periodizáciu dejín hudby prostredníctvom hudobných činností a ako ich prepojiť aby nepôsobili izolovane, vzájomne sa dopĺňali, podporovali a integrovali.

3. FÁZA – Uskutočnenie – predstavoval realizáciu činností.

Napríklad: Pravek: Obdobie bolo uvedené rituálnym tancom dažďa, sprevádzaným dramatizáciou, hrou na bongo. Nasledovalo klepkanie prstov o podlahu, neskôr o stehná, ktoré imitovali búrku.

Starovek: Žiaci vytvorili prostredníctvom svojich postáv siluetu pyramídy, z ktorej vystúpil jeden protagonista a nad hlavu zdvihol namaľovanú sfingu. Tento úkon žiaci vykonávali za sprievodu starovekej gréckej hudby. Premenili sa na hip-hopových spevákov a interpretovali pieseň Ancient mesopotamia (staroveká Mezopotamia), v ktorých rytmizovali krátky text o vzniku prvej civilizácie medzi riekami Eufrat a Tigris (opäť fenomén vody). Z reproduktorov opäť zaznie dážď ako symbol istej zmeny, výmeny ďalšieho obdobia.

Stredovek: imitácia gregoriánskeho chorálu, jeden z mníchov symbolicky pokropil vodou priestor. Všetky tvorivé činnosti, ktoré postupne reprezentovali jednotlivé historické epochy vyústili do realizácie a následnej prezentácie spoločného projektu. Vystúpili sme ako multižánrová skupina študentov pri spoločnej prezentácii všetkých projektov rôznych predmetov školy.

Projekt Človek a hudba v historických premenách zavŕšilo zborové a inštrumentálne prevedenie skladby Igora Timka (Kto dokáže, 2017). Posolstvo vody ako symbolu či metaforického poňatia sme v tejto skladby vyjadrili v texte: „*Človek zvláda silu vetra, silu morí, len tým, že tvorí.*“

4. FÁZA – Hodnotenie

Po ukončení projektu prebehla neformálna reflexia, kde som sa presvedčila o tom, že tvorivé spracovanie projektu, ktorý nebol obmedzený striktným scenárom, malo priaznivý dopad práve na emocionalitu žiakov. Ich osobnostný rozvoj sa uskutočňuje prostredníctvom harmónie rozumových a emocionálnych podnetov. Veríme, že k tomuto procesu došlo aj v našom projekte, v ktorom obsah faktického a umeleckého posolstva niesol morálne kvality a formoval hodnoty.

Obrázok 1:
Projektová skupina študentov gymnázia

Organizácia projektového vyučovania

Prvá fáza projektového vyučovania prebiehala v marci (2 dni)
29. 03. 2023 – 1. STRETNUTIE PROJEKTOVÝCH TÍMOV – PROJEKTOVÝ DEŇ Č.1
30. 03. 2023 – 2. STRETNUTIE PROJEKTOVÝCH TÍMOV – PROJEKTOVÝ DEŇ Č.2

Druhá fáza projektového vyučovania prebiehala v júni (3 dni)
19. 06. 2023 – 3. STRETNUTIE PROJEKTOVÝCH TÍMOV – PROJEKTOVÝ DEŇ Č.3 20. 06. 2023 – 4. STRETNUTIE PROJEKTOVÝCH TÍMOV – PROJEKTOVÝ DEŇ Č.4 21. 06. 2023 – 5. STRETNUTIE PROJEKTOVÝCH TÍMOV – PROJEKTOVÝ DEŇ Č.5
22. 06. 2023 – PREZENTÁCIA PROJEKTOV 23. 06. 2023 – PREZENTÁCIA PROJEKTOV

Projekt ako predvýskumná sonda dizertačnej práce

Projekt sa stal vo svojej podstate prípravnou, respektíve skúšobnou fázou experimentálneho vyučovania. Experimentálne vyučovanie popri iných výskumných metódach, využívame v dizertačnej práci ako hlavnú metódu, ktorou skúmame ako integratívny prístup so zreteľom na rozvoj viacerých umeleckých a mimoumeleckých oblastí ovplyvňuje vyvíjajúcu sa osobnosť žiaka. Dizertačná práca s názvom *Teoretické a metodologické kontexty polyestetickej výchovy žiakov staršieho školského veku v prostredí základnej umeleckej školy* rozoberajúca potenciál umeleckej interdisciplinarity je koncipovaná tak, aby vychádzala z psychologickej charakteristiky dieťaťa na počiatku staršieho školského veku. Domnievame sa, že toto obdobie, je vhodným na to, aby do vedomia dieťaťa vstúpila hodnota hudby a aby sa dieťa zaoberalo najrôznejšími hudobnými a mimo-hudobnými činnosťami. Vychádzame z oblasti transdidaktiky, ktorá pracuje s integratívnou a polyestetickou hudobnou výchovou. Koncentrujeme sa na hodnotu a význam hudobných činností, ich vzájomné prepájanie s ohľadom na medzipredmetovú, umeleckú a kognitívnu integráciu medzi hudobnými, výtvarnými a ďalšími aktivitami detí. Integráciou hudby v polyestetickej výchove sa v našich končinách zaoberali významné osobnosti hudobnej pedagogiky a estetiky. Syntézu všetkých hudobno-praktických činností v koncepcii polyestetickej výchovy po prvýkrát prezentoval Wolfgang Roscher v roku 1991. Seminár sa konal v Zlatovciach a niesol názov *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže*. Myšlienky integratívnych hudobných prístupov ďalej rozvíjali W. Mastnak, I. Medňanská, M. Kodejška, I. Poledňák, B. Felix, B. Balcarová, J. Vereš, J. Hatrík, J. Fukač, V. Drábek, M. Holas a iní.

Projekt sme uskutočnili na všeobecne-vzdelávacej škole, kde sme chceli overiť účinnosť prepojenia jednotlivých obsahových celkov, kde sa prejavuje esteticko-výchovný zámer. Vidíme určitý historický vývoj v postojoch na funkciu umenia v živote mladého človeka. Pri akejkoľvek výchove je potrebné osloviť významné osobnostné činitele. Otázkou prepojovania umeleckých oblastí s cieľom akumulovať myšlienku, ktorá je iného než umeleckého charakteru a tým vyvolať výchovný aspekt, sa zaoberá práve oblasť polyestetiky. Domnievame sa, že potenciál polyestetickej výchovy má významnú úlohu vo formovaní mladého človeka, ktorý dospievaním kreuje vlastné „ja". V komplexnom hudobnom vzdelávaní, t.j. prostredníctvom rozvoja všetkých hudobných činností (vokálne, inštrumentálne, dramatické, pohybové), ktoré nepôsobia izolovane, vzájomne sa dopĺňajú, podporujú a integrujú, napĺňa umenie interdisciplinárne poslanie.

Záver a praktické východiská

Uvedeným projektom aj v spätosti s dizertačnou prácou chceme prispieť k súčasnému hľadaniu optimálnych rozvojových ciest k vzdelaniu detí a mládeže. Veríme, že pokroková inovácia v umeleckom školstve spočíva v akcente na osobnostný rozvoj žiaka. Ten sa uskutočňuje prostredníctvom harmónie rozumových a emocionálnych podnetov. Veríme, že k tomuto procesu dôjde vtedy, keď obsah faktického a umeleckého posolstva nesie morálne kvality.

Domnievame sa, že dnešné vzdelávanie nemôžeme chápať už len z pozície vedomostí a zručností, ale že ho musíme konštituovať tak, aby utváral osobnosť v triáde rozum-vôľa-cit. Pokiaľ toto utváranie bude mať parametre etickej hodnoty, tak sa domnievame, že vzdelanie bude mať vyšší stupeň. To je možné, ak sa učitelia budú na týchto etických hodnotách spolu podieľať. K tomu má prispievať aj náš príspevok.

Literatúra

Králová, E., Kodejška, M., Strenáčiková, M. & Kołodziejski, M. (2015). *Hudobná klíma a dieťa*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Sedlák, F. & Váňová, H. (2013). Hudební psychologie pro učitele. Karolinum.

Drábek, V. (1998). Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově [Studia paedagogica 23]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Pirníková, T. (2013). *Cesty skladateľa v priestore medzi riekankou, rozprávkou, baladou a filozofujúcou úvahou* (K niektorým aspektom genealógie tvorby slovenského skladateľa Juraja Hatríka): [Tvorivosť v škole – škola tvorivosti]. Prešovská univerzita.

Kontaktná adresa
Mgr. Michaela Václavová
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry
Račianska 59, 813 34 Bratislava
kruzelovamisa@gmail.com

Cantors And Jiří Ignác Linek (1725–1791): From The History of Czech Music Education

Kantoři a Jiří Ignác Linek (1725–1791): z dějin české hudební výchovy

Pavel Ostrý

Abstract
The occupation of a cantor can be labelled as a Czech music history phenomenon. These teachers, church choirmaster and composers in one person developed general musicality in the countryside and small towns during the Baroque, Classicism and early Romantic periods. One of them was Jiří Ignác Linek (1725–1791) from Bakov nad Jizerou. This paper introduces the composer, his work and points out the possible didactic use of his compositions. The contribution was created on the basis of the dissertation prepared by the author, which mapped Linek's work in the form of a thematic catalogue.

Keywords
Jiří Ignác Linek, cantor, cantor music, Czech music, 18th century music, thematic catalogue.

Introduction

An integral part of Czech music of the 18th century is a large group of cantors. They worked as rural and small-town teachers. The tradition of Czech cantors goes back from the 17th century to the 19th century. Due to the position of music in the education system of that time, which was emphasized right after trivium (reading, writing, arithmetic), most cantors did not do without basic musical skills. At the same time, the profession of a teacher in those periods was often connected with the obligation to musically accompany religious services; therefore, cantors also acted as organists and choirmasters. Some of them applied their compositional ambitions in this context. Until today, the compositions of many cantors have been preserved in our archives.

The cantors also contributed to the high general musicality of the people in the countryside. Great composers such as Jan Dismas Zelenka, Josef Mysliveček, Bedřich Smetana or Antonín Dvořák were immensely influenced by these musical roots. Among the most important cantor composers can be listed Tomáš Norbert Koutník from Choceň (1698–1775), Josef Schreier active in Bílovice (1718–?), Viktorin Ignác Brixi, a cantor in Poděbrady (1716–1803), the cantor in Rožmitál pod Třemšínem, Jakub Jan Ryba (1765–1815), in which the cantorial era culminated (his best-known composition *Czech Christmas Mass* is also the best-known cantorial opus) and Jiří Ignác Linek from Bakov nad Jizerou (1725–1791) (Berkovec, 2001).

Cantor Jiří Ignác Linek

Jiří Ignác Linek was one of the most prolific Czech cantor composers. He lived most of his life during the reign of Maria Theresa and her son Joseph II. He worked as a cantor in his birthplace in Bakov nad Jizerou from 1747 until his death. He took over the teaching post after his sick father and was entrusted with the cantorial office by the count František Arnošt Valdštejn z Mnichova Hradiště, which made him the first cantor commissioned by the authorities and not by the local priest. Simultaneously, he was the director of the local literary brotherhood, which provided musical accompaniment during religious services. Under his leadership, church music in Bakov flourished. As evidence can serve the extensive collection of music from the Bakov church, which he and his successors collected.

The collection contained 648 manuscripts of compositions by approximately 100 authors (e.g., Jan Antonín Koželuh, František Xaver Brixi, Jan Křtitel Vaňhal, Jan Lohelius Oehlschlägel, Antonio Salieri, Josef Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart, Jakub Jan Ryba, Christoph Willibald Gluck and others). Of these, 213 manuscripts contain Linek's music. This collection came into the possession of the National Museum in Prague in the first half of the 20th century, where it is kept until today (Tomandlová, 1958a).

In 1775, following Maria Theresa's new school reform, he passed the prescribed teacher's exam; thus, became the first teacher of the Bakov normal school (*Normalschule*). His living conditions were poor, as were of most cantors. In 1747, he married Terezia Čapková with whom he had five children. There is an assumption that his youngest son Jan moved to Miletín, where Bedřich Smetana's mother Barbora Linková was born. Jiří Ignác Linek could therefore be Bedřich Smetana's great-grandfather; however, this family relationship between the cantor and the founder of Czech national music has not yet been confirmed or refuted (Tomandlová, 1958b; Mikanová, 1976)[2].

[2] Tomandlová = Mikanová

The Starting Points of the Study

The foundation of the study of his person and work was laid by Eva Mikanová at the turn of the 1950s and 1960s. She collected information about his life from contemporary sources and at the same time began analysing his work. She followed up the canon of the Vyšehrad chapter, Msgr. Jan Boháč, who tried to popularize Linek's work in the 1940s. Until then, only the musicologist and music collector Ondřej Horník showed a greater interest in Linek's compositions at the beginning of the last century. To date, however, there has been no comprehensive overview of the number and form of his work. A compilation of such an overview is the aim of the dissertation of this article's author entitled *The Work of Jiří Ignác Linek*. The dissertation also follows on the author's two diploma theses (Ostrý, 2016, 2018).

During the preparation of the dissertation study, 437 sources were collected and studied in the form of sheet music manuscripts or those works that were potentially associated with Jiří Ignác Linek. The largest share of preserved sources is located in the Czech Museum of Music in Prague (National Museum), others come from other institutions within the Czech Republic (Moravian Museum, National Library of the Czech Republic, and others), Germany, Poland, Slovakia, and even one source each from Slovenia and the USA.

The Catalogue and Works

Based on the analysis of these sources, a thematic catalogue containing over 325 compositions arranged in 299 catalogue numbers was compiled. From the collected sources, only 38 compositions are dated (from 1743 to 1791) and only seven sources were demonstrably dating the creation of the composition. For that reason, the catalogue is not sorted by date, but by musical forms. In addition to twenty instrumental compositions, which are included at the end of the catalogue in the last eight entries, the catalogue is predominantly made up of sacred vocal-instrumental compositions.

The catalogue begins with the form of a mass. Masses are the most numerous form and at the same time reveal the most about Linek's work. Here, we can find short, musically weaker compositions, but also top compositions that he was capable of. Other types of compositions processed are, e.g., requiemy, sepolcros, pastorels, songs, litanies, Marian antiphons, vespers and others.

Most of the compositions are provided with Latin lyrics; nonetheless, the sixty-five pieces with Czech lyrics are of a greater value. The most important of these are 33 Christmas pastorals and 3 Easter sepolcros.[3] Among the cantors, Linek is

[3] Sepolcro is a type of oratorio performed about the Easter Triduum. This type of composition was

the composer who used Czech language most often, and who drew the music and content of his compositions from Czech folklore. In the context of Germanization efforts on the part of the government at that point in time, this amount is surprising; it reflects Linek's national awareness.

The last eight catalogue numbers contain instrumental compositions, among which one can find two small pastorals symphonies, four concert pieces for harpsichord, fourteen organ compositions and fourteen fanfares for brass instruments and tympani.

In addition to the thematic catalogue of Linek's works, the aforementioned dissertation contains comprehensive research of the topic. The study provides information about Linek's life which was compiled from already existing literature. This is followed by a comprehensive overview of textual sources of a scientific and popularizing nature, registry entries, archival documents, published music sheets and audio recordings. To sum, the catalogue provides a more detailed description of Linek's compositional work in individual musical forms.

Characteristics of Linek's music

According to the dated manuscripts, Linek's music was composed between 1743 and 1791. In this period, the baroque era was already at its closure in European music and the gallant style was developing, which gradually crystallized into the music of classicism. In the context of European musical culture, Linek's music can be characterized mainly as gallant style (or rococo). Although these terms are mainly associated with court music, many of the musical elements of this style were also taken over by sacred music. It would therefore be appropriate to talk about the sacred gallant style here since in Linek's music, the baroque basis is still visible in the form of some elements, such as the occasional use of the imitation form, the frequent use of the da capo form of ABA or terraced dynamics. Especially his organ compositions can be listed among the baroque composition type. On the other hand, a style close to Viennese classicism can be seen in some of his works. Even from the preserved music of Bakov, it can be concluded that the compositions of some Viennese classics may have had a certain influence on his work since two of his pastoral symphonies can be characterized as classicist. Nevertheless, the approach to the classic style in Linek's music could be caused more by the influence of Czech folk music, from which Linek drew heavily. Folk music itself at the end of the Baroque period influenced the emergence of a simpler classical form, so in this respect, we

especially popular in 17th and 18th century in Vienna. The content of the composition is contemplation at the Holy Sepulchre.

can state that Linek himself could marginally participate in the transition from the baroque to the classicist style.

Conclusion

The study collects all existing sources related to Jiří Ignác Linek. The main contribution is the extensive thematic catalogue of his compositions, which can serve as a starting point for further research and popularization of his work and cantor music in general.

The study of Czech cantors and their music is important from a historiographical point of view. It is a vital and sometimes neglected part of Czech music history, simultaneously being a phenomenon that has no parallels anywhere else in the world. Thanks to researching such sources, it is also possible to discover interesting compositions by Czech authors that would otherwise remain forgotten in archives.

What we can label as the most essential contribution of our research is the didactic use of these compositions in regular schools and especially in art schools and conservatories. The positive aspect is that the compositions are based on the Czech cultural heritage, and through them the awareness of Czech music improves. In addition, the difficulty of their interpretation ranges from simple to complicated pieces. In this context, during the work on the study, five *Three King* small songs (Ostrý, 2020) and seven pastorals mini cantatas were published in sheet music (Linek, Ostrý, 2022) to remember this Czech cantor. We also should not forget the year 2025, when we celebrate the 300th anniversary of his birth, which will provide us with a once-in-a-lifetime opportunity to remember and appreciate this lesser-known composer even more profoundly.

Bibliography

Berkovec, J. (2001). *Slavný ouřad učitelský: kapitoly o kantorech a jejich hudbě*. Příbram, Městský úřad.

Linek, J. I. & Ostrý, P. (ed.). (2022). *Pastorální minikantáty*. Masarykova univerzita. https://munispace.muni.cz/book?id=2177

Mikanová, E. (1976). Hudební instituce na Mladoboleslavsku v 17.–18. století. In M. Kuna (ed.), *Příspěvky k dějinám české hudby 3: sborník studií a materiálových statí hudebně historických* (pp. 41–122). Academia.

Ostrý, P. (2016). *Mše A dur a G dur Jiřího Ignáce Linka (1725–1791)* [Bakalářská práce]. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, vedoucí: Ivo Bartoš.

Ostrý, P. (2018). *Missa pastoralis u Jiřího Ignáce Linka: k formě české pastorální mše*

18. století [Diplomová práce]. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, vedoucí: Ivo Bartoš.
Ostrý, P. (2020). Tříkrálové zpěvy Jiřího Ignáce Linka. In *Teoretické reflexe hudební výchovy*, *16*(1), 1–18. https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_16_1/ostry.pdf
Tomandlová, E. (1958a). Hořčičkův seznam hudebnin z pozůstalosti bakovského učitele Aug. Fibigera. In M. Očadlík (ed.), *Miscellanea musicologica 5: sborník prací katedry hudební vědy na filozofické fakultě Univerzity Karlovy* (pp. 7–131). Univerzita Karlova.
Tomandlová, E. (1985b). *Sepolkra Jiřího Ignáce Linka* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav hudební vědy.

Kontaktní adresa
Mgr. Pavel Ostrý
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Poříčí 31, 603 00 Brno
acer.paulus@gmail.com

Podiel českých osobností na rozvoji hudobnej kultúry a školstva v Prešove v období prvej Československej republiky (1918–1938)

The Involvment of Czech Personalities in the Development of Musical Culture and Education in Prešov during the Period of the First Czechoslovak Republic (1918–1938)

Ľuboslav Torma

Anotácia
Vznik Prvej Česko-slovenskej republiky (1918–1938) zmenil dovtedajšiu kultúrno-spoločenské atmosféru v meste Prešov. Hudobná kultúra a školstvo v Prešove sa mohla rozvíjať najmä vďaka činnosti a zanieteniu slovenských a českých pedagógov a kultúrnych pracovníkov. Prešov v tomto období bolo mesto bohaté na kultúru, pôsobenie škôl, rôznych spolkov i tlače, čomu výrazným prínosom boli práve osobnosti českého pôvodu. Hlavným cieľom predkladaného príspevku je zmapovanie pôsobenia českých hudobníkov a pedagógov v kultúrnych inštitúciách a školách v Prešove a zhodnotenie ich podielu na rozvoji hudobnej kultúry a školstva v Prešove v období prvej Československej republiky.

Abstract
The establishment of the First Czechoslovak Republic (1918–1938) changed the cultural and social atmosphere in the city of Prešov. Musical culture and education in Prešov could develop mainly thanks to the activity and enthusiasm of Slovak and Czech teachers and cultural workers. During this period, Prešov was a city rich in culture, the activities of schools, various associations and the press, to which personalities of Czech origin made a significant contribution. The main goal of the presented paper is to map the activities of Czech musicians and teachers in cultural institutions and schools in Prešov and to evaluate their contribution to the development of musical culture and education in Prešov during the period of the first Czechoslovak Republic.

Kľúčové slová
Hudobná kultúra v Prešove, Koncertný život v Prešove, Hudobné školstvo v Prešove, Josef Brabec, Rudolf Voborovský, Českí pedagógovia.

Keywords
Musical culture in Prešov, Concert life in Prešov, Music education in Prešov, Josef Brabec, Rudolf Voborovský, Czech teachers.

Zo stránky spoločenského rozvoja, ako i politického diania predstavoval rok 1918, v meste Prešov, jednoznačne zásadný prelom. Významným faktorom daných zmien bola i nestála politická situácia v danom regióne. Mesto Prešov sa v priebehu niekoľkých mesiacov ocitlo v štyroch rôznych štátnych útvaroch – Rakúsko-Uhorsko, Slovenská ľudová republika, Česko-slovenská republika a Slovenska republika rád. Na základe daných udalostí vieme konštatovať, že v období vzniku nového štátu a počas fungovania Prvej Česko-slovenskej republiky (1918–1938) nastali v kultúrnom a spoločenskom živote Prešova významné zmeny. V prvých rokoch vzniku Prvej Česko-slovenskej republiky bolo mesto Prešov vnímané ako maďarské mesto. Mestské kultúrne dianie, ako i spoločenská činnosť bola úplne pomaďarčená, rovnako ako i stredná a bohatšia vrstva obyvateľstva, ktorá zodpovedala za úradné, spoločenské, pedagogické činnosti v meste sa vo výraznej miere hlásila k maďarskej národnosti (Švorc, 2012). Počas Prvej Česko-slovenskej republiky, najmä v prvých rokoch, ktoré boli poznačené obdobím silnej a dlhodobej maďarizácie sa postupne ujímal vedenia slovenský živel. Najvýraznejším problémom budovania republiky na území Prešova (ako i na celom území Slovenska) bola slovenská inteligencia, ktorá v princípe neexistovala. Napomôcť rozmachu slovenského jazyka a slovenského národného cítenia do Prešova, prišli osobnosti z celého Slovenska a Česka. Najvýraznejšie sa to prejavilo samozrejme v školstve (Repčák, 1968). Prešovská stredná a vyššia vrstva prijímala vznik Prvej Česko-slovenskej republiky (1918–1938) negatívne. Napriek tomu, ako centrum kultúrno-osvetovej činnosti, literárnej činnosti, novinovej činnosti, knižnej kultúry, ochotníckeho divadla a postupne aj hudobného, koncertného a výtvarného života, sa stal Prešov v novovzniknutej Prvej Česko-slovenskej republike jej plnohodnotnou súčasťou a významným centrom kultúrneho diania (Švorc, 2012).

Mikuláš Moyzes

Medzi významné osobnosti spoločenského a kultúrneho diania patril Mikuláš Moyzes (1872–1944). Mikuláš Moyzes prichádza do Prešova v roku 1908 (Bokesová,

1955). V období Prvej Česko-slovenskej republiky je prínos Mikuláša Moyzesa značný. Ako jediný z prešovských pedagógov, pôsobiacich v maďarskom období, sa prihlásil ku česko-slovenskej myšlienke a ponúkol svoje služby. Pôsobil ako predseda národného výboru, z čoho vyplýva, že disponoval kontrolou nad župou, mestom Prešov a správou financií. Zastával i funkciu správcu dievčenského učiteľského ústavu a od roku 1919 pôsobil aj ako správca Hudobnej školy v Prešove. Pre mestskú hudobnú školu vypracoval slovenské stanovy a spravoval kontrolu a správu financovania školy (Bokesová, 1955). Hudobnú školu, do správy Matici slovenskej, odovzdal Széchényi kőr v roku 1921, ktorého člennom bol aj Moyzes. Mikuláš Moyzes ako nový správca zároveň zachoval, napriek výrazným zmenám spoločensko-politickej situácie, kontinuitu v hudobnom vzdelávaní (Kočišová, 2017). Pohľad na etablovanie Moyzesa v slovenskej spoločnosti v období Prvej Česko-slovenskej republiky bol rozporuplný, dôkazom čoho je nepotvrdenie správcovstva dievčenského učiteľského ústavu. Mikuláš Moyzes bol braný ako profesor prizvaný z maďarskej éry, napriek tomu, že ostal pôsobiť v ústave ako pedagóg (Matúš, 2003).

Treba poznamenať, že Mikuláš Moyzes svojím konaním v období vzniku Prvej Česko-slovenskej republiky a následným prevzatím správy nad dievčenským učiteľským ústavom, mestskou hudobnou školou a mestom, zabezpečil správne smerovanie vývoja udalosti v Prešove a celej Šarišskej župe. Svojou činnosťou významným spôsobom ovplyvnil rozvoj a podporu slovenského národa v prvopočiatkoch vzniku Prvej Česko-slovenskej republiky.

Napriek tomu, že Mikuláš Moyzes bol slovenským predstaviteľom hudobného a spoločenského života v meste Prešov, zaznamenávame i významnú českú stopu v jeho živote. České pôsobenie na Mikuláša Moyzesa pozorujeme z dvoch hľadísk. Prvé hľadisko českého vplyvu na Mikuláša Moyzesa vidíme po Veľkom slovenskom koncerte[4], ktorý bol prehliadkou hudby slovenských autorov tej doby a samozrejme aj diela Mikuláša Moyzesa. Počas pobytu v Prahe sa Mikuláš Moyzes zoznámil s českou národnou hudbou, čo ho priviedlo k myšlienke zaoberať sa tvorbou slovenskej národnej hudby, avšak vzorom už mu nebol maďarský smer z obdobia jeho štúdií, ako Lányi ale českí klasici. Pobyt v Prahe bol natoľko významný v živote Mikuláša Moyzesa, že v období rozhodovania o štúdiách jeho syna Alexandra dokonca uprednostnil Prahu pred Bratislavou. Druhé hľadisko vplyvu vnímame, keď Alexander Moyzes sprostredkoval otcove skladby Bedřichovy Wiedermannovi, profesorovi na pražskom konzervatóriu, ktorý si ich obľúbil a u ktorého sa stali súčasťou jeho

[4] Veľký slovenský koncert mal veľký význam pre slovenskú hudbu. Usporiadal ho Spolok slovenských umelcov a pražský spevácky spolok Hlahol. Bol prehliadkou hudby slovenských autorov tej doby. Zazneli tu diela Milana Licharda, Mikuláša Schneidera Trnavského, Miloša Francisiho, Jána Levoslava Bellu, Dezidera Lauka, Viliama Figuša Bystrého a Mikuláša Moyzesa (Bokesová, 1955).

koncertného repertoáru. Pre Wiedermanna Mikuláš Moyzes skomponoval napríklad skladby *Capriccio, Scherzoso* a *Tri bagately pre lesný roh a organ*. Medzi Mikulášom Moyzesom a Bedřichom Wiedermannom vzniklo po vzájomnom zoznámení Alexandrom priateľstvo, ktoré potvrdzuje aj návšteva Bedřicha Wiedermanna u Mikuláša Moyzesa v jeho byte na Svätoplukovej ulici v Prešove[5] (Bokesová, 1955).

Josef Brabec (1900–1977), významný predstaviteľ českého národa pôsobiaci v Prešove, je rodákom z Kladna. U učiteľa Václava Černého v Libušíne pri Kladne a neskôr na konzervatóriu v Prahe u Štepána Suchého[6] získal prvé hudobné vzdelanie. Na majstrovskej škole štátneho konzervatória, v rokoch 1923-1926, bol žiakom Karla Hoffmanna.[7] Jeho profesionálna činnosť je pomerne rozsiahla. Vyučoval hru na husliach v Kladne, účinkoval ako člen divadelného orchestra, pôsobil ako člen Stredočeské filharmónie, venoval sa Pěveckému sdružení studentstva ako zbormajster a významnou je i jeho pôsobenie v sláčikovom kvartete. V roku 1926 prichádza Josef Brabec, spolu so svojimi skúsenosťami, na východné Slovensko do mesta Prešov (Spáčilová, 2015).

V Prešove pôsobil ako učiteľ huslí, intonácie a hudobnej teórie na Mestskej hudobnej škole. Neskôr na tejto škole vystupoval v pozícii správcu školy. Vyučoval i na učiteľskom ústave. Pôsobil ako primárius v Prešovskom kvartete a člen klavírneho tria v Košiciach, komorný hráč. Založil a dirigoval Prešovskú filharmóniu a zároveň bol sólistom košického rozhlasu. Bol významný predstaviteľom, priam reformátorom kultúrneho a školského života v meste Prešov.

Josef Brabec, ako reformátor školského systému

Josef Brabec preberá správcovstvo mestskej hudobnej školy po Mikulášovi Moyzesovi. Dôležitou činnosťou je kompletná reorganizácia vyučovacieho procesu, ktorú uskutočnil na mestskej hudobnej škole v Prešove. Celá táto reorganizácia je podrobne popísaná vo výročnej správe za školský rok 1934–1935. Nová osnova, vyplývajúca z Brabcovej reorganizácie vstúpila do platnosti v školskom roku 1935–1936. Vyučovací proces Mestskej hudobnej školy bol rozdelený na nasledujúce oddelenia:[8]

---

[5] Mikuláša Moyzesa v Prešove navštívili i Mikuláš Schneider Trnavský a Václav Talich (Hrušovský, 1966)

[6] Štepán Suchý (1872-1920) absolvent Otakara Ševčíka (v rokoch 1893–1897), sólista, komorný hráč, významný huslista a pedagóg. Spolupracoval aj českým kvartetom (Foltýn, 2012).

[7] Karel Hoffmann (1872-1936) primárius Českého kvarteta, ktoré vzniklo v roku 1892, počas viac ako štyridsať rokov pôsobenia Českého kvarteta došlo niekoľkokrát k zmenám v jednotlivom obsadení. Karel Hoffmann však pôsobil ako primárius až do posledného vystúpenia dňa 27. marca 1933 v Českých Budějoviciach (Štefancová, 2010).

[8] Podrobný popis nájdeme vo Výročnej správe za školský rok 1934-1935 (Výročná správa MHŠ, 1935).

I. Prípravné
II. Hlavné
III. Vedľajšie
IV. Rytmika
V. Príprava ku štátnym skúškam

Zaujímavosťou je, že oddelenie rytmiky vyučovalo rytmiku podľa metódy Emila Jacquesa-Dalcrozeho.[9]

Josef Brabec ako reformátor kultúrneho života

Josef Brabec mimo svojej vyučovacej činnosti premýšľal i nad skultúrnením Prešovského života. Mimo bohatej sólovej umeleckej činnosti, ktorú v meste Prešov praktikoval, organizácií početných koncertov na mestskej hudobnej škole, založil i Prešovskú filharmóniu. Prešovská filharmónia vznikla na podnet Josefa Brabca v roku 1932 a na základe výzvy uverejnenej v časopisoch pod názvom: *Prešovskej umenia usilovnej verejnosti.* Prvým dirigentom novovzniknutej prešovskej filharmónie sa stal Josef Brabec. Orchester netvorili iba profesionálni hudobníci, ale prešovská filharmónia mala záujem o spoluprácu všetkých hudobníkov v Prešove a okolí. Prvý koncert novovzniknutej Prešovskej filharmónie sa uskutočnil 23. apríla 1932 vo veľkej dvorane Čierneho orla ku príležitosti 200. narodením Jozefa Haydna. Prešovská filharmónia si zopakovala repertoár prvého koncertu 26 mája 1932 v mestskom divadle v Bardejove (Šariš, 1932).[10] Kočišová (2020) uvádza, že Prešovská filharmónia, z dôvodu nezáujmu publika a nedostatku kvalifikovaných inštrumentalistov ukončila svoju činnosť v roku 1935.

Josef Brabec nositeľ hudobného života

Nechceme opomenúť ani koncertnú činnosť Josefa Brabca. Tá pozostávala zo sólovej koncertnej činnosti, ako i založenia a pôsobenia Prešovského kvarteta. Tento umelecký smer Josefa Brabca podrobne popisuje Kočišová (2020) vo svojom príspevku *Prešovské obdobie hudobného pedagóga a huslistu Josefa Brabca – jeho estetické, koncertné a pedagogické ideály.* Pre predstavu, aká častá bola umelecká činnosť Josefa Brabca predkladáme aspoň niekoľko príkladov.

---

[9] Emil Jacquesa-Dalcroze (1865-1950) vo svojom diele *Gymnastique Rytmique 1905* ako jeden z prvých preukázal na spojenie a neoddeliteľný vzťah medzi rytmom a telom, duchom a pohybom (Kopřivová, 2020)

[10] Bližšie popisujem činnosť Prešovskej filharmónie v príspevku (Torma, 2023) *„Prínos Josefa Brabca na rozvoji hudobného školstva a kultúry v Prešove"*.

- 28. október 1931, Slávnostný koncert vo veľkej dvorane Čierneho orla (Šariš, 1931), A. Dvořák, Trio pre dve husle a violu, prof. Brabec, prof. Hrádek a prof. Ditrich (Šariš, 1931),
- 12. február 1933, Koncert pre najmenších poslucháčov: Program obsahoval skladby slávnych autorov svetovej id domácej literatúry (Šariš, 1933),
- 13. január 1934, Koncert Prešovčanov v Bardejove (Šariš, 1934),
- Január 1934, Prešovskí hudobníci v Leviciach. Prof. Brabec a prof. Willecz,
- 7. apríl 1934, Smetanov koncert v Prešove vo veľkej dvorane Čierneho orla na pamäť 50 výročia smrti Bedricha Smetanu.

Rudolf Voborský zakladateľ spevokolu Smetana

Rudolf Voborský (1895-1957), rodák z českého Tábora a absolvent Karlovej univerzity v Prahe. Do Prešova prichádza v roku 1919, kde pôsobil v rokoch 1919-1939 ako profesor prírodopisu, zemepisu a spevu na Šafárikovom československom štátnom reálnom gymnáziu v Prešove. Veľkým prínosom Rudolfa Voborského je jeho záujem o hudbu. Zbieral a upravoval ľudové piesne a zostavil zbierku okolo 500 ľudových piesní zo Šariša (Hleba, 1997). Jeho hudobná osveta prebiehala aj na jeho pedagogických postoch. Príkladom nám môže byť zavedenie predmetu náuka o harmónii vo vyšších triedach gymnázia na ktorom pôsobil ako pedagóg. Najväčší prínos vidíme v založení spevokolu Smetana, kde pôsobil i ako jeho dirigent. Spevokol predstavoval hudobné teleso, ktoré prezentovalo ľudové piesne upravené slovenskými a českými skladateľmi nie len v meste Prešov, ale i v širokom okolí ako napríklad v Krompachoch, Sabinove, Kežmarku, Bardejove. Už osem rokov pred založením Prešovskej filharmónie Josefom Brabcom, v roku 1924, sa Rudolf Voborský pokúsil o založenie orchestrálnej zložky spevokolu Smetana. Tento pokus sa však z finančných dôvodov nevydaril. Rudolf Voborský stojí za vznikom *Smetanovej východoslovenskej župy*. Smetanova východoslovenská župa predstavovala združenie košických speváckych spolkov Foerster a Hlahol, Spevácko-hudobný krúžku v Humennom a prešovského spevokolu Smetana (Potemrová, 1979).

Stanislav Treybal, riaditeľ evanjelického kolegiálneho gymnázia

Stanislav Treybal (1882-1970), rodák z Šemanovic, bol pedagógom, osvetovým pracovníkom a regionalistom. Na prešovskom evanjelickom kolegiálnom gymnáziu pôsobil v rokoch 1926-1939. Mimo svojej pedagogickej činnosti sa intenzívne zapájal i do osvetovej a kultúrnej činnosti (Žilka, 1939). Nebolo spolku, či organizácie ktorej by prof. Treybal nebol členom. Na predstavu uvádzame niekoľko jeho účastí: podpredseda Evanjelickej besedy v Prešove, konzervátor historických umeleckých

a prírodných pamiatok pre prešovský okres, člen výboru Národohospodárskeho ústavu pre Slovensko, člen dozorného výboru Slovenskej ligy v Prešove, predseda kuratória Mestskej hudobnej školy v Prešove, člen výboru Masarykovej leteckej ligy v Prešove a mnoho ďalších (Lukáč, 2013). Na základe hore uvedeného, môžeme konštatovať, že Stanislav Treybal, bol nositeľom spoločenského a kultúrneho diania v meste prešov. Z pohľadu hudobného je však dôležitá jeho prednášková a publikačná činnosť. Stanislav Treybal bol pravidelným prispievateľom do prešovskej tlače, výročných správ mestskej hudobnej školy, bulletinov koncertov a pod., kde rozširoval povedomie prešovského obyvateľstva o českých i svetových hudobných skladateľoch, ako príklad uvádzam:

- December 1931 – Mozartov koncert – prednášku ku 140 výročiu smrti W. A. Mozarta (Šariš, 1931),
- 7. apríl 1934, Smetanov koncert v Prešove vo veľkej dvorane Čierneho orla o Smetanovi prehovoril prof. Treybal na pamäť 50 výročia smrti Bedricha Smetanu (Šariš, 1934),
- Besednica: Bedřich Smetana, životopisný príspevok (Šariš, 1934),
- Jozef Suk: úvodník do výročnej správy MHŠ za šk. r. 1934–1935. (Výročná správa MHŠ, 1935).

Literatúra

Bokesová, Z. (1955). Mikuláš Moyzes – klasik slovenskej hudby. *Hudobnovedné štúdie* (s. 7–50). SAV

Foltýn, J. (2012). Pražská konzervatoř – díl dvanáctý. *Harmonie* [online]. https://www.casopisharmonie.cz/rozhovory/prazska-konzervator-dil-dvanacty.html

Hleba, E. (1997). *Prešov a jeho osobnosti.* UNIVERSUM.

Hrušovský, I. (1966). Pán profesor z Prešova in: *Čarovný kľúč* (s. 28). PANTON

Kočišová, R. (2017) Mária Moyzesová, interpretka romantických piesní a árií in: *Malé osobnosti veľkých dejín – veľké osobnosti malých dejín III.* (s. 276-286). Slovenská muzikologická asociácia a Slovenské národné múzeum Hudobné múzeum.

Kočišová, R. (2020). Prešovské obdobie hudobného pedagóga a huslistu Josefa Brabca-jeho estetické, koncertné a pedagogické ideály. *Janáčkiana 2020: sborník z 35. ročníku mezinárodní muzikologické konference.* Ostravská univerzita.

Lukáč, E. (2013). *Evanjelici v školských dějinách Prešova v 20. storočí: vybrané osobnosti: Jozef Koreň, Stanislav Treybal, Ervín Lazar*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

Kopřivová, J. (2020). Inspirace barvami v elementární hudebně-pohybové výchově. *Hudební výchova*. NČHF.

Matúš, F. (2003). Boj Mikuláša Moyzesa o miesto v slovenskej hudbe. *Súzvuk 1, Ak-*

tivity členov Prešovského hudobného spolku Súzvuk v rokoch 2001–2002 (s. 53–91). Súzvuk.
Medňanský, K. (2008). *Komorná tvorba Mikuláša Moyzesa*. Prešovská univerzita v Prešove.
Potemrová, M. (1979). *Českí pedagógovia v hudobnom živote východného Slovenska v rokoch* 1918–1938. *Česko – Slovenské hudobné vzťahy s. (57–64)*. Obzor.
Repčák, J. (1968). *Päťdesiat rokov kultúrneho života v Prešove 1918–1968.* Štátna vedecká knižnica v Prešove.
Spáčilová, J. (2020, 08. október) [heslo Josef Brabec]. *Český hudební slovník osob a institucí*. https://www.ceskyhudebnislovnik.cz/slovnik/index.php?option=com mdictionary & task=record.record_detail & id=7294
Šariš: nepolitický týždenník pre spoločenský, kultúrny a hospodársky život. Prešov: Okresný osvetový sbor, 16. 04. 1932, 3(16), p. [1]. https://dikda.snk.sk/uuid/uuid:240017c5-dd6b-4b20-92ed-ae16cfd65d91
Šariš: nepolitický týždenník pre spoločenský, kultúrny a hospodársky život. Prešov: Okresný osvetový sbor, 28. 10. 1933, 4(41), p. [1]. https://dikda.snk.sk/uuid/uuid:f7db9b10-f035-4ab3-9b1a-e80360e50658
Šariš: nepolitický týždenník pre spoločenský, kultúrny a hospodársky život. Prešov: Okresný osvetový sbor, 25. 02. 1934, 4(8), p. [1]. https://dikda.snk.sk/uuid/uuid:728753fc-3c5c-4264-a1a8-e2131e262c58
Švorc, P. (2012). *Veľká doba a jej dôsledky Prešov v 20. rokoch 20. storočia*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
Výročná správa Mestskej hudobnej školy za školský rok 1934-1935, Minerva.
Výročná správa Mestskej hudobnej školy za školský rok 1935-1936, Minerva.
Žilka, J. (1939). Riaditeľ dr. Stanislav Treybal. *Cirkevné listy (s. 362–364)*. Tranoscius.

Kontaktná adresa
Mgr. Ľuboslav Torma DiS. art.
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Fráni Šrámka 3, Ostrava-Mariánské Hory, 70900
tormaluboslav@gmail.com

Význam Vladimíra Poše pro modernizaci hudebního vzdělávání v Československu v 60. letech 20. století

The importance of Vladimír Poš for the modernisation of music education in Czechoslovakia in the 1960s

Miloš Kodejška

Anotace
Příspěvek hodnotí hudební a pedagogickou činnost profesora Pražské konzervatoře Vladimíra Poše. Přibližuje podmínky jeho hudební a pedagogické činnosti v 60. letech 20. století. Na základě osobních konzultací s Pošem přibližuje okolnosti vstupu Orffova Schulwerku do československého školství. V příspěvku zdůrazňujeme Pošovu zakladatelskou roli v modernizačním hnutí a představujeme vývoj hnutí a jeho klíčové osobnosti v 70. letech 20. století. Autor doplnil svůj konferenční příspěvek autentickým rozhovorem s Pošem z roku 2016 ve formě videozáznamu.

Abstract
The paper evaluates the musical and pedagogical activities of Vladimír Poš, professor at the Prague Conservatoire. It presents the conditions of his musical and pedagogical activity in the 1960s. On the basis of personal consultations with Poš, it presents the circumstances of the Orff Schulwerk into Czechoslovak education. Poš's founding role in the modernization movement is emphasized and we present the development of the movement and its key figures in the 1970s. The author supplemented his conference paper with an authentic interview with Poš from 2016 in the form of a video recording.

Klíčová slova
Osobnost Vladimíra Poše, pedagogická činnost, Orffův Schulwerk v Československu, modernizace hudební výchovy, Česká Orffova škola, Pošovo působení v Rakousku, situace v Hv v 70. letech, Pošův význam pro domácí hudební pedagogiku.

Keywords
Personality of Vladimír Poš, pedagogical activity, Orff Schulwerk in Czechoslovakia,

modernization of music education, Czech Orff Schulwerk Poš's work in Austria, 1970's Czech Music education, Poš's importance for domestic music pedagogy.

Úvod

V každé oblasti společenského života, tedy i v kultuře, jsou důležité počátky. Ona souhra příčin, která rozvine určitou pozitivní nebo i negativní následnou skutečnost. Člověk pak všechno daleko lépe pochopí, vytvoří si reálné postoje, které budou charakterizovat následně jeho osobnost. A v tomto smyslu se chceme zamyslet nad počátky hudebněvýchovného působení Vladimíra Poše v Československu v 60. letech minulého 20. století. Vladimír Poš (narozen 8. 2. 1928 v Praze, zemřel 10. 11. 2020 v Rakousku) získal po svém otci Jaroslavu Pošovi velký organizační dar. Na pražské konzervatoři vyučoval hudebně teoretické předměty, zvláště nauku o hudebních formách a intonaci. Mimo jiné v těchto oblastech také publikoval své hudebně pedagogické práce (Poš, 1961; 1998). Byl rovněž velmi zdatným klavíristou a hudebním redaktorem. Zajímaly ho domácí a zahraniční hudebně vzdělavatelské systémy.

Začátky České Orffovy školy v Československu

V roce 1964 se zúčastnil světového kongresu ISME v Budapašti a seznámil se s hudebně vzdělávacími myšlenkami Suzukiho, Kodalyho a Orffa. Zaujal ho především Schulwerk Carla Orffa. V Salzburgu následně navštívil přednášku Wilhelma Kellera, profesora Orffova institutu, který byl založen v roce 1961. Po svém návratu požádal Josefa Plavce, profesora a vedoucího katedry hudební výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, aby profesor Keller mohl uskutečnit na půdě pražské univerzity svůj přednáškový pobyt o Orffově Schulwerku. Vladimír Poš byl následně v roce 1965 pozván vedením Orffova institutu do Salzburgu. Doporučil následně další osobnosti české hudební pedagogiky, aby se mohly v Salzburgu se systémem seznámit. Těmi osobnostmi byly Libuše Kurková, která na Orffově institutu strávila jeden rok a Pavel Jurkovič, který na téže škole setrval dva roky. Orffova myšlenka se postupně v Československu stávala hnutím a jeho předním činitelem byl právě Poš. Získával pro ni stále nové a nové propagátory z mateřských, základních a středních škol. Jedním z nich byl od počátku Ilja Hurník, který se rovněž zúčastnil světového kongresu v Budapešti v roce 1964. Vladimír Poš ho požádal, zda by nebyl ochotný vypracovat verzi Orffova hudebně pedagogického díla Musik für Kinder, které zpracovává hudební materiál v duchu Orffova Schulwerku, a vsadit ji do českých podmínek. Hurník souhlasil a domluvil se na umělecké spolupráci s Petrem Ebenem. Tak vznikl první díl české verze tohoto díla nazvaného Česká Orffova škola, o které Orff před Pošem veřejně prohlásil, že je to nejlépe povedená národní adaptace jeho

díla. V českém prostředí byla v té době významnou hudebně pohybovou pedagožkou Božena Viskupová. S Pošem byli celoživotní přátelé a jejich odborná spolupráce měla svůj základ právě v prosazování orffovských principů do všeobecného hudebního školství v Československu. Poš a Hurník ji požádali, aby připravila se svými žáky orffovské inspirace v hudbě a pohybu. Vznikl tak dokumentární film "Zaostřeno na hudbu", který se vysílal pouze dvakrát a byl následně ztažen a "ztratil se" po mnoho let. Zásluhou hudební pedagožky a sbormistryně Jiřiny Jiřičkové byl nalezen a nyní je v jejím vlastnictví. Účinnost prvního dílu České Orffovy školy bylo třeba prověřit v praktické výuce s dětmi (Lišková, 2019, s. 19–23).

Ověřování účinnosti České Orffovy školy v Brandýse nad Labem

Tohoto úkolu se ujali Poš a Viskupová u sedmiletých dětí v základní škole v Brandýse nad Labem v rámci vysokoškolského projektu Pedagogické fakulty UK. Konstatovali, že je nutné skladby v české adaptaci zjednodušit. Česká Orffova škola 1, Začátky následně vyšla v roce 1969. Na práci se kromě Ebena a Hurníka podíleli i další autoři: Kröschlová, Poš a Jurkovič. Toto dílo je stále aktuální. Předpokládá ale kvalitní hudební vzdělávání dětí ve smyslu prohlubování jejich hudebních poznatků a dovedností. Opravdu umožňuje vstup hudby do psychiky dítěte, protože mu přibližuje hudební řeč a hudební kreativitu svými hudebně výrazovými a formotvornými prostředky. Celé toto orffovské hnutí bylo v 60. a v 70. letech nazýváno jako „modernizace hudební výchovy". Sloužilo pro celou učitelskou komunitu. Kromě Poše, Viskupové, Aligeriho, Jurkoviče, Daniela se k němu přidávala řada dalších pedagogů v celém Československu. Kromě metodických center byly semináře pro učitele finančně podporovány i národním podnikem Amati Kraslice. Ten zabezpečoval státní dodávku hudebních nástrojů z Orffova instrumentáře do většiny škol v Československu. Podle Františka Sedláka, tehdejšího vedoucího Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, bylo toto období jakousi renesancí hudební výchovy v Československu. Pozitivní vliv na pořádání instruktážních kurzů měla v té době Česká hudební společnost a její obětaví pracovníci.

Odchod V. Poše do Rakouska v roce 1969

V roce 1969 Poš se svou rodinou emigroval do Salzburgu. Pomohl mu Orff, který si přál, aby pracoval v Orffově institutu v Salzburgu. Jako významný pedagog působil na této škole přes třicet let. Jeho rodina dostala důstojné podmínky pro život v Gardenau, v blízkosti Salzburgu. Po emigraci byla veškerá dosavadní odborná a pedagogická práce Poše v Československu negována. Do Prahy mohl opět zavítat až po roce 1989. Od roku 1994 až do roku 2020 jsem s ním zdařile spolupracoval

na několika mezistátních projektech v oblastech výměny informací o hudebních systémech ve všeobecném školství. Uskutečňovali jsme výměny studentů vysokých škol v Salzburgu a v Praze. Pomáhal jsem mu i jako vedoucí redaktor časopisu Hudební výchova v tom, aby se některé informace z jeho života ze 60. let lépe objasnily a doplnily. Při vzájemných setkáních jsme věnovali mnoho hodin vzpomínkám na prvopočátky orffovského hnutí. V roce 2016 jsem za nim přijel do jeho rakouského bydliště v Gardenau u Salzburgu a dva dny jsme diskutovali o hudebním vzdělávání, současnosti a perspektivách hudebního vzdělávání v Česku, Slovensku a Rakousku. Dozvěděl jsem se mnoho skutečností o hudebních osobnostech 60. let, které dosud nebyly šířeji představeny a měly klíčový význam. Mám především na mysli rodinu Karla Aligera, bývalého ředitele lidové školy umění v Šumperku, který v roce 1969 rovněž emigroval do Rakouska. Jeho záslužnou činností pro šíření orffovských myšlenek v zahraničí by bylo třeba dodatečně zmapovat. Jsem přesvědčen o tom, že klíčovým zakladatelem a šiřitelem Orffova hudebního systému v Československu byl od roku 1964 právě Poš. V rámci visegrádské konference dne 8. 11. 2023 byla představena osobnost Vladimíra Poše a spolu s ní i jeho výpovědní svědectví v rámci našich videorozhovorů pořízených v jeho bydlišti Gardenau u Salzburgu.

Pošův význam

Mohli bychom tedy konstatovat, že v roce 1964 byla "skrytě" založena Orffova společnost v Československu a jejím nejmenovaným vedoucím pracovníkem byl Vladimír Poš. Oficiálně to nebylo možné, protože v tehdejším státu nebyla ochota se zabývat západními systémy vzdělávání. Pomyslnou štafetu Poš po svém odchodu z Československa předal mnoha nadšeným pedagogům. Jmenujme například: Luďka Zenkla, Boženu Viskupovou, Libuši Kurkovou, Pavla Jurkoviče, Olgu Janovskou, Miroslava Střeláka, Zdeňka Pachovského, Jiřího Pilku, Čestmíra Staška, Václava Korbela, Ladislava Daniela, Evžena Valového, Evu Štrausovou, Petra Jistla, Mikuláše Popoviče a mnoho dalších regionálních vynikajících hudebníků a pedagogů. V Československu byla od počátku sedmdesátých let minulého století budována vzdělávací střediska. První vzniklo v Chebu a postupně přecházelo do Liberce, Mostu, Znojma nebo Rychnova nad Kněžnou. K oficiálnímu založení České Orffovy společnosti ale došlo až v roce 1995. Jejím předsedou se stal Pavel Jurkovič. Tato organizace čestně nese poselství svého nejmenovaného zakladatele Vladimíra Poše. Dnes jsme zavázáni všichni tomuto jejich dílu v situaci, kdy je předmět hudební výchova ohrožen ve své samostatnosti. Ze vzájemných rozhovorů s Pošem je zřejmé, že on a mnoho dalších hudebníků dělali všechno proto, aby děti měly kvalitní hudební výchovu v mateřských a v základních školách. Protože hudba má velký vliv na kvalitu

lidského života a dokáže vstupovat do vědomí jako poselství radosti, dobra, krásy nebo svobody. Tím může utvářet lepší život v celém spektru společenského života.

Obrázek 1
Vladimír Poš a Miloš Kodejška v Praze v roce 2018 (soukromé foto autora)

Literatura

Hurník, I., & Eben, P. (Eds.). (1969). *Česká Orffova škola. I. Začátky*. Supraphon.

Holzknecht, V., & Poš, V. (1962). *Kniha o hudbě*. Malá moderní encyklopedie. Orbis.

Holzknecht, V., & Poš, V. (1962). *Kniha o hudbě* (2. a dopl. vyd.). Malá moderní encyklopedie. Orbis.

Lišková, M. (2019) 50leté výročí od prvního vydání, „České Orffovy školy". *Hudební výchova: Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní, 3,* 19–23. Pedagogická fakulta UK.

Poš, V., & Holzknecht, V. (1969). Člověk potřebuje hudbu: kapitoly o hudební výchově. Edice Cesty k hudbě. Panton.
Poš, V. (1961). *Nauka o hudebních formách.* Státní hudební vydavatelství.
Poš, V. (1998). *Nová intonace: Rytmus; Sluchová výchova*. Edit.
Poš, V. (1969). *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově: sborník studií*. Comenium musicum, Supraphon.

Kontaktní adresa
Doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.
Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra hudební výchovy a kultury
ul. Klatovská 51, 306 14 Plzeň
miloss.kds@atlas.cz

Slovenský hudobný pedagóg Daniel Šimčík, jeho literárna a kompozičná tvorba pre deti

Slovak Music Pedagogue Daniel Šimčik, his Literary and Compositional Works for Children

Lenka Kaščáková

Anotácia
Príspevok je zameraný na slovenského hudobného pedagóga Daniela Šimčíka, jeho literárnu a kompozičnú tvorbu pre deti. Zaoberá sa jeho životom, dielom, projektmi a aktivitami, spojenými s jeho pôsobením v kultúrnej a vzdelávacej oblasti hudobného života na Slovensku.

Abstract
The paper focuses on the Slovak music pedagogue Daniel Šimčík, his literary and compositional works for children. It deals with his life, work, projects and activities related to the cultural and educational sphere of musical life in Slovakia.

Kľúčové **slov**á
Daniel Šimčík, hudobný pedagóg, osobnosť, hudba, spevník, metodika, multimédiá**.**

Keywords
Daniel Šimčík, music pedagogue, personality, music, songbook, methodology, multimedia.

Životná cesta sprevádzana hudbou od kolísky

Daniel Šimčík, (*12. 1. 1951) pochádza z obce Ražňany v okrese Sabinov. Krátko po jeho narodení sa rodina presťahovala do obce Hermanovce, kde obaja rodičia pôsobili ako učitelia miestnej základnej školy. Otec D. Šimčíka okrem iných aprobačných predmetov vyučoval aj predmet hudobná výchova a ako multiinštrumentalista ovládal hru na viaceré hudobné nástroje, predovšetkým klávesové (akordeón, organ, klavír), ale aj husle, či niektoré dychové nástroje. Na základe svojho vzťahu k hudbe viedol týmto smerom aj svoje štyri deti, medzi nimi aj syna Daniela. Ako D. Šimčík spomína, otec doma často spieval, „doma sme mali vždy veselo, veľa sme spolu hrali

a spievali". Všetci súrodenci navštevovali Ľudovú školu umenia v Sabinove. D. Šimčík v hudobnom odbore klavír, jeho sestra klarinet, bratia Ľubomír husle a Pavol violončelo. Po 14. rokoch života v Hermanovciach sa rodina v roku 1964 presťahovala do Prešova, kde deti pokračovali okrem štúdia v základnej škole aj v štúdiu na Ľudovej škole umenia. Stredoškolské vzdelanie získal na Strednej všeobecnej vzdelávacej škole v Prešove (škola podobná súčasným gymnáziám), kde študoval humanitnú vetvu zameranú na jazyky (ruský, nemecký, francúzsky a latinský), školu ukončil v roku 1969. V tom istom roku nastúpil na vysokoškolské štúdium. Vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v študijnom programe slovenský jazyk - hudobná výchova absolvoval na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (UPJŠ), Pedagogickej fakulte (PF) v Prešove v roku 1973. Magisterské štúdium ukončil diplomovou prácou o Carlovi Herfurthovi, divadelnom a chrámovom hudobníkovi, skladateľovi, trubačovi. Carl Herfurth bol Lužický Srb, ktorý sa v prvej polovici 19. stroročia usadil v Prešove. Pre D. Šimčíka sa stal výrazne inšpirujúcou osobnosťou. V roku 2000 pokračoval D. Šimčík ukončením vysokoškolského vzdelania tretieho stupňa na Vysokej škole múzických umení v Bratislave v odbore Teória a dejiny umenia, titul docent získal dva roky neskôr v špecializácii: teória vyučovania predmetov na 1. stupni základných škôl.

Pedagogické pôsobenie, úspechy

Už počas vysokej školy D. Šimčík spolupracoval so zbormajstretkou E. Zacharovou, ktorá ho oslovila na spoluprácu a korepetovanie jej zboru. Počas trojročnej spolupráce navštívili so zborom rôzne zborové prehliadky a súťaže. Hneď po ukončení vysokoškolského štúdia v roku 1973 začal D. Šimčík učiť na základnej škole v Chminianskej Novej Vsi predmety slovenský jazyk a hudobná výchova, zároveň sa venoval výučbe hry na klavíri mimo pracovného úväzku učiteľa prostredníctvom Osvetového strediska Prešov. Na základnej škole založil a viedol detský zbor, s ktorým vyhral okresnú súťaž speváckych zborov. V Chminianskej Novej Vsi pôsobil do roku 1976. Na podnet E. Zacharovej v roku 1976 spoločne založili a viedli Detský spevácky zbor pri Okresnom dome pionierov a mládeže v Prešove, v ktorom pôsobili ako rovnocenní partneri. Spevácky zbor sa skladal z troch čiastkových zborov: začiatočnícky pre deti tretieho a štvrtého ročníka, pokročilý pre deti piateho a šiesteho ročníka a koncertný zbor, ktorý tvorili deti od šiesteho ročníka. Bolo to výberové hudobné teleso, do ktorého prijímali iba spevákov, ktorí prešli konkurzom. V tom istom roku nastúpil ako učiteľ na Základnú školu Kúpeľná 2 v Prešove, kde zriadil špecializovanú miestnosť na vyučovanie hudobnej výchovy, ktorá je využívaná na výučbu hudobnej výchovy dodnes. Až do roku 1992 bol dirigentom detských zborových telies, napr. Prešovský detský zbor, chlapčenský detský zbor Škovránok, či zbor Prešovčatá, kde

pôsobil po boku B. Hersteka. V roku 1990 so zborom Prešovčatá absolvoval takmer dvojmesačné koncertné a prednáškové turné po Európe, v štátoch Nemecko, Holandsko, Belgicko, Francúzsko, Luxembursko a Veľká Británia. Na Katedru hudobnej výchovy PU nastúpil D. Šimčík v roku 1979, kde pôsobil tri roky. V roku 1982 odišiel z PU na Krajský pedagogický ústav v Prešove, kde sa stal vedúcim Kabinetu hudobnej výchovy a ľudových škôl umenia. Na starosti mal metodikov pre šiesty až deviaty ročník základnej školy a metodikov ľudových škôl umenia všetkých trinástich okresov vtedajšieho východoslovenského kraja. Zároveň sa stal členom Sekcie pre hudobnú výchovu a ľudové školy umenia na Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave, kde spadalo do jeho kompetencií aj tvorenie a úpravy učebníc, učebných osnov, zastrešovanie každoročných súťaží ľudových škôl umenia. V roku 1989 sa Krajský pedagogický ústav rozpadol a D. Šimčík nastúpil opäť na akademickú pôdu Prešovskej univerzity. V rokoch 1999-2009 bol prodekanom pre vedecko-výskumnú činnosť a v rokoch 2002–2010 členom Umeleckej rady Prešovskej univerzity. Podieľal sa na vypracovaní koncepcie medzinárodnej speváckej súťaže Moyzesiana pre študentov vysokých škôl pedagogického smeru. Pod jeho vedením získali študentky v speváckej súťaži Moyzesiana cenu laureáta a osobitnú cenu poroty. Od roku 2006 bol umeleckým vedúcim speváckeho zoskupenia Piano-vocal na PdF PU. S týmto speváckym telesom získal v roku 2008 osobitnú cenu poroty v súťaži Moyzesiana.

Obrázok 1
Spevácka súťaž Moyzesiana – Prešov (zdroj: archív D. Šimčíka)

V rokoch 2007–2012 pôsobil ako mimoriadny profesor v odbore 1. 1. 5 Predškolská a elementárna pedagogika na Prešovskej univerzite v Prešove, Pedagogickej fakulte. Od roku 2009 bol riaditeľom Ústavu ázijských štúdií Prešovskej univerzity v Prešove až do ukončenia činnosti v roku 2016. Počas svojho pôsobenia bol členom viacerých spolkov a združení, napr. Prešovského hudobného spolku – Súzvuk, Európskej asociácie učiteľov hudobnej výchovy (EAS), Hudobnej únie učiteľov hudby Slovenska so sídlom v Bratislave, združenia Slovensko-japonská spoločnosť pre spoluprácu a priateľstvo sídliaca v Prešove, či kultúrnej spoločnosti JAPAN INSTITUTE so sídlom v Tokiu, Japonsko.

Publikačná tvorba s prvkami multikulturality pre deti

Publikačná činnosť D. Šimčíka dokazuje širokospektrálny záber vedeckého pracovníka, či pedagóga s umeleckým zameraním. Počas svojho pôsobenia publikoval vyše sto vedeckých prác a príspevkov v domácích a zahraničních recenzovaných zborníkoch, časopisoch. Jednou z najvýznamnejších Šimčíkových publikácií je vedecká monografia **Hudba hrou**, ktorá sa zaoberá hrou, ako fenoménom vo vyučovacom procese hudobnej výchovy na školách a voľnočasových krúžkoch. **Šimčík** (2001) uvádza, že chce prostredníctvom publikácie **Hudba hrou** zvýšiť atraktívnosť hudobnej výchovy, ale i jej účinnosť a vážnosť. Prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa sú interakčné didaktické hudobné hry, ktoré majú významnú úlohu „aj z pohľadu novovzniknutej spoločensko-historickej situácie, keď práve tento prostriedok sa môže javiť ako účinný a prirodzený spôsob prechodu od zažitých spôsobov správania a vnímania“ (s. 3). Interakčné hry a cvičenia majú navodiť kontakt medzi participantmi, byť prostriedkom pri odovzdávaní informácií. Ako uvádza **Šimčík** (2001) „Hra jednoducho zodpovedá základnej ľudskej potrebe realizovať sa, sebaprojektovať sa, prekonávať samého seba“ (s. 4). Táto veta vystihuje podstatu tvorby D. Šimčíka, pretože sa v jeho textoch odráža cez obsah, ktorý je pretaviteľný do praxe. V mnohých publikáciách pracuje s hrou ako s prostriedkom v edukácii a tiež s hrou, ako slovom spájaným s hudbou. Publikoval tiež odborné knižné publikácie, z ktorých je významn **Šesťjazyčné hudobno-terminologické kompendium**, súborné dielo, ktoré prináša v abecednom poradí vo východiskovom slovenskom jazyku najfrekventovanejšiu hudobno-teoretickú, hudobno-pedagogickú a hudobno-psychologickú terminológiu rozšírenú o adekvátne hudobno-terminologické výrazy v talianskom, anglickom, francúzskom, nemeckom a ruskom jazyku.

D. Šimčík ako dlhoročný hudobný pedagóg publikoval počas svojho pôsobenia viacero metodických príručiek, odborných a umeleckých publikácií, napr. **Spievame v škole, Spievame v škole II., Rytmizujeme 33 slovenských prísloví a porekadiel, Hudba hrou, Staronová abeceda, Staronová spievaná abeceda, Slovenské**

ľudové piesne po japonsky, Sakura, sakura…, Spevník rómskych piesní pre deti a iné. V metodickej príručke **Spievame v škole** zovšeobecňuje a zhromažďuje rôzne dovtedajšie metodické prístupy a pedagogicko-psychologické hľadiská, navrhuje rôzne postupy k aktivizácii žiakov v speváckych činnostiach na hodinách hudobnej výchovy v škole, ktoré dopĺňa poznatkami nadobudnutými vlastnou skúsenosťou, ktorú umocňuje vhodnými príkladmi. V príručke postupne opisuje problematiku od správneho speváckeho dýchania cez tvorbu tónu, rytmický výcvik, až k jednohlasému, dvojhlasému, viachlasému spevu a práci s detským zborom. Príručka je vhodná pre učiteľov hudobnej výchovy a osoby, ktoré využívajú pri práci s detskými kolektívmi hudobné, predovšetkým spevácke činnosti. Publikácia s názvom **Spievame v škole II.** je textovým materiálom úplne odlišná od prvého dielu Spievame v škole. S. Sokolová a D. Šimčík v nej zhromaždili štyridsať piesní s notovým zápisom, ktoré sú vhodné na zaradenie do výučby hudobnej výchovy v základných školách. Piesne sú rozdelené do štyroch kategórií: slovenské ľudové piesne, inonárodné piesne, umelé piesne a doplňujúci hudobný materiál. Sekciu ľudových piesní tvorí 18 piesní zaradených do ďalších troch podskupín podľa regiónu, a to východoslovenské, stredoslovenské a západoslovenské piesne. Každá pieseň obsahuje pôvod (obec, región) a vysvetlenie k výslovnostným špecifikám konkrétneho nárečia. Inonárodné piesne obsahujú 9 piesní z Poľska, Francúzska, Holandska, Anglicka, Nemecka, Maďarska, Škótska a Ruska. Tieto piesne sú vhodné k prepájaniu multikultúrnej výchovy a vyučovaniu cudzích jazykov. Sedem umelých piesní rôzneho charakteru, tematiky a náročnosti tvorí tretiu sekciu. Posledná časť zbierky je tvorená šesticou rôznorodých skladieb, napr. folk, džez, spirituál, ale aj populárna hudba zvyšujú atraktivitu výberu skladieb tejto publikácie. Pri každej piesni sú uvádzané metodické poznámky, v prípade cudzojazyčných textov slovenské preklady. V tvorbe D. Šimčíka vidieť evidentný sklon k ľudovej piesni a multikulturalite. Spojenie slovenskej a japonskej kultúry je uplatnené v zbierkach Sakura**, sakura…** a **Slovenské ľudové piesne po japonsky**. **Šimčík** (2016) uvádza „Ľudová pieseň sa stala akýmsi symbolom pre vnikanie do podstaty oboch navonok veľmi odlišných kultúr. Práve ľudová pieseň bola skutočným začiatkom prvej spolupráce vo forme speváckej súťaže „SAKURA – LIPKA" v interpretácii slovenských a japonských 33 ľudových piesní v rokoch 2002–2008. V Prešove súťažili v troch ročníkoch speváckej súťaže „SAKURA" speváci a speváčky z celého Slovenska vo veku do 25 rokov v interpretácii vybraných japonských ľudových piesní a v Tokiu podobne Japonci v interpretácii vybraných slovenských ľudových piesní". Integrovanie rómskej kultúry do vyučovania a mimovyučovacích aktivít je možné prostredníctvom **Spevníka rómskych piesní pre deti**. Spevník obsahuje tridsaťpäť piesní s textom v rómskom jazyku aj so slovenským prekladom. Rozsahovo ide o krátke piesne, ľahko zapamätateľné. Okrem prostriedku na rozvoj hudobnosti môže v pedagogickej praxi slúžiť ako prostriedok na spájanie kultúr, na

vzájomné spoznávanie jazykov a najmä na zjemnenie jazykovej bariéry. Keďže spev sa môže vykonávať ako kolektívna aktivita, spevník je vhodné využívať ako prostriedok ku stmeľovaniu v kolektívoch so zmiešaným (rómskym a nerómskym) zložením. Ďalšou publikáciou spájajúcou množstvo kultúr je spevník piesní národov Európy s názvom **Kráčajme spoločne**. Inonárodné piesne sú využívané aj v multimediálnom projekte **Hudba hrou – piesne pre deti a celú rodinu**. Ide o špecifické dielo D. Šimčíka v spolupráci s kolektívom spoluautorov. Projekt Hudba hrou obsahuje piesne rozdelené do piatich tematických sekcií: Jar, Leto, Jeseň, Zima a Celoročné piesne. Náročnosť piesní je označená počtom hviezdičiek, pričom najväčší počet majú náročné piesne. Po otvorení jednotlivej piesne sú v ponuke viaceré možnosti prehrávania - prehrávanie piesne spievanej verzie (S), verzie bez spevu, teda iba hudobný sprievod (BS), zobrazenie nôt melódie piesne s textom a možnosť otvorenia dokumentu s metodickými poznámkami k piesni. Tento projekt vznikol ako internetová doména na Katedre hudobnej a výtvarnej výchovy PdF PU v rámci riešenia grantového projektu KEGA č. 018 PU-4/201317. Cieľom tohto projektu bolo zlepšovanie speváckych činností detí predškolského veku a mladšieho školského veku.

Záverom

Usudzujeme, že D. Šimčík bol počas svojej pedagogickej kariéry veľmi aktívny a tvorivý, čo sa odráža nie len v jeho nadobudnutých skúsenostiach, ktoré si nesie so sebou, ale zároveň v odovzdávaní mnohého ďalším generáciám, čo počas rokov pôsobenia nadobudol. Skúsenosti a svoje tvorivé diela doteraz odovzdáva nielen študentom, ale aj širokej verejnosti prostredníctvom publikácií, piesňových zbierok, zbierok básní a tiež webovej stránky Hudba hrou. V týchto zhmotnených projektoch a prácach sa odráža jeho celoživotná skúsenosť a činnosť. **Mičkaninová** (2020) z interviews D. Šimčíkom a z dotazníkov jeho blízkych spolupracovníkov usudzuje, že z odpovedí vyplýva jeho jednoznačné rozhodnutie pre životné smerovanie, ktorému sa venoval celý život a stále sa venuje. K pedagogickému a hudobnému smerovaniu bol naklonený aj vďaka osobám, ktoré sú pre neho vzormi a už v mladosti a počas štúdií ho výrazne ovplyvnili. **Mičkaninová** ďalej uvádza: „zvláštnosťou v aktivitách D. Šimčíka ako hudobného pedagóga sú jeho aktivity mimoriadne sa odlišujúce od tohto povolania, a to aktivity súvisiace s Japonskom. Tieto ho výrazne odlišujú od ostatných hudobných pedagógov. Činnosťou spojenou s vytváraním a udržiavaním Slovensko-Japonských vzťahov sa pričinil o mnohé aktivity a podujatia reprezentujúce Slovensko v Japonsku a naopak. Táto spolupráca odkryla v osobnosti D. Šimčíka okrem talentu hudobnosti a pedagogických činností aj mnohé iné schopnosti dokazujúce široký záber jeho pôsobenia“ (Mičkaninová, 2020, s.54.).

Literatúra

Hatina, Š. a kol. (2010). *Who is who v Slovenskej republike.* Bratislava: Who is Who.
Mičkaninová, M. (2020). *Hudobný pedagóg Daniel Šimčík a jeho literárna a kompozičná tvorba pre deti* [Diplomová práca]. Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta.
Šimčík, D. (2001). *Hudba hrou.* Rokus.
Šimčík, D. (2002). *Rytmizujeme 33 slovenských prísloví a porekadiel.* Rokus.
Šimčík, D., & Ishikawa, A. (2002). *Sakura, sakura… : spevník japonských piesní.* Súzvuk.
Šimčík, D. (2016). *Slovenské ľudové piesne po japonsky.* Prešovská univerzita.
Šimčík, D. (1998). *Spievame v škole.* Metodické centrum.
Šimčík, D., & Sokolová, S. (1998). *Spievame v škole 2.* Metodické centrum.

Kontaktná adresa
PaedDr. Lenka Kaščáková, PhD.
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
kascakova@fedu.uniba.sk

Hudební prožitek jako prostředek pro utváření dětských etických postojů

Musical Experience as a Means of Shaping Children's Ethical Attitudes

Marie Hons

Anotace
Příspěvek pojednává o kategorii hudebního prožívání, osvětluje náhled na jeho definici včetně souvislostí i rozdílů mezi jednotlivými složkami, emocemi a city. Transferovou schopnost hudebního prožívání dokládá mimo jiné několikaletý výzkum s respondenty mladšího školního věku. Účinky hudby ovlivňují vývojovou perspektivu, jejíž součástí je také hodnotový systém člověka vytvářející se v útlém dětství. Poznávání se v rámci rozvoje hudebních dovedností a na základě výzkumů v hudební teorii projevuje jako kvalitnější, jestliže je propojováno s emocionálním prožitkem.

Abstract
The paper deals with a category of musical experience, explains an overview of its definition, including connections and differences between individual components, emotions and feelings. The transferability of musical experience is being evidenced through, among other things, several years of research with younger school age respondents. The effects of music influence the prospect of development, which also includes a human value system formed in early childhood. Learning itself, in pursuance of development of musical skills and based on music theory researches, shows as of high quality if interconnected with an emotional experience.

Klíčová slova
Hudební prožívání, emoce, city, hodnoty, transfer.

Keywords
Musical experience, emotions, feelings, values, transfer.

Smysl pro uměleckou krásu

O potřebě dítěte setkávat se s prožitky dobra, krásy, lásky, řádu a setkávání člověka s člověkem hovoří Helus (2009). Dle něj mění tyto prožitky kvalitu života jedince i celé společnosti. Autoři publikace *Doteky krásného umění* (Nytrová et al., 2018) nabádají člověka žijícího v současné společnosti k hledání a probouzení umělecké krásy, která přispívá k vývoji osobnosti dětí a dospívajících. Jsou toho názoru, že „svět může být lepší, neztratíme-li schopnost percepce krásy" (Nytrová et al., 2018, s. 8). Kodejška (osobní rozhovor, 1. 10. 2023) uvádí, že „budoucí inteligence ve všech životních oblastech by měla být obdařena citem a smyslem pro uměleckou krásu." Rozhodování člověka je řízeno nejen na základě kognitivních procesů, ale také emocionálních. Umění působí na citový vývoj, nese potenciál proměňovat dosavadní prožitky, tvořit nové postoje a rozvíjet hodnoty. Prožívání obohacuje každodenní život a představuje nenahraditelnou cestu k procesům poznávání a míře našeho sebepoznání.

Prožívání

Kvalitu našeho života určuje také to, s kým a čím se v životě setkáme a co prožijeme. Pro úspěšné sebepoznání a budoucnost dítěte je klíčové založit pozitivní prožitkovou historii, kterou utvářejí prostředí a lidé vytvářející skutečné, pozitivní a láskyplné prožitky. Prožívání je jednou z klíčových složek psychiky a vědomí člověka, odráží jeho vnitřní svět. Vnější a vnitřní svět člověka charakterizuje předmět prožívání. Sedlák a Váňová (2013) předkládají názor, že prožívat znamená „začlenit vnímané podněty a jevy do obsahu svého vědomí, učinit je faktem své životní historie" (Sedlák & Váňová, 2013, s. 339). Dle Spitzera (2014) se člověk potřebuje sytit sociokulturními podněty z okolního světa a získávat vlastní zkušenosti pro aktivaci prožívání. Výsledky jeho výzkumů dokládají, že nedostatek podnětů vede k nedostatku prožitků. Důsledkem je degenerace myšlení i cítění.

Jak zkoumat prožitek?

Zkoumání prožitků je z hlediska psychologie nesnadným úkolem. Prožitek představuje celek, ve kterém se v jednu chvíli mísí zážitky z minulosti, přítomnosti, ale i evokace představ budoucnosti. Sedlák a Váňová (2013) doporučují využít introspekci, avšak je nutné pro ni mít určité dovednosti. V pedagogické oblasti můžeme pozorovat tzv. doprovodné projevy emocí: motorické projevy neverbální komunikace, jako je mimika, gestika, haptika, posturika, proxemika a další, nebo spontánní verbální projevy. Emoce působí také na fyziologické procesy. Sledovat

lze proměny svalového napětí, srdečního tepu, změny dýchání, trávení, pohybu očních víček apod. Konkrétní projevy spatřujeme např. ve změnách držení těla, zblednutí či zčervenání. Jako nejpodstatnější hodnotu prožívání uvádějí autoři fakt, že emoce „vedou subjekt ke změnám v chování i v zaujímání postojů k dané situaci" (Sedlák & Váňová, 2013, s. 343).

Struktura prožitku – emoce a city

Prožitek tvoří psychologické jevy nazývající se emoce a city. Termín emoce popisuje Nakonečný (1997) jako vzrušení. Rozlišuje emoce základní (např. cit krásy, spravedlnosti, odpovědnosti) a vývojově vyšší (emoce etické, estetické a intelektuální), které modelují vzdělávání, výchovu, kulturní hodnoty i vlastní zážitky. Emoce podněcují lidský duševní život a dávají mu význam, bez nich směřování i poznávání člověka upadá. Mimo jiné také účinkují na motivaci k učení. Jinými slovy, kognice a intelekt zprostředkovávají orientaci v různých situacích, naopak emoce rozhodují o tom, co nás činí šťastnými.

Estetické city

Vygotskij (1981) popisuje vztah mezi tzv. obecnými a specifickými city, které jsou utvářeny hudbou. City klasifikuje na běžné (jsou součástí běžného života) a silnější – estetické (umělecké). Tyto city pomáhají jedinci transformovat jeho postoj ke světu. Obsahují zkušenost individuální a společensko-historickou. Když jedinec vyrůstá v prostředí s množstvím uměleckých prožitků, jeho vědomí se stává uměleckým. Estetické city se proměňují v tzv. emoce rozumu a přijímá je náš poznávací a hodnotící systém. Umožňují člověku cítit esteticky. Sedlák a Váňová (2013) uvádějí, že hudba formuje tak zvané specifické city. Dosáhnou je jedinci, kteří se hudbou zabývají. Nejde o běžné city, neboť hudba komunikuje specifickým jazykem. Například Aristotelés zmiňuje přetvářecí sílu umění proměňující city. Také se zabýval estetickou funkcí umění pomocí termínu katarze neboli očištění.

Hudební prožívání

Hudební prožitky jsou nám vlastní od počátku naší kultury i od začátku našeho života. Komenský popisuje hudbu jako první umění, se kterým se dítě setkává. Jak autor uvádí (1992 s. 50) „muzika nejpřirozenější nám jest". Měla by být součástí života v rodině i škole každý den. Dle Sedláka a Váňové (2013, s. 340), hudba účinkuje okamžitě, „dovede jako málokteré umění rychle a někdy dokonce bezprostředně

navodit estetické zážitky, zasáhnout přitom lidskou bytost hluboce v jejím základu, vzbudit silné emoce, evokovat ideje a mravní postoje". Zvukové vjemy dle autorů dovedou aktivovat dokonce více emocionálních složek než např. vjemy zrakové.

Hudební rozvoj jako cesta k získání etických hodnot

Hudba působí osobnostně formativně a všestranně. Podle výše uvedených autorů (Sedlák & Váňová, 2013, s. 60) je „specifickou formou poznávání a významnou emocionální informací, umožňuje svět chápat i z jiných stránek, než to činí racionální (intelektuální) přístup". Pravidelné a časté setkávání se s hudbou zvyšuje kvalitu života dítěte, vede k duševní rovnováze. Hudební návyky a prožitky získané v dětství se pozitivně projevují v dospívání. Hudba je prostředkem k získání etických hodnot, komplexem kognitivních, estetických a etických složek. Nese zvukovou podstatu a přináší možnosti k poznání vnějšího i vnitřního světa. Umělecké prožitky v životě dítěte se podílejí na vzniku hodnot ovlivňujících duševní i fyzické zdraví člověka a na jeho volních vlastnostech, například na vůli a odvaze překonávat překážky. Odborníci poukazují na existenci tzv. hudebního klimatu dítěte. To odborná literatura popisuje jako „biologicko-psychologicko-sociálně-spirituální proměnnou" (Králová et al., 2015, s. 16).

Postoje a hodnoty

Postoje jsou součástí naší vnitřní psychické struktury. Postoj je charakterizován jako „vztah k nějaké hodnotě" (Nakonečný, 2009, s. 239). Postoje proměňují naše jednání, vnímání, myšlení i cítění. Díky nim vyhodnocujeme, toužíme-li být aktivní (apetence) nebo se nám do činnosti nechce, či k ní máme odpor (averze). Primárně postoje „přispívají k udržování integrace osobnosti, její vnitřní psychické rovnováhy např. tím, že eliminují pocity úzkosti, posilují hodnoty sebe sama apod." (Nakonečný, 2009, s. 218). Intenzívnější postoje směřují jedinec k tomu, k čemu má emocionální vztah. Hodnoty představují pojetí dobra a rozlišujeme je na: „logické, etické a estetické hodnoty (pravdivé, dobré, krásné)" (Nakonečný, 2009, s. 224). Vznik postoje je propojený s city, se způsobem vnímání hmotného a nehmotného. Vyjádřením postojů k určitému objektu vzniká hodnocení. „K tomu, co je dobré, může subjekt dospět na základě své zkušenosti přímo z určitého zážitku nebo úsudkem, ale vždy je zde přítomno nějaké kritérium, jímž je nějaká pozitivní emoce" (Nakonečný, 2009, s. 224). Vznik hodnoty je cílem jednání.

Disertační práce

Disertační práce (Dunovská, 2021) přibližuje pohled filosofie, psychologie, hudební psychologie, neurofyziologie, pedagogiky a hudební pedagogiky na význam hudební výchovy pro rozvoj osobnostní integrace člověka. Ta je konstruována právě postoji a vztahy k hodnotám, které pomáhají spoluvytvářet umělecké prožitky. Na základě poznatků o integrativní hudební výchově, polyestetické výchově a transdidaktice jsme modelovali představu autorské tvorby během předvýzkumu i výzkumu. Umělecké aktivity evokují a zintenzivňují množství prožitků, které se podílejí na kvalitní komunikaci kognitivních a emocionálních procesů ve vědomí dítěte. Integrativita a polyestetičnost jsou vhodným prostředkem pro realizaci tohoto procesu, který přispívá k rozvoji osobnostní integrace dítěte ve velmi důležitém období mladšího školního věku. Zpětně hodnotíme, že vytvořit a realizovat výzkum v oblasti hudebního prožívání bylo pro jednoho výzkumníka extrémně náročné. Nicméně snaha pracovat s novými impulzy, autorsky tvořit a dosáhnout stanovených cílů měly základ v motivaci.[11] Ideální uměleckou formou a motivačním hudebním žánrem je hudební pohádka jako zdroj umělecko-estetických prožitků. Jenčková sděluje (1998, s. 1), že hudba děti: „provází pohádkami, představuje se ve všech svých pohádkových možnostech, nechává děti přemýšlet, hrát si s tóny i slovy, tvořit své vlastní pohádkové situace".

V předvýzkumu, jehož výstupem se stala publikace *Hudební pohádky se zpěvníčkem* (Andriantsarazo, Arijčuková, Dunovská, et. al., 2020), se zabýval tvůrčí tým[12] vhodnými přístupy k praktické realizaci výzkumné části. Obsahuje originální hudebně integrativní pohádky pro děti, zpěvník písní, metodické komentáře a CD s profesionálně zaznamenanými nahrávkami aranžovaných písní. Na základě zkušeností z předvýzkumu trvajícího 2 roky zahájila autorka práce vlastní výzkum. Cílem bylo mimo jiné vytvořit nebo prohloubit postoj k hodnotám (přátelství, zdraví, úcta ke stáří, vztah k přírodě atd.), které by dětem mladšího školního věku zprostředkovávala hudba v integraci s literární, výtvarnou a dramatickou oblastí. Hlavní výzkum disertační práce byl směřován na účinnost autorského hudebně integrativního příběhu o 10 dílech. Autorka navrhla literární část, zkomponovala hudbu (zaznamenala ji v notovém zápise a dala jí i zvukovou podobu). Sestavila

---

[11] *Probíhající revize rámcových programů i výzvy na národní i evropské úrovni: výzva kongresu Evropské asociace pro hudbu ve školách v Salzburgu z roku 2017 O inovacích ve všeobecném vzdělávání, deklarace Na obranu hudby a hudební výchovy v Marseille z roku 2018, mezinárodní hudební konference Teorie a praxe hudební výchovy v Praze, didaktická konference Hudební výchova pro 3. tisíciletí v Ústí nad Labem v roce 2021, kompetence kulturního povědomí a vyjadřování vymezená Evropskou komisí, začlenění umělecko-estetické kompetence do procesu vzdělávání v České republice.*

[12] Autorka disertační práce, její školitel, přizvaní odborníci a studentky Učitelství pro mateřskou školu s prohloubenou specializací hudební výchova.

i aktivity a výzkumné nástroje vedoucí k prožitkovému seznámení s příslušnou hodnotou. Ty ověřují, zdali se u respondentů vybudoval důležitý postoj vůči této hodnotě nebo zdali již měli tento postoj utvořený nebo ho posílili. Výzkum byl realizován na 1. stupni základní školy a respondenti s ním prožili 1. a 2. třídu. Během experimentální výuky docházelo k pravidelnému setkávání se s uměleckým prožitkem. Komparací vstupních a výstupních postojů potvrdil výzkum prohloubení emocionálních prožitků a rozvoj vztahu k předem stanoveným etickým hodnotám u všech respondentů a také účinek hudebně integrativního příběhu na tvorbu prožitků, postojů a hodnot. Výsledky výzkumu jsou podrobně popsány v případových studiích v disertační práci.

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 1480218).

Literatura

Andriantsarazo, E., Arijčuková, K., Dunovská, M., Karadzasová, K., Kodejška, M., Nachtigalová, M., Nováková, B., Nováková, Z., Pulkrábková, M., Schulmeisterová, D., Šupová, J., Vereb & J., Žáková, B. (2020). *Hudební pohádky se zpěvníčkem pro děti předškolního a mladšího školního věku.* Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Ditrych, L. Koláček, Y. L., Nytrová, O., Marhoul, A. & Ždichynec, B., doslov Miloš Kodejška (2018). *Doteky krásného umění.* Bondy.

Dunovská, M. (2021). *Umělecko-výchovné kontexty hudební pedagogiky v inovaci primárního vzdělávání.* Disertační práce, vedoucí Kodejška, M. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Helus, Z. (2009). Hudba, dítě a jeho prožitky dobra, krásy, pravdy, řádu a lidského sdílení. In M. Kodejška, M., Kozinová, & M. Slavíková (Eds.) *Visegrádské hudební semináře*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Jenčková, E. (1998). *Hudba v současné škole – výběrová řada hudební pohádka.* Tandem.

Komenský, J. A. (1992). *Informatorium školy mateřské.* Kalich.

Králová, E., Kodejška M., Strenáčiková. M., & Kołodziejski, M. (2015). *Hudobná klíma a dieta.* Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Academia.

Sedlák, F., Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele.* Karolinum.

Spitzer, M. (2014). *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Host.

Vygotskij, L. S. (1981). *Psychologie umění*. Odeon.

Rozhovor s Milošem Kodejškou (1. 10. 2023).

Kontaktní adresa
PhDr. Marie Hons, Ph.D.
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
marie.hons@pedf.cuni.cz

Moderní hudební výchova a speciální vzdělávací potřeby. Společná cesta, společný cíl!

Modern Music Education and Special Educational Needs: a Share Path, a Shared Goal!

Alois Daněk

Anotace
Hlavním cílem příspěvku je posoudit možnosti vzájemného obohacení hudební výchovy a speciální pedagogiky. Budeme vycházet z realizovaných výzkumů, které poukázaly na dosud nevyužitý potenciál intenzivní mezioborové spolupráce. Představíme příklady dobré praxe, které by mohly zkvalitnit edukační proces nejen dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Abstract
The main aim of the paper is to assess the possibilities of mutual enrichment of music education and special education. We will draw on research that has pointed to the untapped potential of intensive interdisciplinary collaboration. We will present examples of good practice that could improve the educational process not only for children and pupils with special educational needs.

Klíčová slova
Speciální hudební výchova, inkluze, speciální vzdělávací potřeby, kreativita.

Keywords
Special music education, inclusion, special educational needs, creativity.

Úvod

Problematice hudební výchovy a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se věnujeme téměř po jednu dekádu. Opakovaně jsme potvrdili skutečnost, že každý jedinec je schopen profitovat z hudebních aktivit. V průběhu našeho bádání pravidelně zaznívalo téma inkluzivního vzdělávání. Přesněji nakolik lze aplikovat inkluzivní

přístupy nejen v oblasti hudební výchovy, ale v širším kontextu i v oblasti hudebního školství. Cílem tohoto příspěvku je seznámit odbornou veřejnost s výsledky našeho aplikovaného výzkumu, v němž jsme intenzivně zkoumali vliv hudby na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a hledali jsme optimální cesty distribuce benefitů hudby pro tuto cílovou skupinu. Příspěvek je rozdělen do dvou částí. V první části se zaměříme na současný stav poznání s důrazem na mezioborový charakter našeho výzkumu a představíme náš kvalitativní výzkumný design. Ve druhé části budeme prezentovat dosavadní výsledky a začleníme je do kontextu našich předchozích výzkumných aktivit. V diskuzi označíme potřebu intenzivnějšího mezioborového přístupu a poukážeme na kritickou potřebu přijetí inkluzivního narativu.

Metodologie a současný stav poznání

Pracujeme s kvalitativním výzkumným designem, jehož základem jsou především rozhovory a pozorování. Získané informace zpracováváme s využitím metod zakotvené teorie a interpretativní fenomenologické analýzy. Pravidelně revidujeme výzkumný design v souladu s aktuálními výzkumnými potřebami. I přesto, že se snažíme o maximální objektivitu, si uvědomujeme, že náš kvalitativní výzkum může pokrýt pouze malý segment zkoumané oblasti a jeho výsledky nelze obecně platně generalizovat. Nicméně se v poslední době můžeme setkat stále častěji s výzkumy, které operují s výzkumnými designy podobnými našemu.

Teoreticky naše výzkumy stavíme na poznatcích z odborné literatury tuzemské i zahraniční. Pro problematiku hudební výchovy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou klíčové práce od Adamek (2018) a Sobol (2008), z tuzemských odborníků jmenujme Kmentovou (2019) nebo Kružíkovou (2020). Speciálně pedagogická oblast našeho mezioborového bádání je ukotvena pracemi Zilchera (2019) a Lechty (2016). Detailně rozpracovaná metodologie a teoretická východiska jsou prezentovaná v monografii *Speciálněpedagogický potenciál hudební výchovy* (Daněk, 2023), ve které jsme sumarizovali naše longitudinální výzkumné aktivity.

Cesta výzkumem. Od hudební výchovy k interdisciplinaritě

Ve výše uvedené monografii jsme popsali tři výzkumné projekty, které byly spojeny tématikou speciálních vzdělávacích potřeb, sociálního vyloučení a možnostmi hudební výchovy a hudebních aktivit v edukačním procesu. Zpočátku jsme nazírali na zkoumanou oblast optikou hudebně výchovnou. Postupně jsme však přijali potřebu mezioborového uchopení. K hudebně výchovnému jsme připojili i pohled speciálně pedagogický. Uvědomili jsme si, že každý z vědních oborů má specifické cíle a metody. Přílišným zaměřením jedním směrem nám však mohou být skryty

důležité souvislosti. Když jsme si osvojili interdisciplinární přístup, výsledky našich výzkumů získaly novou dynamiku. Od vágních vyjádření typu *hudba má na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami pozitivní vliv* jsme se posunuli ke konkrétním poznáním, tedy proč má hudba na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami pozitivní vliv a jak speciální vzdělávací potřeby ovlivňují schopnost se zapojit do hudebně výchovného procesu. Ve finálních fázích výzkumu jsme se dostávali do pravidelného kontaktu s problematikou inkluzivního vzdělávání. Odborníci z oblasti hudební výchovy často poukazovali na údajný negativní vliv aplikace inkluzivních myšlenek na kvalitu hudebně výchovného procesu.

Přínosy inkluzivního přístupu pro oblast hudební výchovy

Na opakované požadavky hudebně výchovné veřejnosti jsme reagovali vypracováním definice několika základních inkluzivních pravidel. Ačkoli je totiž inkluze velmi často citovaným termínem, mezi širší pedagogickou veřejností má termín inkluze velmi mlhavé významové kontury. Jsme přesvědčeni, že inkluze neznamená snižování kvality edukačního procesu, ale snižuje překážky bránící v cestě ke kvalitnímu vzdělání. Jak vysvětlíme později, nechceme stejné výsledky, ale trváme na stejných příležitostech. Každý má právo na účast v inkluzivní edukaci, ale nikdo však nesmí konzumací tohoto práva omezovat ostatní účastníky edukačního procesu (Daněk, 2023)!

Je třeba zdůraznit, že inkluze není de facto nic jiného než dodržování zákonných norem. Jak jednoznačně stanoví Školský zákon: *Vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana* (MŠMT, 2004, § 2, odst. 1). V zákoně nevidíme jakékoli dělení na žáky standardní, méně standardní, nestandardní. Taktéž neexistuje jakákoli legislativní regule apelující na snižování kvality výuky, což je nejčastější argument odpůrců inkluze.

Bylo by však iluzorní předpokládat, že každý účastník edukačního procesu během hodiny hudební výchovy je stejný. Někteří žáci budou dosahovat lepších výsledků, jiní budou více nadaní, jiní nebudou mít k hudební výchově vztah, někteří budou mít výrazné potíže. Abychom dosáhli inkluzivního ideálu, musíme hudební výchovu obohatit prvkem, který je schopen s jednotlivými specifiky pracovat, speciální pedagogikou. Speciální pedagogika totiž nabízí metody a postupy, které jsou schopné pomoci drtivé většině žáků se zapojením do edukačního procesu. Jaké možnosti tedy v oblasti hudební výchovy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami speciální pedagogika nabízí?

Kreativita

Je bez debaty, že v dnešní společnosti jsou požadované kreativní kompetence. Jedinci s diagnózou ADHD jsou sice velkou pedagogickou výzvou, ale při identifikaci oblasti, která je zaujme, mohou dosahovat skvělých výsledků v kreativních oblastech (Healey & Rucklidge, 2008). V našich výzkumech jsme opakovaně mohli sledovat žáky s ADHD při hudebních aktivitách. Pokud byly dodrženy základní speciálně pedagogické metody práce s těmito dětmi, neměly problém se zapojením do hudebních aktivit a dosahovaly skvělých výsledků.

Dvojí výjimečnost

Problematika ADHD je často spojována s oblastí poruch chování. Odborná literatura jasně poukazuje na fakt, že velmi často je nadání v jedné oblasti spojeno s nedostatky v oblasti jiné (Abramo, 2016). Nicméně pokud je tento problém dvojí výjimečnosti správně uchopen, hudební aktivita může mít značný kompenzační potenciál. Mohli bychom pokračovat, např. s výčtem příkladů skvělých hudebníků, kteří evidentně vykazují znaky Aspergerova syndromu.

Logopedická intervence a dyslexie

Hudebně výchovné aktivity se ukazují jako efektivní forma logopedické intervence. Taktéž v oblasti dyslexie se postupně zjišťuje, že není rozdíl mezi klasickou dyslexií a dyslexií notovou. V obou případech žák vzhledem k vrozené dispozici se není schopen orientovat v textu (Miles et al., 2008). Nicméně při odpovídající speciálně pedagogické intervenci je tato speciální vzdělávací potřeba zvládnutelná.

Závěr

Naše zjištění poukazují na značný potenciál hudební výchovy pro inkluzivní edukaci. Aby však mohl být tento potenciál naplněn, bude si třeba uvědomit zásadní speciálně pedagogické pravidlo. Tedy že žáka se speciálními vzdělávacími potřebami lze úspěšně edukovat pouze za pomoci speciálně pedagogických metod. A oblast hudební výchovy není výjimkou. Proč by speciální vzdělávací potřeby měly zmizet mávnutím kouzelného proutku při začátku hodiny hudební výchovy? Nezmizí. Proto je potřeba podle našeho názoru moderní hudební výchovu propojit se speciální pedagogikou a společně se vydat ke společnému cíli, k ideálu inkluzivní edukace.

Literatura

Abramo, J. M. (2016). Gifted students with disabilities: "twice exceptionality" in the music classroom. *Music Educators Journal*, *101*(4), 62–69.

Adamek, M. S., & Darrow, A.-A. (2018). *Music in Special Education*. American Music Therapy Association.

Daněk, A. (2023). *Speciálněpedagogický potenciál hudební výchovy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Healey, D. M., & Rucklidge, J. J. (2008). The relationship between ADHD and creativity. *The ADHD Report*, *16*(3), 1–5. https://doi.org/10.1521/adhd.2008. 16. 3.1

Kmentová, M. (2019). *Témbrový sluch předškolních a mladších školních dětí ve světle pedagogického výzkumu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Kružíková, L. (Ed.). (2020). *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika* (přeložila Tereza Hubáčková). Portál.

Miles, T. R., Westcombe, J., & Ditchfield, D. (Eds.). (2008). *Music and Dyslexia: A Positive Approach*. John Wiley & Sons.

MŠMT (2004). Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*

Sobol, E. S. (2008). *An Attitude and Approach for Teaching Music to Special Learners* (Second edition). Rowman & Littlefield Education.

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

Kontaktní adresa
PhDr. Alois Daněk, Ph.D.
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky
danek@ddklanovice.cz

Gregoriánsky chorál ako prostriedok zdokonaľovania intonačných schopností v hudobnej edukácii

Gregorian Chant as a Means of Improving Intonation Skills in Music Education

Kristína Magátová

Anotácia
Súčasná hudobná edukácia sa snaží objavovať inovatívne metódy a prostriedky, ktorými možno skvalitňovať vzdelávanie v jednotlivých hudobných oblastiach. Za jeden z inovatívnych prístupov možno považovať využitie gregoriánskeho chorálu v procese zdokonaľovania intonačných schopností vo vokálnych činnostiach. Charakter gregoriánskeho chorálu z hľadiska hudobného i interpretačného, ponúka široké možnosti zdokonalenia hlasovej kultúry, s čím úzko súvisí správna intonácia. Hlasová kultúra je podmienená úrovňou a intenzitou zapájania speváckeho mechanizmu, ktorý umožňuje kvalitný spev, a práve gregoriánsky chorál môže tento kvalitný spev zabezpečiť. Príspevok prezentuje tento druh spevu ako prostriedok kultivovania hlasového prejavu spolu s možnosťami jeho využitia pri cibrení intonácie vo vokálnom prejave.

Abstract
Contemporary music education seeks to discover innovative methods and means which could improve the quality of education in particular areas of music. The use of Gregorian chant in the process of improving intonation skills in vocal activities can be considered as one of the innovative approaches. The nature of Gregorian chant, both from a musical and performance point of view, offers a wide range of opportunities for improving vocal culture, which is closely related to correct intonation. Vocal culture is conditioned by the level and intensity of the involvement of the vocal mechanism that makes quality singing possible, and it is the Gregorian chant that can ensure such singing. The paper presents this type of singing as a means of cultivating vocal expression, along with the possibilities of its use within its cultivation of intonation.

Kľúčové slová
Gregoriánsky chorál, intonačné schopnosti, hlasová kultúra, hudobná edukácia.

Keywords
Gregorian chant, intonation skills, vocal culture, music education.

Gregoriánsky chorál a intonácia

Skutočnosť, že sa gregoriánsky chorál zachoval takmer autentický až do súčasnosti, čo sú celé stáročia, svedčí o jeho veľkej hodnote. Prečo by inak moderná spoločnosť hľadajúca rôzne inovácie zostala verná tomuto spevu? Problematika gregoriánskeho chorálu je veľmi obsiahla a existuje na túto tému už množstvo vedeckých štúdií. Predmetom nášho záujmu je gregoriánsky chorál v otázkach zdokonaľovania intonácie vo vokálnom prejave, a preto je potrebné aspoň stručne predstaviť najdôležitejšie vlastnosti tohto spevu, aby sme mohli explikovať jeho využitie v oblasti budovania „čistej" speváckej intonácie.

Kľúčové aspekty gregoriánskeho chorálu z hľadiska spevu a interpretácie

Jednou z najpodstatnejších vlastností gregoriánskeho chorálu je jeho jednohlasnosť, ktorá ho radí do kategórie monofonických, alebo monodických spevov. Jeho hudobné bohatstvo sa uskutočňuje v zmysle horizontálneho vedenia melódie v spojení s latinským textom. Svojský starobylý výraz tejto hudby vyplýva z jej modálneho usporiadania – používania ôsmich tónin. tzv. modov, ktoré určujú hierarchiu jednotlivých tónov melódie k charakteristickým oporným tónom (Slovenská liturgická komisia, 1998). Vzhľadom na to sa chorál nespája s ďalšími hlasmi ani hrou inštrumentálneho nástroja. Autentický gregoriánsky chorál sa spája výlučne s latinčinou. Ak sa objavuje text v iných národných jazykoch, ide len o chorálne melódie (Pawlak, 2008). Tie však dokážu byť v procese zdokonaľovania intonácie rovnako prínosné ako originál, v ktorom majú pôvod. Ak hovoríme o autentickosti, nie len autenticita vzniku a zachovania tradície je dôležitou súčasťou interpretácie tohto spevu. Dôležitým elementom zachovania autentickosti je teleso, tradične nazývané Schola cantorum. Ide o vybraných spevákov, ktorí plnili funkciu hlavných propagátorov a ochrancov normovaných spevov (Ruščin, 2001). Ďalšou, veľmi dôležitou funkciou bolo vychovávať dorast. Spočiatku bol charakter spevu len ľudový, no pravidelným spevom a umeleckým záujmom došlo k jeho zušľachteniu. Procesy zdokonaľovania vyústili do spevov vycvičeného chlapčenského zboru, sólistickej interpretácie žalmov

či piesní na umelé texty básnikov. Katolícka cirkev sa začala zámerne starať o umeleckú úroveň chrámového spevu, ktorý v tom čase reprezentoval jednohlasný chorál. Už v 2. storočí sa v apoštolských konštitúciách hovorilo o zvláštnych, cirkvou ustanovených spevákoch. Vznikali cirkevné spevácke školy (Raninec, 2001). Vyučovanie spevu prebiehalo formou napodobňovania, kým sa speváci nenaučili jednotlivé spevy naspamäť (Ratajová-Schimplová, 1967). Spev bol považovaný za kľúčový element prejavu. Hlavným znakom bolo unisono.[13] Rozlišoval ťažké a ľahké slabiky, mal voľný recitatívny rytmus bez vnútornej organizácie taktovými čiarami. Prúd spevu bol rozčlenený cézurami podľa viet textu. Interpunkcia sa označovala melodickými zmenami – kadenciami (Raninec, 2001). Gregoriánske melódie sa pohybujú v rámci diatoniky. Výber hlasovej polohy nie je viazaný na absolútne ladenie, čiže je vecou spevákov. Melódie sa rozvíjajú v rôznych tónových rozsahoch, najviac však undecimy. Najčastejšie postupujú v kontinuitnom (stupnicovom) slede tónov nahol a nadol, čím sa dosahuje uhladenosť a čistota. Diskontinuitný melodický pohyb tvoria najčastejšie terciové skoky. Intervalová stavba je teda pre potreby práce s intonáciou vhodná. Rovnako priaznivá je oblúková melodika (Lexmann, 2015). Najstaršie písomné zmienky o školení hlasu a estetických požiadavkách spevu sa nachádzajú v spisoch stredovekých teoretikov *Izidora de Sevilla*, *Aurelianusa Reomensisa*, *Hieronyma de Moravia* a *Guida z Arezza*, ktorí stanovili predpoklady ideálneho hlasu ako vyrovnaný, oblý, života schopný krásny tón, ktorý by poskytol krásny zvuk a estetický zážitok. Z týchto požiadaviek vychádzal neskôr aj profesor *Conrad von Zabern*, ktorý vo svojom spise *De mondo bene cantandi choralem cantum in multitudine personarum* uviedol estetické požiadavky pre ušľachtilý spev: sústredenosť, rytmická presnosť, stredná hlasová poloha, jemnosť (Soukup, 1959). Tieto požiadavky, najmä v oblasti školenia detského hlasu, sú aktuálne i dnes. Hlavným estetickým ideálom gregoriánskeho chorálu bol zdržanlivý, dôstojný, pianový prednes a krásny ušľachtilý tón, čo možno považovať za prvé začiatky európskeho estetického hlasového ideálu. Zakazoval sa akýkoľvek surový, naturalistický prejav pripomínajúci barbarský ľudový spev či maniery komediantov, zženštilé tóny a falšovanie hlasu (Ratajová-Schimplová, 1967). Primárne boli gregoriánske spevy interpretované mužmi, no neoficiálne sa jeho spevom zaoberali aj ženy v ženských kláštoroch (Bednáriková, 2018). Prednes jednotlivých častí chorálu si vyžadoval osobitý jemne diferencovaný spôsob spevu – hymny, glorie a creda sa spievali stredne silnou intenzitou hlasu, antifony tractusy a offertoria veselo a rýchlo (Ratajová-Schimplová, 1967).[14]

---

[13] Organový sprievod bol druhoradý, postrádateľný. Dokonalé prevedeniu chorálu bolo bez sprievodu. Unisono zachovávalo absolútnu spevácku výrazovosť (Raninec, 2001).

[14] Podľa stupňa hudobnej náročnosti môžeme v gregoriánskom chorále rozoznať základné typy spevu,

Gregoriánsky chorál vo vzťahu k zdokonaľovaniu intonácie

Intonácia je jednou z popredných zložiek hlasového prejavu. Hudobný terminologický slovník intonáciu definuje ako: *oblasť sluchovej výchovy zameranej na zvládnutie výškovo-priestorových vzťahov v hudbe, na výchovu schopnosti presnej čistej správnej reprodukcie z notového záznamu, resp. ich identifikácie v hudobnom prejave* (Juríк, 1997). My však pod týmto pojmom rozumieme schopnosť nasadenia tónu určitej výšky a jeho ďalšieho rozvíjania. Samozrejme, sluchová kontrola je dôležitá, no tá je možná až v samotnom procese znejúceho tónu. Schopnosť správneho nasadenia tónu ako aj jeho ďalšie rozvíjanie vytvára určitú hlasovú kultúru, ktorá vo veľkej miere ovplyvňuje schopnosť správne intonovať. Pri intonovaní ide v podstate o utváranie určitých svalových kombinácii vnútorných orgánov, najmä hlasiviek, ktoré udávajú vopred nekontrolovateľnú intonáciu. Nestačí teda len vytvoriť tón, treba ho kultivovať, aby sa eliminovali intonačné zakolísania spôsobené nesprávnou tvorbou tónu a prácou s dychom. V prípade, že pri speve zlyhávajú motoricko-kinestetické pocity riadiace pohyb svalstva podieľajúcom sa na speváckej aktivite, dochádza k intonačným odchýlkam, ktoré definujeme ako falošný spev (Ratajová-Schimplová, 1967). Preto pokladáme hlasovú kultúru za jeden z kľúčových elementov pre správnu intonáciu. Čistý spev je samozrejme podmienený aj úrovňou hudobných schopností ako sú hudobný sluch, hudobná pamäť, hudobná predstavivosť, rytmické a tonálne cítenie (Tichá, 2005). Interpretačný a estetický charakter gregoriánskeho chorálu spĺňa všetky dôležité predpoklady pre kultivovanie hlasu a rozvíjanie týchto schopností. Ako však spievať chorál? Na túto otázku zrejme neexistuje jednoznačná odpoveď. Za vidinou dokonalej interpretácie totiž stoja viaceré aspekty: modlitbové, resp. liturgické – estetické, resp. umelecké – historické. My však v tomto momente nahľadáme recept na dokonalú interpretáciu. Chorál a jeho melódie sú overené stáročiami. Ich prednes je najlepším spôsobom ako zdokonaliť vokálnu techniku a intonáciu. Aj v spôsobe tvorby hlasu je najvhodnejším štýlom medzi „nastaveným" operným a „čistým" prirodzeným hlasom. Dôležitá je tvorba tónu, nachádzanie optimálneho zvuku, pri ktorom by pohyby úst korešpondovali s rečovým prejavom. Nevyhnutná je teda hlasová kultúra – správne dýchanie, vyrovnanosť farby hlasu, znelosť hlasu v celom rozsahu, neutralizácia vokálov, plastické spájanie slabík, legatový prednes, frázovanie (Sawicki, 2014). Mimoriadne dôležitým aspektom spevu a správnej intonácie je dýchanie. V prípade gregoriánskeho chorálu hovoríme o veľmi prirodzenom, neexponovanom dýchaní, ktoré nepotrebuje podporovať

a to: *deklamovaný spev* (accentus) – štylizovaná recitácia textu na jednom tóne s použitím interpunkčných melodických formúl, *sylabický spev* (concentus) – melodickejší spev, kde približne na každú slabiku textu pripadá jedna nota, nanajvýš dve a *melizmatický spev* – ozdobný, kde sa jednotlivé slabiky textu vyspievajú väčšími skupinami nôt a vo väčšom hlasovom ambite (Raninec, 2005).

náročné „belcantové" frázy ani dramatický výraz. Chorálové melódie sú totiž línie po sebe idúcich tónov a nie séria intervalov s nutnosťou ich správneho „nájdenia". Skupina spevákov pracuje so striedavým dychom. Gregoriánsky chorál je súborný spev, ktorý sa snaží zabezpečiť rovnomernosť, komplexnosť, jednotný zvuk, ktorý odporuje izolácii zvukov jednotlivých členov. Táto čistota práce je prvým krokom k zabezpečeniu čistoty hlasovej kultúry, a tým pádom aj čistoty intonácie. Akákoľvek extravagancia, expresivita v agogike, dynamike či výraze neguje túto „obyčajnosť" a „čistotu". Často býva príčinou nesprávnej intonácie hlasný spev. Mierna dynamika gregoriánskeho chorálu je aj v tomto smere správnou voľbou. Po mnoho storočí sa spev prenášal len ústnym podaním. Prirodzeným spôsobom učenia bolo trpezlivé spievanie a opakovanie založené na počúvaní, prispôsobovaní a napodobňovaní (Sawicki, 2014). Dodnes platí, že pre deti je najbližším a najprirodzenejším zdrojom zvuku ľudský hlas. Preto už rokmi osvedčené metódy cibrenia intonácie pracujú najmä s ľudským hlasom, i keď sa stretávame s alternatívami melodických nástrojov, ktoré sa mu farbou tónu najviac približujú (napr. klavír, zobcová flauta, husle) Najlepšie je teda chorál spievať bez sprievodu, aby bola melodická línia pre dieťa jediným prvkom pozornosti. Absencia sprievodu umožňuje lepšiu sluchovú kontrolu a navyše podnecuje aktivitu a koncentráciu interpreta, pretože rastie zodpovednosť za správne vedenie melodickej línie. Existuje ešte množstvo ďalších aspektov, ktoré úzko súvisia so spevom gregoriánskeho chorálu: akustika priestoru, výraz, rytmus, meditácia a iné. Správnu intonáciu však v najväčšom podnecujú tie, ktoré sme uviedli.

Gregoriánske melódie pre rozospievanie detí

Problematike čistého spevu u detí sa vo veľkej miere venuje Alena Tichá. Tvrdí, že predpoklady pre spev detí sú rovnaké ako boli kedysi. Zmenili sa len spoločenské podmienky a záujmy detí, a preto sa objavuje čoraz viac nespevavých jedincov, a tým pádom nie čisto intonujúcich. Deti strácajú záujem o spev, svoj hlas neprecvičujú, a tak sa ich hlasový potenciál znižuje. Nemajú priestor na to, aby počúvali a následne porovnávali svoj hlas so vzorom (Tichá, 2005). Vytráca sa tak priestor pre budovanie hlasovej kultúry. Snahou pedagógov hudobnej výchovy a spevu je nachádzať spôsoby, ako u detí prebudiť záujem o spev. Zaujímavou cestou môže byť gregoriánsky chorál. Ide o tému, ktorá je pre deti tajomná a o to viac príťažlivá. Spoznávanie gregoriánskeho chorálu, teoretické i praktické by malo ísť súbežne. Prečo deťom gregoriánsky chorál zaškatuľkovať ako niečo pre nich nedosiahnuteľné a veľmi vzdialené? Pripúšťame, že latinský text môže byť jedným zo základných problémov pri prvom kontakte s interpretáciou. Práca s textom v cudzom jazyku je však v súčasnosti obvyklým javom. Bežne dostupné preklady latinských biblických textov, ako aj slovníkové databázy či prekladače vedia ľahko tento problém

odbúrať. Podobne je to s notáciou, i keď vychádzame z učenia sa spevov formou napodobňovania. Isté metodické odporúčania poskytla Janka Bednáriková (2020), dirigentka *Scholy cantorum Rosenbergensis* pôsobiacej na Katolíckej univerzite v Ružomberku. V texte zúročuje svoje dlhoročné skúsenosti. Ďalšie odporúčania vieme nájsť v slovenskom *Liturgickom spevníku I (1990)* na strane 28. Skúsenosti v tejto oblasti zameranej na deti interpretuje holandský učiteľ spevu *Wilko Brouwers*. Je autorom príručky *Words with wings* pre učiteľov a pracovného zošita pre žiakov. Súčasťou balíka je i demonštračné CD, ktoré dokazuje, že spojenie detí a gregoriánskeho chorálu je naozaj možné.[15] Program je zameraný hlavne na to, aby deti spievali chorál krok za krokom. Ide o návody a metódy kde začať, ako začať, ciele a materiály, ktoré tvoria kompaktný celok. Už od staroveku ľudia chápali, že hudba je nevyhnutnou súčasťou vzdelávania. Jednoduchý a prehľadný program 20 lekcií umožňuje, aby sa táto múdrosť tešila novému životu v akomkoľvek vzdelávacom kontexte. Otázkou, či je možné zapojiť deti do gregoriánskeho chorálu sa zaoberá aj *Franco Radicchia*. Tvrdí, že duchovná hudba vždy využívala priehľadnosť a čistotu detských hlasov. Čerpajme teda z toho, čo je pre deti celkom prirodzené. Práca s hlasom si pri vokálnom prejave vyžaduje nie len isté hlasové predpoklady, ale tiež pamäť a pozornosť, ktoré sú výrazne v popredí. Ak sa na to pozrieme ešte širšie, tréning pamäti a pozornosti má rozhodujúci význam i pre rozvoj kognitívnych procesov (Radicchia, 2023). Pri využití gregoriánskeho chorálu ako prostriedku cibrenia intonácie ide o prepojenie kognitívneho (uvedomovanie si stupňov a vzťahov medzi tónmi) s motorickým (tvorba tónu), dvoch významných veličín schopnosti správne intonovať. Ďalšie zaujímavé publikácie, ktoré približujú chorál deťom a mládeži sú: *Jubilate Deo (1974)* (knižka obsahuje jednoduché latinské gregoriánske spevy pre veriacich, *Words with wings (2018)* (20 lekcií na zavedenie gregoriánskeho chorálu do detských zborov), *Gregorian Chant for Church and School (2008)* (učebnica spevu pre stredné školy, gymnáziá a vlastne pre všetky vekové kategórie, stručná a jasná vo všetkých aspektoch učenia sa spevu – noty, rytmus, latinčina, štýl, obsahuje základný repertoár s anglickým prekladom) či *A new book of old hymns (2009)*. Repertoár gregoriánskych spevov je skutočne rozsiahly. Zahŕňa náročnejšie, ale i jednoduchšie diela. Učitelia môžu okrem uvedených využiť aj *Liber cantualis (1987)* či *Gaude Mater (2002)*, ktoré ponúkajú pestrý výber najznámejších, ľudu najprístupnejších gregoriánskych spevov.

[15] Do rozvoja detských speváckych zborov spievajúcich liturgické skladby sa angažuje svetová federácia Pueri Cantores. Slovensko sa do hnutia zapojilo 6. novembra 2005 (Adamko, 2008). Činnosť hnutia zanikla v roku 2014.

Záver

Vo využití gregoriánskeho chorálu v hudobnej edukácii vidíme cestu nie len v zdokonalení intonácie, ale tiež rozvíjaní kognitívneho myslenia, hudobných schopností, hudobného vkusu, v prehlbovaní poznatkov z dejín hudby, hudobnej teórie či estetiky. Aktívny spev zabezpečí jeho propagáciu na koncertoch či v liturgii na cirkevných školách. Skupinový spev zase pozitívne vplýva na prehlbovanie vzťahov v triedach, zvýšenie pozornosti a koncentrácie. Tieto benefity môžu byť skvelým odrazovým mostíkom pre pedagógov, ktorí hľadajú spôsoby ako efektívne pôsobiť na spevácku kultúru žiakov. Nebojme sa siahnuť po hudbe stredoveku.

Výskum bol realizovaný ako súčasť projektov KEGA 009KU-4/2023 Vokálna intonácia v praxi základných a základných umeleckých škôl, VEGA 2/0006/21 Transregionálne vzťahy prameňov duchovnej a svetskej hudby z územia Slovenska v 12.–17. storočí a APVV-19-0043 CANTUS PLANUS na Slovensku: lokálne prvky – transregionálne vzťahy.

Literatúra

Adamko, R. (2008). Prínos svetovej federácie Pueri Cantores pre rozvoj detských speváckych zborov na Slovensku. In M. Pazúrik, *Cantus Choralis Slovaca 2006* (s. 138–143). PF UMB.

Bednáriková, J. (2018). *Historický prehľad vyučovania gregoriánskeho chorálu na území dnešného Slovenska od stredoveku po súčasnosť*. VERBUM.

Bednárikova, J. (2020). Didaktické aspekty vyučovania gregoriánskeho chorálu. *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIC PAEDAGOGICAE 4/2020*. http://studia-scientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2020/11/ssf_4_20_s_obalkou.pdf

Jurík, M. a kol. (1997). *Hudobný terminologický slovník*. Nadácia Hemerkovcov a Amadeo.

Lexmann, J. (2015). *Teória liturgickej hudby*. Bratislava.

Pawlak, I. (2008). Gregoriánsky chorál – spev muzeálny či aktuálny? *ADORAMUS TE*, 4, 3–24.

Radicchia, F. (2023). *È possible coinvolgere I più piccolo e giovani al canto gregoriano?* Kongres Medzinárodnej organizácie štúdia gregoriánskeho chorálu AISCGre, Tyniec, Poľská republika.

Raninec, J. (2001). *Dejiny a literatúra spevu*. Univerzita Komenského.

Raninec, J. (2005). *Vývin tvorby a interpretácie vokálnych skladieb.* Akadémia umení v Banskej Bystrici.

Ratajová-Schimplová, M. (1967). *Hlasová výchova*. Univerzita Komenského.

Ruščin, P. (2001). *Dejiny európskej hudby od antiky po nástup hudobnej moderny*. Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied.

Sawicki, B. (2014). *W chorale jest wszystko*. Wydawnictwo Benedyktynów.
Slovenská liturgická komisia. (1998). *Liturgický spevník I*. Slovenská liturgická komisia.
Soukup, J. (1959). *Hlas, zpěv, pěvecké umění.* Státní nakladatelství krásne literatury.
Tichá, A. (2005). *Učíme děti zpívat*. Portál.

Kontaktná adresa
Mgr. Kristína Magátová, DiS. art.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra hudby
Námestie A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok
kristina.magatova696@edu.ku.sk

Problematika nerozvinutého hudobného sluchu a nepresnej intonácie

The problem of the undeveloped of the musical ear and imprecise intonation

Miriam Žiarna

Anotácia
Príspevok sa zaoberá problematikou nerozvinutého hudobného sluchu a nepresnej intonácie, pretože sa s nimi stretávame nielen u detského speváka, ale aj u mládeže a dospelých. Prinášame teoretické a praktické informácie, ktoré si treba uvedomiť pri práci so spevákom, ktorý má problémy s intonačnou čistotou. Správna diagnostika stavu a príčiny nepresnej intonácie sú dôležité pre stanovenie adekvátnej a efektívnej metódy nápravy a zlepšenia intonačných schopností.

Abstract
The paper deals with the issue of undeveloped musical ear and imprecise intonation, as they are encountered not only in the children's singers, but also in youth and adults. We present the theoretical and practical information to be aware of when working with a singer who has the problems with intonation accuracy. Correct diagnosis of the condition and the causes of inprecise intonation are important in determining an adequate and effective method of the correction and improvement of intonation skills.

Kľúčové slová
Spev, nepresná intonácia, príčiny a dôvody, diagnostika, postupy a metódy odstraňovania nepresnej intonácie.

Keywords
Singing, inaccurate intonation, causes and reasons, diagnostics, procedures and methods, elimination of inaccurate intonation.

Pod pojmom vokálna intonácia sa rozumie schopnosť presne reprodukovať výšku zahraného alebo zaspievaného tónu, melodický motív alebo pieseň na základe sluchového vnemu, čo sa označuje ako čistá intonácia alebo notový zápis na základe zrakového vnemu, čo sa označuje ako spev z listu (Sedlák, Vaňová, 2013).

Pri diagnostikovaní úrovne intonačných schopností speváka na základe imitácie tónov rôznej výšky alebo jednoduchej melódie, či známej piesne sa môžeme stretnúť s problémami presnej intonácie od nepatrných odchýlok až po výrazné nedostatky. Alena Tichá rozdeľuje úroveň intonačných schopností na 5 etáp:

1. Hovorový spev: spevák nie je schopný zaspievať zahraný alebo zaspievaný tón alebo melódiu. Prevažuje recitácia v rytme, občas zaznie pár tónov v hovorovej polohe hlasu alebo sa zmení poloha hlasu pri zmene melódie.
2. Čiastočné zachytenie pohybu melódie: niektoré tóny znejú čisto s oporou nástroja alebo iného speváka za pomoci sledovania melódie rukou. Čistú intonáciu je možné dosiahnuť len na individuálnej hodine.
3. Spev melódie s oporou: prevažuje intonačná presnosť, problémy sa objavujú vo vysokých a nízkych hlasových polohách, pri opakovaných tónoch alebo na niektorých samohláskach. Intonácia sa zlepšuje pri ukazovaní pohybu melódie rukou, spoločnom speve s dobrým spevákom alebo so sprievodom hudobného nástroja, ktorý nesmie intenzitou prevyšovať spev speváka.
4. Spev melódie bez opory: prevažuje čistá intonácia bez opory nástroja alebo iného speváka a nepresná intonácia sa objavuje občas z nepozornosti a nedostatočnej koncentrácie. Po upozornení a uvedomení si nedostatku, skoncentrovaní a zapojení pohybu melódie rukou je spevák schopný intonačný problém odstrániť.
5. Spev melódie sólovo a v zbore: intonačne a rytmicky správny spev melódie (Tichá, 2009).

Najčastejšie príčiny nepresnej intonácie:

1. Nerozvinuté hudobné schopnosti:
   a) Nedostatočný kontakt s hudbou.
   b) Absencia hlasových skúseností.
   c) Neschopnosť rozlišovať výšku tónu sluchom.
   d) Počúvanie nevhodných hudobných žánrov.
2. Psychologické:
   a) Funkčné hlasové poruchy: hlasové neurózy.
   b) Negatívna kritika a výsmech okolia.
   c) Negatívna skúsenosť z neúspešného výkonu.
   d) Nezáujem.
3. Fyziologické:
   a) Vrodená alebo získaná patologická porucha.
   b) Neschopnosť zaspievať požadovaný tón hlasom.
   c) Neschopnosť nervovej koordinácie hlasového a sluchového aparátu.
   d) Nesprávne spevácke návyky a neodborné spevácke vedenie.
   e) Napodobňovanie nesprávnych speváckych vzorov.

f) Nedostatočný hlasový rozsah.
g) Nesprávna hovorová poloha hlasu.
h) Hlasové chyby: v oblasti dychovej, tvorby tónu a artikulačno-rezonančnej úpravy hlasu (Kalmárová, 2002).
i) Hlasové poruchy: orgánové a funkčné.
j) Mutácia.

Okrem uvedených príčin sa môžu vyskytovať aj ich kombinácie: psychologicko-fyziologické (tréma a neschopnosť nervovej koordinácie hlasového a sluchového aparátu), hudobne nerozvinuto-fyziologické (neschopnosť rozlišovať výšku tónu sluchom a neschopnosť zaspievať požadovaný tón hlasom), hudobne nerozvinuto-psychologické (nedostatočný kontakt s hudbou a negatívna skúsenosť) alebo aj hudobne nerozvinuto-psychologicko-fyziologické (absencia hlasových skúseností, mutácia a tréma) a iné.

Postupy pri odstraňovaní nepresnej intonácie

Po zistení príčiny nesprávnej intonácie speváka, diagnostike stavu a etapy intonačných schopností, môže učiteľ pristúpiť k jej náprave. Medzi najčastejšie metodické postupy patrí:

1. **hra na nástroji:** v prvej fáze je potrebné zistiť hlasovú polohu speváka, v ktorej je schopný správne intonovať a nenamáhať hlasový aparát. Učiteľ hrá tóny alebo krátke melódie a spevák ich reprodukuje. Používa hudobné nástroje ako:
   klavír – najviac využívaný pri výučbe spevu. Niektorí učitelia majú k dispozícii
   a) klavír s farebnými klávesmi pre lepšiu vizuálnu predstavu výšky tónu alebo pohybu melódie;
   b) flauta – sopránová flauta pripomína detský alebo vysoký ženský hlas, altová flauta hlbší ženský hlas;
   c) husle – najviac pripomínajú ľudský hlas a ich výhodou je, že učiteľ môže pri hre spievať;
   d) zvonkohra – farebné kamene pomáhajú pri uvedomovaní si intonácie aj vizuálne;
   e) súprava farebných zvončekov naladených na rôzne tóny diatonickej stupnice;
   f) Boomwhackers – sada farebných plastových trubíc naladených na rôzne tóny;
2. **imitácia spevom:** niektorí speváci majú problém s identifikovaním tónov hudobného nástroja, pretože farba tónov hudobných nástrojov – klavír, akordeón, flauta, gitara sa výrazne odlišuje a môže spôsobovať nesprávne vnímanie výšky tónu. Z uvedeného dôvodu sa uprednostňuje názorná ukážka spevu učiteľa alebo iného dobrého speváka. Pri speve by sa mal učiteľ vyhýbať hlasného spievania so

spevákom, pretože tým odpútava pozornosť od jeho vlastného výkonu (Tichá, 2009).

a) učiteľ zaspieva tón alebo melódiu a v prípade potreby ju niekoľko krát opakuje;
b) učiteľ zaspieva melódiu správne i chybne, poukáže na intonačný rozdiel a snaží sa, aby si spevák uvedomil uvedenú intonačnú odchýlku;

Podmienkou čistej intonácie je aj správna tvorba tónu, ktorá sa dosiahne výberom vhodných dychových, artikulačných, rezonančných a hlasových cvičení. Pomocou nich treba docieliť správnu hlasovú funkciu, registrovú štruktúru hlasu a prirodzené znenie hlasu. To sa dosiahne adekvátnym zapojením a využitím nadglotických a podglotických rezonančných priestorov v tvorbe tónu, ktoré sú podmienkou čistej intonácie, bezproblémového prechodu do vyššej hlasovej polohy a rozširovania hlasového rozsahu. Uvedenej problematike sa venujeme v príspevku Príprava študentov pedagogických a umeleckých fakúlt na spevácku činnosť a jej aplikácia do edukačného procesu v ZUŠ v zborníku Teórie a praxe hudební výchovy IV. (2016, s. 138—143).

Pre zisťovanie polohy hlasu, jeho rozsahu a rozširovania, ako aj správneho rezonančného znenia sa používajú rôzne zvuky: ľudské (citoslovcia vyjadrujúce city, vôľu a onomatopoje – zvukomalebné), zvierat, prírody, nástrojov, strojov a iné. Spočiatku je vhodné vybrať tie, ktoré všetci dennodenne používame a poznáme (zívanie, vyjadrenie súhlasu, spokojnosti, úžasu, bolesti…). V rámci jednotlivých zvukov sa snažíme použiť čo najprirodzenejšiu intonáciu a postupne transponovať uvedené zvuky nižšie a vyššie podľa potreby a možnosti speváka. Pri ich realizácii je potrebné dodržať ich nenásilné tvorenie v pohodlnej hlasovej polohe a adekvátnej intenzite s postupným zvyšovaním náročnosti od jednoduchších zvukov k zložitejším. Môžeme použiť zvuky:

a) ľudské a citoslovce: zívanie (a), rozmýšľanie alebo vyjadrenie súhlasu, či nesúhlasu (hm), odvrknutie (hmm, tc), fuj, juj, joj, jaj, jej, au, och, ach, ó, á, pst, haló, smiech (ha), heš, hej, hijó, bŕ;
b) zvierat: mačka (mňau), pes (hau), kukučka (kukuk), krava (mú), sova (hú), had (sss), zavíjanie vlka (au, ú) vrana (krá), ovca (bé), hus (gaga), cval koňa (udieraním jazyka o tvrdé podnebie);
c) prírody: meluzína (fijú), šumenie lístia (šššš), príliv a odliv mora (šššš);
d) strojov a nástrojov: zvonček (cink), trúba (tu-tút), trubka (tu-tu-tu-tú), siréna (viju, úúúú), zvon (bim-bam-bom, cingi-lingi-bom), hodinky (tik-tak), bubienok (bum, bumbabarasa-bum-bum-bum), formula (ňjau);
e) rozprávkové postavy a iné: strašidlo (bu-bu-bu, hú), trpaslík (hou-hou-hou), Mikuláš (ho-ho-hó)… (Tichá, 2009);

3. **hudobný materiál:** podmienkou efektívneho napredovania je dôležitý aj adekvátny výber hlasových cvičení a piesňového repertoáru, ktorý vyhovuje hlasovej

polohe, speváckym a intonačným schopnostiam speváka. Môžeme sa stretnúť so spevákmi so správnou intonáciou v obmedzenom hlasovom rozsahu alebo so spevákmi, ktorí majú dostatočný hlasový rozsah, ale majú problémy s presným intonovaním v niektorej z hlasových polôh, sekundových postupov melódie, intervalov a pod. V prvej etape odstraňovania nepresnej intonácie sa zameriame na výber melódií:

a) na jednom tóne, v rozsahu sekundy alebo tercie, ak je ich spevák schopný presne intonovať v cvičeniach, jednoduchých piesňach alebo rapovať známe melódie;
b) s intervalovými postupmi tercie, kvarty a kvinty, neskôr sexty a oktávy v cvičeniach a jednoduchých piesňach, ak má problémy s intonovaním sekundových postupov;

Po dosiahnutí určitej úrovne hudobných a speváckych schopností môžeme využiť intonačné cvičenia, ktoré budú zamerané na nácvik intervalov, stupníc, tónových vzťahov, tonálneho cítenia, durových a molových tónin, oporných piesní podľa zvolenej intonačnej metódy.

Pri odstraňovaní nesprávnej intonácie je efektívne aj rozvíjanie hudobnej predstavivosti, hudobnej pamäte a tonálneho cítenia na základe zrakového a hmatového vnemu a pohybovej činnosti:

4. **pohyb ruky alebo paží:** smer melódie ukazuje spevák rukou a intervalové postupy pažami (pripažiť, upažiť alebo predpažiť a vzpažiť);
5. **pohyb tela alebo zmena polohy tela na mieste alebo v priestore**: podľa smeru melódie alebo intervalových postupov realizuje spevák pohyby tela ako je stúpanie a schádzanie zo schodíka, krok vpred a krok vzad, vstávanie z polohy drep alebo kľak, predkláňanie sa a vzpriamovanie, dvíhanie a sťahovanie, hádzanie a chytanie ako v cvičeniach Z kola von, Pohyb podľa zvuku, Guľovačka (Tichá, 2009);
6. **spev a hra na nástroji:** žiak spieva a hrá na hudobnom nástroji a je v priamom kontakte s nástrojom. V prípade zvonkohry je možné vybrať nepotrebné kamene alebo použiť farebné kamene, či klavír s farebnými klávesmi, sadu farebných zvončekov, Boomwhackers;
7. **solmizácia alebo pomenovanie nôt;**
8. **notový zápis alebo intonačné schody v notách alebo na tabuli;**
9. **fonogestika** (Tichá, 2009);

Záver

Cieľom príspevku bolo zosumarizovať informácie, s ktorými by sa mali oboznámiť učitelia hudobnej výchovy a spevu pri riešení nepresnej intonácie u spevákov s nerozvinutým hudobným sluchom. Pozornosť bola zameraná na charakterizovanie

etáp intonačných schopností, definovanie príčin nepresnej intonácie a stanovenie metodických postupov pre efektívne odstraňovanie intonačných problémov. Príspevok je jedným z výstupov projektu KEGA 009KU-4/2023 Vokálna intonácia v praxi základných a základných umeleckých škôl, na ktorý nadväzuje článok Teoretické východiská odstraňovania nepresnej intonácie u mužským hlasov (Studia Scienifica Facultatis Pedagogicae Universitas Catholica Ružomberok, č. 4, 2024) a prípadová štúdia, ktorá je v procese realizácie.

Literatúra

Kalmárová, L. (2022). *Spev. Metodika spevu (nielen) pre študentov pedagogických fakúlt*. Súzvuk.

Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Univerzita Karlova v Prahe.

Tichá, A. (2009). *Učíme deti zpívat* (Vyd. 2.). Portál.

Kontaktná adresa
PaedDr. Miriam Žiarna, PhD., ArtD.
Katedra hudby Katolíckej univerzity v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
miriam.ziarna@ku.sk

Vokálno-intonačné aktivity na hodinách hudobnej výchovy na primárnom stupni vzdelávania v ZŠ

Vocal-Intonation Activities in Music Lessons at the Primary Level of Education at Primary School

Martina Procházková

Anotácia
Príspevok prezentuje čiastkové výsledky výskumu zameraného na zistenie súčasného stavu a podôb vokálno-intonačných aktivít na hodinách hudobnej výchovy na primárnom stupni základných škôl na Slovensku.

Abstract
The paper presents partial results of research focused on determining the current state and forms of vocal-intonation activities in music education classes at the primary level of elementary schools in Slovakia.

Kľúčové slová
Vokálno-intonačné aktivity, hudobná výchova, primárny stupeň vzdelávania, základná škola, učiteľ.

Keywords
Vocal-intonation activities, music education, primary level of education, primary schol, teacher.

Úvod

Ak spevácky prejav nie je intonačne presný, nespĺňa hudobné, ani estetické kritériá. Jeho rozvoj a kultivovanie je teda zásadnou a stálou úlohou hudobnej pedagogiky. Popri imitácii, ktorá predstavuje z ontogenetického hľadiska pre dieťa v mladšom školskom veku veľmi prirodzený spôsob nadobúdania prvých hudobných skúseností, je žiaduce v spoločnom spievaní a aj pri ďalšom muzicírovaní v školskej hudobnej výchove komplexne rozvíjať hudobné schopnosti žiakov, vytvárať základy hudobnej

gramotnosti a priestor pre chápanie hudby aj implementovaním tvorivých vokálno-intonačných aktivít.

Štátne kurikulum v predmete hudobná výchova vo vzdelávacích štandardoch na primárnom stupni oblasť vokálno-intonačných aktivít zahŕňa. Ide predovšetkým o rytmizovanie a melodizovanie reči pomocou drobných útvarov ľudovej slovesnosti, autorských textov, dialogických hier a pod. Učiteľ pritom využíva rytmické a solmizačné slabiky, metódu relatívnej solmizácie v dur, ľubovoľné gestá na vyjadrenie dĺžky i výšky tónu alebo fonogestiku. Na začiatku, v 1. ročníku, vychádza z melodických modelov so – mi a so – la – so – mi, ktoré sú tvorivo integrované aj v ďalších hudobných činnostiach. Podobným spôsobom, cez rozvoj aktívneho vnímania a v komplexe aktívnych hudobných činností postupuje aj vo vyšších ročníkoch, a následne z aktívnej hudobnej činnosti vyvodzuje nevyhnutné (elementárne) hudobno-teoretické poznatky a uvádza tak žiakov aj do hudobnej gramotnosti (Vzdelávacie štandardy pre 1. stupeň ZŠ, Umenie a kultúra – hudobná výchova, 2015).

V príspevku by sme chceli prezentovať vybrané výsledky výskumu zameraného na zistenie súčasného stavu a podôb vokálno-intonačných aktivít na 1. stupni základných škôl na Slovensku.

Cieľ a metodika výskumu

Naším cieľom je zistiť ako často učitelia na primárnom stupni implementujú vo svojej praxi na 1. stupni vokálno-intonačné aktivity a aké typy aktivít najčastejšie realizujú, pretože sa domnievame, že hudobnému rozvoju žiakov v oblasti týchto spôsobilostí venujú iba marginalizovaný priestor.

V príspevku prezentujeme niektoré zistenia získané pomocou online dotazníka s polootvorenými i otvorenými otázkami, ktorý sme rozoslali na e-mailové adresy 2060-tich základných škôl a školských zariadení na Slovensku. Vychádzali sme z registra základných škôl a školských zariadení na webovej stránke Centra vedecko-technických informácii SR. Zber dát prebiehal anonymne a trval od 15. 10. do 31. 10. 2023. V ďalšom kroku sme ich štatisticky spracovali a interpretovali.

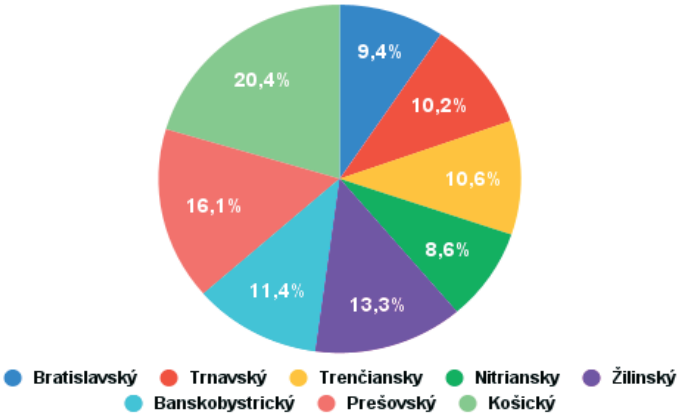
Charakteristika vzorky respondentov

Dotazník vyplnilo 255 učiteľov na 1. stupni základných škôl z celého Slovenska (Graf 1). Početne najviac boli zastúpení respondenti z Košického (20,4 %) a z Prešovského kraja (16,1 %), najmenšie percentuálne zastúpenie mali vo vzorke opýtaní z Nitrianskeho kraja (8,6 %), respondenti z ostatných slovenských krajov boli zastúpení v intervale od 9,4 % po 13,3 %. Vo vzorke respondentov zároveň prevažovali

učitelia škôl situovaných na dedine (60,1 %), oproti opýtaným z mestských základných škôl (39,9 %) –– Graf 2.

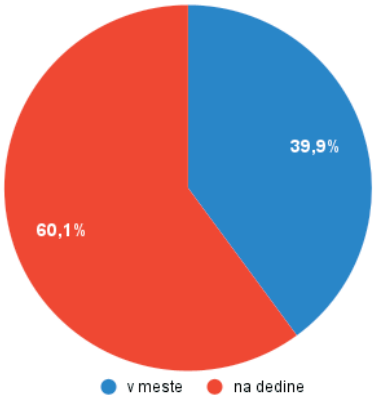
Graf 1

Vzorka respondentov z hľadiska ich pôsobenia v jednotlivých krajoch na Slovensku (zdroj: vlastný)



Graf 2

Vzorka respondentov z hľadiska lokácie oslovených ZŠ (zdroj: vlastný)

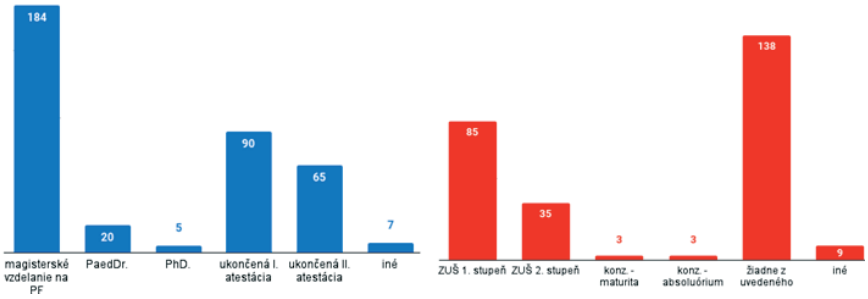


Pri uvádzaní dosiahnutého pedagogického a hudobného vzdelania mali opýtaní možnosť označiť viacero odpovedí. Ako je možno vidieť v Grafe 3 – modré stĺpce, 90 a 65 učiteľov označilo ukončenú aj 1. a 2. atestáciu, 20 respondentov absolvovalo doktorské štúdium, 5 respondentov označilo ukončenie III. stupňa vysokoškolského štúdia so zameraním na didaktiku primárneho vzdelávania, 7 opýtaných v položke iné uviedlo ukončenie inej vysokej školy a následne absolvovanie doplňujúceho pedagogického štúdia.

Pri uvádzaní dosiahnutého hudobného vzdelania (Graf 3 – červené stĺpce) je možno vidieť, že 138 opýtaných (tj. 54,11 %) sa vyslovilo, že neabsolvovalo základné umelecké vzdelávanie v ZUŠ. V položke iné respondenti uviedli neukončené 1. stupňa v ZUŠ, súkromnú návštevu hry na nástroji počas štúdia na VŠ (klavír, flauta), ukončené umelecké vzdelanie na VŠMU a AU, prípadne dlhodobejšie záujmové aktivity súvisiace s hudbou, ako napríklad navštevovanie detského zboru alebo folklórneho súboru počas základného a stredoškolského štúdia.

Graf 3

Vzorka respondentov z hľadiska dosiahnutého pedagogického a hudobného vzdelania (zdroj: vlastný)

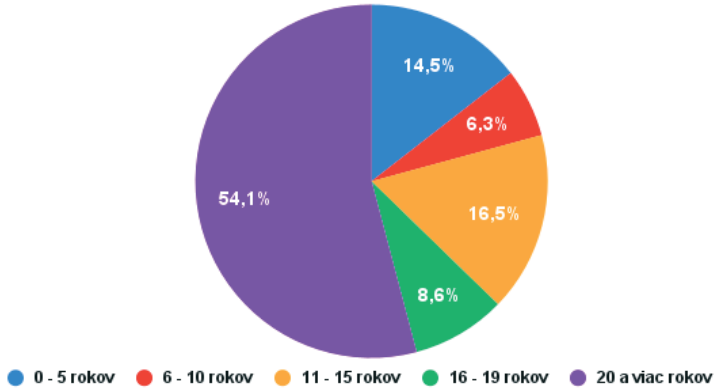


Respondentov sme sa pýtali aj na ich záujem o ďalšie vzdelávanie so zameraním na hudbu (Graf 4). V ponúknutých možnostiach mohli uviesť niektoré z foriem formálneho i neformálneho vzdelávania. Vyšší záujem – 24,2 % a 33,2 % javia opýtaní o hudobné webináre a workshopy/kurzy. V položke iné 8,7 % respondentov uvádzalo vlastné aktivity spojené s praktickým muzicírovaním – so spevom alebo s hrou na nástroji, ako napr. návštevu zborového telesa (Zbor slovenských učiteliek – OZVENA, chrámový zbor, folklórna skupina), návštevu štúdia pre dospelých v ZUŠ, spev v gospelovej skupine, vedenie chrámového zboru a pod.

Vo vzorke respondentov uviedlo spolu až 79,2 % opýtaných pedagogickú prax (Graf 5) dlhšiu ako 10 rokov. Najpočetnejšiu skupinu (54,1 %) tvoria učitelia s praxou 20 a viac rokov.

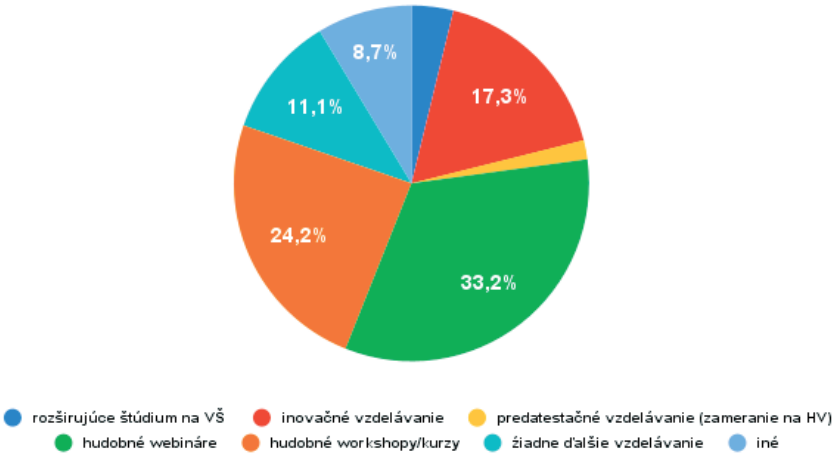
Graf 4

Vzorka respondentov z hľadiska záujmu o niektoré formy ďalšieho vzdelávania v oblasti hudby (zdroj: vlastný)



Graf 5

Vzorka respondentov z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe (zdroj: vlastný)



Na základe uvedeného možno skonštatovať, že vo vzorke sú zastúpení respondenti zo všetkých krajov na Slovensku, mierne dominujú učitelia základných škôl situovaných na dedine (60,1 %). Z hľadiska dosiahnutého pedagogického vzdelania spolu 60,78 % respondentov uviedlo okrem magisterského stupňa na pedagogickej fakulte aj absolvovanie 1. a 2. atestačnej skúšky, 9,8 % uviedlo absolvovanie ďalšieho vysokoškolského vzdelania (doktorského či doktorandského stupňa so zameraním na didaktiku primárneho vzdelávania). Z hľadiska dosiahnutého hudobného vzdelania je vo vzorke početnejšia skupina učiteľov (54,11 %), ktorí neabsolvovali hudobný odbor v ZUŠ, a teda možno predpokladať, že v oblasti hudby získali vzdelanie predovšetkým počas štúdia na pedagogickej fakulte. 56,3 % opýtaných v dotazníku vykázalo záujem o hudobné webináre a hudobné workshopy. Spolu až 79,2 % opýtaných uviedlo pedagogickú prax dlhšiu ako 10 rokov, najpočetnejšie sú vo vzorke zastúpení učitelia s 20 ročnou a dlhšou pedagogickou praxou.

Nízku návratnosť dotazníka – 255 respondentov (z celkovo 2060 ZŠ a školských zariadení), vnímame ako istú limitáciu prezentovaného výskumu, opýtaní však zrkadlia rôzne skupiny z hľadiska zastúpenia jednotlivých krajov, dĺžky pedagogickej praxe, pedagogického i hudobného vzdelania.

Analýza a interpretácia zistení

Vokálno-intonačné aktivity na hodinách hudobnej výchovy na primárnom stupni vzdelávania môžu mať rôznu podobu, a taktiež môžu byť príťažlivou činnosťou. V ťažiskovej časti dotazníka sme volili štruktúrované škálované otázky, ktoré zisťovali frekvenciu aktivít rozvíjajúcich predovšetkým chápanie melodických vzťahov a elementárnych prvkov hudobnej abecedy, ale aj to, či učitelia zaraďujú do vyučovania prvky tvorivej intonácie. Respondenti škálovali frekvenciu ich realizácie vo svojej pedagogickej činnosti na osi veľmi často (cca 2x mesačne) – často (cca 1–3x za 2 mes.) – niekedy (cca 1–3x v polroku) – zriedka (cca 1–3x v školskom roku) – nikdy. Hodnoty v Tabuľke 1 predstavujú počet odpovedí v jednotlivých kategóriách pre každú otázku, sivou farbou sme vyznačili tie najčastejšie.

Tabuľka 1
Prehľad odpovedí respondentov so zameraním na realizáciu niektorých vokálno-intonačných aktivít na hodinách hudobnej výchovy na 1. stupni (zdroj: vlastný)

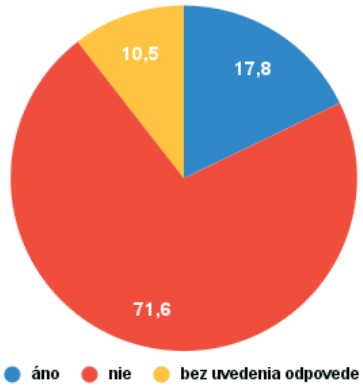
Ako často realizujete so žiakmi nasledovné aktivity?		veľmi často	často	niekedy	zriedka	nikdy
1.	Pracujete s rytmickými slabikami?	32	106	81	29	7

2.	Pracujete so solmizačnými slabikami?	25	69	95	45	21
3.	Využívate fonogestiku (gestá v zmysle Kodályho koncepcie v učebniciach HV?)	6	38	81	74	57
4.	Realizujete rytmické a vokálno-intonačné aktivityv učebniciach HV?	27	89	89	35	15
5.	Melodizujete slová a vety?	32	84	89	41	9
6.	Realizujete elementárne tvorivé činnosti typu „urobme si riekanku“?	16	57	79	63	40
7.	Využívate prvky tvorivej intonácie vo fáze rozospievania žiakov?	39	83	72	46	15
8.	Využívate obrázkové/grafické partitúry (naznačenie postupu melódie pomocou obrázkov a symbolov)?	18	40	96	65	36
9.	Využívate partitúry zostavené z predmetov/ hračiek?	2	20	62	65	106
10.	Využívate farebné noty (farba noty = farba platničky na zvonkohre)?	9	35	82	70	59
11.	Rozvíjate hudobné schopnosti svojich žiakov využitím farebných ľahko ovládateľných nástrojov (napr. zvonkohry, boomwhackers, Montessori zvončekov a i.)	27	65	59	61	33
12.	Ilustrujete melodický priebeh piesne/skladby pohybom ruky?	41	92	59	44	19
13.	Ilustrujete melodické vzťahy polohou tela/ pohybom?	36	71	86	41	21
14.	Pracujete s notovým zápisom piesní (sledovanie postupu melódie, hľadanie rovnakého a odlišného)?	25	81	84	47	18

Odpovede respondentov na predložené otázky priniesli vcelku prekvapivé zistenia. Relatívne veľké percento učiteľov sa uvedeným aktivitám venuje len niekedy, zriedka alebo vôbec. S rytmickými slabikami aktívne pracuje 54,11 % opýtaných, so solmizačnými slabikami 36,86 %, fonogestiku v zmysle Kodályho koncepcie využíva 17,25 % učiteľov. Aktívne melodizovanie slov a viet, riekaniek či využívanie prvkov tvorivej intonácie vo fáze rozospievania uvádza priemerne len 41,86 % učiteľov primárneho stupňa. Hudobné schopnosti svojich žiakov v spojení s vizuálnymi predstavami a pohybom rozvíja priemerne 21,17 % – 32,93 % opýtaných. Ide pritom aj o také aktivity, ktoré môžu byť integrované a nemusia sa nevyhnutne spájať iba so spevom.

V ďalšej z otázok (Graf 6) sme zisťovali, či okrem imitácie využívajú respondenti vo svojej praxi aj prvky niektorej z intonačných metód a ak áno, poprosili sme o konkrétnejšiu odpoveď. 176 (71,6 %) opýtaných sa vyjadrilo záporne; 49 (17,8 %) odpovedí bolo kladných a 29 respondentov (10,5 %) odpoveď neuviedlo. Pri konkretizovaní kladnej odpovede 44 učiteľov uviedlo prvky tonálnej solmizačnej metódy vychádzajúcej z koncepcie Z. Kodályho, 5 opýtaných uviedlo prvky tonálnej piesňovej metódy.

Graf 6
Využívanie prvkov niektorej z intonačných metód (zdroj: vlastný)



Analýzou odpovedí sme zistili viaceré skutočnosti:

- Vyššiu frekvenciu odpovedí veľmi často a často sme zaznamenali v oblasti niektorých elementárnych činností – realizovanie rytmických a vokálno-intonačných aktivít ponúknutých v učebniciach HV (45,49 %), melodizovanie slov a viet (45,49 %), využitie prvkov tvorivej intonácie vo fáze rozospievania žiakov (47,84 %), vizualizácia melodického priebehu piesne/skladby gestom ruky (52,15 %);
- 71,6 % opýtaných nevyužíva vo svojej praxi prvky žiadnej z intonačných metód – teda dotazníkové odpovede skutočne potvrdzujú náš predpoklad, že oblasti rozvoja vokálno-intonačných spôsobilostí žiakov je venovaný iba marginalizovaný priestor a nie všetci učitelia tak plnia štandardy definované v kurikule;
- 138 opýtaných (tj. 54,11 %) uviedlo neukončenú ZUŠ – teda svoju hudobnú prípravu absolvovali počas ich pregraduálnej prípravy na povolanie na pedagogickej fakulte.

Záver

Sme svedkami dynamických zmien v spoločnosti i reformných zmien v školstve, ktoré smerujú k inováciám a adaptáciám obsahu vzdelávania v kontexte súčasných požiadaviek. Je však potrebné uvedomiť si, že realizátorom týchto zmien je predovšetkým pedagóg. Už Ladislav Burlas (1997, s. 48) na sklonku 90. rokov argumentoval, že „…temer 50 % vyučovacieho času určeného na hudobnú výchovu sa využíva ináč a učitelia pre ročníky 1.–4. nie sú v hudbe dostatočne vzdelaní…" Po viac ako dvadsiatich rokoch sa v hudobnej vysokoškolskej príprave učiteľov pre primárny stupeň žiadne zásadné zmeny (napriek protestom ďalších autorít) neudiali. Na pedagogických fakultách sme v študijných programoch skôr svedkami neustálej redukcie hudobných predmetov i nezodpovedajúcej úrovne hudobných schopností adeptov prijímaných na štúdium učiteľstva pre primárny stupeň bez talentovej skúšky.

Spev v škole je viac než len hudobná aktivita, významne prispieva k celkovému rozvoju žiakov, oslobodzuje, povzbudzuje, lieči zábrany, poskytuje radosť a potešenie. Tvoriví pedagógovia znovu a znovu kreujú hudobné situácie, ktoré pozitívne pôsobia na osobnostný rozvoj a obohacujú prežívanie žiakov (Jiřičková, 2021). Prezentované dotazníkové zistenia môžu byť istým poznaním, aby sme spolu so zmenami v obsahu vzdelávania dokázali venovať nevyhnutnú pozornosť aj príprave pedagógov, resp. formou seminárov, workshopov, rozvojových kurzov, či prostredníctvom metodických materiálov aspoň cielenejšie dopĺňali vzdelanie učiteľov v praxi tak, aby boli schopní zaradiť do hudobnej výchovy viac vokálno-intonačných aktivít, a teda „…s hudbou učili viac ako len hudbu" (Papp & Spiegel, 2016, s. 14).

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

Literatúra

Burlas, L. (1997). *Teória hudobnej pedagogiky.* Prešovská univerzita.

Jiřičková, J. (2021). Aktivizující činnostní pojetí hudební výchovy v distanční výuce. *Aura Musica,* 13, 90–94. https://issuu.com/ujep/docs/aura_musica_13_2021_web_2_/s/15009278

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2015). *Vzdelávacie štandardy pre 1. stupeň ZŠ, Umenie a kultúra – hudobná výchova.* https://www.minedu.sk/data/att/22678.pdf

Kontaktná adresa
Mgr. et Mgr. art. Martina Procházková, PhD.
Katedra hudby, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
Námestie A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok
martina.prochazkova@ku.sk

Zpěv jako součást výuky na waldorfské škole

Singing as a Part of Teaching at a Waldorf school

Silvie Schmuckerová

Anotace
Příspěvek představí průřez waldorfskou pedagogikou v České republice v kontextu funkce zpěvu v rámci výuky od 1.–12. třídy z hudebně-teoretického a praktického hlediska. Představí zpěv nejen jako součást výuky předmětu hudební výchova, ale také jako výchovný a vzdělávací prostředek v předmětech ostatních.

Abstract
The paper will present a cross-section summary of Waldorf pedagogy in the Czech Republic in the context of the function of singing in teaching from the 1st to the 12th grade from a musical-theoretical and practical perspective. It will introduce singing not only as a part of the teaching of the subject of music education, but also as an educational tool in other subjects.

Klíčová slova
Zpěv, waldorfská škola, antroposofie, Rudolf Steiner.

Keywords
Singing, Waldorf school, anthroposophy, Rudolf Steiner.

Pro waldorfskou pedagogiku[16] není pěvecké umění jen součástí předmětu hudební

[16] První waldorfská škola byla založena 7. září 1919 ve Stuttgartu, a to zakladatelem antroposofie dr. Rudolfem Steinerem, který je ideovým nositelem a inspirací celému waldorfskému hnutí. Waldorfské školy se postupně zakládaly po celém světě, jejich vývoj se na čas pozastavil, a to v důsledku událostí 2. světové války, během níž byly veškeré waldorfské školy zrušeny.
V současné době jsou waldorfské školy rozšířeny po celém světě, na všech kontinentech světa a poskytují vzdělávání v mateřských, základních a středních školách. Ideální konceptem je pro waldorfskou pedagogiku tzv. kampus, škola, kde se děti vzdělávají pod waldorfským systémem v návaznosti od mateřské školky po středoškolské vzdělání ukončené státní maturitní zkouškou. V České republice nastal rozvoj waldorfského školství po roce 1989. V současné době je v České republice 7 středních škol, 18 základních škol, 1 škola speciální a mateřské školky, které v současné době prožívají doslova explozi ve svém zakládání.

výchova. Na zpěv je nahlíženo jako na součást uměleckého působení na člověka (Ronovský, 2011). Z perspektivy waldorfského učitele jsou umělecké předměty na stejné úrovni důležitosti jako předměty ostatní. Za přínosy uměleckých předmětů se obecně považuje harmonizace člověka, duševní osvěžení během výuky a terapeutický účinek. Nejdůležitějším smyslem uměleckých předmětů je však zapojení celého člověka do procesu tvoření. Zapojuje se tak nejen myšlení, ale také cítění a vůle. V antroposofickém pojetí se tak mluví o propojení těla, duše a ducha či o propojení fyzického, éterného a astrálního těla (Steiner, 1996). Každé „tělo" má své vývojové fáze, které jsou typické pro určité období a waldorfská pedagogika na tomto základě staví veškeré své působení, výchovu a vzdělávání. Hudba není výjimkou.

Zažívání emocí během umění, a u zpěvu zvláště, je prostředkem k zažívání vnitřního duševního života a také k pěstování schopnosti soustředění se. Zpívající se tak postupně otevírá v oblasti cítění a prožívání a poznává, co do něj může skrze zpěv promlouvat, co ho oslovuje a dotýká se ho. Zpěv je důležitý, protože se jedná o aktivitu, kde není zapojena pouze kognitivní část, tedy myšlení. Musí se nutně zapojit také cítění, posléze vůle (Steiner, 2003). Aby se mohlo skrze zpěv vytvořit umělecké dílo se všemi jeho kvalitami, je podstatný moment uvědomění si vlastního záměru, zapojení vůle a soustředění. Ve sborovém zpěvu, který je součástí hudební výchovy je slyšet obzvlášť, kdy jsou zpěváci plně v sobě, koncentrovaní a kdy projevují svou vůli.

Tak je to stejné i u zpěvu kdykoliv během vyučování, a to nejen hudební výchovy. Je to prvek, který mobilizuje životní síly a současně otevírá srdce, citovou složku a má podstatný sociální aspekt. V plném vědomí všech těchto aspektů waldorfská pedagogika pracuje se zpěvem jakožto součástí veškerého vyučování na základní i střední škole.

A jak s tímto pracuje waldorfská škola?

Děti a umění

„Jednou z nejcharakterističtějších vlastností dětí je, že tělesný a duševní život jsou spolu velmi intenzivně spojeny. Dospělý není ochoten činit své afekty viditelnými, i když se to vždy nedaří. Děti činí instinktivně naopak: Dupou, když se zlobí, skáčou, když mají radost. Když děti podnítíme, aby vyjádřily duševní hnutí uměleckou činností, pak to znamená, že dáváme zelenou jejich nejhlubším potřebám – ale ne jakýmkoliv směrem" (Carlgren, 1991, s. 56).

Umění se ve waldorfských školách pěstuje již od nejútlejšího věku a postupně prostupuje životní styl celých rodin. Samotné uspořádání prostoru, ve kterém se děti nacházejí, má své specifické zákonitosti, které podporují celkové umělecké uchopení procesu výchovy a vzdělávání. Důraz se klade na přirozenost materiálů, barev, uspořádání prostoru a zdravého rytmu celého dne. Na prvním místě je ucelený vývoj

dítěte a důraz na jeho individuální potřeby, a především na specifické tempo každého jedince. Vyučovací proces se tak stává nesoutěžní a dítě by nemělo v ideálním případě prožívat stres či pocit méněcennosti. Hudba hraje podstatnou roli v celém vyučování a zpěv je její hlavní nosnou složkou, která se objevuje během celého dne.

Waldorfská pedagogika hudbu a zpěv často využívá jako muzikoterapii, zvláště při práci s nejmenšími dětmi. A především je to prostředek pro učení se sociálnímu cítění a budování společenství, které tvoří žáci, učitelé a celé rodiny žáků. Zpěv je přirozenou součástí každé waldorfské školy a provádí všechny důležité okamžiky z průběhu roku:

„Rudolf Steiner[17] líčí, jak umělecká činnost má svým širokým rejstříkem duševních zážitků a intimní souhrou psychických a fyzických činností postupně za následek, že se tělo mění: stává se přístupnější a citlivější na impulsy, které vycházejí z nitra člověka. Stává se pružným, harmonickým orgánem, na němž může hrát individualita svými duševními silami. Opět tu platí: čím dříve tento proces začne, tím lépe" (Carlgren, 1991, s. 57).

Zpěv v mateřské waldorfské škole

Mateřská škola, která funguje na principech waldorfské pedagogiky ctí jako hlavní stavební prvek rytmus. Pravidelně se opakující rytmus dne, jednotlivých částí dne, pravidelně se opakujících činností, které děti uchopují nevědomě do svého rozvíjejícího se JÁ. Rytmus uchopuje děti do bezpečného prostoru skrze jeho pravidelnost a předvídatelnost (Steiner, 2003).

Podstatným jevem je estetické uchopení třídy, které je postaveno spíše jako dětský pokoj plný přírodních materiálů, podnětů pro rozvíjení fantasie a citu pro barvy. Zpěv v mateřské waldorfské škole slouží především jako prostředník pro komunikaci mezi učitelem a dítětem.

Waldorfský učitel s dětmi zpívá v pravidelných intervalech. Zpěv se ale používá jako prostředek pro „rozkazy" – například pobídnutí k utírání nohou na rohožku před vstupem do místnosti po venkovní procházce se děje vždy pomocí stejné písničky, která je vytvořena pomocí krátkého verše. Při pobídnutí dětí k nachystání

[17] Dr. Rudolf Steiner (1861-1925) byl rakouský filosof, literární kritik, pedagog, umělec, dramatik, esoterik. Je považován za zakladatele antroposofie. Na základě jeho impulsů vzniklo waldorfské školství. Dal vzniknout mnoha dalším oborům, které jsou součástí vzdělávacího plánu waldorfských škol (eurytmie, biodynamické zemědělství, které se aplikuje jako součást ekologické výchovy). Mezi jeho nejvýznamnější díla patří Filosofie svobody, Theosofie, Aspekte der Waldorfpädagogik (Aspekty waldorfské pedagogiky) či 6000 přednášek, které jsou stenograficky zapsány. Jeho publikační dílo vyšlo v německy mluvících zemích, většina je přeložena na jazyka českého a přístupná pro veřejnost a pedagogickou společnost.

stolu ke společnému jídlu se také děje písničkou. Opakování stejných hudebních prvků se tak stává základním prostředkem pro výchovu a vzdělávání.

Děti tak mohou nenásilně procházet dětstvím a vnímat příkazy učitele formou, která je pro ně přirozená a oslovuje jejich cítění, které je ve věku do 7 let plně prostoupeno do celého těla. Co dítě prožívá, prožívá celé tělo. Dítě nemá schopnost filtrovat duševní prožitky, vnímá vše, co mu svět nabízí plnými doušky. Prožívání duše se tak stává prožíváním celého těla, celé bytosti. Proto je mateřská škola důležitým článkem ve vývoji dítěte a zpěv v ní má podstatnou roli.

Zpěv na základní waldorfské škole

Zpěv na základní waldorfské škole je průvodcem celého procesu kognitivního osvojování učební látky. Zajímavostí je, že 1. a 2. třída pracuje pouze v pentatonickém systému, používají pentatonické flétny a písně jsou také pouze v pentatonice. Krom výuky hudební výchovy se zpěv využívá v tzv. rytmické části epochového vyučování, jejíž hlavním cílem je opakování učiva minulého dne a příprava duševních sil, celkového naladění a soustředění se na navazující obsah práce. Rytmické části jsou tak velmi různorodé, mohou obsahovat rytmizování slov, násobilky, tance či pohybové činnosti v rytmu, ale také samotný zpěv, hru na pentatonické flétny či recitace. Od 3. třídy se přechází na dur/moll systém a v něm se pokračuje až do střední školy (Richter, 2006).

Kromě výuky hudební výchovy a ostatních předmětů, kde má zpěv hlavní úlohu ve vývoji hudební stránky dítěte se zpěv praktikuje v souvislosti s živým prožíváním roku a jeho důležitých částí. A to pomocí svátků a slavností, které každá waldorfská škola důsledně dodržuje a organizuje a vnímá jako součást její vlastní identity. Je to prostor pro setkání učitelů, žáků a rodičů[18].

---

[18] Na začátku školního roku se posiluje vůle a odvaha při Michaelské slavnosti.
Listopadová Martinská slavnost oslavuje soucit a sdílení světla, které nás doprovází až do doby adventní. Svatomartinské písně zpívá celá škola, včetně škol středních. V prosinci se Advent zahajuje v nižších třídách Adventní spirálou. Děti při procházení spirálou a postupném rozsvěcení svíček zažívají světlo, které vrcholí časem vánočním. I každodenní ranní adventní zpívání je pro všechny žáky i učitele prožitkem rostoucího vnitřního světla a společenství. K souzvuku hlasů se přidávají také rodiče. Škola tak doslova zažívá společné zpívání napříč třídami. Únor patří masopustním oslavám, kde žáci zažívají společné zpívání s rodiči a učiteli v maskách skrze průvod, veselé písně a živelným hudebním doprovodem.V březnu děti vynáší Mořenu a zpívají tradiční lidové písně, které se vážou k této staré tradici. Zpívání opět probíhá společně s učiteli i rodiči. Každoročně v květnu se koná veliké setkání k oslavám Letnic, k tomu se váže nejen zpěv, ale především kolové tance, speciální kostýmy a květinové věnce, které si dívky samy pletou. Děti zdobí věnce květy a papírovými holu-

Zpěv na střední waldorfské škole

Zpěv má úlohu tzv. rytmické části epochy[19]. Slouží jako prostor pro koncentraci a zacílení soustředění směrem, který vyučující potřebuje pro stavbu svého epochového vyučování. Místo zpěvu se využívá také recitace, pohybová složka či arteterapie. Celá rytmická část by neměla být delší než 20 minut. Výběr skladeb je zde ryze individuální záležitostí každého učitele vyučovacího předmětu a třídy.

Zpěv má zastávat úlohu socializačního prostředku pro budování společenství. Na středních waldorfských školách v České republice je zvyk začínat nový týden společným pondělním setkáním všech ročníků střední školy – 1.–4. ročník a všech učitelů, kdy se zahájí nový týden společným zpěvem, který vede zkušený učitel hudební výchovy, v ideálním případě sbormistr. Po společném zpívání následuje proslov pana ředitele. Po společné průpovědi[20] se celá škola rozchází do tříd a zahajuje se vyučování.

V rámci vyučování hudební výchovy je zpěv koncipován jako sborový zpěv, tedy každá třída má na střední škole hodinu hudební výchovy, ve které se vyučují dějiny

---

bicemi, tančí prastarou hru Na rytířstvo, zaplétají stuhy kolem kmene máje a za zpěvu odcházejí hledat královnu a krále. Poté následuje hostina v trávě. Zpěv má zde určující podobu celé slavnosti. Opakují se kratší motivy a písně se zpívají v nekonečných repeticích.

19 Epochy jsou typické pro waldorfské školství. 1. epocha (8:00 – 9:50) a 2. epocha (10:10 – 11:40) jsou systémem pro výuku hlavních předmětů na středních školách. Daný vyučovací předmět má první či druhou epochu po dobu 2–3 týdnů, poté se epochové vyučování uzavře a přichází předmět jiný. Výhodou je hlubší ponor do fenoménů, cílené soustředění do dvou hlavních předmětů po dobu trvání jejich výuky a nerozptýlenost žáků způsobené velikým množstvím předmětů za jeden vyučovací den. V odpoledním vyučování jsou klasické hodiny, ve kterých je nutná pravidelnost. Řadí se zde výuka cizích jazyků, výchovy (výtvarná, hudební, estetická a dramatická) či oborové semináře, jako příprava k maturitní zkoušce.

20 „*Nadchni se krásou*
chraň v duši pravdu
cti, co je vzácné
služ věci dobra.
Tak věru dojdeš,
v životě k cílům,
v činech svých k řádu,
v cítění k míru,
v myšlení k světlu.
A duši Tvou prolne,
důvěra silná
v působnost Boží,
ve všem co jest,
i kolkolem,
i v nitru Tvém.“ (Steiner, 2008, s. 14)

hudby, fenomenologie, základy hudební teorie, analýza skladeb a biografie hudebních skladatelů a jednu hodinu sborového zpěvu, kde se učí zákonitostem, které sborové zpívání přináší. Výběr repertoáru vždy souvisí s celkovým naladěním třídy a také s úrovní, kterou daná třída vykazuje. Vícehlas je vždy cílem výuky sborového zpěvu. Výsledkem je pak povinné sborové vystoupení každé třídy a prožití celého uměleckého procesu od nácviku po konečnou realizaci a veřejnou interpretaci.

Závěr

Waldorfská pedagogika je prostoupena uměním; věří, že samotné vyučování by mělo být uměleckým počinem, kdy pedagog citlivě vnímá jednotlivosti a veškeré zákonitosti třídy jako celek a každého žáka jako individualitu. Zpěv je tak nástrojem, který se po více než 100 let, kdy waldorfská pedagogika existuje, používá jako hlavní prostředek pro rozvíjení celé bytosti člověka a budování společenství.

Literatura

Cargren, F. (1991). *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera* (1. vyd.). Baltazar.

Richter, T. (2006). *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy – pedagogické pojetí a vzdělávací cíle.* Asociace waldorfských škol České republiky.

Ronovský, V. (1991). *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky* (1. vyd.). Fabula.

Steiner, R. (1996). *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky* (1. vyd.).

Steiner, R. (1993). *Výchova dítěte a metodika vyučování* (2. vyd.). Baltazar.

Steiner, R. (2003). *Waldorfská pedagogika: Metodika a didaktika* (1. vyd.). Opherus.

Steiner, R. (2006). *Waldorfská pedagogika: Seminární hodiny a přednášky k učebnímu plánu* (1. vyd.). Opherus.

Steiner, R. (2008). *Meditační verše.* Opherus.

Kontaktní adresa
Mgr. Silvie Schmuckerová
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
S.Schmuckerova@seznam.cz

Folk Songs in European Music Education: Insights from the Netherlands

Michaela Šilhavíková

Abstract
Folk songs have long been the starting point for the growth of children's musical abilities in the Czech Republic. The Department of Music at the Faculty of Education in Brno has been systematically investigating the attitudes of music teachers towards folk songs regarding the changes in cultural and social development. Beginning locally, the study expands to the Netherlands, offering insights into Western European perspective. Surveys and interviews reveal nuanced approaches, reflecting historical and cultural influences. This paper provides valuable findings, emphasizing the need for culturally sensitive music education practices.

Keywords
Music Education, folk songs, teachers' attitudes, international research, the Netherlands.

Introduction
In the Czech environment, we lead children from an early age to become aware of their national identity – often without even realizing it. The rich musical tradition deeply rooted in our country contributes to this practice. Mothers intuitively sing time-honored lullabies to their toddlers; children learn folk rhymes in kindergarten, and pupils first encounter simple folk songs in elementary schools. Folk material is present all around us and it is an essential part of our educational system. During an internship in the Netherlands, we asked local experts about Dutch music education and folklore.

Methodology

The Department of Music Education at the Faculty of Education of Masaryk University has long been studying the attitudes of primary and secondary school teachers towards folk songs. So far, these investigations have been carried out within the Czech environment (Kučerová, 2019). As institutional members of EAS, we have now decided to extend the research to the broader European context to see if adapting our survey methods suits other countries.

The first country to be investigated was the Netherlands. We chose the method of on-line questionnaire survey since we aimed to collect the highest possible number of respondents from schools of diverse backgrounds that would also cover all Dutch provinces. The on-line questionnaire included close-ended and open-ended questions about the teachers' pedagogical orientation, musical preferences, or attitudes toward folk songs. It also provided four listening samples of a Moravian ballad, a Moravian dance song, a Dutch ballad, and a Dutch dance song. The quantitative question survey, however, did not provide us with any data. This fact indicates that this research method is not applicable to the Dutch educational system, which differs from the Czech one (discussed in 2.1). Based on zero returns, we contacted Dutch experts in ethnomusicology and music pedagogy, thus moving to qualitative research.

Research Results in the Netherlands

The Subject of Music in Dutch Primary and Secondary Schools

The core of Dutch education is the aspect of freedom. In primary schools, children do not attend music classes as opposed to the Czech system. In other words, they can choose how much attention they want to give to art subjects, which means that some of the pupils do not opt for music lessons in their timetables. The fundamental question about music in primary schools is who will teach it. Even though future teachers are usually trained in music on the basic level, they often feel like they do not have time for it (Boele, personal communication, March 7, 2022). Luckily, many Dutch citizens still realize the importance of music education. There has been a movement over the last years called "Méér Muziek in de Klas" (More Music in the Classrooms), which *aims to provide structural music education for all primary school children in the Netherlands* (Méér Muziek in de Klas, n.d.). Primary schools typically hire a music teacher or a musician thanks to funding; conversely, some schools organize projects with music schools and orchestras (Zweers, personal communication, April 4, 2022).

Opposed to that, secondary schools are different. Music is taught as a fully-fledged subject in most secondary schools, and it is taught by specialists at least once or twice a week. During the first year, secondary school music teachers usually start with music basics, as there can be students with no music experience in the classroom. Later, students can even choose music as an exam subject; however, the core of freedom remains preserved. Each school is independent in teaching music and its intensity (Homminga, personal communication, April 21, 2022), which is one of the most significant differences between the Dutch and the Czech educational system. In the Czech Republic, music classes are mandatory in almost every primary

school. On the other hand, secondary education offers music classes in gymnasiums (grammar schools), or pedagogically oriented secondary schools only.

The Historical Context of the Terms "Freedom" and "Multiculturalism" in the Netherlands

The aspect of freedom in the educational system is connected to Dutch history. Various religions played a significant role in the country's development. For example, the main Dutch religious communities were Catholics and Protestants, although immigration brought many others (Knippengerg, 2005). In the early 20th century, families of various religious beliefs expressed their desire for their own schools and education. It was decided there would be public schools run by the municipality but still allowing parents to intervene in the educational plan, i.e., schools must follow some general laws, and pupils must pass the final examination. Nevertheless, the nowadays classroom schedule is very individual and inclusive (Boele, 2022). Moreover, there is no such thing as an officially set curricular document. According to Zweers, there are some guidelines that help teachers fill in the curriculum, but schools can decide how to use them (2022).

With their post-colonial past, the definition of "folklore" or "national heritage" may burden many citizens. A generally known fact is that the Netherlands is a multiculturally vibrant country, which is visible especially in larger cities, Rotterdam in particular. Most local musicologists prefer doing research on Moroccan, Turkish, or other cultural minorities rather than on Dutch national music. The National Museum of Ethnology in Leiden is also rather international; visitors can visit its art exhibitions oriented on African, American, Australian and other foreign cultures. There had been discussions about building a national museum of Dutch heritage in Arnhem, but it never took off (Boele, 2022). Dutch people are reputedly sensitive to how to portray their culture, and they strive to pay enough attention to all ethnicities, simultaneously bearing multiculturalism in mind as well.

The Meaning of Folk Songs in the Netherlands and their Pedagogical Application

Folklore is not part of Dutch people's thinking. Boele describes that people in the Netherlands equate traditional music with children's songs (2022). Nevertheless, many song collections have proven the Dutch national musical heritage. The oldest collection, *Een Schoon Liedekens Boeck,* dates to 1544 and contains 221 lyrics. Another collection, *Der Fluyten Lusthof* by Jacob van Eyck, first published in 1644, comprises variations on well-known songs for a solo recorder. There also had been

romantic-national tendencies, including field song collecting in the 19th and early 20th century. Later in the 20th century, ethnologists like Ate Doornbosh initiated field recordings (Boele, 2019). All mentioned sources are available via Meertens Institute's Dutch Song Database. The institute is based in Amsterdam and conducts high-level ethnological research focused mainly on the languages and culture of the Netherlands. Additionally, we can assume that a sizeable Dutch folk music repertoire exists, although it is almost not alive anymore (Boele, 2022). Some active folk bands in the Netherlands focus chiefly on English or Irish traditional music. One of the few music bands that concentrate on the Dutch folk repertoire bears the name Pekel. One of its members, Peter Moree, says you can encounter some folklore songs during village events or shanty festivals, although it is not much (personal communication, March 22, 2022).

The music repertoire in primary and secondary schools in the Netherlands generally consists of pop and classical pieces (Homminga, 2022). A whole new music repertoire is made for Dutch children (Boele, 2022), which is another significant difference between Dutch and Czech music education. In the Czech Republic, folk songs are an irreplaceable part of children's knowledge, whereas in the Netherlands, we find traces of tradition mostly in literature exclusively since folk songs disappeared from the Dutch school repertoire. The only exception is "Sinterklaas" (Saint Nicolaas), a popular annual event in the Netherlands. The celebrated character arrives on his steamboat with his helper Zwarte Piet, translated as Black Pete. There are currently discussions about Black Pete's racist undertones, which is why the tradition is undergoing some changes nowadays (Homminga, 2022). It has become a provocative topic of contemporary research (Mesman et al., 2016). Still, the theme of Sinterklaas forms a wide repertoire of Dutch children's songs (Boele, 2022).

Conclusion

Although our original survey did not supplement a form applicable in the Dutch context, the research brought several important insights, mainly thanks to our four respondents who provided us with valuable data during the interviews. The Dutch education system does not guarantee institutional music education for children of younger school age, whereas in the Czech Republic, music lessons are a prominent part of children's development, including realizing their national identity through folk songs. Despite the Netherlands' rich and diverse cultural manifestations, it would be worth considering that each ethnic group knows its roots and inspires each other in its immediate surroundings. To sum, all the research findings so far have encouraged a broad discussion on the meaning and application of folklore in education.

Bibliography

Boele, E. B. (2019). Netherlands: Music in History, Culture and Geography. *The SAGE International Encyclopedia of Music and Culture*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781483317731

The Dutch Song Database. (n.d.). *Dutch Song Database*. https://www.liederenbank.nl/index.php?lan=en

Knippenberg, H. (2005). *The Changing Religious Landscape of Europe*. Maklu, https://doi.org/10.1111/j.1467-9663.2007.434_1.x

Kučerová, J. et al. (2019). *Lidová píseň v hudební výchově na základních a středních školách v České republice,* Masaryk University.

Méér Muziek in de Klas. (n.d.). *Sluit je aan bij Méér kunst & cultuur in School & Omgeving*. https://www.meermuziekindeklas.nl/

Mesman, J., Janssen, S., & Van Rosmalen, L. (2016). Black Pete through the Eyes of Dutch Children. *PLOS ONE, 11*(6), e0157511. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157511

SLO. (2021). *Kunstzinnige oriëntatie – leerlijn A*. https://www.slo.nl/thema/meer/tule/kunstzinnige-orientatie/kerndoel-56/leerlijn-a/

Van Eyck, J. (1957c). *Der Fluyten Lust-hof*.

Vellekoop, K., Wagenaar-Nolthenius, H., Gerritsen, W. P., & Hemmes-Hoogstadt, A. C. (1975b). *Het Antwerps liedboek: 87 melodieen op teksten uit "Een schoon liedekens-boeck" van 1554.*

Contact address
Mgr. Michaela Šilhavíková
Masaryk University, Faculty of Education, Department of Music
Poříčí 538/31, 603 00 Brno
447933@mail.muni.cz

Spievam, teda som – Vokálnymi činnosťami k sebaprezentácii

I sing, therefore I am – Vocal Activities for Self-Presentation

Stanislava Maggioni

Anotácia
Príspevok pojednáva o potrebe a dôležitosti viesť žiakov k správnemu a zdravému spôsobu používania hlasu. Nácvik a kultivácia vokálneho prejavu napomáha k správnemu fungovaniu a ovládaniu hlasového aparátu. Výsledkom je zdravý a sebavedomý hlasový prejav žiakov podporujúci sebaprezentáciu.

Abstract
This paper discusses the importance of guiding students towards healthy vocal expression. Cultivating proper vocal techniques promotes the functional control of the vocal apparatus, resulting in confident self-presentation. The paper emphasizes specific strategies for achieving this goal.

Kľúčové slová
Vokálny prejav, hlasový prejav, hlasová výchova, sebavedomie, sebaprezentácia.

Keywords
Vocal expression, vocal expression, vocal education, self-confidence, self-presentation.

Zdravý, sebavedomý hlasový prejav podporujúci sebaprezentáciu

Mnohí z nás určite majú skúsenosť či už zo školských, študijných čias, alebo aj zo súčasného pôsobenia ako pedagógovia, výskumníci, či umelci – počúvať výklad učiva, či prezentáciu alebo schôdzu, ktorú vedie niekto so slabým hlasovým prejavom nie je veľmi pútavé a inšpiratívne. Mnohokrát informácie, ktoré nám podáva môžu byť veľmi zaujímavé a dôležité, no nepreniknú k nám tak jasne a zreteľne, ako by si samotný prednášajúci žiadal. Stojí nás nesmiernu námahu sústrediť sa a nepodľahnúť nutkaniu iných myšlienok a nezaujatosti.

Nielen slabá hlasitosť, ale aj istá monotónnosť hlasového prejavu je nežiadúcim prvkom pri prezentáciách, ktoré si vyžadujú záujem a pozornosť poslucháčov.

Mnohé faktory závisia od povahovej typológie človeka, fyziologickej štruktúry tela – niektorí jedinci majú jednoducho povedané prirodzene "posadený" hlas a tým je zvučný a nosný, iní svojou extrovertnou povahou svoj hlasový prejav vedú voľne a presvedčivo. No sú ľudia, ktorí sú jemnejšej telesnej štruktúry, prípadne zápasia s vlastnou introvertnosťou a tým je ich hlasový prejav krehkejší a menej výrazný. Nie je našim cieľom v tomto príspevku zachádzať príliš hlboko do psychológie hlasového prejavu – aj keď tá je veľmi dôležitou súčasťou tohto procesu. My sa pozrieme na problematiku z opačného uhla – ako vokálnym školením prispieť k sebavedomému hlasovému prejavu a tým podporiť sebaprezentáciu žiakov. Tá je potrebná nie len pri vyššie spomínaných prednáškach, ale aj v bežnom živote a komunikácii. Dovolím si tvrdiť, že zdravý hlasový prejav je prospešný nielen pre poslucháčov a okolie, ale aj pre samotného aktéra – dodá mu väčšiu istotu a sebadôveru (sebavedomie).

Tak ako pre nás dospelých v pozícii učiteľov, tak aj pre žiakov či študentov je dôležité ovládať svoj hlasový aparát tak, aby dokázali podporiť svoj rečový prejav. Ideálny model nastáva, keď je učiteľ vzorom pre svojich žiakov.

Po skúsenostiach s prácou s vysokoškolskými študentami, zisťujem, že mnohí z nich nemajú presvedčivý prejav pri prezentáciách svojich prác. Cítim potrebu hľadať spôsoby podpory, ktorá prirodzene smeruje k prameňu edukácie - k základným školám. Na školách sa stále viac a viac stretávame okrem tradičnej ústnej odpovede pred tabuľou s prezentáciami vlastných projektov žiakov. Vynárajú sa nám otázky: Ako pomôcť žiakom prekonať zábrany z hovorenia pred triedou? Ako nadobudnúť, stimulovať či precvičovať rečnícke schopnosti, ktoré si vyžadujú zvučnosť hlasu, intonáciu a dynamiku hlasového prejavu? Môžeme vokálnymi činnosťami podporiť schopnosť sebaprezentácie?

Odpradávna sa rečníci, herci, neskôr moderátori a verejní činitelia venujú zušľachťovaniu svojho hlasového prejavu – majú hlasového pedagóga, ktorý ich učí technike hlasového prejavu. Dokonca aj speváci na umeleckých školách majú predmet Javisková reč, kde sa venujú javiskovému prednesu. Vďaka zvládnutej technike hlasového prejavu dokážeme preklenúť aj určité psychologické faktory ako napríklad neistota, tréma a podobne. Deti na školách, pokiaľ nenavštevujú dramatický krúžok, nemajú možnosť vzdelávať sa, alebo zdokonaľovať sa v schopnosti ovládať svoj hlasový prejav. Hodiny slovenského jazyka a literatúry z časti dáva priestor pre kultúru reči a prednesu, no návody, ako ovládať technicky svoj hlas v tomto predmete nenájdete. Predmet hudobná výchova ponúka priestor pre výcvik, kultiváciu hlasu a schopnosť s ním pracovať. Považujem za nesmierne dôležité prízvukovať tento fakt a podnecovať učiteľov, aby sa svedomito venovali na hodinách Hudobnej výchovy vokálnym činnostiam so všetkými komponentami, ktoré k nim patria.

Spev – Vokálne činnosti – Reč - Sebavedomie

Výskumy v oblasti vokálneho vzdelávania potvrdzujú, že venovať sa spevu má mnoho pozitívnych vplyvov na človeka. Spomeniem aspoň niektoré z nich:

- Fyziologické aspekty: zdravé držanie tela, okysličenie mozgu a celého organizmu, zvyšuje sa kapacita a precvičujú sa hemisféry, prehlbuje sa dýchanie (čo má dobrý vplyv aj na fungovanie vnútorných orgánov)
- Psychologické aspekty: uvoľňuje, pôsobí meditačne, zvyšuje sebavedomie, zlepšuje koncentrácia
- Sociálny aspekt – napr. zborový spev má pozitívny vplyv na socializáciu jedinca

Vývin reči u detí a ich hudobný vývin v prvých rokoch života idú takmer paralelne a ich súčinnosť je veľmi dôležitá. "*Hlas a hudebnost jdou u malých dětí vždy ruku v ruce, nelze je od sebe oddělit. Zlepšením pěveckého hlasu se zlepší i dětský mluvený hlas*" (Tichá, 2014, s. 13).

V súčasnosti sú vyvinuté metódy, ktoré liečia symptómy zajakávania pomocou spevu a tiež pomáhajú zlepšiť dikciu. Stretli sme sa aj s odporúčaním, že výchova a hlasová rehabilitácia hlasu dospelých osôb by mala vychádzať zo spevnej funkcie hlasu a aplikovať vybrané techniky základného speváckeho výcviku. Prostriedky vokálnej pedagogiky sú pre osvojenie a nápravu správnej hlasovej (dychovej, artikulačnej) funkcie účinnejšie, ako prostriedky hovoreného výcviku.

Vokálny a hlasový prejav majú niekoľko spoločných styčných bodov – základných technických pilierov potrebných k správnemu fungovaniu. Podrobne túto problematiku sleduje Miluše Obešlová (2014) vo svojej publikácii Význam hlasové výchovy při nápravě mluvního hlasu, v ktorej podčiarkuje rovnaký princíp pre používanie hovoreného a spievaného hlasu.

Poznáme základné požiadavky pre kultiváciu speváckeho a hovorového hlasu: držanie tela, dych, fonácia/rezonancia, artikulácia, hlasová hygiena

Z pohľadu požiadaviek pre celkový hovorový prejav, ponúkam nasledovné rozdelenie:

Ovplyvňujúce kvalitu tónu/hlasu:

- Držanie tela
- Dych – opora
- Fonácia/rezozancia
- Artikulácia

Kvalita obsahu – INTERPRETÁCIA:

- Rytmus
- Intonácia

- Dynamika
- Prejav

Tieto jednotlivé technické pojmy sú aj súčasťou definícií a pomenovaní vokálnych činností a zručností v ŠVP aj v iŠVP.

Pri štúdovaní tejto problematiky zo speváckeho aj z hereckého pohľadu (odborníci z praxe-publikácie) a z vlastnej praxe mám overené, že už "len" samotné správne držanie tela a dych dokážu v hlasovom prejave urobiť mnoho prospechu. Skúsme spievať zhrbení - napríklad jeden tón - a počas toho sa postupne vzpriamiť. Výsledok lepšej zvučnosti a nosnosti tónu je zaručený! Správne držanie tela má okrem fyziologického vplyvu na hlas ešte jeden z mnohých bonusov – psychologický vplyv na podporu sebavedomia. Tak ako sú fyzické prejavy ako je zhrbenie sa, sklonená hlava prejavom emócií - napr. smútku, uzavretosti, nízkeho sebavedomia, tak vzpriamené držanie tela nám hovorí o veselosti, otvorenosti, či sebavedomí. Ja tento poznatok pri mojich žiakoch a študentoch spevu otáčam v "náš prospech" dvojnásobne: 1.vzpriamený postoj (a aj úsmev na tvári) potrebujeme pre správne fungovanie hlasového aparátu 2. vzpriamený postoj (a úsmev na tvári) nám postupne prinesie dobrú náladu a sebavedomie.

Rovnako sa vďaka vzpriamenému postoju stimuluje a aktivizuje aj plynulosť dychu. A ako sa v speváckych kuloároch hovorí - "Dych je základ!" To isté platí aj pri hovorenom prejave. Jedna z prvých viet herečky a pedagogičky Lenky Barilíkovej-Spišákovej v kapitole Hlasová výchova je: "*Dych je základom všetkého*" (2018, s. 28). Najvhodnejší typ dýchania ako pre spev tak aj pre hovorený prejav je kostro-abdominálne dýchanie (tzv. hlboké dýchanie).

Fonácia/rezonancia, artikulácia – sú tiež žiadané atribúty pre dobre nosný a zvučný hlasový prejav – na hodinách hudobnej výchovy si tieto schopnosti žiaci môžu precvičovať jednoduchými vokálnymi činnosťami:

- brumendom docielime stimulovanie rezonátorov v rôznych hlasových polohách,
- jemným rozvinutím vzniknutého zvuku a otvorením vokálu precvičíme mäkké hlasové začiatky, čím vedieme žiakov k šetrnému zaobchádzaniu s hlasom,
- zreteľnú artikuláciu vycibríme pomocou spevu cvičení so zreteľom na zvučnosť konzonantov a následným voľným vokálom – tento princíp sa aplikuje aj do spevu piesní
- pri nácviku piesní pracujeme najskôr s čítaním textu, čím sledujeme dva ciele: 1. zoznámenie sa s textom a jeho porozumenie, 2. Jasná a zreteľná dikcia. Pri čítaní textu dbáme na dodržiavanie zásad ako pri speve: držanie tela, dych, nasadenie konzonantov a voľné vokály.

Príklad z praxe

Julka – 13 ročná – chodila na hodiny spevu bez nálady a energie, pôsobila utiahnutým dojmom. Bolo priam nemožné u nej vzbudiť emóciu a sebadôveru. Počas hodín spevu som postupovala podľa vyššie popísaných zásad. Zároveň som ju častejšie spájala aj s inými žiakmi a spievali dvojhlasné piesne. Výsledok po niekoľkých hodinách: Julka prejavuje viac energie, jej vystupovanie je sebavedomejšie a istejšie, rovnako aj jej hovorový prejav. Za najväčší osobný úspech považujem, že sa Julka na hodinách stále viac usmieva.

Záver

V našom príspevku sme sa zamerali na prízvuk potreby podporovania vokálnych zručností žiakov, vďaka ktorým dochádza k zlepšeniu celkového hlasového prejavu. Môže nastať polemika, že presvedčivosť prejavu závisí aj od iných faktorov, ako je hlas samotný. Súhlasím – napríklad aj samotná zanietenosť/nezanietenosť prednášajúceho k téme, či osobná zainteresovanosť alebo naopak nezáujem, či istota/neistota vo vedomostiach ovplyvňujú samotný prejav. Hlasový prejav je výsledkom súčinnosti mnohých faktorov – fyziologických aj psychických, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú. Bez ohľadu na vyššie spomínané polemiky som presvedčená, že zdravé vedenie a vedomá práca s hlasom prináša mnohé benefity – či už do samotného hlasového prejavu, alebo do našej osobnosti. Vokálne činnosti majú pozitívny vplyv nielen na hlas samotný, ale aj na celkovú osobnosť, sebavedomie a lepšiu sebaprezentáciu. Verím a dúfam, že budú stále pribúdať kvalitní učitelia Hudobnej výchovy, ktorí využijú tento potenciál hlasovej výchovy a spevu naplno. Je to výzva aj pre nás vysokoškolských pedagógov a nastavenia ponuky predmetov, aby sme týchto kvalitných učiteľov produkovali.

„*Vďaka univerzálnym funkciám je spev šancou využiteľnou na všestranný rozvoj osobnosti a harmonickej celostnosti človeka*“ (Raninec, Mironov, 2017, s. 87).

Literatúra

Barilíková-Spišáková, L., Režný, M., & Šafaříková, K. (2018). *Technika hlasu, reči a umelecký prednes. Esenciálne piliere hereckej prípravy.* Vysoká škola múzických umení v Bratislave.

Obešlová, M. (2014). *Význam hlasové výchovy při nápravě mluvního hlasu.* Tandem.

Raninec J., & Mironov, S. (2017). *Kompendium hlasového a speváckeho pedagóga.* Univerzita Komenského v Bratislave.

Tichá, A. (2014). *Učíme děti zpívat.* Portál.

Kontaktná adresa
Mgr. art. Stanislava Maggioni, ArtD.
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry
Račianska 59, 813 34 Bratislava
maggioni@fedu.uniba.sk

Využití spektrální analýzy pro výuku zpěvu

Spectral Analysis and Its Use in Vocal Pedagogy

Lukáš Filippi

Anotace
To, co nám umožnuje rozumět lidské řeči, rozlišovat různé vokály při zpěvu či identifikovat hlas konkrétního člověka, je lidská schopnost vnímat a analyzovat bohaté spektrum alikvót, které se v lidském hlase nachází. Školený pěvecký hlas se často charakterizuje adjektivy jako „čistý, barevný, plný, zvonivý“ aniž by bylo možné přiřadit k těmto pojmům konkrétní parametry. Tento příspěvek představí posluchačům několik způsobů, jak lze pracovat se spektrografickým programem *VoceVista* při výuce zpěvu.

Abstract
What enables us to understand human speech, to distinguish different vowels in singing or to identify a particular person's voice is the human ability to perceive and analyse the rich spectrum of partial notes found in the human voice. The trained singing voice is often characterized by adjectives such as „clear, colorful, full, ringing“ without being able to assign specific parameters to these terms. This paper will introduce the audience to several ways in which the *VoceVista* spectrographic program can be used in singing instruction.

Klíčová slova
Spektrální analýza, pěvecká pedagogika, pěvecký formant.

Keywords
Spectral analysis, vocal pedagogy, singer's formant.

Úvod

Spektrální analýza je unikátní cesta, jak pěveckou pedagogiku obohatit o názorné zobrazení konkrétních a měřitelných parametrů v lidském hlase. Zatímco veliká část pěveckého výcviku obvykle probíhá pomocí předávání představ a popisu pocitů, spektrograf analyzuje přijímaná zvuková data z hlediska jejich frekvenčního rozložení, tudíž poskytuje přesná a snadno analyzovatelná data o hlasovém projevu.

Specifika pěvecké pedagogiky

Učit se zpívat znamená potýkat se s určitými problémy, na které při hře na ostatní hudební nástroje nenarazíme. Za prvé vlastní pěvecký nástroj nevidíme. Hlasivky a drobná muskulatura, která je ovládá, jsou ukryty v hrtanu a jejich koordinace je řízená neviditelnými nervovými impulsy. Učitel se tedy nemůže spoléhat na zrak, aby spatřil „špatný prstoklad" znemožňující legato či „špatný nátisk" ovlivňující kvalitu tónu. Za druhé se zpěvák přesně neslyší. Zvuk, který student vnímá jako výsledek svého zpěvu, je kombinace akustických vjemů přicházejících zvenčí a vibrací, které se do sluchového ústrojí přenáší zevnitř. Proto často býváme překvapeni, když slyšíme nahrávku vlastního hlasu.

Pedagogové zpěvu si jsou tohoto problému vědomi a je běžná praxe, že výuka zpěvu probíhá pomocí předávání představ a pocitů (Vašek, 1977, s. 17–18).

K pocitům, které se pojí s technicky správným zpěvem, se v průběhu času přiřadila slovní spojení, která nyní vnímáme jako ustálená pojmosloví pěvecké pedagogiky. Mezi ně patří výrazy typu: „tón v masce, opřený tón, zpěv na dechu, krytí", aniž by panoval obecný konsenzus, co takové pojmy z akustického (či fyziologického) hlediska přesně znamenají (Stark, 1999, s. 67).

Spektrální analýza: formanty a vokály

Jednou z užitečných metod, jak se seznámit se svým hlasem, je užití spektrální analýzy. Spektrální analýza je zobrazovací metoda, která poskytuje vizuální přehled o výskytu a síle jednotlivých frekvencí. Hlasivky svojí vibrací vytváří široké spektrum alikvótních tónů od nejhlubší, základní frekvence až po frekvence kolem 10 kHz, z nichž některé jsou silnější než jiné. Jejich konkrétní rozprostření a výsledná síla jednotlivých frekvencí jsou dle Starka zodpovědné např. za to, že rozpoznáme zpěv lidského hlasu od jiného hudebního nástroje, že hlas můžeme přiřadit ke konkrétní osobě, či že jsme schopni rozlišit rozdíl mezi jednotlivými vokály (1999, s. 235–236).

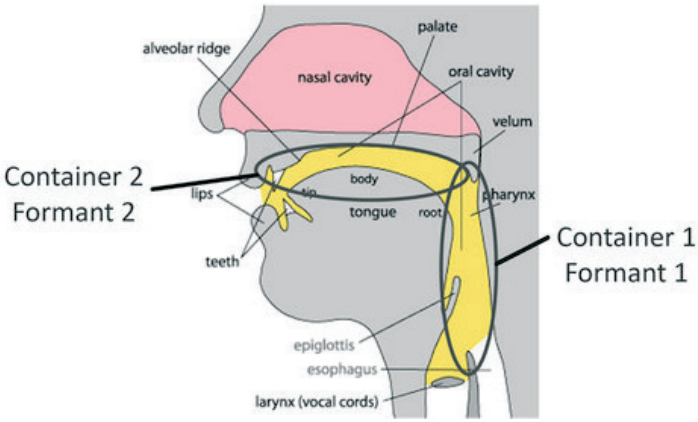
Spektrální analýza může sloužit jako užitečný prostředek, jak vysvětlit studentům zpěvu, co jsou to formanty a vokály.

Mnoho z nás náhodou zjistilo, že pokud zpíváme v koupelně či na toaletě, existuje určitý tón, při kterém se náš hlas rozezní hlasitěji a máme pocit, že vibruje celá místnost. Toto je vhodná pomůcka pro vysvětlení toho, jakou roli hrají formanty v lidském hlase. Formant si můžeme představit jako malý rezonátor v lidské ústní dutině, tj. prostor, který zesiluje určitou frekvenci. Široké spektrum frekvencí, které vychází z lidských hlasivek a cestuje pěveckým traktem směrem vzhůru, se nezesiluje v lidských rezonančních prostorách rovnoměrně. Lidská ústní dutina svým tvarem zesiluje typicky dvě různé frekvence, a to podle tvaru a velikosti prostoru v dolní části nosohltanu a velikostí a tvarem prostoru v horní dutině ústní (viz. obrázek

č. 1). Tvar a velikost obou prostor je možno pomocí elastického svalstva a pohybu jazyka měnit a tím měnit i frekvence těchto formantů. Právě kombinace těchto dvou formantů (tj. zesílení dvou specifický frekvencí, např. 400 Hz a 2000 Hz) vyvolává v posluchači dojem, že slyší konkrétní vokál – např. [i] (Miller, 1986, s. 89).

konkrétní vokál – např. [i] (Miller, 1986, s. 89).

Obrázek 1:
Formanty v pěveckém traktu



Pěvecký formant – squillo:

Kromě dvou hlavních formantů existuje ještě třetí formant, pro který se vžil termín *pěvecký formant* (ang.: *singer's formant*, it.: *squillo*). Tento termín označuje akustický jev dobře slyšitelný u klasicky školených zpěváků, při němž je v hlase zpěváka výrazně zesílena frekvence kolem 2,8 kHz, což vytváří jasnou a pronikavou barvu hlasu – proto se v italském jazyce označuje termínem *squillo* – zvonek (Miller, 1986, s. 104). Zesílení tohoto frekvenčního pásma umožňuje zpěvákům, aby byli slyšet přes orchestr, jehož nástroje většinu své akustické síly uplatňují v nižších frekvencích (s. 112).

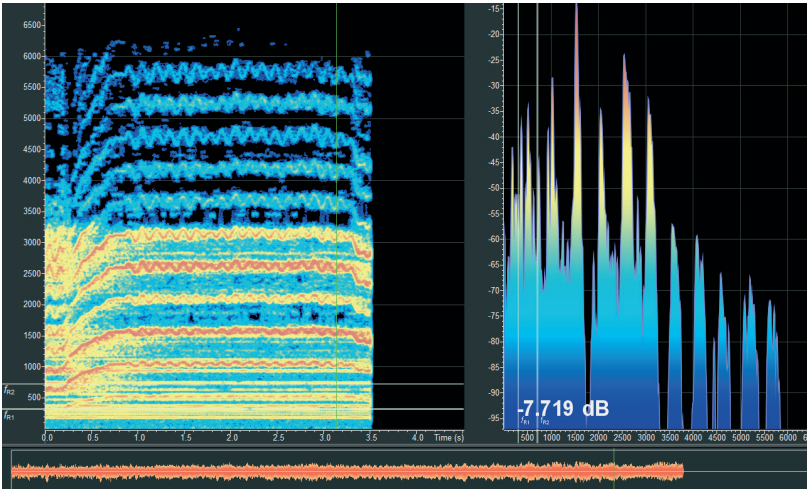
Program *VoceVista* sloužící pro spektrální analýzu umožňuje názornou ilustraci všech výše zmíněných fenoménů. Program je možno užívat jako přímou analýzu snímaného zvuku mikrofonem, či jako analýzu importovaného zvukového souboru.

Pokud budeme nahrávat pouze lidský hlas, vokály v programu spatříme jako zřetelně zesílená frekvenční pásma. Pro ilustraci je možno též použít generátor po

pravé straně okna. Ten v generovaném alikvótním spektru o základní frekvenci 200 Hz zesiluje podle pohybu kurzoru frekvence formantu 1. a formantu 2. Lze tak ilustrovat frekvenční rozložení nejen pěti italských samohlásek, ale i dalších vokálů, které se vyskytují v cizích jazycích, a které lze v aplikaci spatřit jako výsledek určitého frekvenčního naladění prvních dvou formantů.

Program též umožňuje spatřit pěvecký formant neboli *squillo*. Ten lze vystopovat převážně v hlasech slavných operních zpěváků, kde je zřejmé výrazné zesílení kolem 2,8 kHz (obrázek č. 2). Program umožňuje přidat frekvenční filtry, tudíž jednotlivá frekvenční pásma (např. pěvecký formant) lze izolovat a přehrát samostatně. Tato pomůcka může studentům usnadnit slyšet v ostatních nahrávkách či ve svém vlastním zpěvu přítomnost pěveckého formantu a identifikovat, co konkrétně činí hlas „zářivým" či pronikavým.

Obrázek 2
Spektrální analýza tenorové výšky (Lauri Volpi, arie: A te, o cara)



Spektrální analýza pomocí programu *VoceVista* též umožňuje historické srovnání rezonančních strategií slavných zpěváků. V kontextu pěvecké pedagogiky je pak zajímavé sledovat, jak se liší alikvótní spektrum u vysokých not tenorů v průběhu 20. století, a jak squillo-dominantní zpěv vysokých tónů postupně přešel v „kulatější zvuk" nesoucí dominantní akustickou energii v oblasti druhého formantu – tzv. *2nd formant tuning* (Miller, 1986, s. 288).

Závěr

Tento příspěvek představuje metodu spektrální analýzy (konkrétně skrz program *VoceVista*) jako jednu z cest, jak vzdělávat adepty zpěvu při pěveckém výcviku. Spektrální analýza umožňuje na základě vizuálního zobrazení hlasového záznamu pochopit, co to jsou formanty, jak a proč lidský hlas produkuje odlišné vokály, či co je pěvecký formant neboli *squillo*. Pěveckému pedagogovi může pomoci vysvětlit, co slyšíme v hlasech slavných zpěváků, například pomocí toho, že na vysokých tónech těchto zpěváků aplikuje frekvenční filtr. Program též nabízí cestu pro historické srovnávání vývoje pěvecké techniky, např. při srovnávání předválečných nahrávek s moderními interprety.

Literatura

Filippi, L. (2021). *Falzet jako hlavní princip při strukturaci mužského pěveckého hlasu* [Diplomová práce]. PedF UK v Praze.

Kočí, P. (1970). *Základy pěvecké techniky*. Supraphon.

Miller, R. (1986). *The Structure of Singing: System and Art in Vocal Technique*. Schirmer Books.

Stark, J. (1999). *Bel Canto: A History of Vocal Pedagogy*. University of Toronto Press.

Vašek, R. (1977). *Kultivovaný zpěv, jeho zásady a metodika*. Panton.

Obrazové přílohy

Obr. 1. Palmer, F. (2019). "*Music 318 Mini Course on Speech and Singing*". Slideplayer. https://slideplayer.com/slide/4859125/

Obr. 2. Spektrální analýza zpěvu L. Volpiho, arie *A te o cara,* program *VoceVista*

Kontaktní adresa
Mgr. Lukáš Filippi, DiS.
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Magdaleny Rettigové 4, Praha 1, 110 00
lukas.filippi@gmail.com

Vícesborovost Čtvrté mše Adama Michny z Otradovic

Polychorality Of *The Fourth Mass* by Adam Michna of Otradovice

Pavel Jurák

Anotace
V zájmu věrné interpretace hudebního díla je snahou dirigentů a sbormistrů se co nejvíce přiblížit původnímu provedení skladby; proto na základě studia čtou partitury v duchu dobové praxe a provádějí v nich drobné úpravy s cílem maximálního naplnění skladatelových záměrů. Jedna z těchto změn se týká edice Čtvrté mše Adama Michny z Otradovic, a to stran vícesborovosti díla. Editoři za dvojsborovou skladbu považují úvodní *Sinfonii*, v které Adam Michna rozehrává jistou podobu dialogu mezi dvojhlasem houslí a trojhlasem viol nebo trombonů; o dvojsborovost se ale nejedná. Ve vlastní mši není editory brán part sopránu spolu s třemi violami nebo trombony jako součást čtyřhlasu. V benátském pojetí vícesborovosti však mohl mít čtyřhlasý sbor běžně trojnásobné instrumentální zastoupení za předpokladu, že zpěvák byl zdatným sólistou. Tuto praxi přiblíží příklady děl Johanna Stadlmayra a Heinricha Schütze. Stručná analýza Čtvrté mše Adama Michny ukazuje, že se jedná o vícesborovou kompozici, která je příkladem recepce benátského vícesborového stylu gabrieliovského typu. Příspěvek je uzavřen definicí konceptu vícesborovosti.

Abstract
The paper deals with the polychorality in the edition of *The Fourth Mass* of Adam Michna of Otradovice. In the opening *Sinfonia*, the editors consider a certain form of dialogue between two violins and three violas or trombones to be composed in the polychoral style, which is not correct. On the other hand in the *Mass*, the soprano voice is not taken with three violas or trombones to be a part of a quartet, in spite of the fact that from the point of view of the Venetian polychorality, three vocal voices in a four-part choir could be substituted by instruments in case the singer was a competent soloist. This practice is pointed out both in the Michna's *Mass* and in the works of Johann Stadlmayr and Heinrich Schütz. *The Fourth Mass* by Adam Michna is an example of the reception of the Venetian polychoral style.

Klíčová slova
Adam Michna z Otradovic, Čtvrtá mše, vícesborovost, duchovní hudba.

Keywords
Adam Michna of Otradovice, *Missa IV.,* polychorality, church music.

Interpretace hudebního díla předpokládá co nejpřesnější realizaci notového zápisu a skladatelových záměrů při zachování hudebního stylu doby, ve které kompozice vznikla. Proto jsou u rozsáhlejších vokálně-instrumentálních skladeb nejdůležitějšími interprety dirigenti a sbormistři, kteří na základě studia, specializace, dlouhodobého nácviku a za použití dobových nástrojů nechávají zaznívat díla prakticky v jejich původní podobě. Snaha o věrnou interpretaci, která je podložena historickým bádáním stran dobového provádění skladby, může být někdy spojena s drobnými změnami v uchopení partitury. Jedna z těchto úprav v interpretaci se týká edice Čtvrté mše Adama Michny z Otradovic (1600–1676), a to v pojetí vícesborovosti díla. Můj příspěvek je proto adresován zvláště činným dirigentům, sbormistrům a rovněž těm, kteří se na toto povolání teprve připravují.

Čtvrtá mše je součástí sbírky *Sacra et Litaniae*, kterou Adam Michna z Otradovic vydal v roce 1654. Sbírka je věnována Janu Mikuláši Reiterovi z Hornberga a obsahuje pět mší, requiem, dvoje litanie a *Te Deum*. *Missa IV* se dočkala nového vydání v roce 2005; je tvořena úvodní instrumentální *Sinfonií*, po které následuje vlastní mše se všemi částmi ordinária.[21]

Skladba vznikla v době, kdy se u nás ještě pěstovala vícesborová hudba a na to, že ji Adam Michna právě v tomto stylu komponoval, se snaží poukázat následující text. Předesílaná drobná změna v edici se tak bude týkat jenom rozmístění hudebníků během provedení díla, aby hlasy prvního sboru zněly společně a skladba byla vnímána jako dvojsborová.

V edici díla se uvádí, že s polychoralitou se *„setkáváme jen v úvodní Sinfonii, zatímco dále převažuje styl, spočívající v dialogu mezi pohyblivým, nejednou dramaticky vzrušeným sólovým zpěvem a poměrně statickým, text pasivně recitujícím homofonním sborem"*.[22] Tento pohled není zcela správný, jelikož úvodní *Sinfonie* vlastně vícesborovou není, a naopak, v pojetí benátského vícesborového stylu je Michnova Čtvrtá mše dílem přímo vzorovým.

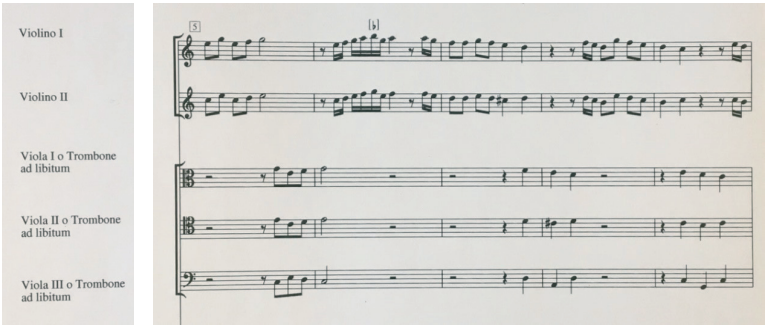
Sinfonie je komponována pro dvoje housle, tři violy nebo trombony, basso conti-

[21] Srov. Michna z Otradovic, A. *Missa IV.* In Bělský, V.,& Sehnal, J. (2005). *Adam Michna z Otradovic*, *Sacra et Litaniae, pars IV. Missa IV.* Editio Bärenreiter.

[22] Srov. Sehnal, J. Úvod. In Bělský, V.,& Sehnal, J. (2005, s. III). *Adam Michna z Otradovic*, *Sacra et Litaniae, pars IV. Missa IV.* Editio Bärenreiter.

nuo a varhany. Jistou podobu dialogu zde Michna rozehrává mezi dvojhlasem houslí a trojhlasem viol nebo trombonů. Tento dialog, do kterého se basso continuo ani varhany nezapojují, ukazuje obrázek 1.

Obrázek 1
Sinfonie, t. 5–9



Je zřejmé, že ani na jedné straně se nejedná o sbor, který by byl hlasově kompletní a měl svou samostatnost, a v případě houslí nelze hovořit ani o harmonické úplnosti. Antifonální zpracování je zde sice jasně patrné, nicméně o dvojsborovost se v *Sinfonii* nejedná.

Vlastní *mše* je komponována pro soprán, tři violy nebo trombony, smíšený sbor, basso continuo a varhany. Jako vícesborová kompozice v edici uváděna není, jelikož part sopránu nebyl považován spolu s třemi violami nebo trombony jako součást čtyřhlasu.

V předpisu ke Čtvrté mši Michna nabízí eventualitu provedení s pěti vokálními hlasy, tj. se sólovým sopránem a čtyřhlasým sborem, a také možnost dvojsborového provedení s osmi hlasy, tj. se sopránem s třemi violami nebo trombony a se čtyřhlasým sborem.[23] Takto part sopránu s třemi instrumentálními hlasy tvoří dohromady sbor, který má svou samostatnost a harmonickou úplnost a jako takový antifonálně zaznívá v dialogu s druhým sborem ve stylu *cori spezzati*.[24] Příkladem skladby se stejným obsazením jednoho ze sborů jako u Michnovy Čtvrté mše je zhudebněný Žalm 136 ze sbírky Žalmy Davidovy Heinricha Schütze (1585–1672)

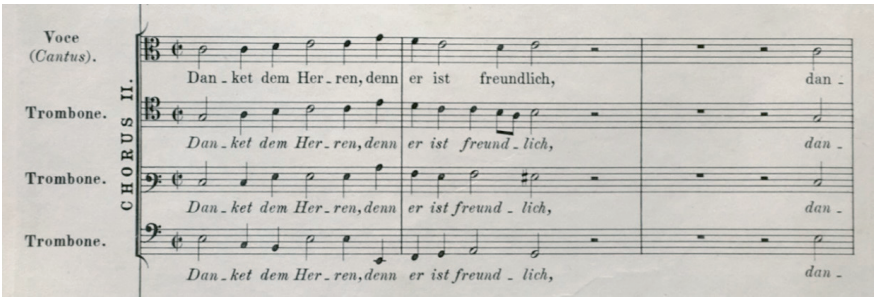
---

[23] Srov. Sehnal, J., Úvod. In Bělský, V., & Sehnal, J. (2005, s. V). *Adam Michna z Otradovic*, *Sacra et Litaniae, pars IV. Missa IV.* Editio Bärenreiter.

[24] *Cori spezzati* (italské sloveso *spezzare* = roztrhnout) je způsob provádění hudby, kdy je hudební struktura dělena do dvou či více sborů; nejdůležitějším rysem je dialog mezi sbory.

z roku 1619.[25] Jak ukazuje obrázek 2, jedná se o druhý chór, přičemž další dva sbory v této kompozici tvoří čtyřhlasý první chór a šestihlasá *Capella*. Hlasy altu, tenoru a basu jsou zde nahrazeny instrumentálními party, nicméně text psaný kurzívou umožňuje rovněž zpěv spolu s trombony, anebo samostatně.

Obrázek 2
Psalm 136, t. 1–3



Ještě i v Michnově době bylo běžnou praxí, že čtyřhlasý sbor mohl mít v gabrieliovském pojetí benátské vícesborovosti trojnásobné instrumentální zastoupení za předpokladu, že zpěvák byl zdatným sólistou.[26] Například u mše *Missa super Ingredimini* Johanna Stadlmayra (c1570–1648) jsou v předpisu uvedeny následující možnosti provádění:

- dvojsborově a cappella,
- dvojsborově s varhanami,
- jako kvartet sólistů a sbor,
- jako kvartet sólistů s varhanami,
- jako vokální sbor a instrumentální sbor, přičemž vokální party mohou být zdvojovány, anebo nahrazovány hlasy instrumentálními, a to maximálně do celkového počtu sedm, což znamená, že pak zůstane jen jeden zpěvní hlas.[27]

---

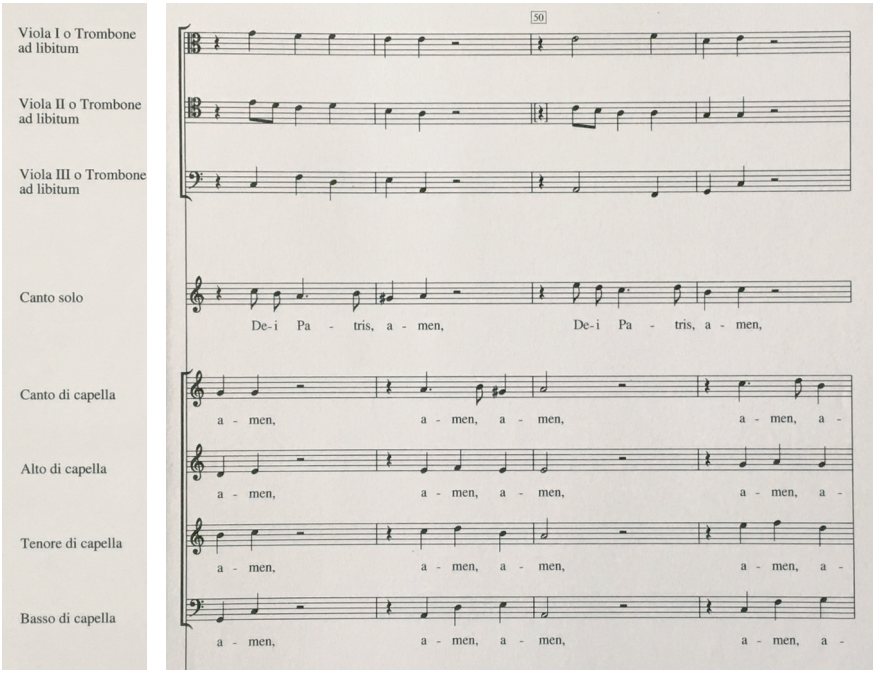
[25] Schütz, H., *Der 136. Psalm*. In SPITTA, Ph. (1887). *Heinrich Schütz, Sämmtliche Werke.* Dritter Band. Breitkopf & Härtel.

[26] Srov. Baroncini, R. (2012). *Giovanni Gabrieli*. L'Epos, s. 263–264: „… i mottetti di Giovanni, non. diversamente da quelli dello zio, fossero all'atto pratico, a dispetto della presenza di un testo sotteso a ogni parte, delle composizioni vocali-strumentali: composizioni, a essere piú precisi, ad alto tasso strumentale, dato che di regola nell'ambito, per esempio, di un brano a otto voci le parti affidate all'esecuzione vocale erano raramente piú di due."

[27] Srov. Fürlinger, W., *Vorwort*. In Fürlinger, W. (1981, s. 3). *Johann Stadlmayr (ca. 1570–1648), Missa*

Čtvrtá mše obsahuje všechny části ordinária a v každé z nich Michna vícesborovou kompoziční techniku použil. Zajímavý dialog dvou sborů lze vidět u *Gloria*, kde počínaje *Quoniam tu solus Sanctus* je skladba komponována antifonálně ve stylu *cori spezzati*, kdy se sbory s *Dei Patris, Amen* či samotným *Amen* v homorytmii a v konsonancích s poslední notou střídají. V taktech 48 až 51 to ukazuje obrázek 3.

Obrázek 3
Gloria, t. 48–51



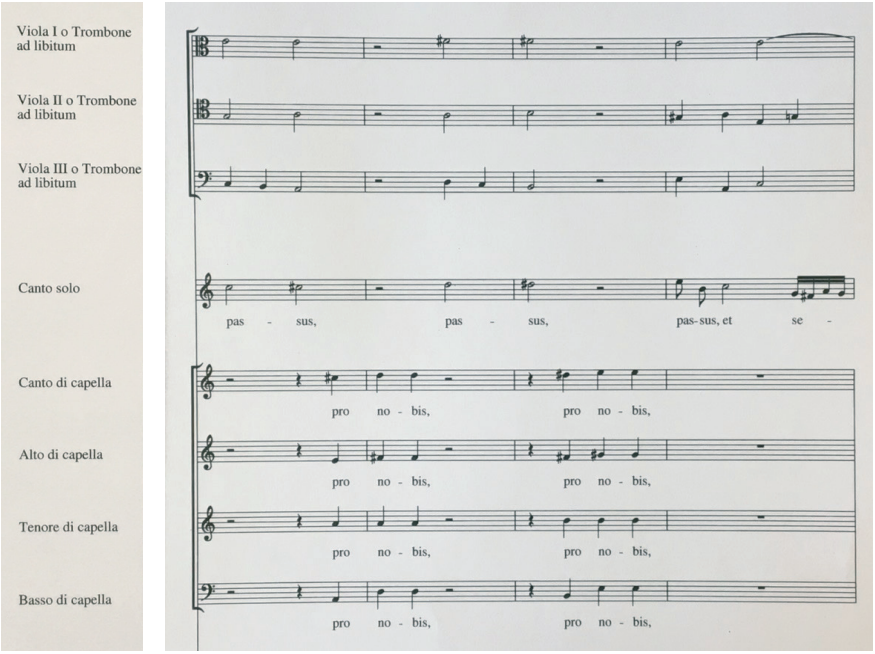
Vícesborová technika je podobně využita v části *Credo*, kdy od *sub Pontio Pilato* Michna text dělí a jednotlivé části nechává opakovaně zaznívat antifonálně, přičemž nejdůležitější slova, tj. *passus, pro nobis, sepultus est* a *resurrexit* náležitě zdůrazňuje. U taktů 41 až 44 to znázorňuje obrázek 4. Typicky gabrieliovský kompoziční prvek Michna použil v taktu 64, kdy se do zpěvu druhého sboru vtěsná první sbor s textem

super Ingredimini für achtstimmigen Chor und Continuo. Musikverlag Alfred Coppenrath.

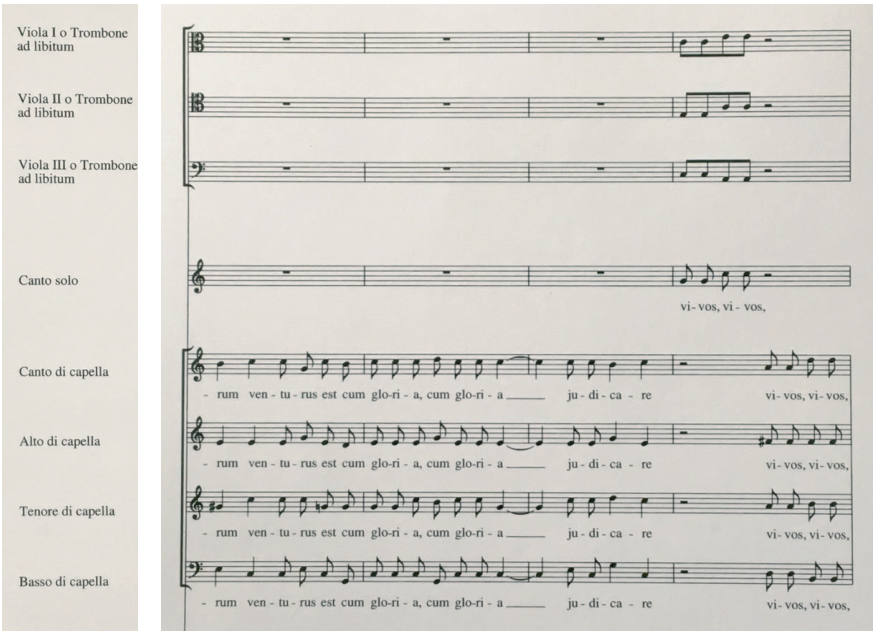
vivos, vivos; ukazuje to obrázek 5. Tento krátký vstup později ještě zopakoval u druhého sboru s textem *unum*.

Pro části *Sanctus* a *Agnus Dei* Michna volí převážně formu *alternatim*, kdy nechává vyniknout hlas sopránu; jeho dlouhá melismata podporují drženými tóny instrumentalisté.

Obrázek 4
Credo, t. 41–44



Obrázek 5
Credo, t. 61–64



V rámci celkového hodnocení je třeba říci, že Michnova Čtvrtá mše je příkladem recepce benátského vícesborového stylu gabrieliovského typu. Svědčí o tom barevné odlišení sborů, užití instrumentálních hlasů, antifonální zpracování textu, živé dialogy ve stylu *cori spezzati* a rovněž také krátké nápadité vstupy střídajícího sboru. V kompozici dominuje homofonie, převažuje homorytmie a sylabický zpěv, hojně jsou užívány synkopy a tečkovaný rytmus; melismata jsou svěřována především sopránu prvního sboru.

Chceme-li si vysvětlit, jak se Adam Michna s benátským vícesborovým stylem tak dobře obeznámil, ukažme si na jednu z možností a vraťme se ještě k Johannu Stadlmayrovi. Svůj umělecký život Stadlmayr strávil v Salcburku a Innsbrucku, tj. ve dvou významných hudebních centrech, kde se italská hudba a vícesborové skladby hojně pěstovaly. Věnoval se jen sakrální hudbě a v té se benátskou školou velice in-

spiroval.[28] Jedno z motet Giovanniho Gabrieliho (1553/4–1612) se stalo předlohou pro jeho skladbu *Missa super Jubilate Deo*.[29]

Dílem Johanna Stadlmayra se zabýval Tomáš Slavický. Uvádí, že *„Vzhledem k hudební stránce Michnova díla je třeba připomenout Stadlmayra jako autora četných figurálních skladeb, stylově podobných Michnovu dílu…"*. A na stejné straně článku říká, že *„Z několika prozatím nespojitých detailů je zřejmé, že Michna Stadlmayrovo dílo znal…"*.[30] Lze tudíž usuzovat, že se Michna mohl při kompozici Čtvrté mše skladbami Johanna Stadlmayra inspirovat a ty pak mohly být navíc jedním ze zdrojů poznání italského hudebního stylu.

V rámci dokreslení tématu si uveďme definici vícesborovosti, kterou jsem navrhl v diplomové práci na základě studia kompozic z období pozdní renesance, a to především děl skladatelů benátské a římské školy.[31]

Vícesborovost (cori spezzati) je způsob provádění hudby, kdy je hudební struktura dělena do dvou nebo více navzájem vyvážených sborů, vůči sobě pokud možno kontrastních, v případě významného hlasového rozlišení v prostoru ne nutně oddělených, přičemž každý sbor má svou samostatnost a harmonickou úplnost v hlasovém zastoupení vokálním, instrumentálním, anebo obojím, a znějících jak společně, tak formou dialogu odděleně.

Literatura

Baroncini, R. (2012). *Giovanni Gabrieli.* L'Epos. Fürlinger, W. (1981). *Vorwort.* In Fürlinger, W. (ed.). *Johann Stadlmayr (ca. 1570–1648), Missa super Ingredimini für achtstimmigen Chor und Continuo.* Musikverlag Alfred Coppenrath.

Junkermann, H., Sschmitt, T. (2001). *Stadlmayr, Johann*. In Sadie, S. (ed.). The New Grove Dictionary of Music and Musicians, Vol. 24. Macmillan Publishers Limited.

Jurák, P. (2022). *Vícesborový styl pozdní renesance a jeho dobová recepce v Čechách* [Diplomová práce]. Filozofická fakulta, Univerzita Karlova.

Michna z Otradovic, A. *Missa IV.* In Bělský, V., Sehnal, J. (2005). *Adam Michna z Otradovic. Sacra et Litaniae, pars IV. Missa IV.* Editio Bärenreiter.

---

[28] Srov. Junkermann, H.,& Schmitt, T., *Stadlmayr, Johann*. In Sadie, S. (2001, s. 251–252). The New Grove Dictionary of Music and Musicians, Vol. 24. Macmillan Publishers Limited.

[29] Srov. Baroncini, R. (2012, s. 360–361). *Giovanni Gabrieli*. L'Epos.

[30] Srov. Slavický, T., Smyčková, K. (2014). Innsbrucké tisky J. Stadlmayra a Ch. Sätzla – neznámé předlohy českých vánočních písní v Brideliových Jesličkách, Michnových zpěvnících i rukopisných kancionálech. *Hudební věda*, 51(3–4), s. 282.

[31] Jurák, P. (2022, s. 6). *Vícesborový styl pozdní renesance a jeho dobová recepce v Čechách*. Diplomová práce. Filozofická fakulta, Univerzita Karlova.

Schütz, H. *Der 136. Psalm*. In Spitta, Ph. (1887). *Heinrich Schütz, Sämmtliche Werke.* Dritter Band. Breitkopf & Härtel.
Sehnal, J., Úvod. In Bělský, V., Sehnal, J. (2005). *Adam Michna z Otradovic*, *Sacra et Litaniae, pars IV. Missa IV.* Editio Bärenreiter.
Slavický, T., & Smyčková, K. (2014). Innsbrucké tisky J. Stadlmayra a Ch. Sätzla – neznámé předlohy českých vánočních písní v Brideliových Jesličkách, Michnových zpěvnících i rukopisných kancionálech. *Hudební věda*, *51*(3–4).

Kontaktní adresa
MUDr. Mgr. Pavel Jurák
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
pavel.jurak@tul.cz

Ptačí koncert – krajská postupová přehlídka školních dětských pěveckých sborů pro hlavní město Prahu a Středočeský kraj. Sonda do největší tuzemské sborové akce po roce 1990

Bird's Concert – a Regional School Children's Choirs Festival for the Capital City of Prague and the Central Bohemia Region. A Probe into the Largest Czech Choral Event after 1990

Jan Pirner

Anotace
Příspěvek shrnuje stav bádání o pražském a středočeském kole regionální postupové přehlídky Celostátní přehlídky školních dětských pěveckých sborů, která se od roku 2023 označuje názvem Primachori.

Abstract
The paper summarizes the state of research on the Prague and Central Bohemia rounds of the regional festival of the National school children's choirs festival named Primachori since 2023.

Klíčová slova
Krajská postupová přehlídka; dětský sborový zpěv; hlavní město Praha; Středočeský kraj; Národní informační a poradenské středisko pro kulturu; Spolek přátel dětského pěveckého sboru Radost Praha; Celostátní přehlídka školních dětských pěveckých sborů Primachori.

Keywords
Regional Festival; Children's choirs; Capital City of Prague; Central Bohemia Region; National Information and Consulting Centre for Culture; Association of Friends of Radost Praha Children's Choir; National School Children's Choirs Festival Primachori.

Česká republika patří v rámci Evropy mezi země s nadprůměrně disponovanými amatérskými pěveckými sbory. Podle kvalifikovaného odhadu[32] se v roce 2023 věnuje sborovému zpěvu více než 3 000 pěveckých těles, což si můžeme kvantifikovat na více než 70 000 tisíc osob, tedy více než půl procenta české populace. Nejlepších výkonů v mezinárodních soutěžích amatérského sborového zpěvu dlouhodobě dosahují dětské sbory, neboť věnují přípravě koncertních i soutěžních výkonů nejvíce času a vzdor svému mládí jsou děti zpívající ve sborech schopny dosáhnout pozoruhodných uměleckých výsledků.

V našem příspěvku bychom rádi věnovali pozornost počátku bádání o největší sborové akci v dějinách České republiky, respektive o jedné z jejích součástí. Jedná se o celostátní přehlídku školních dětských pěveckých sborů Primachori (dále také CP), která je podle doložených statistik největší organizovanou sborovou akcí u nás. Koná se od roku 1991 a prošlo jí 3 437 sborů, což představuje 105 620 dětí.[33] Při průměrném dopočítání se v roce 2023 dostáváme na číslo přesahující 125 tisíc dětí. Celostátní kolo přehlídky je pravidelně zásobováno sbory z kol krajských, čímž se počet účastníků pohybuje okolo 2–4 tisíc zpěváčků ročně. Celý tento unikátní dětský systém nemá u nás ani za našimi hranicemi obdoby a celá akce patří mezi největší hybatele uměleckého vzdělávání u nás.

Můžeme konstatovat, že mezi šíří záběru celostátní přehlídky a šíří poznání její historie je nepřímá úměrnost. Čím více přehlídek se uskuteční, tím menší je naše poznání toho, jak přehlídky vypadaly a co bylo jejich obsahem, v čem spočívala jejich krajská specifika. Částečně je to dáno charakterem celé akce – pořadatelé mají na zřeteli především zdárný průběh přehlídky, její důkladnou přípravu i závěrečné zhodnocení, avšak na podrobnou archivaci není dostatek času. Archivace dat z přehlídky podléhá individualitám pořadatelů a liší se kraj od kraje. Už od vzniku postupových kol byli hlavními pořadateli jednotliví sbormistři, kteří buď jako fyzické osoby, nebo za podpory spřízněné právnické osoby[34] přehlídku dávali organizačně a často i finančně dohromady. Jejich bližším či vzdálenějším pořadatelským partnerem byl odborný garant přehlídky, odborný pracovník Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu (dále jen NIPOS). A jelikož ani archivní záznamy v NIPOS nejsou v oblasti sborového zpěvu dětí kompletní a úplné, tak

[32] Jde o průmět největších ověřených zdrojů o sborovém zpěvu v ČR, webů Národní sborová databáze <https://nsdb.cz/> [cit. 2. 10. 2023] a České sbory <https://www.ceskesbory.cz/> [cit. 2. 10. 2023], dále o kvalifikovaný dopočet jednotlivých sborů podle krajů provedený autorem tohoto článku. Bibliografické citace v tomto článku se neřídí normou APA 7, ale vzhledem k povaze citovaných položek lépe vyhovuje adaptovaná varianta citačních norem ČSN ISO.

[33] Jde o údaje z období 1991–2015, vizte *25 celostátních přehlídek školních dětských pěveckých sborů 1991–2015*, ed. Jaroslava Macková, Uničov: [Městské kulturní zařízení] 2015, s. [1].

[34] Nejčastěji za pomoci sborových spolků, případně pod záštitou škol jako příspěvkových organizací.

nám jako ilustrační sonda pro tento text posloužila postupová přehlídka školních dětských pěveckých sborů pro hlavní město Prahu a Středočeský kraj (dále také PP), která se od roku 2023 jmenuje na počest skladatele a pedagoga Pavla Jurkoviče podle jeho nejzpívanější skladby Ptačí koncert. Autor článku je posledních několik let přímo angažován nejen v řadách odborných pracovníků NIPOS, ale rovněž jako sbormistr-pořadatel krajského kola přehlídky.

Stav bádání o CP je zatím velmi kusý a ověřených zdrojů informací není mnoho, navíc vykazují poměrně vysokou nepřesnost v uvedených údajích. O dění na přehlídce nejpodrobněji informují programové brožury,[35] v některých ojedinělých případech je k dispozici i veřejný záznam některých koncertních vystoupení.[36] Ze souhrnných reflexí je k dispozici stručná brožura Jaroslavy Mackové,[37] která má několik let po vydání již pramennou hodnotu, a rovněž diplomová práce Marie Liškové,[38] která však shrnuje pouze základní data, avšak hlubší zhodnocení vlivu celostátní přehlídky i komparace jednotlivých přehlídek postupového systému chybí. Další kvalifikační práce se věnuje jen některým okrajovým záležitostem přehlídky.[39] Většina ze zmíněných materiálů je dostupná veřejnosti jen prostřednictvím Knihovny NIPOS.[40]

Úroveň pražské a středočeské PP z hlediska obsahové náplně i celkového organizačního a finančního zajištění lze vzhledem k dalším regionálním kolům pouze odhadovat, ale vzhledem k pramenné základně můžeme říci, že patří mezi přehlídky, kde je archivní dokumentaci věnován adekvátní čas. Přesný a podrobný pořadatelský manuál pro pořadatele PP nebyl až do konce roku 2023 k dispozici, přehlídky byly řízeny pomocí celostátně vyhlášených propozic, s organizací pomáhal odborný pracovník NIPOS a celá řada regionálních přehlídek také řadu let nevystoupila ze zavedených organizačních schémat, neměnila prostory ani pořadatele, dodržovala velmi podobný časový harmonogram. Přirozenou organizační konkurencí se po mnohaleté pauze staly v roce 2016 obnovené soutěže ZUŠ pro sborový zpěv

---

35 Vizte např. *Program 4. národní přehlídky školních dětských pěveckých sborů Lipka*, *Krásná Lípa 3.–4. června 1994*, Krásná Lípa 1994, či *Primachori. 32. celostátní přehlídka školních dětských pěveckých sborů Uničov, 26.–28. května 2023, Holešov*, Holešov: Městské kulturní středisko 2023.

36 Vizte např. *XXIV. Celostátní přehlídka školních dětských pěveckých sborů Uničov*, *23.–25. 5. 2014*, Uničov: Městské kulturní zařízení 2014, 6 DVD.

37 Vizte pozn. 2.

38 Lišková, Marie: *Celostátní přehlídka školních dětských pěveckých sborů*, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy 2018, magisterská diplomová práce.

39 Vizte Pavlíčková, Jana: *Výběr anglické sborové literatury se zaměřením na dětské a ženské pěvecké sbory*, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy 2016, s. 16–18, magisterská diplomová práce.

40 Vizte katalog Knihovny NIPOS <https://katalog.nipos.cz/> [cit. 2. 10. 2023].

vyhlašované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto soutěže však pokrývají jen částečný výsek sborové obce, jsou určeny výhradně základním uměleckým školám, informace o jejich pořádání i o odborné náplni jsou soustředěny na soutěžním webu.[41]

Přehlídka školních dětských pěveckých sborů by nevznikla bez předchozí tradice pořádání regionálních přehlídek pro dětské pěvecké sbory. Jejich přesná struktura, jakožto i hodnocení nepravidelných celostátních kol nyní nechme stranou, budou předmětem dalšího výzkumu.[42] První dva roky (1991 a 1992) se CP konala s účastí sborů, které byly vybrány na základě posouzení magnetofonové nahrávky, od roku 1993 probíhají regionální postupová kola, z nichž se po ustavení krajů v roce 2000 stala kola krajská. V literatuře se proto setkáváme, často nedůsledně a roztříštěně, s označením jednotlivých kol pojmy „postupová přehlídka", „regionální přehlídka", „krajská přehlídka", nebo kombinací těchto označení, v našem zkoumaném případě je v posledních letech nejčastější označení „Krajská postupová přehlídka hlavního města Prahy a Středočeského kraje".

Dokumentace pražské a středočeské PP je soustředěna do několika tištěných materiálů, webové prezentace přehlídky se v čase měnily s pořadatelem a některé byly po několika letech odstraněny.[43] První anoncí o přehlídce byla zmínka o termínu, místu konání a kontaktech na pořadatele v Kormidle, informačním bulletinu pro estetické aktivity dětí a mládeže, který vydává od roku 1991 dnešní NIPOS.[44] Zde byly pravidelně publikovány i propozice soutěže.[45] Druhým důležitým pramenem je přehlídková brožura, která zejména v posledních letech zpřístupňuje informace o sborech, jejich přehlídkové dramaturgii, informace o pořadatelích, datu a místě konání, zmínku o porotcích i o moderátorovi přehlídky a o finanční podpoře akce.[46] Dalšími tištěnými materiály jsou finanční doklady z přehlídky (DPP, faktury, účtenky) a grantová vyúčtování, které ale nejsou našemu výzkumu k dispozici, a závěrečná hodnocení akce zpracovávané odborným pracovníkem NIPOS. Středočeská přehlídka se konala v několika letech i odděleně od pražské, proto můžeme najít výběrově

---

41 Vizte <https://www.soutezezus.cz/> [cit. 2. 10. 2023].

42 Podle vzpomínky odborné pracovnice NIPOS-Artama Blanky Čechové byly dnešní sborové postupové přehlídky v 70. a 80. letech bez pravidelného celostátního kola, celostátní přehlídky sborového zpěvu dětí se organizovaly nepravidelně.

43 Podle ústní informace sbormistra Vladislava Součka měla přehlídka vlastní webové stránky, které však v roce 2015 již nebyly funkční a údaje z nich byly smazány kvůli nedostatku místa na serveru.

44 Vizte např. Kormidlo, 2019, č. 1, s. 32.

45 Tamtéž, s. 30–31.

46 Vizte např. *29. celostátní přehlídka školních dětských pěveckých sborů. Krajská postupová přehlídka hlavního města Prahy a Středočeského kraje*, Praha: NIPOS 2019. Brožura je k dispozici k zapůjčení v Knihovně NIPOS.

i zprávy v regionálním tisku.[47] Je jich však k dispozici naprosté minimum – přehlídka je propagována po mnoho let výhradně adresným obesíláním jednotlivých souborů a zveřejněním anoncí v Kormidle a na webových stránkách a později i sociálních sítích NIPOS.

Pokud bychom si shrnuli časový harmonogram pražské a středočeské přehlídky, pak můžeme konstatovat, že první impuls k výběru termínu přehlídky dávají dotační výzvy vypsané v předchozím roce.[48] Jelikož se CP koná pravidelně před letními prázdninami, tak je nezbytné, aby byla krajská kola realizována v jarních měsících. Přehlídkové přihlášky jsou zpravidla k dispozici na přelomu roku konání a jsou publikovány veřejně v Kormidle a na webových stránkách NIPOS.[49] Ve stejné době probíhá elektronický sběr přihlášek na přehlídky. Na přelomu března a dubna proběhne samotná přehlídka, je vydána programová brožura, sbory jsou třemi porotci oceněny v jednotlivých soutěžních pásmech v souladu s propozicemi, za každý kraj je vybrán postupující sbor, proběhne rovněž rozborový seminář pro sbormistry. Po přehlídce následuje archivace dokumentů a celkové vyúčtování přehlídky společně se sepsáním závěrečných zpráv.

Detailním vytěžením archivu NIPOS i archivu PP pro Prahu a Středočeský kraj vznikl soupis jednotlivých kol přehlídky, který obsahuje data a místa konání akce, informace o zúčastněných sborech a jejich sbormistrech, o odborných porotách i o závěrečném hodnocení. Tato data budou součástí autorovy připravované disertační práce.[50] Dílčí zjištění jako podklad dalšího výzkumu zveřejňujeme již zde. PP se konala poprvé v roce 1993, v roce 1994 se pražské kolo PP nekonalo, sbory se mohly účastnit kola středočeského. Dále již probíhaly přehlídky pravidelně, v roce 2020 byla PP pro Prahu a Středočeský kraj po termínovém přesunu kvůli pandemii nemoci covid-19 nakonec odvolána a nekonala se vůbec. Pořadatelem, který přehlídku nejdéle zajišťuje a organizuje je dnešní Spolek přátel dětského pěveckého sboru Radost Praha, z. s., který PP pořádal v různých podobách celkem 19× (1993, 1996–2001, 2010, 2012–19, 2021–23), dalšími pořadateli byly subjekty spojené s dětským pěveckým sborem Rolnička Praha (2004–06), s dětským pěveckým sborem Svítání (2002–03) a dětským pěveckým sborem Pražská kantiléna (2007), jednou přehlídku pořádal NIPOS (1995). Těm všem byli odbornou gescí nápomocni

---

47 Vizte článek (fik): *Krajské soutěže ve zpívání se zúčastní třináct souborů*, Kladenský deník 5, 4. 4. 2002, č. 79, s. 19.

48 Pražská i středočeská přehlídka se pravidelně uchází o dotační podporu Ministerstva kultury a v posledních letech i hlavního města Prahy.

49 Vizte <www.nipos.cz>, sekce amatérské umění, sborový zpěv dětí a mládeže [cit. 2. 10. 2023].

50 *Národní informační a poradenské středisko pro kulturu a jeho role v rozvoji sborového zpěvu od roku 1990 do současnosti.*

odborní pracovníci NIPOS, Alžběta Urbancová (1991–94), Jaroslava Macková (1994–2002), Lea Esserová[51] (2003–08), Miloslava Vítková[52] (2008–13), Michaela Králová (2014–23), od roku 2024 pak autor tohoto článku. Pražská PP se konala ve spojení se středočeskou PP (1995–2001, 2007–09, 2011–19, 2021–23), nebo se konala pražská PP (1993, 2002–06, 2010) a středočeská PP (1993, 1994, 2002–06, 2010) zvlášť, případně se přehlídky nekonaly vůbec (1991–92, 1994 – pražská PP, 2020). Pražské a středočeské PP se v letech 1993–2023 zúčastnilo 466 dětských pěveckých sborů, což činí přes 14 200 dětí, celá řada těles se přehlídky účastnila opakovaně.[53]

Závěrem musíme konstatovat, že podrobné zpracování dvou ze čtrnácti postupových přehlídek školních dětských pěveckých sborů ukazuje překvapivá fakta o této oblasti neprofesionálního umění. Zajímavá není jen početní statistika odhalující velké množství dětí, jež se této činnosti věnují, ale celá řada dalších otázek čeká na analýzu a zhodnocení (složení odborných porot, opakovaná účast vybraných sborů, repertoár zúčastněných sborů, propozice přehlídky, odborná terminologie týkající se přehlídky, finanční zajištění přehlídek).

Kontaktní adresa
PhDr. Jan Pirner
Národní informační a poradenské středisko pro kulturu
Fügnerovo náměstí 1866/5, 120 21 Praha 2
jan.pirner@seznam.cz

[51] rozená Šebešová

[52] rozená Fousková

[53] Tato data vyplývají ze soupisu všech dostupných závěrečných hodnocení a zpráv z pražské a středočeské PP, několik nedochovaných čísel bylo dopočítáno průměrem.

Hudební odkaz skladatele Jana Thenyho se zaměřením na adventní a vánoční tvorbu v latinském jazyce

The Musical Legacy of the Composer Jan Theny with a Focus on Advent anc Christmas works in the Latin Language

Boris Nykl

Anotace
Příspěvek se zabývá tématem obnovy hudebního díla českého skladatele Jana Thenyho z období tzv. kantorské školy se zaměřením na adventní a vánoční tvorbu a výhledem k jejímu využití v rámci hudební pedagogiky. Úvodní část příspěvku nabízí vhled do problematiky a základní informace o tomto skladateli v kulturně-historickém kontextu. Dále je představena ukázka realizované transkripce zkoumaných původních hudebních pramenů latinské adventní a vánoční tvorby skladatele a průběžné výsledky komplexní analýzy těchto děl včetně notových ukázek. Součástí příspěvku je vysvětlení významu práce v rámci pedagogické interpretace díla. Předložen je též aktuální stav badatelské činnosti.

Abstract
The paper deals with the restoration of the musical work of the Czech composer Jan Theny from the period of the so-called cantor school with a focus on Advent and Christmas works and a view of its use in music pedagogy. The introductory part of the contribution offers an insight into the issue and basic information about this composer in a cultural-historical context. Furthermore, a sample of the realized transcription of the investigated original musical sources of the composer's Latin Advent and Christmas works is presented, as well as the ongoing results of a comprehensive analysis of these works, including sheet music samples. A part of the paper provides an explanation of the meaning of the work within its pedagogical interpretation and the current state of the research is also presented.

Klíčová slova
Theny, liturgická hudba, obnova díla, spartace, hudební pedagogika.

Keywords
Theny, liturgical music, composition recovery, transcription, music pedagogy.

Úvod

České hudební dějiny a zejména česká hudba 18. a 19. století je velmi bohatá a pestrá kapitola národní historie. Zejména na venkově totiž v tomto období působilo velké množství tzv. kantorů, kteří měli na starost díky svému hudebnímu vzdělání nejen výuku ve škole, nýbrž provoz hudby v kostele, přičemž hudební díla sami často komponovali a uzpůsobovali své kompozice přímo podmínkám daného kůru. Charakteristickým představitelem tzv. „kantorské tradice" je Jakub Jan Ryba, venkovský skladatel, jehož Česká mše vánoční je každoročně provozována téměř po celé České republice.

Jan Theny a jeho dílo

Badatelská činnost a zkoumání dochovaných hudebních pramenů ve farních archivech s cílem obnovit zapomenutá díla a znovuobjevovat tak jejich autory je v současné době aktuální téma. Mnoho hudebních pedagogů či vědců se snaží kompletovat hudební prameny uložené v nezpracovaných farních archivech a aktualizovat tak historické poznatky daných regionů stejně jako doplnit dějiny hudby obecně. Jeden z doposud kompletně nezpracovaných archivů se nachází v moravském městě Frenštát pod Radhoštěm, kde v období na přelomu 18. a 19. století působili dva hudební skladatelé regionálního významu, Václav Mýtný a Jan Theny. Mýtný je díky svému liturgickému dílu Valašská mše jitří, v němž mísí latinské texty mešního ordinária s valašskými koledami a které bývá pravidelně provozováno nejen ve Frenštátě pod Radhoštěm, relativně známý autor. Jaroměřský rodák Jan Theny se do podhůří Beskyd přestěhoval počátkem 19. století a vykonával zde kněžskou službu až do své smrti v roce 1828. Ve Frenštátě se věnoval rovněž kompoziční činnosti, přičemž je autorem mnohých figurálních liturgických děl (Nykl, 2021, s. 30–32). Jeho tvorba byla objevena nejen ve frenštátském archivu, ale již v minulosti v děkanském farním kostele v Jaroměři, dle RISM také v Ostravě, Rokytnici, Heralticích a Vorau v Rakousku. Část tvorby byla nalezena ve sbírce opavských minoritů (Myšková, 2015, s. 57).

V rámci své disertační práci se zabývám právě tématem liturgické hudby na přelomu 18. a 19. století ve Frenštátě pod Radhoštěm se zaměřením na Thenyho latinsky psaná adventní a vánoční díla a jejich potenciálním využitím v rámci hudební pedagogiky. Navazuji tak na svou bakalářskou (Nykl, 2019) a diplomovou práci (Nykl, 2021), ve kterých jsem se věnoval nezpracované farní notové sbírce, v níž byly objeveny opisy Thenyho kompozic.

Metodika a cíle výzkumu

V rámci své výzkumné činnosti sleduji několik cílů. Samotné zpracování vybraných dochovaných hudebních pramenů, což obnáší transkripci, modernizaci a spartaci ručně psaných opisů, je nezbytným prostředkem k zpřístupnění Thenyho tvorby. Velmi podstatná je následná hudební analýza, která umožňuje správné uchopení díla, korekturu případných chyb v originálním zápise a je důležitá v rámci komplexního porozumění Thenyho tvorbě a z toho vyplývající poučené interpretaci díla. Teprve po provedení příslušných kroků je možné realizovat další úkony s notovým materiálem pro možnost většího využití (např. transpozice, tvorba klavírních doprovodů). Dalším z cílů této práce je využít zpracovaná díla k všeobecnému rozšíření povědomí o tomto zapomenutém frenštátském skladateli prostřednictvím koncertní produkce nebo hudebních nahrávek, což je nezbytná součást plánovaného pedagogického výzkumu.

Transkripce, spartace a modernizace notového materiálu

Znovuobjevená tvorba zapomenutého skladatele je velmi cenný zdroj a nabízí široké možnosti využití v mnoha oblastech. Kromě faktického doplnění obecných historických poznatků regionu a tím i celých hudebních dějin lze dílo komplexně analyzovat, umělecky hodnotit a interpretovat. Nejprve je ovšem potřeba realizovat transkripci dochovaných originálních rukopisů či opisů. V těchto pramenech lze nalézt jisté notografické odlišnosti, které mohou být překážkou ve snaze o obnovu díla v okruhu neodborné veřejnosti. Rukopisy jsou často špatně čitelné a nepřehledné, běžné jsou rovněž chyby v zápisu či absence části hudebního partu. Takové skutečnosti nejsou pro badatele s patřičným hudebním vzděláním a s jistou mírou hudebního citu výrazné komplikace. Je tedy schopen materiály kompletovat a hudební party modernizovat, což vede k dostupnosti díla a umožňuje jeho další využití. Transkripce, spartace a modernizace jsou zásadním předpokladem pro samotnou interpretaci díla a oživení dané tvorby.

Komplexní analýza

Nezbytným krokem pro další interpretační či výzkumné úkony je komplexní analýza díla. Analýzou uměleckého díla se ve své publikaci zabývá Kulka (1986, s. 21). Dle jeho tvrzení v rámci analýzy nelze nahlížet na samotný artefakt, je potřeba zaměřit se i na jeho tvůrce a recipienty v rovině společensko-historických faktů a psychologických subjektů. Komplexní analýzu označuje za hlubší poznání složené ze dvou základních fází; deskripce, kdy dochází k popisu díla, a interpretace, kdy je dílo vysvětlováno.

„Cílem komplexní analýzy je postihnout, rozebrat a vysvětlit vše smysluplné, co lze z uměleckého díla na procesu jeho tvorby a recepce identifikovat. To znamená, že dílo analyzujeme v jednotě tvorby a recepce. Rozbor pak přirozeně zahrnuje různé momenty filozofické, estetické, historické, sociologické, psychologické a další" (Kulka, 1986, s. 22).

Transkripce, spartace, modernizace a následná komplexní analýza umožní s dílem dále pracovat v rovině umělecky či pedagogicky interpretační. Realizovaná umělecká interpretace pak nabízí cenné poznatky a je cenným zdrojem pro následnou interpretaci pedagogickou (Michalová, 2003).

Offertorium Pastorale – ukázka transkripce a analýzy díla

V rámci své dizertační práce se věnuji adventní a vánoční tvorbě Jana Thenyho, konkrétně nově zpracovávaným dílům Offertorium Pastorale a Vespere in D zu Weyhnachten doplněné o již dříve analyzované skladby Pange lingua Pastor a Alma Redemptoris Pastorale. Pro účely tohoto příspěvku bylo zvoleno Thenyho vokálně -instrumentální dílo Offertorium pastorale, a to zejména z toho důvodu, že se jeho nácviku v současnosti věnují již 2 pěvecké sbory, které Thenyho dílo právě v tomto roce obnoví.

Samotný název Offertorium Pastorale nás seznamuje s jasným autorovým záměrem a plánovaným využitím díla. „Offertorium" specifikuje liturgický záměr autora, termín „Pastorale" pak jednoznačně odkazuje na pastorální tvorbu, tedy liturgická a duchovní díla s vánoční tematikou, která jsou charakteristická pro kompozice venkovských kantorů českého klasicismu.

Jedná se tedy o část mešního propria, která byla v tomto období velmi často zhudebňována (F. X. Brixi, J. K. Vaňhal, F. Mensi…). Jednotlivá zpracování této části jsou ovšem odlišná textově. Jan Theny využil latinský text středověkého Gregoriánského chorálu „Puer natus in Bethlehem", konkrétně pouze jeho 4 části, které navíc obohatil o úryvek „laetamini in Domino in hoc novo Anno". Tento text byl taktéž velmi často využíván, do svých kompozic jej využil např. Praetorius či J. S. Bach. Oproti ostatním skladatelům však Theny zcela vypustil zvolání *„Alleluia", stejně jako část „In cordis jubilo, Christum natum adoremus cum novo cantico".*

Offertorium Pastorale – text díla

Ref. „*Puer Natus in Bethlehem unde gaudet Ierusalem,*
laetamini in Domino in hoc novo Anno.
Cognovit bos et asinus, quod Puer eset Dominus.
Reges de Saba Veniunt, aurum thus myrham offerunt.
Hic iacet in praesepio, quie regnat sine termino.
Laudetur sancta Trinitas, Deo dicamus gratias."

Offertorium Pastorale – překlad textu

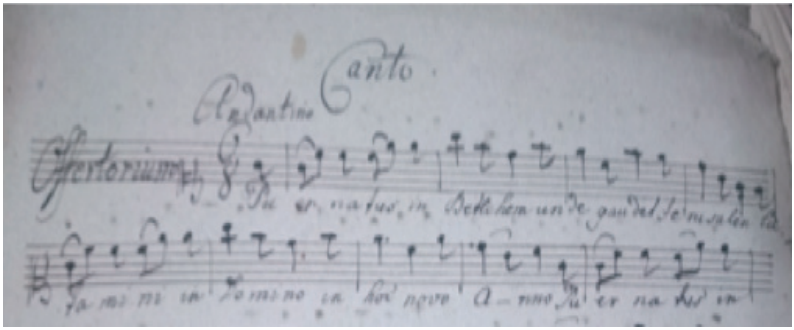
„*Dítě se narodilo v Betlémě, proto se raduje Jeruzalém,*
radujte se v Pánu v tomto novém roce.
Vůl a osel veděli, že dítě bude Pán.
Králové ze Sáby přicházejí, obětují zlato, kadidlo a myrhu.
Zde leží v jeslích, ten, který kraluje bez konce.
Ať je chválena svatá Trojice, vzdávejme díky Bohu"
(Jeřábková, L. (n. d.))

Hudební analýza a komparace s další Thenyho tvorbou

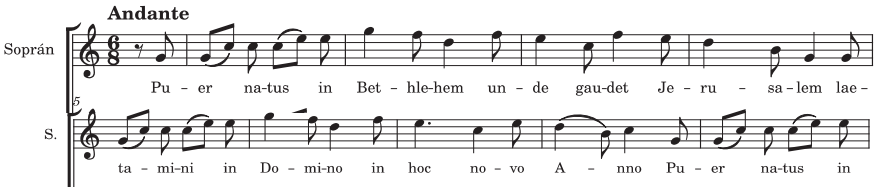
Thenyho dílo je určeno pro čtyřhlasý smíšený pěvecký sbor s orchestrálním doprovodem (trumpety, smyčcové nástroje, varhany). Ve sborových partech tohoto figurálního díla ovšem místy najdeme i krátké sólové vstupy. Pastýřská tematika je patrná od prvních taktů skladby především díky melodickému zpracování. Harmonická výstavba díla je poměrně jednoduchá. V průběhu celé skladby, která je v 6/8 metru, autor využívá pouze základní harmonické funkce, výjimečně obohacené o mollový VI. stupeň. Theny pro každou jednotlivou sloku zvolil nejen novou melodii, která je nesena především v sopránovém hlase, zároveň vždy dochází k modulaci pomocí dominantního septakordu z počáteční tóniny C dur do subdominantní, dominantní či paralelní mollové tóniny. Jednotlivé sloky jsou vždy proloženy úvodní slokou, která plní funkci refrénu.

V porovnání s další Thenyho adventní či vánoční tvorbou jde o dílo z pohledu celkového kompozičního stylu velmi podobné, avšak pro amatérské zpěváky přístupné, navíc velmi melodicky zajímavé. I z toho důvodu bylo dané dílo vybráno jako vhodné pro využití v běžné interpretační praxi.

Obrázek 1
Originální notový materiál z Frenštátského farního archivu

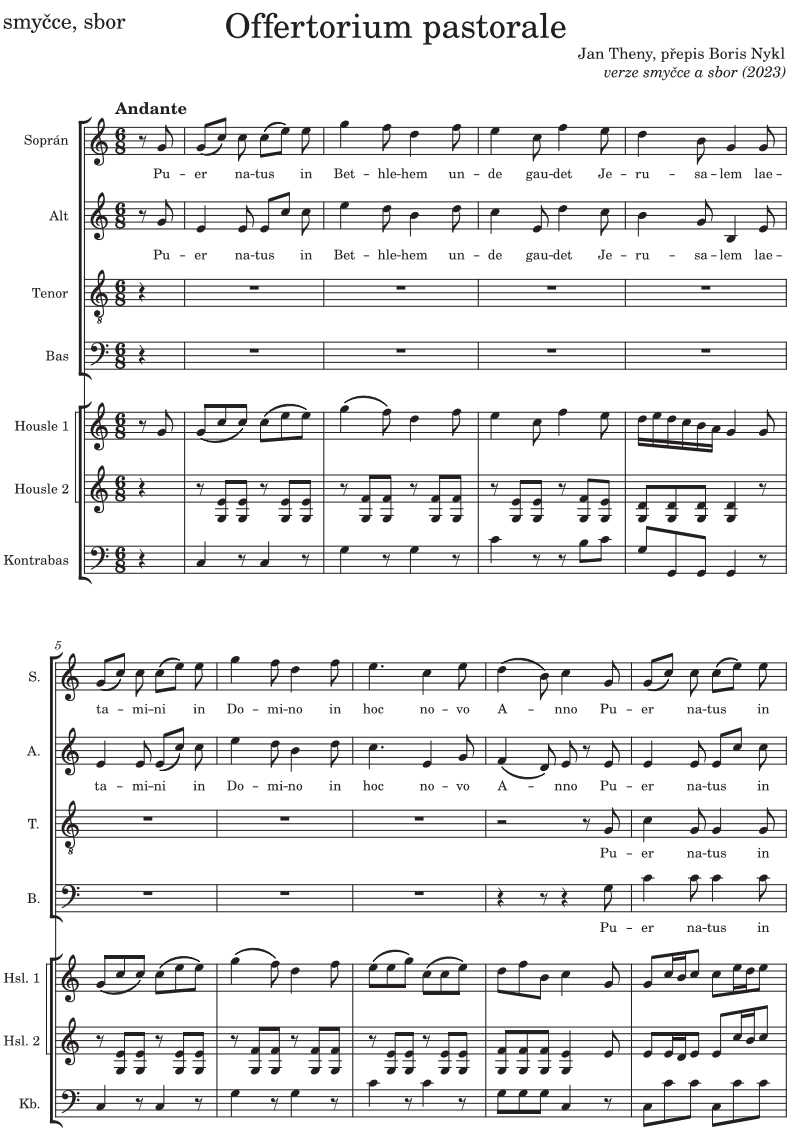


Obrázek 2
Ukázka realizované transkripce



Obrázek 3

Ukázka zhudebnění části „Puer natus in Bethlehem unde gaudet in Jerusalem“



Závěr

V příspěvku je představeno téma výzkumu, kterému se věnuji v rámci svého doktorského studia na PedF UK. Na základě badatelské činnosti ve frenštátském archivu byla vybrána výše zmíněná adventní a vánoční tvorba Jana Thenyho, která bude po dokončení modernizace zápisu secvičena a poté i koncertně provedena s několika různými pěveckými sbory. Edukační koncerty budou důležitým prostředkem popularizace tvorby Jana Thenyho a zároveň následného pedagogického výzkumu, jenž proběhne formou dotazníkového šetření mezi interprety a posluchači. Výsledky poskytnou cenné poznatky o hodnocení Thenyho tvorby z řad odborné i široké veřejnosti a stejně tak i nabídnou údaje důležité pro potenciální využití v rámci hudební pedagogiky.

Literatura

Jeřábková, L. (n. d.) *Puer natus in Bethlehem*. https://www.sbor-strahov.cz/PHP/Texty.php?id_text=56

Kulka, J. (1986). *Komplexní analýza uměleckého díla.* Díl 1. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.

Michalová, E. (2003). *Hudba vo svetle pedagogiky*. e-Pedagogium. https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200388-0006_hudba-vo-svetle-pedagogiky.php

Myšková, Z. (2014). *Hudba u opavských minoritů v 18. století* [Magisterská práce]. Masarykova univerzita v Brně.

Nykl, B. (2021). *Frenštátští skladatelé – ozvěny minulosti v současné hudební výchově.* [Diplomová práce]. PedF UK v Praze.

Nykl, B. (2019). *Liturgická hudba na přelomu 18. a 19. století ve Frenštátě pod Radhoštěm.* [Bakalářská práce]. PedF UK v Praze.

Theny, J. *Alma redemptoris Pastorale.* Opis. Frenštát pod Radhoštěm: Archiv kostela sv. Martina. 15 s.

Theny, J. *Offertorium Pastorale.* Opis. Frenštát pod Radhoštěm: Archiv kostela sv. Martina. 19 s.

Theny, J. *Vespere in D zu Weyhnachten.* Opis. Frenštát pod Radhoštěm: Archiv kostela sv. Martina. 44 s.

Kontaktní adresa
Mgr. Boris Nykl
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha 1
borisnykl@gmail.com

Instrumentální tvorba Jaroslava Kofroně

Instrumental Works of Jaroslav Kofron

Jaroslava Štefanová

Anotace
Příspěvek je věnován osobnosti Jaroslava Kofroně, známého především jako autora pedagogické literatury: Učebnice harmonie, Učebnice intonace a rytmu a také jako pedagoga Pražské konzervatoře. Cílem tohoto příspěvku je představit instrumentální tvorbu Jaroslava Kofroně zaměřenou především na sólové, komorní a orchestrální skladby.

Abstract
The paper is dedicated to the personality of Jaroslav Kofron, known mainly as the author of pedagogical literature: the Textbook of Harmony, the Textbook of Intonation and Rhythm, and also as a teacher at the Prague Conservatory. The aim of this paper is to present the instrumental works of Jaroslav Kofron, mainly focused on solo, chamber and orchestral compositions.

Klíčová slova
Jaroslav Kofroň, instrumentální tvorba, pedagog Pražské konzervatoře.

Keywords
Jaroslava Kofron, instrumental works, Prague Conservatory pedagogue.

Pilíře autorské tvorby

Jaroslav Kofroň se narodil 5. února 1921 ve Vleticích u Krásné Hory nad Vltavou do hudební rodiny. Prvním Kofroňovým učitelem se stal jeho otec Stanislav Kofroň (1889-1974), který vystudoval vojenskou hudební školu a řadu let hrával s vojenskou kapelou. Po první světové válce se usadil ve svém rodném domě a začal vyučovat žáky na různé hudební nástroje, především na dechové a strunné. Vytvořil si vlastní hudební těleso, které neslo název Krásnohorská kapela (Štefanová, 2020, s. 11).

Autorovu tvorbu můžeme rozdělit do třech základních pilířů, a to podle vlivů, kterými byl v jednotlivých životních fázích ovlivněn. Prvním z pilířů je doba dětství, kde mu byl příkladem i vzorem právě jeho otec, který na něj měl velký vliv. Jaroslav

Kofroň začal hrát nejprve na housle, trubku, klavír, akordeon a často dirigoval otcovu kapelu, kde získal své první dirigentské zkušenosti. Tato doba měla velký vliv na jeho tvorbu zastoupenou především v dechové a orchestrální hudbě. V dospělosti školil kapelníky vojenských posádkových hudeb, pro které psal skladby: pochody, valčíky, polky a jiné. Některé skladby byly těmito tělesy nahrány v Československém rozhlase.

Druhým výrazným pilířem je doba mládí a studií. V posledním ročníku měšťanské školy v Příbrami, začal hrát Jaroslav Kofroň na lesní roh. Jeho prvním učitelem se stal bývalý člen Příbramské filharmonie Havel (celé jméno není dochováno) (Kofroň). V době studia na učitelském ústavu v Příbrami v letech 1936-1940 se stal nejmladším členem Příbramské filharmonie, kde se uplatnil jako hráč na lesní roh. Svým kultivovaným tónem udivoval přední pražské umělce, jakými byl violoncellista Miloš Sádlo, houslový virtuos, hudební skladatel, pedagog a krátce ředitel Pražské konzervatoře Jaroslav Kocián, kterému se líbila především měkkost tónu, vřelost a intonační čistota a profesora Františka Forsta (Kofroň). Právě na jejich doporučení začal Jaroslav Kofroň soukromě studovat lesní roh u profesora Emanuela Kauckého (Černušák, Štědroň & Nováček, 1965), ke kterému následně nastoupil na Pražskou konzervatoř. Právě tuto dobu vidíme jako velmi důležitou a inspirativní pro skladatelovu tvorbu. Hru na lesní roh si velmi oblíbil a tomuto nástroji věnoval nejvíce svých skladeb. Jaroslav Kofroň byl přijat na Pražskou konzervatoř v září roku 1940 jako student hry na lesní roh. Krátce po přijetí na konzervatoř (28. října 1940), napsal Rudolfu Kaňkovskému dopis, ve kterém mu sdělil své rozhodnutí o přestupu z instrumentálního oddělení na oddělení pedagogické. Citujeme z dochovaného dopisu z pozůstalosti: „Být virtuózem zůstává mým vedlejším cílem. Mým hlavním cílem je ona čistá duševní práce, která se mi zdá být nejkrásnější. Chci prospět trvale našemu umění a chci skládat, co jsem říkal pořád a od čehož neupustím. Jsem si vědom, jaké průpravy a píle je třeba, chce-li člověk zanechat po sobě něco, co se nedá koupit. Ale na druhé straně taková radostná chvilka dovede vyvážit všechno vážné, co se na pohled zdá býti až smutným.“

Třetím stěžejním pilířem bylo pedagogické působení na Pražské konzervatoři. V této etapě svého života napsal svá vrcholná díla, které považujeme za velmi oblíbená a cenná.

Kofroňovu instrumentální tvorbu můžeme rozdělit do pěti základních oblastí jeho tvorby: orchestrální a dechová hudba, komorní tvorba, vokálně-instrumentální tvorba, duchovní hudba a tvorba pro děti.

Tvorba pro děti

Dětská tvorba Jaroslava Kofroně není obsáhlá, přesto ji spatřuji jako velmi významnou. Cyklus skladeb s názvem Obrázky (1942) určené pro lesní roh a klavír

napsal ještě jako student druhého ročníku konzervatoře na popud svého profesora Emanuela Kauckého. Cyklus obsahuje deset skladeb nesoucí název: *Pohádka, Na našem dvoře, Pod jabloní, Přání k novému roku, V podvečer, Pochod, Ve starém hradě, Bystřina, Vánoční nálada, Nedělní odpoledne.* Z jednotlivých názvů je patrné, že mají vyvolávat mimohudební představy, které skladatele inspirovaly. Vedle znalostí stupnic a zvládnutí hry v rozsahu do g2 se předpokládá znalost dechové techniky pro správné frázování, zvládnutí hry v legatu, staccatu a poučení o tlumené hře. Podle výzkumů, který jsme prováděli v naší diplomové práci, patří mezi nejhranější Pohádka. K jednotlivým skladbám jsou v osobním archivu uloženy didaktické poznámky samotného autora. Tyto didaktické poznámky jsou dochovány snad právě proto, že psal jednotlivé skladby jako student konzervatoře. Uvedeme ukázku citace autorových didaktických poznámek ke skladbě *Na našem dvoře*:

„V rychlém tempu počítáme 6/8 takt na dvě doby, a nikoliv na šest. S touto metrickou představou žák skladbu hraje. Je nutné dbát, aby osminové noty byly hrány staccato. Několikrát se vyskytuje legato ze spodní noty na horní (například na začátku 1., 2., 3., 5. a 7. taktu). Při hraní takového spoje vštěpujeme žákovi, aby se opíral o spodní notu a uzpůsoboval rty tak, jako kdyby vyslovoval slabiku tá-jí eventuálně tá-ji. Tá – spodní tón, jí – horní tón. Při opačné skupince (vyšší-nižší) se doporučuje vyslovovat slabiky tý-já, eventuelně tý-ja. Tento spoj je na začátku 4. taktu a ve druhé polovině předposledního taktu. V 9. taktu vyjadřuje lesní roh kukání kukačky. V 10. taktu pak napodobuje kdákání slepice“ (Kofroň).

Skladby pro lesní roh

Skladbám pro lesní roh věnoval Jaroslav Kofroň nejvíce pozornosti. Skladby jsou drobného rozsahu (např. elegie), ale i rozsáhlého charakteru (sonatina). Za nejznámější lze považovat *Sonatinu pro lesní roh a klavír (1951) – I. – Allegro Moderato, II. – Andante, III. – Allegretto.* Tato skladba byla interpretována nejen za autorova působení na Pražské konzervatoři, ale je hrána dodnes. V roce 1977 byla skladba natočena Československým rozhlasem Praha v podání Vladimíry Bouchalové na lesní roh za klavírního doprovodu profesora Ivana Klánského. Skladba byla interpretována v roce 2018 v Japonském Tokiu.

Mezi další sólové skladby pro lesní roh patří *V zamyšlení* (1940). Byla napsána na základě skladatelových maturitních pocitů a dojmů. Skladbu *Elegie* (1944) věnoval svému profesoru Emanuelu Kauckému. Velký význam mají v autorově tvorbě Etudy pro lesní roh, které byly původně napsány pouze pro posluchače pražské konzervatoře. V pozůstalosti je dochován originální rukopis s autorovým mottem „Etudy mají odhalovati žákovi duši nástroje“ (Kofroň). Jedná se o 12 etud střední obtížnosti. Po autorově smrti se etudy dočkaly svého výtisku (1989).

Komorní tvorba je pro lesní roh zastoupena především ve skladbách pro dechový kvintet v ustáleném obsazení: příčná flétna hoboj, klarinet, lesní roh a fagot. Pro toto uskupení je dochován soubor pěti koncertních polek: *Z mého mládí* (1942), *Sousedská* (1952), *Josefinka* (1952), *Furiant* (1952), *Na venkově* (1966). Dále v osobním archivu najdeme sedm národních písní pro zpěv, klavír, flétnu a lesní roh. Písně pochází z oblasti Slovácka, Hodonína a Kuželového. Také se dochovalo 17 instruktivních skladeb pro dva lesní rohy a klavír. Skladby nesou například názvy: *Zahajovací fanfára, Menuet, Polonéza, Sousedská, Lovecká* a jiné.

Dochovaná komorní tvorba obsahuje také skladby bez obsazení lesního rohu. Jedna z nich nese název *Malá domácí hudba* (1960), která je určena pro housle, violu a klavír. Autor ji zkomponoval o Vánocích roku 1960 ve svém rodném domě ve Vleticích. Napsal také několik pro klavír, akordeon, housle a harfu. Za zmínku určitě stojí *Suita pro akordeon* (1958) - jedná se o čtyřvětou skladbu s názvy: *Preludium, Pochod, Intermezzo, Furiant.* O tomto se zmiňuje Radek Dlouhý (2017, s. 28) ve své disertační práci takto: „Jednotlivé části jsou přehledné, tonálně ukotvené. Skladba je psána pro akordeon se standardními basy a je vhodná pro vyšší ročníky žáků základních uměleckých škol. Do širšího povědomí akordeonové veřejnosti se zapsala především samostatně hraná čtvrtá část – *Furiant*".

Orchestrální a dechová hudba

Orchestrální tvorba obsahuje 13 skladeb pro smyčcový nebo symfonický orchestr, 16 tanečních a jazzových skladeb pro orchestr. Dechovou hudbu psal především konkrétním souborům. Řada těchto skladeb se tak nedochovala. V soukromém archivu se dochovaly smuteční pochody, pochod, polky, valčíky, mazurky, waltz a slowfox. Některé skladby jsou vydány tiskem, jiné skladby jsou nahrány a uloženy v archivu Českého rozhlasu. Mnoho skladeb nese název skladatelova rodného kraje či blízkého okolí.

Vokálně instrumentální tvorba

Kofroňova vokálně instrumentální tvorba obsahuje především sesbírané lidové písně z Čech i Slovenska. Jeho sbírka lidových písní ze Slovenska obsahuje na 300 písní a byla věnována Slovenské akademii věd v Bratislavě. Dále upravil přibližně 329 dalších národních písních, a to zejména jihočeských, z Prachaticka, Sedlčanska, Podkrkonoší a Valašska. Jeho tvorba obsahuje písně sólové, sborové s doprovodem klavíru či orchestru. Úzce spolupracoval s pěveckými sbory, pro které písně upravoval. Byly to například – národopisný soubor Krakonoš, Příbramský dětský sbor, Benešovský dívčí sbor. Vytvořil také cyklus písní s názvem Písničky pro nejmenší

(1960) - cyklus pěti písní na básně Jana Hostáně, které jsou určené nejmenším zpěváčkům. Vedle písní se v rodinném archivu dochovala scénická hudba pro krátké filmy, rozhlasové pohádky nebo šest divadelních her. V archivu nalezneme také melodram *Holoubek* (1952) – na stejnojmennou báseň Karla Jaromíra Erbena.

Duchovní hudba

Jaroslav Kofroň měl svůj rodný kraj velmi rád svůj. Ke stému výročí svěcení kostela svatého Mikuláše v Krásné Hoře (1955) zkomponoval zpívanou mši Offertorium a Graduále. Obě části se dodnes v tomto kostele zpívají.

Život Jaroslava Kofroně byl tragicky ukončen 22. července 1966 na Slunečním pobřeží v Bulharsku. Životní krédo Jaroslava Kofroně zní takto: „Nehrajeme jen sobě, ani jen lidem, ale něčemu nekonečně krásnému, co přetrvá všechny časy a co nás nutí sílit“ (Kofroň).

Literatura

Černušák, G., Štědroň, B. & Nováček, Z. (1965). Československý hudební slovník osob a institucí. A-L, svazek prvý (s. 658). Státní hudební nakladatelství.

Dlouhý, R. (2017). *Sólová akordeonová literatura českých autorů vzniklá po roce 1960 a její pedagogické vyústění.* [Disertační práce] Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/93601

Kofroň, S. *Třicet let na cestě za uměním.* Nepublikováno. Uloženo v rodinném archivu Evy Havlíčkové.

Štefanová, J. (2020). *Jaroslav Kofroň a jeho odkaz* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Kontaktní adresa
Mgr. Jaroslava Štefanová, dipl. um.
ZUŠ Sedlec-Prčice
náměstí 7. května 59, 257 91 Sedlec-Prčice
jarka.stefanova@seznam.cz

Současné vědecké poznatky o intuici s přesahem ke klavírní hře

Current Scientific Knowledge about Intuition and its Links to Piano Performance

Zuzana Vojnovič

Anotace
Autorka v příspěvku představí vybrané psychologické poznatky o intuici, o kterých se domnívá, že mohou být důležité pro hudební výzkum. Představeno bude dílo Daniela Kahnemana, který přinesl významné poznatky o různých typech intuitivních zkreslení, Garyho Kleina, který se zabýval intuicí expertů a Adriana de Groota, psychologa a šachového mistra, který ve svém díle zkoumal psychologii šachistů a zabýval se i aspektem intuice. V závěru příspěvku bude poukázáno na některé souvislosti mezi novými poznatky o intuici a jevy, které je možné pozorovat při studiu klavírních skladeb. Autorka představí hypotézy, které vyvozuje ze studia odborné literatury, z vlastních dříve provedených kvalitativních výzkumů s klavíristy, z vlastní interpretační zkušenosti a z konzultací s vysokoškolskými pedagogy klavíru.

Abstract
The author presents the psychological findings about intuition that she believes may be important to musical research: the works of the psychologists Daniel Kahneman, Gary Klein, and Adrian de Groot are described. Kahneman provided important insights into different types of intuitive biases, Gary Klein studied expert intuition and Adrian de Groot was a psychologist and a chess master, whose work explored the psychology of chess players and discussed an aspect of intuition in the context of chess.
The paper shows some connections between new findings on intuition and processes that can be observed while studying piano compositions. The author presents hypotheses drawn from her study of various sources, her own previously conducted qualitative research with pianists, her own performance experience and from consultations with university piano teachers.

Klíčová slova
Intuice, interpretace, klavírista, studium klavírních skladeb.

Keywords
Intuition, performance, pianist, piano composition study process.

Intuice je pojem, který zřejmě vždy bude naplněn určitým tajemstvím. Skutečnost, že mnoho procesů naší mysli probíhá intuitivně, bez vědomé kontroly a bez přítomnosti racionálního rozvažování, je obecně uznávaná. Nicméně popsat intuitivní procesy a nalézt v nich zákonitosti je velmi složité, mezi psychology se tak objevuje velké množství přístupů a teorií. Zájem psychologů o tuto disciplínu přinesl v posledních několika desítkách let velmi cenné poznatky.

Významným psychologem, který se ve svém díle intuicí zabývá, je Daniel Kahneman. Kahneman je zároveň držitelem Nobelovy ceny za ekonomii z roku 2002. Společně s Amosem Tverskym se velkou část svého profesního života zabýval heuristikami a zkresleními – tématy s intuicí hluboce souvisejícími.

Pro objasnění různých psychických jevů Kahneman (2011) vychází z tzv. Teorie duálních procesů. Popisuje dva režimy myšlení. První, označovaný jako Systém 1, pracuje rychle a samovolně. Pokud např. rozpoznáme z hlasu druhé osoby smutek – aniž bychom museli o této skutečnosti přemýšlet, cítíme, že se stalo něco nepříjemného. Rozpoznání smutku zprostředkuje právě Systém 1. Dalšími příklady činnosti Systému 1 mohou být: přečtení nápisu, porozumění jednoduchým větám, směrování pozornosti, krátkodobé předpovědi, řízení auta po rovné silnici, nebo tzv. intuice expertů. Kahneman také popisuje, že tyto činnosti probíhají bezděčně – např. vidíme-li před sebou velký nápis, nemůžeme zabránit tomu, abychom jej přečetli. Pojem Systém 1 je blízký pojmu intuice a částečně se překrývají, ale nejsou to synonyma.

Druhý režim je označovaný jako Systém 2 – sem spadají různé vědomé činnosti, které aby mohly být konány, vyžadují soustředěnost a stojí nás úsilí. Počítáme-li v hlavě příklad 18x26, pracuje Systém 2. Mezi další činnosti Systému 2 jsou zahrnuty např. kontrola logického argumentu, nebo parkování na úzkém parkovacím místě.

Tyto dva systémy jsou dle Kahnmena definovány takto:

Systém 1 funguje automaticky a rychle, s malým nebo žádným úsilím a bez pocitu úmyslné kontroly. Systém 2 přiděluje pozornost duševním činnostem, které ji vyžadují a které stojí úsilí, včetně složitých výpočtů. Činnost Systému 2 bývá často spojována se subjektivním prožitkem jednání, volby a soustředění (2011, s. 20–21).

Kahneman (2011) udává mnoho příkladů vzájemného působení Systému 1 a Systému 2. Systém 1 popisuje jako rychlý, Systém 2 jako pomalý. Systém 1 generuje různé intuitivní dojmy, reakce, či předpovědi, v případě potřeby pak Systém 2 přispěje k analýze situace. Může ovšem dojít i k situacím, kdy Systém 1 neukáže správnou skutečnost nebo zkreslí úsudek Systému 2. Různé typy těchto zkreslení byly hlavním předmětem výzkumů Kahnemana. Heuristik a zkreslení bylo popsáno Kahnemanem i dalšími vědci velké množství.

Kahneman (2011) tak popsal např. heuristiku reprezentativnosti, která dokazuje, že vytvoří-li Systém 1 věrně působící asociaci nebo prototyp, lidé pak mohou přehlížet logické či statistické zákonitosti. V jednom z pokusů byl „Steve" charakterizován jako tichý introvertní člověk se smyslem pro detail. Lidé tipovali pravděpodobnost jeho povolání. Knihovník se jim zdál daleko pravděpodobnější než farmář. Ovšem v Americe je farmářů mnohonásobně více než knihovníků, a v odhadu by tato skutečnost měla být brána v potaz.

Jiné zkreslení – tzv. heuristika dostupnosti – popisuje, že lidem připadají pravděpodobnější události, které se jim snáze načtou z paměti. Naše paměť ovšem není přesnou replikou skutečnosti, neboť si lépe pamatujeme události, o kterých často slyšíme, které jsou emocionálně silné nebo jsme si je sami prožili.

Kahneman uznával, že kromě zkreslujících intuicí existují i intuice odborníků, které ukazují správné, nezkreslené skutečnosti. Zastával stanovisko, že intuice jsou velmi obvyklým jevem v běžném životě – lidé např. běžně rozpoznávají radost nebo smutek z hlasu blízkého člověka. Kahneman (2011) popisuje, že u intuice expertů jde o stejný proces – rozpoznání něčeho, co odborníci znají.

Další výraznou osobností Spojených států, která přinesla význačné poznatky pro psychologii v oblasti intuice expertů, je Gary Klein. Mnoho Kleinových výzkumů se týkalo rozhodování, a právě tyto výzkumy přinesly velmi cenné poznatky o intuici. Klein (1998) se svými spolupracovníky vedl výzkumy mezi experty z řad hasičů, pilotů, zdravotních sester, vojáků, nebo šachových mistrů.

Klein (1998) se původně domníval, že zkušení hasiči při klíčových rozhodnutích budou porovnávat dvě alternativy – ne více, protože na složitou analýzu situace by nebyl čas. Hypotéza se ovšem ukázala jako mylná. Hasiči v prvních výzkumech Kleinovi tvrdili, že se „nerozhodují". Není na to čas, dům by zatím shořel. Pod pojmem „rozhodování" si totiž hasiči obvykle představovali vědomé vybírání jedné volby z několika alternativ. Klein zjistil, že hasiči opravdu porovnávali ve svých rozhodnutích více možností jen velmi vzácně. Hasiči „viděli a jednali". Přesněji – rozpoznali a jednali. Pokud bychom tento způsob rozhodování vnímali jako neprofesionální, bylo by pak nevysvětlitelné, proč byli velitelé ve svém konání tak úspěšní. Jak Klein později popisoval, hasiči neposuzovali více variant nikoli z důvodu, že by byli zatvrzelí – ale protože nemuseli.

Klein popsal intuici takto: „Intuice spočívá ve využití zkušenosti k rozpoznání klíčových vzorců, které ukazují dynamičnost situace. Protože vzorce mohou být nepatrné, pro lidi je často těžké popsat, co zaznamenali nebo podle čeho rozpoznali typičnost či atypičnost situace." (Klein, 1998, s. 31)

Velmi zajímavý výzkum týkající se intuice provedla Kleinova spolupracovnice Beth Crandall v roce 1993 (Klein, 1998). Výzkum vedla se zdravotními sestrami, které se staraly o předčasně narozené děti. U předčasně narozených dětí bylo velice

důležité včas rozpoznat, jsou-li nemocní. Pokud by infekce nebyla rozpoznána včas a nenasadily by se léky, slabé děti velmi často nemoci podlehly. Zdravotní sestry dokázaly s velkou přesností určit, kdy je dítě nemocné. Dokonce se někdy stávalo, že sestry poznaly nemocné dítě, a standardní test přitom vyšel negativní. Další den pak test infekci potvrdil. Když se Crandall sester ptala, jak nemoc rozpoznají, tvrdily: „zkušenost a intuice". Více nedokázaly říct. Crandall tedy použila Kleinovu metodu, kterou používal i při rozhovorech s hasiči: zeptala se na zvláštní, zajímavé případy z poslední doby. Když sestry začaly vyprávět, způsob, jak uvažují, začal být průzračnější.

Výzkumnice sepsala charakteristická znamení nemoci, které sestry v průběhu vyprávění popsaly. Zkonzultovala je pak s odborníkem neonatologie – polovina znamení byla popsána v lékařské literatuře, ale zhruba polovina poznatků byla tehdy nová. Některá znamení byla i zcela odlišná, než jak se popisovala infekce u dospělých – např. nemocné dítě je klidnější, přestane plakat.

Zajímavé je, že sestry nikdy nespoléhaly na jeden samotný symptom. Vždy se jednalo o soubor více symptomů, každý z nich nepatrný, které avšak dohromady signalizovaly nemocné dítě.

Zajímavé poznatky o intuici přinesl šachista a psycholog Adrian de Groot (1986). Popsal, že srovná-li zcela nejlepší šachisty s těmi, kteří by podle šachových klasifikací byli jen o úroveň níž, šachisté by se nelišili ve schopnosti kalkulovat tahy. Co odlišuje nejlepší šachisty je schopnost okamžitého percepčního „přečtení" situace na šachovnici – šachisté okamžitě rozpoznávají šachové pozice jako určitý typ pozic, které si pojí s adekvátními prostředky. Během několika vteřin šachista zaregistruje a porozumí těmto pozicím. Můžeme zde hovořit o intuici. Šachista pak analýzu může začít na mnohem vyšší úrovni a cíleněji. Jiný šachista po dlouhých analýzách a kalkulacích nemusí vidět, co si šachový mistr ze šachovnice přečetl okamžitě.

Autorka bude na tyto psychologické poznatky navazovat kvalitativním výzkumem, při kterém bude pozorovat proces studia skladby u čtyř klavíristů a s klavíristy povede výzkumné rozhovory. V kontextu s připravovaným kvalitativním výzkumem formuluje následující hypotézy. Při formulaci hypotéz vychází z prostudované literatury, z vlastní interpretační zkušenosti a z vlastních dříve provedených kvalitativních výzkumů o vnímání harmonie klavíristy. Ovlivněna byla rovněž konzultacemi s Alenou Vlasákovou z Janáčkovy akademie múzických umění a Janou Palkovskou.

1. Při silném zaměstnání racionální složky se mohou dočasně oslabit intuitivní a percepční schopnosti.

Pokud Systém 2 příliš zaměstnáme, mohou se dočasně „vypnout" některé percepční schopnosti Systému 1. Kahneman (2011) popisuje, že intenzivní zaměření pozornosti může vést k tomu, že je člověk doslova slepý k podnětům, které by ho za jiných

okolností zaujaly, a demonstruje to na příkladu z knihy *The Invisible Gorilla* Chabrise a Simonse. Lidé zapojení do výzkumu dostali za úkol sledovat video a počítat při něm přihrávky bílého týmu v basketbalové hře. V určitou chvíli na hřiště vběhl člověk oblečený za gorilu a byl na hřišti asi devět sekund. Když video skončilo, zhruba polovina lidí tvrdila, že si ničeho divného nevšimla. Nemohli pak uvěřit, že by si něco tak nápadného, jako je gorila, mohli přehlédnout.

Většina klavírních pedagogů zná z praxe situaci, kdy zadají svému žákovi obtížný úkol – žák má např. při hraní zanalyzovat harmonii, nebo má změnit prstoklad. Může se pak stát, že stejný student, který obvykle hraje muzikálně a zvuk pozorně vnímá, se náhle přestane poslouchat, začne hrát tvrdě a nemuzikálně. Žák obvykle o silné proměně své hry neví, neboť si neuvědomí, co všechno přestal vnímat. Až po zvládnutí problému, případně volbě jiné strategie (např. pomalejší tempo), se muzikální projev a pozornost ke zvukovým nuancím navrací.

2. Zatímco některé procesy budou někteří klavíristé vědomě analyzovat, u jiných jejich vyhodnocení proběhne intuitivně, automaticky.

Při formulaci této hypotézy autorka vychází zejména ze svých dřívějších výzkumů, které zkoumaly, jakými způsoby klavíristé vnímají harmonie (Široká, 2022). Jan Jiraský z Janáčkovy akademie múzických umění popsal, že nemusí harmonické spoje vědomě analyzovat – vše proběhne zcela automaticky v jeho mysli. Stejné procesy přitom většinu klavíristů stojí analýzu a úsilí.

3. Velmi talentovaní a zkušení klavíristé své propojení se zvukem a intuitivním chápáním charakteru skladby neztrácí ani při silném zaměstnání mysli.

V díle Nejgauze (2019) se můžeme dočíst o vzácných schopnostech S. Richtera, který dokázal okamžitě porozumět nové skladbě jako celku a velice přesvědčivě – z obsahového i technického hlediska – ji bez nácviku interpretovat. Na základě Nejgauzova popisu se můžeme domnívat, že za těmito schopnostmi stála právě silná intuice. O intuici hovořil Timakin (2014), když popisoval, že jeho nejnadanější studenti měli různé vzorce hluboce zvnitřněné – stejné vzorce, na které si jiní lidé musejí postupně přicházet.

Dílo Kleina a jeho spolupracovníků, stejně jako dílo de Groota, vneslo nové pohledy na problematiku intuice expertů. Výzkumy těchto vědců se ovšem zabývaly zejména rozhodovacími procesy v neuměleckých oborech. V hudebním umění se silně projevují další faktory, kterými jsou osobnost umělce, emocionální cítění, spontaneita, talent. Interpret hudbou mnohdy vyjadřuje emoce, které by slovy nebylo možné popsat. Klavírní hra je přitom náročnou činností, kde rovněž racionální procesy mysli jsou v průběhu studia velmi důležité. Zkoumat intuici v kontextu klavírního studia je proto velkou výzvou.

Literarura

De Groot, A. D. (1986). Intuition in chess. *International Computer Chess Association Journal, 9,* 67–75.

Nejgauz, G. G. (2019). *O umění klavírní hry.* AMU.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow.* Penguin Books.

Klein, G. (1998). *Sources of Power.* Massachusetts Institute of Technology.

Široká, Z. (2022). *Pianistův smysl a cit pro harmonii ve skladbách romantismu* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/173013

Timakin, J. (2014). *Timakinova klavírna škola: DVD k druhému vidaniu knihy J. M. Timakina Výchova pianistu.* Vysoká škola múzických umení v Bratislave.

Kontaktní údaje
Mgr. Zuzana Vojnovič
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
zuzana.vojnovic@gmail.com

Motivace žákyně hry na housle k veřejnému vystupování

Motivation of a Violin Student for Public Performances

Kateřina Halbychová

Anotace
Článek se zabývá motivací k veřejnému vystupování autorčiny sedmnáctileté žákyně houslí, která navštěvuje poslední ročník druhého stupně základní umělecké školy. V příspěvku jsou prezentovány výsledky výzkumu žaččiny vnitřní, vnější, poznávací, výkonové, sociální motivace i motivace stavem flow ve vztahu ke hře na housle a k vystupování na veřejnosti. Zmíněna je také příprava žákyně na koncertování před publikem, jsou popsány její pocity během vystoupení i po něm. Předkládané poznatky byly sbírány v období od března do prosince roku 2023, a to prostřednictvím pozorování, rozhovorů a vyhodnocením žákyní vyplněných dotazníků. Použity byly jak standardizované dotazníky, tak i dotazníky vytvořené autorkou článku. Příspěvek vznikl na základě finanční podpory Grantové agentury Univerzity Karlovy.

Abstract
The article discusses the motivation for public performance of the author's seventeen-year-old violin pupil, who attends the last year of the second grade of a elementary art school. The paper presents the results of the research on the pupil's intrinsic, extrinsic, cognitive, achievement, social and flow motivation in relation to violin playing and public performance. The pupil's preparation for performing in front of an audience is also mentioned, and her feelings during and after the performance are described. The present findings were collected between March and December 2023 through observations, interviews and evaluation of questionnaires completed by the pupil. Both standardised questionnaires and questionnaires created by the author of the paper were used. The paper was made possible with the financial support of the Charles University Grant Agency.

Klíčová slova
Výuka hry na housle na ZUŠ, vnitřní motivace, vnější motivace, poznávací motivace, sociální motivace, výkonová motivace, stav flow.

Keywords
Teaching violin at an elementary art school, intrinsic motivation, extrinsic motivation, cognitive motivation, social motivation, achievement motivation, the state of flow.

Úvod

Příspěvek je první z pěti případových studií vznikajících za finanční podpory Grantové agentury Univerzity Karlovy v rámci projektu *Motivace žáků hry na housle 2. a 3. cyklu ZUŠ k veřejnému vystupování*. Předkládá výsledky výzkumu motivace sedmnáctileté žákyně hrající na housle od šesti let. Použité standardizované dotazníky byly vyhodnoceny pod dohledem psycholožky Daniely Vodáčkové.

1. Vnitřní a vnější motivace žákyně k hudebním činnostem

Pojem motivace ve vztahu ke školním hudebním činnostem lze podle autorů Sedláka a Váňové (2013, s. 88) vysvětlit jako „dynamický proces, jenž evokuje žákovu aktivitu a reguluje ji tak, aby uspokojil hudební potřeby a dosáhl vytčeného cíle." Základem motivace je **motiv**. Podle druhu motivů se setkáváme s rozdělením motivace na **vnitřní** a **vnější** (Lokšová & Lokša, 1999). Oba typy motivace v raném věku ovlivňuje rodinné zázemí.

Rodiče žákyně amatérsky ovládají hru na kytaru a občas zpívají, žaččin bratr se věnuje hře na klavír. Na housle hrál pradědeček žákyně, po něm také zdědila nástroj. S rodinou chodívali na koncerty, doma poslouchali hudbu. V šesti letech žákyně nastoupila do mé houslové třídy. Hru na housle si vybrala sama. Na houslích se jí líbilo, jak znějí a vypadají. Přišla jí také lákavá představa, že by se zvládla naučit na hudební nástroj, o kterém se říká, že je velmi obtížné na něj hrát. Rodiče měli z náročnosti hraní na housle obavy, proto žákyni zpočátku od tohoto záměru odrazovali. Brzy ji ale začali povzbuzovat, a to i v momentech, kdy se jí příliš nedařilo. Na hodiny houslí žákyni doprovázela maminka. Průběh výuky pečlivě sledovala a do žaččiných jedenácti let s ní i cvičila. V současnosti žákyně cítí, že je její hra pro rodinu důležitá. Rodiče a příbuzní navštěvují její koncerty, starají se, aby měla v pořádku housle a příslušenství. Momentálně se žákyni na hře na housle nejvíce líbí, že je to činnost plná výzev, při kterých se stále učí něco nového a rozšiřuje si obzory. Díky houslím také poznala nové přátele.

Během docházky do naší ZUŠ se žákyně účastnila mnoha koncertů a veřejných akcí, jak ve školním sále, tak i v prostorách mimo ZUŠ. Jednalo se o vystupování sólové, s duem, triem či symfonickým orchestrem.

Na koncertech hraje ráda a považuje je za důležité. Vystupuje z vlastní vůle, ale i z povinnosti, podle typu koncertu. Líbí se jí, že nácvik skladby směřuje k nějakému cíli a že výsledek práce předvede sobě i ostatním. Láká ji sváteční atmosféra koncertů. S oblibou si také poslechne své spolužáky. Ideálem je pro ni zahrát na koncertě co nejlépe, hru si užít a zanechat v posluchačích nějaký dojem.

2. Míra úzkostnosti žákyně a její prožívání trémy

Jedním z motivačně spíše negativních činitelů je **strach**. U přirozeně úzkostných žáků může být vyvolán náročným úkolem (Lokšová & Lokša, 1999).

K výzkumu žaččiny míry úzkosti byl použit dotazník **RCMAS-2 Revidovaná dětská škála zjevné úzkosti** (Hrdličková, 2022), který je českou adaptací Revised Children's Manifest Anxiety Scale autorů Reynoldse a Richmonda. Z dotazníku vyplývá, že oblast **Celkového prožívání úzkosti** není u žákyně více problematická než pro většinu osob jejího věku. Ani dílčí složky úzkosti, jako **Fyziologická úzkost** a **Sociální úzkost** se u žákyně nevymykají průměru. Ve škále **Obavy** dosahuje žákyně největšího počtu bodů, nicméně stále se pohybuje v neproblematických hodnotách. Deset položek z dotazníku se dotýká projevů úzkosti spojených s veřejným vystupováním. Žákyně odpověděla kladně pouze na tři z nich. *Trápí ji, co si o ní druzí myslí, bojí se před ostatními chybovat a strachuje se, že řekne něco hloupého.*

Úzkost vztahující se k vystupování na veřejnosti bývá označována pojmem **tréma** (Stevanović, 2018). *Žákyně ji ve větší nebo menší míře zažívá téměř před každým vystoupením. Projevuje se u ní jako úzkostný pocit spojený s pocením rukou a stažením žaludku. Na pódiu se nejvíce bojí, že zapomene prstoklad, popř. že se ztratí v notách. Když se jí něco nepovede, myslí na to, jak v danou chvíli působí na publikum. Pochybuje o tom, že by se trémy mohla někdy zbavit, může ji ale zmírnit poctivým rozehráním a dobrou připraveností. Pomáhá jí, když vystupuje často a je na publikum zvyklá. Díky přiměřené trémě se dokáže více soustředit na hudbu a vydat ze sebe maximum.*

Zdá se, že pocity úzkosti žákyně zažívá srovnatelně s většinou lidí svého věku a tréma ji neodrazuje od vystupování, nesnižuje její koncertní výkon a nepůsobí na ni demotivačně.

3. Výkonová motivace žákyně

Veřejné vystupování může stimulovat **výkonovou motivaci**, konkrétně **potřebu úspěšného výkonu** nebo **potřebu vyhnout se neúspěchu** (Pavelková, 2002).

Žákyně vyplňovala dotazník, který výkonovou motivaci zkoumá ve vztahu k houslové hře a byl vytvořen podle dotazníku autorů Hrabala a Pavelkové (2011). Z vyhodnocení dotazníku je zřejmé, že v oblasti houslové hry má žákyně **vysokou potřebu úspěšného výkonu** a **nízkou obavu z neúspěchu**. Patří tedy k žákům, kteří

jsou podle Hrabala a Pavelkové (2011, s. 11) „pracovití a vytrvalí, zároveň nejsou brzděni či motivováni obavou ze selhání."

Při výběru skladby podle náročnosti by si žákyně vybrala středně těžkou. Pokud se jí delší dobu nějaké místo nedaří, zkouší ho vycvičit. Po pochvale mívá pocit, že musí vynaložit větší snahu k udržení kvality. Je-li kritizována, snaží se příště zahrát lépe. Významné vystoupení chápe jako lákavou výzvu. Protože se na koncerty poctivě připravuje, připisuje vydařený výkon spíše svým schopnostem a úsilí než štěstí nebo náhodě. Největší odměnou je pro ni, řekne-li jí někdo z posluchačů, že z její hry cítil více než jen dobře zahranou skladbu.

4. Poznávací motivace žákyně

Z pozorování a rozhovorů se u žákyně jeví výrazná také **poznávací motivace** (Pavelková, 2002).

Žákyně preferuje nácvik dalších skladeb před opakováním již známých. Při prvním setkání se skladbou se těší, že se naučí něco nového. Upřednostňuje, když si může nově studovaný repertoár vybrat z vícero možností. S oblibou sama přichází na některé technické prvky, například na prstoklad nebo smyk.

5. Sociální motivace žákyně

V hudebním vzdělávání se uplatňuje i sociální motivace, tedy **potřeba pozitivních vztahů** a **potřeba sociální prestiže** (Pavelková, 2002).

U žákyně se zdá být významná potřeba pozitivních vztahů. Žákyně nemá touhu vynikat a být nejlepší, vadilo by jí ale být nejhorší. Vystupuje stejně ráda s někým jako sama. Obdiv ostatních je pro ni důležitý, nicméně není hlavním důvodem, proč hraje na housle. V houslové hře sebe samu nevnímá jako soutěživou. Spíše preferuje, když ji hra baví a může ji sdílet s ostatními.

6. Motivace žákyně stavem flow

Posledním zájmem zkoumání byla žaččina **flow motivace** (Pavelková, 2002). Flow neboli plynutí je podle Csikszentmihalyiho (2015, s. 14) stav „v němž jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Tento prožitek je sám o sobě natolik radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout dokonce i za velkou cenu."

6.1 Sebehodnocení žákyně

Se schopností prožitku flow je spojena výše **sebehodnocení**. Při nízkém sebehod-

nocení má jedinec snahu vyhnout se chybám, což bývá překážkou ke vzniku flow (Blažej & Kostolanská, 2020).

Obereignerů et al. (2015) vytvořili českou standardizaci sebehodnotícího dotazníku nazvanou **Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2** (původně Piers -Harris Children's Self Concept Scale autorů Piers & Herzberg). Výsledkem tohoto dotazníku je vyšší průměrná úroveň žaččiny sebeúcty hraničící s hodnotami nadprůměrného sebepojetí. V oblasti **Přizpůsobivost** žákyně dosahuje nadprůměrných hodnot. *Považuje se za schopnou dodržovat školní i domácí pravidla a očekávání*. Míra **Intelektových schopností a** školního postavení žákyni vychází taktéž nadprůměrně, stejně tak je vyhodnocena i oblast **Fyzického zjevu a vlastností**. Bodový výsledek ve sféře **Nepodléhání úzkosti** se u žákyně ukazuje jako průměrný. Opět nadprůměrného počtu bodů má v subškále **Popularita** reprezentující sebehodnocení v sociální oblasti. *Je spokojena s množstvím přátel a kvalitou vztahů s nimi*. V oblasti Štěstí a spokojenosti zaujímá průměrné hodnoty. *Převládá u ní pozitivní vnímání životních podmínek nad negativním.*

I z pozorování se zdá být sebehodnocení žákyně spíše vyšší, což by mohlo mít kladný vliv na její prožívání stavu flow.

6.2 Flow hudební metoda E. Newsomové ve vztahu k žaččině veřejnému vystupování

S žákyní byl veden rozhovor na základě dotazů týkajících se rad z **Flow hudební metody** hobojistky **Newsomové** (2016).

K těm patří například doporučení vytvořit si optimální prostředí ke cvičení, ponořit se do smyslů, stanovit si jasné a dosažitelné cíle, být nápaditý, spojit se se skladbou, odpočívat, používat metronom nebo se pozitivně naladit před výkonem. *V místě nácviku je pro žákyni důležitá příjemná akustika a preferuje hrát tam, kde nikoho neruší. Během cvičení si všímá vibrací houslí. Když má více času, hrává si i jen tak pro radost. Pokud si nastaví určitý cíl, bývá to například tempo, do kterého by chtěla skladbu vycvičit, nebo nácvik obtížných míst. Ráda zkouší vlastní rytmické variace. Ke studované skladbě si většinou vymýšlí nějaký příběh. Pro představu výsledného provedení poslouchá profesionální nahrávky. Po určitém nacvičeném úseku si dopřeje krátkou pauzu. Nácvik s metronomem považuje za důležitý, ale příliš ji nebaví. Před koncertem se připravuje o něco intenzivnějším cvičením, a to proto, aby se pak na pódiu cítila co nejlépe. Těsně před vystoupením se potřebuje důkladně rozehrát a vyzkoušet si hru v sále.*

Vytvářet si pohodlí v průběhu vystoupení je další radou Newsomové (2016). *Na žaččin prožitek při hře na pódiu má největší vliv, zda vystupuje sama nebo s někým, jak obtížnou skladbu hraje a sál, ve kterém koncertuje. Během hry se uklidňuje koncentrací na prováděnou hudbu. Oporou jí bývá vědomí, že má v hledišti někoho blízkého. Představuje si hezký pocit, který bude po vystoupení následovat.*

Závěrečná doporučení Newsomové (2016) zahrnují kontrolu cílů a kontrolu pocitů a nálad. *Po vystoupení bývá žákyně se svým výkonem spokojena, mívá radost, pokud se dozví, že někoho hrou potěšila, a když její práci druzí ocení. Po vystoupení se těšívá na další koncert, případně na studium nového repertoáru.*

6.3 Vyhodnocení dotazníků z veřejných vystoupení žákyně

Od letošního března do prosince se žákyně účastnila dvanácti vystoupení. Po každém z nich byla požádána o vyplnění dotazníku vztahujícímu se k prožívání proběhlého koncertu, příprav na něj a pocitů po něm. Položky dotazníku byly koncipovány podle některých vybraných principů zážitku flow (Csikszentmihalyi, 2015). K otázkám měla žákyně na výběr z pěti možných odpovědí. Ke každé z nich byl přiřazen počet bodů. Lze se domnívat, že čím je součet bodů z vyhodnoceného dotazníku vyšší, tím příjemněji žákyně dané vystoupení prožívala.

Z vyhodnocení dotazníků vyplývá, *že největším koncertním zážitkem bylo pro žákyni vystupování s triem v ústředním kole soutěže v komorní hře (58 bodů ze 70). Na toto vystoupení se připravovala dlouhodobě a s velkým nasazením. Motivací jí bylo i společné hraní se spoluhráčkami. Nejníže se umístil koncert, na kterém žákyně vystupovala sólově s doprovodem klavíru (48 bodů ze 70). Hrála zpaměti a na několika místech skladby zapomněla prstoklad. Tyto drobné výpadky byly důvodem méně příjemných pocitů během hry na pódiu.*

Závěr

Na veřejné vystupování sedmnáctileté žákyně působí všechny zmiňované druhy motivace. Houslová hra se pro ni stala zálibou, které se s podporou svého okolí s láskou věnuje. Hnací silou je pro ni touha po poznávání nového i potřeba pozitivních vztahů. Výrazně se u žákyně projevuje také potřeba úspěšného výkonu, jež není omezována obavami z neúspěchu. Dá se říci, že i tento fakt může přispívat k prožitku flow, který žákyně na koncertech v různé míře zažívá.

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 295423).

Literatura

Blažej, A., & Kostolanská, K. (2020). *Flow ve sportu.* Grada.

Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow. O štěstí a smyslu života.* Portál.

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky. Národní ústav odborného vzdělávání.

Hrdličková, M. (2022). *RCMAS-2. Revidovaná dětská škála zjevné úzkosti.* Hogrefe – Testcentrum.
Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Portál.
Newsome, E. (2016). *The Flow Music Method. Optimal experience tips and strategies for musicians and music teachers.* http://www.flowmusicmethod.com.au/PDFs/the%20flow%20of%20music.pdf
Obereignerů, R., Orel, M., Reiterová, E., Mentel, A., Malčík, M., Petrůjová, T., Fac, O., & Friedlová, M. (2015). *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2*. Hogrefe – Testcentrum.
Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení.* Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele.* Karolinum.
Stevanović, E. (2018). *Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému*. Karolinum.

Kontaktní údaje
Mgr. Kateřina Halbychová
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Katerina.halbychova@seznam.cz

Houslová hra bez ramenní opěrky

Violin Playing without a Shoulder Rest

Markéta Fraňková

Anotace
Příspěvek se zabývá problematikou houslové techniky uplatňované bez ramenní opěrky. Autorka se věnuje této problematice z vývojového hlediska. Zmiňuje v této souvislosti i Jaroslava Foltýna, který je konzultantem její disertační práce. Ve druhé části příspěvek pojednává o teoretických základech hry, především z fyziologického a metodického hlediska. Příspěvek ústí do metodické reflexe s využitím interpretační a pedagogické praxe autorky.

Abstract
The research deals with the issue of violin technique applied without a shoulder rest. The author discusses this issue from a developmental point of view and in this context, she also mentions her consultant Jaroslav Foltýn. The second part of the article deals with the theoretical foundations of playing, mainly from the physiological and methodological point of view. In the end, the research turns into a methodological reflection using the author's performance and pedagogical practice.

Klíčová slova
Hra bez ramenní opěrky, technika houslové hry, Jaroslav Foltýn, vývoj houslové hry, metodika houslové hry bez opěrky.

Keywords
Playing without a shoulder rest, violin playing technique, Jaroslav Foltýn, development of violin playing, methodology of violin playing without shoulder rest.

Úvod

V textu se zaměřujeme na držení houslí a techniku levé ruky bez ramenní opěrky a přibližujeme stručnou představu o základních principech této hry, držení houslí a jejich vývoji a využití v dnešní praxi. Je nezbytné mít hluboké znalosti o různých houslových školách v celosvětovém měřítku, jejich kontinuitě a historickém vývoji. Především bychom se měli orientovat ve vývoji těchto škol, technik, mít povědomí

o nejvýznamnějších představitelích a jejich názorech, které bychom podrobili komparaci. Jedná se o představitele houslových škol, jako školy italská, franko-belgická, pařížská, německá, česká, staroruská, novoruská a další. Na samém počátku se názory jednotlivých škol lišily jak v technice držení houslí, tak i v uchopení smyčce a držení těla. Velmi důležitý je samozřejmě samotný vývoj hudby, který předpokládal nová technická provedení, jako je držení nástroje, tělesný postoj, pohyb levé ruky po hmatníku, techniku hry se smyčcem a další prvky.

Technické aspekty hry levé ruky v historických proměnách

Rozvoj techniky levé ruky při hře na housle má několik aspektů. Jednak aspekt historický, který se týká hudebních stylů či období (baroko, klasicismus, romantismus, soudobá hudba), dále aspekt žánrový (hudba koncertní, virtuózní, salonní jednoduché formy, komorní hudba – sonáty, komorní soubory a podobně) a aspekt orchestrální hry. S tím úzce souvisí samotný historický vývoj a vizuální proměny uměleckého provedení. Tento vývoj proměňoval i samotnou techniku. Proces vývojových korekcí se odráží v rozličných technických postupech. Různé školy se s těmito změnami vyrovnávaly různými způsoby. Počínaje Italskou houslovou školou, jejíž zakladatelé byli Francesco Geminiani, Giuseppe Tartini, Nicolo Paganini, bylo držení houslí přirozeně bez ramenní opěrky. S postupem narůstajících technických obtížností vznikalo mnoho houslových škol, a to v různých zemích, jako francouzská škola (Gavinié, Kreutzer, Rode), franko-belgická škola (Bériot, Vieuxtemps, Ysaÿe) nebo německá škola. V posledně zmíněné je třeba jmenovat Henryho Schradiecka a především Leopolda Mozarta, který jako první pedagog zaznamenal ve své knize *Důkladná škola hry na housle* (1787) první detailní popis držení nástroje, kde můžeme v ilustracích vidět držení houslí bez ramenní opěrky. Taktéž vídeňská škola (Dont), stará česká škola (Ševčík) a stará ruská škola (Auer) používaly držení nástroje bez ramenní opěrky. Carl Flesh, představitel školy maďarské, vytvořil systém stupnic, akordů a dvojhmatů, jež poskytují každodenní trénink ke správnému vývoji levé ruky s držením bez opěrky. Můžeme tedy shrnout, že zhruba od poloviny 17. století se hrálo bez podbradku a bez ramenní opěrky.

Ramenní opěrka ve vývojové kontinuitě

V roce 1820 byl vyvinut první podbradek, a to Louisem Spohrem (německá škola). Jean-Jacques Chaulder byl prvním vynálezcem ramenní opěrky (1876). První patent na ramenní opěrku, tedy kombinaci ramenní opěrky s podbradkem, byl zaregistrován v roce 1909 Gustavem L. Beckerem. Ke konečnému vývoji došlo v roce 1950, kdy byla vytvořena první ramenní opěrka samostatně Erno Meir Goldbergergem. Na

tento vynález samozřejmě reagoval následný vývoj držení houslí. V tomto období vznikala tzv. Nová ruská škola a prvním pedagogem s ramenní opěrkou byl Yuri Yankelevich (byl mimochodem narozen ve stejném roce, jako byl vystaven první patent ramenní opěrky v roce 1909). Dle našeho názoru a analýz se celosvětově pokračovalo ve hře na housle stejným způsobem v domnění, že ramenní opěrka poskytuje jakýsi komfort hry, úlevy pro paži levé ruky, stabilitu úhlu nástroje ke smyčci a jistotu držení nástroje. Od padesátých let minulého století se stala hra na housle s ramenní opěrkou tradicí a tzv. Stará škola se v podstatě v celosvětovém měřítku nepoužívá, až na několik vyjímek. Jednou z vyjímek jsou houslisté, kteří se zabývají barokní hudbou. Je zřejmé, že barokní repertoár neobsahuje složitost technického charakteru běhání po celém hmatníku, složitou akordovou techniku a další, tudíž je jednoduché hrát bez ramenní opěrky. Barokní repertoár se až na výjimky pohybuje v první až v třetí poloze a také smyčcová technika je o mnoho jednodušší, jako akordy hrané arpeggiato, lehký smyčec a následná vzdušná technika.

Uplatnění techniky hry bez ramenní opěrky v současnosti

V dnešní době je několik sólových houslistů, kteří hrají a vyučují houslovou techniku bez ramenní opěrky, například Dimitri Berlínský (Michigan State University College of Music), Pinchas Zukerman (Manhattan School of Music), Pavel Berman (Conservatorio della Svizzera Italiana di Lugano). Na základě osobních konzultací s pedagogy Dimitri Berlínským a Pavlem Bermanem jsme získali hlubší vhled do problematiky techniky hry bez ramenní opěrky. Velmi významnou osobností a vynikajícím pedagogem v tomto směru je Roman Fedčuk, který vyučuje na Plzeňské konzervatoři. Jeho technické dovednosti nás přivedly k využívání této techniky a pozitivně ovlivnily mnoho studentů konzervatoře, kde mnozí z nich dosáhli významných i světových úspěchů a tuto techniku předávají svým žákům.

Metodologické přístupy Jaroslava Foltýna

Jednou z výjimek hry na housle bez ramenní opěrky byl v českých zemích houslista Josef Suk, jehož zvuk houslí zůstává v paměti umělců nebo posluchačů dodnes. Z nyní působících pedagogů je houslový pedagog na pražské konzervatoři Jaroslav Foltýn, který se touto problematikou dlouhodobě zabývá a je v tomto smyslu i konzultantem autorčiny disertační práce. V roce 1994 napsal metodiku houslové hry a její současné vývojové směry, kde zmiňuje správné umístění nástroje na klíční kost, což umožňuje volný a mírný pohyb hlavy a kde také doporučuje vyhnout se jakémukoliv statickému držení nástroje. Konstatuje, že „vyvážená opora, ne sevření jako ve svěráku, je nejlepší cesta při držení houslí a violy (Foltýn, 1994, s. 101). Ve

své metodice se věnuje velmi podrobnému popisu celkového vyvážení těla, což chápeme jako významnou skutečnost, které se odborně věnujeme v disertační práci a umělecky ji praktikujeme dvacet let. Bylo pro nás velmi inspirující získat osobní zkušenosti od houslisty Foltýna. V dizertační práci se zaměřujeme na zásadní aspekty hry na housle bez ramenní opěrky. Tato technika ovlivňuje mnoho faktorů a to zvuk, správné – svobodné držení těla, poskytuje neomezené technické možnosti, je významná z fyziologického hlediska.

Držení nástroje

Držení nástroje je vcelku nesprávný pojem, jelikož bez ramenní opěrky housle vůbec nedržíme, nýbrž pouze podpíráme. Nástroj je ukotven ve třech bodech. Je položen na klíční kosti, seshora lehce přikryt bradou a třetí část pomyslného trojúhelníku tvoří položení krku houslí na palec levé ruky. Takto se vytvoří konstelace, kdy páteř a ramena zůstanou v přirozené poloze a nemůže docházet k různým odchylkám a poškozením svalovým nebo kloubním. K nim dochází zejména tehdy, když je houslista dlouhodobě vystaven přetížení.

Volnost těla a rukou

Hra bez ramenní opěrky dává volnost a pohyblivost při držení houslí v libovolné výšce. Uchopení houslí ve výšce vyřeší mnoho technických problémů. Zaprvé se smyčec automaticky stane rovnoběžnějším s kobylkou. Zadruhé se smyčec přirozeně přitáhne k rezonančnímu bodu. Zatřetí umožňuje hráči ponořit se hlouběji do strun. Ramenní opěrka fixuje housle v šikmém úhlu. Housle by neměly být pevným a statickým nástrojem, jako je klavír, violoncello nebo kytara. Když se podíváme na styl držení houslí Heifetze, Milsteina a dalších významných houslistů, uvidíme, že housle nejsou nikdy zablokované na místě, ale pohybují se jemně a plynule podle pohybů těl interpretů. Působí to dojmem harmonické síly a plynulosti. To je možné jen proto, že ve hře není napětí. Nejdůležitější zásadou pro dobrou hru na housle je naprosté uvolnění svalů.

Technika hry

Co se týče techniky levé ruky, výhodou je, že pokud nezvedáme rameno a nesnažíme se jím podepírat housle, nemáme při použití této techniky jinou možnost než hrát správným způsobem. Každý nesprávný pohyb navíc je okamžitě signalizován, a to dvěma aspekty: bolestí určitých částí těla a následnou nefunkčností technických prvků. Naopak, pokud dodržujeme hlavní zásadu, zespoda podpírat nástroj, ne-

zvedat ramena, nemačkat nástroj bradou a hrát volně, je možné dosáhnout takřka bez námahy brilantní techniky.

Zvuk

Zvuk bez ramenní opěrky je velmi objemný a přirozeně volný. Velmi napomáhá spojení mezi levou a pravou rukou, a to nás činí citlivějšími. S pocitem, že zvedáme housle levou rukou, jde váha pravé ruky se smyčcem automaticky v protiváze. Jednoduše řečeno, když jedna ruka jde dolů a druhá nahoru, dochází k rovnováze, a to pomáhá vytvářet jedinečný zvuk. Ten je u každého interpreta vzhledem k jeho fyziologickým a mentálním předpokladům neopakovatelný. Bez ramenní opěrky je i sám nástroj volnější, jelikož není stažen z obou stran lubů, a tak dřevo může více a volně rezonovat. Vnímání zvuku samotným hráčem je dvojnásobné vzhledem k provádění zvuku skrze klíční kost, na níž housle leží. Je známé, že kosti provádí zvukové vibrace. Důkazem toho je klavír Bedřicha Smetany, který je umístěn v Národním muzeu a je od skladatele zničen. Hluchý Bedřich Smetana se do něj zakusoval, aby mohl alespoň nějakým způsobem vnímat hudbu, kterou skládal.

Pedagogická praxe

Mladí houslisté dnešní generace jsou od dětství naučeni jedné nebo druhé metodě, a proto se nemohou konfrontovat. Na uvedené téma neexistuje dostatek literatury, protože tato problematika je opomíjena a není hned vidět. Našim cílem je tento problém přiblížit a odhalit. Věnujeme se výuce na ZUŠ a většina našich žáků hraje od začátku touto technikou. Můžeme potvrdit, že vývoj žáků probíhá velmi rychle, že pečlivě sledujeme jejich vývoj a růstové procesy, které jsou vzhledem k technice bez ramenní opěrky bez disfunkcí. Vývoj páteře a těla je u dětí velmi důležité sledovat. Hra s ramenní opěrkou může způsobit od dětství skoliózu, odchylky v krční páteři, ramenou a další problémy. Tuto skutečnost potvrzují ve své umělecké praxi další interpreti (Pyotr Stolyarsky, David Oistrach, Nathan Milstein, Elizabeth Gilels a další). Pokud je od samého začátku technika držení nástroje bez ramenní opěrky postavena správně, nemá interpret do budoucna žádné technické a zdravotní problémy a je schopen aktivní, dokonce i sólové hry na housle do velmi vysokého věku. Důkazem je i Jaroslav Foltýn, který dodnes již ve věku nad osmdesát let stále hraje. Jakákoliv fixace nástroje ochuzuje tělo o svobodu a vnímání rezonance celým tělem. Je ale samozřejmě nezbytné přistupovat ke každému žáku individuálně, zejména pak u dospělých studentů a efektivně vyhodnotit jejich fyziologické předpoklady a možnosti. (Foltýn, 1994, s. 153-155).

Kromě správného tělesného vývoje poskytuje technika bez ramenní opěrky

technickou stabilitu a mnoho výhod ve zvuku. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli věnovat se tomuto tématu v disertační práci.

Literatura

Foltýn, J. (1994). *Metodika houslové hry a její současné vývojové směry.* Arco Iris.

Mařák, J., & Nopp, V. (1941). *Housle, Dějiny vývoje houslí, houslařství a hry houslové.* Hudební matice umělecké besedy.

Gola, Z. (2013). *Technika houslové hry*. Bärenreiter.

Mozart, L. (2000). *Důkladná škola na housle.* Klassic.

Geminiani, F. (1751). *The Art of Playing on the Violin*. Oxford University Press.

Auer, L. (1980). *Violin Playing As I Teach It*. Dover Publications.

Rostal, M. (1986). *C. Flesh – The Art of Violin Playing*. Theodore Presser Co.

Kontaktní adresa
MgA. Markéta Fraňková
Fakulta umění Ostravské univerzity
Sokolská tř. 17, 702 00 Moravská Ostrava a Přívoz
marketa85@gmail.com

Koncept zvládnutí indické metody konnakol v kurzu Practikum hudební tvořivosti na KHV FP ZČU

The Concept of Mastering The Indian Konnakol Method in The Musical Creativity Practice Course at KHV PF ZČU

Galina Gvozdevskaia

Anotace
Článek odhalí autorčinu koncepci zvládnutí staroindické metody konnakol ve vzdělávacím kurzu pro budoucí učitele hudby na pedagogické fakultě ZČU. V článku jsou podrobně uvedené algoritmy pro seznámení studentů s konnakolem a příklady praktických úloh. Zvláštní pozornost je věnována odhalování možností využití konnakolu v hodinách hudební výchovy s dětmi, organizování dětské hudební tvořivosti, jakož i zařazení konnakolu do studia cizích jazyků.

Abstract
The article reveals the author's concept of mastering the ancient Indian konnakol method in an educational course for future music teachers at the Faculty of Education of ZČU. Algorithms for familiarizing students with konnakol and examples of practical tasks are discussed profoundly in the article. Special attention is paid to revealing the possibilities of using konnakol in music lessons with children, organizing children's musical creativity, as well as including konnakol in the study of foreign languages.

Klíčová slova
Speciální hudební výchova, speciální vzdělávací potřeby, speciální pedagogika.

Keywords
Special music education, special educational needs, special education.

Úvod

Článek představuje koncept zvládnutí indické metody konnakol v kurzu Praktikum hudební tvořivosti, který byl vyvinut pro výuku studentů Pedagogické fakulty

Západočeské university v Plzni. Hlavním cílem výuky tohoto předmětu je seznámit studenty se světovými metodami masové hudební výchovy dětí i dospělých, včetně nejen evropských, ale i tradičních východních metod (zejména indické metody konnakol), a dosáhnout profesionální úrovně znalosti těchto metod, která jim umožní nejen je aplikovat v praxi, ale také je dále rozvíjet na základě vlastních kreativních nápadů. Vzhledem k hlavnímu praktickému zaměření předmětu je teoretický materiál podán ve zhuštěné prezentační formě. Koncepční myšlenky jsou odhaleny se zařazením video materiálů, což umožní pochopit, jak jsou implementovány na metodické úrovni a prezentovány v procesu výuky děti. Praktická část je založena na následujícím algoritmu. V první fázi jsou zadávána simulační cvičení pro rozvoj dovedností ve zvládnutí základních prvků osvojované metody. Dále jsou nabídnuty úkoly, jejichž splněním musí studenti prokázat úroveň praktické znalosti metody. V závěrečné fázi studenti dostanou kreativní úkol (určený k plnění v malých skupinách), aby vytvořili fragment hodiny s vlastní verzí aplikace zvládnuté metody. Po ní následuje její prezentace, kde studenti vystupují jako učitelé.

Charakteristika teoretické části kurzu

Teoretická část kurzu zahrnuje zvládnutí konceptuálních základů konnakolu, které jsou v indické tradici prezentovány jako:

- umění vokálního provedení přízvučných slabik v jihoindické karnatické hudbě;
- stálý rytmický doprovod (na zakladě conceptu tala[54]) hudebních a tanečních skladeb vyklepáváním rytmu rukou podle vzorce uvedeného ve skladbě;
- výslovnost rytmů se základními slabikami ve třech rychlostech, s posunem akcentů, intonací, zpěvem a různým emočním zabarvením.

Konnakol jako prostředek tříbení smyslu pro rytmus

Zvláštní pozornost je věnována skutečnosti, že tato metoda v historii Indie prokázala vysokou účinnost, o čemž svědčí vývoj nejsložitějších rytmických vzorců uskutečněných studenty bez vysvětlení teorie v procesu slabičných recitací se zahrnutím motorických dovedností (sekvence úderů prstů na dlaň, dlaně na dlaň) s myšlenkou změny tří rychlostí, zvládnutí 175 typů rytmu pomocí několika základních druhů recitace, vyslovovaných po slabikách. Konnakol je jednou z nejjednodušších forem pro zlepšení smyslu pro rytmus: je to soběstačná forma, se kterou je možné číst

[54] "Tála znamená metrum, rytmický cyklus. V severoindické hudbě ho vyznačují bubny tabla s výjimkou staré vokální formy dhrupad. Každý úder na tabla má své jméno v podobě slabiky. Pomocí slabik lze pojmenovat nebo zapsat nejen tálu, ale i velmi komplikované rytmické variace." Kubičková, E. (2002)

rytmickou strukturu jakékoli složitosti. Z tohoto důvodu se studuje jako součást disciplíny Rhythmic Solfeggio na mnoha evropských a amerických jazzových vysokých školách. První publikace teorie konnacol v učebnicích západního jazzu pocházejí ze 70. let 20. století. Tak trumpetista Don Ellis ve své knize *The New Rhythm Book* (1972) uvádí pravopis slabik, který se stal tradičním v západní teorii.

Zvláštní místo v indické tradici zaujímá muzicírování dětských souborů, dueta, tria, sbory konnakolových recitací. Studenti se seznámí s možnostmi využití metody konnakol při organizování dětské kreativity na příkladech videomateriálů, které jsou veřejně dostupné na kanálech YouTube, které prezentují výuku, koncertní vystoupení dětských souborů s recitací a konnakolové perkuse (Mclaughin, 2007).

Charakteristika praktické části kurzu

První fáze zahrnuje:

1. Nácvik zvládnutí základních modelů rytmických slabik indické tradice v procesu jejich vyslovování se zařazením motoriky, rytmických improvizací na bicí nástroje. Na dvě doby se používají slabiky TA – KA, na tři doby – TA – KI – TA. Ve čtyřdobém taktu jsou zvládnuty různé možnosti, které se odehrávají v indické tradici[55] (Rokuta, 2023):
   TA – KA – DI – MI
   TA – KA – JO – NO
   TA – DHI – THOM – NAM
   Pěti, šesti, sedmi, osmidobé komplexní takty jsou považovány za sčítání jednoduchých taktů. Obsahují kombinaci dříve zvládnutých rytmických slabik:
   5 (2+3) = (TA – KA) + (TA – KI – TA)
   TA – DI – GI – NA – TOM
   6 (4+2) = (TA – KA – DI – MI) + (TA – KA)
   7 (3+4) = (TA – KI – TA) + (TA – KA – DI – MI)
   8 (4+4) = (TA – KA – DI – MI) + (TA – KA – DI – MI)
   (TA – KA – DI – MI) + (TA – KA – JO – NO)
2. Nácvik zvládnutí recitací s použitím konnakolové motoriky pomocí edukačních videí. Pro vizuální prezentaci hlavní myšlenky metody konnakol (recitace ve třech rychlostech) jsou studentům dány tabulky podobné těm, které jsou uvedeny níže. Tabulky sestavila autorka článku na základě materiálů ze vzdělávacích videí od indických lektorů, učitelů a performerů.

---

[55] Trénink je založen na videopřednášce performera, improvizátora na bicí nástroje a odborníka na konnakol. Bernharda Schimpelsbergera : Schimpelsberger, B. (2015) *Introduction to Konnakol – The Alphabet – Lesson #2*.https://www.youtube.com/watch?v=y_1f91GXkKM

Tabulka 1
Recitace konnakol v osmidobém rytmickém cyklu adi tala.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	TA	KA	DI	MI	TA	KA	DI	MI
2.	TAKA	DIMI	TAKA	DIMI	TA KA	DIMI	TA KA	DIMI
3.	TAKA DIMI	TAKA DIMI	TAKA DIMI	TAKA DIMI	TAKA DIMI	TAKA DIMI	TAKA DIMI	TAKA DIMI

V uvedené tabulce označují horizontální čísla 8 dob, které tvoří jeden rytmický cyklus, nazývaný *adi tala* v jihoindické tradici.[56] Svislá čísla označují první, druhou a třetí rychlost. Jedna slabika ve čtyřdobém taktu se vyslovuje na jednu dobu – první rychlost, pak dvě slabiky na jednu dobu, pak čtyři slabiky na jednu dobu.

Souběžně s recitací se provádí *perkuse*: úder dlaní pravé ruky do dlaně levé (první úder), poté prsty pravé ruky dlaně levé střídavě od páté do třetí (čtvrté, pátý, šestý úder), při sedmém úderu – úder dlaní jako při prvním úderu, při osmém – úder hřbetem pravé dlaně do dlaně levé.[57] Jak uvadí Rokuta, je velmi důležité "udržovat pocit pulzu, cyklického času. Když budu používat konnakol bez něj, nebude nic vyjadřovat" (2023).

3. Trénink s výslovností rytmických slabik aditálního cyklu podle principu změny rychlosti stanoveného v konnakol: první, druhá, třetí, druhá, první.
   Ve druhé fázi studenti zvládají komplikované verze konnakolu uvedené v tabulkách níže, včetně změn intonace a pomlk.

[56] Adi tala nebo Adi Talam (sanskrt pro „primární rytmus") je typ rytmického cyklu tala široce používaný v jihoindické tradici. Jak uvádí Rajagopal, Sh. (14. dubna 2016) „It is an 8 beats pattern, where this pattern repeats over and over for duration of the composition. The beat pattern its itself divided into 3 parts (also called Angas), as follows: 4 beat| 2 beat| 2 beat|." Citát je přeložen z angličtiny autorem tohoto článku.

[57] Perkuse konnakol je prezentována například v řadě vzdělávacích videí: Somashekar, J. (2020*). Konnakol Basics | EP 3 | Adi Tala Basic Lesson No.1 | Somashekar Jois | Video Series | 4K Utra HD.* https://www.youtube.com/watch?v=ernL2Q9FsJw

Tabulka 2

Recitace konnakol v rytmickém cyklu adi tala se zařazením zvýšené intonace na určité slabiky.[58]

	1	2	3	4	5	6	7	8
1	TA	THA ⇑	DI	DHI ⇑	TUM	TUM ⇑	NAM	NAM
2	TA THA⇑	DI DHI⇑	ThoMTUM	NAMNAM	TA THA⇑	DI DHI⇑	ThoMTUM	NAMNAM
3	TA THA⇑ DI DHI⇑	ThoM TUM NAMNAM	TA THA⇑ DI DHI ⇑	ThoM TUM NAMNAM	TA THA⇑ DI DHI⇑	ThoM TUM NAMNAM	TA THA⇑ DI DHI ⇑	ThoM TUM NAMNAM

Tabulka 3

Recitace konnakol v rytmickém cyklu adi tala se zařazením zvýšené intonace na určité slabiky[59]

	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1	TA	TA	TA	THA ⇑	DI	DI	DI	DHI ⇑	ThoM	ThoM	ThoM	ThoM ⇑	NAM	NAM	NAM	NAM

Ve třetí fázi se zavádí nácvik konnakolových recitací v třídobém rytmickém cyklu tala, dále pak s kombinací tří a čtyřdobého cyklu přednesu při zachování principu změny rychlostí podle níže uvedených tabulek.

---

[58] Tabulka je založena na výukovém videu: Somashekar, J. (2020). *Konnakol Basics | EP 4 | Adi Tala Basic Lesson No.2 | Somashekar Jois | Video Series | 4K Utra HD.* https://www.youtube.com/watch?v=A8vG6Rzb-Fs & t=20s
Ve výše uvedené tabulce je nárůst intonace na slabikách naznačen při první rychlosti udržován při druhé a třetí rychlosti.

[59] Tabulka 3 (je zobrazena recitace při první rychlosti, princip změny rychlostí je podobný tabulce 2) je sestavena na základě výukového videa:Somashekar, J. (2020*). Konnakol Basics | EP 5 | Adi Tala Basic Lesson No.3 | Somashekar Jois | Video Series | 4K Utra HD.* https://www.youtube.com/watch?v=uIu-VYwkouEQ

Tabulka 4
Recitace Konnakol ve třídobém rytmickém cyklu tala[60]

	1	2	3
1	TA	KI	TA
2	TAKI	TA TA	KiTA
3	TAKITATA	KiTATAKI	TATAKITA

V tabulce označují horizontální čísla tři doby, které tvoří jeden rytmický cyklus tala, vertikální čísla označují první, druhou a třetí rychlost. Současně s výslovností slabik je zajištěna perkuse pro každý úder: úder dlaní pravé ruky do levé dlaně (první a třetí úder), úder hřbetem pravé dlaně do levé dlaně.

Tabulka 5
Recitace konnakol v osmidobém cyklu tala s kombinací čtyř a tří slabik.

1	2	3	4	5	6	7	8
TAKADIMI	TAKADIMI	TAKADIMI	TAKADIMI				
				TAKITATA	KITATAKA	TAKITATA	KITATAKA

Současně s recitací a konnakolovou motorikou si žáci osvojují *základní prvky hry na indické bicí nástroje* (buben tabla apod.), prvky improvizace indické tradice. *V závěrečné fázi* studenti rozvíjejí a prezentují v malých skupinách své verze recitace založené na osvojených principech střídání tří rychlostí, konnakol motoriky s improvizací na bicí nástroje. Studenti také plní kreativní úkoly zaměřené na kombinaci metody konnakol s tělesnými poklepy, prezentují své grafické partitury, kde dávají pokyny pro hru na tělo se symbolickými znaky a rytmické slabiky obdobně jako v indické tradici.

Využití konnakolu při osvojování cizího jazyka

V praktických pedagogických zkušenostech autorky se potvrdila hypotéza univerzálnosti konnakolu jako efektivní metody osvojování si informací, zejména jazykových. V článku, který byl zveřejněn ve sborníku příspěvků z mezinárodní vědecké

[60] Tabulka je založena na vzdělávacím videu: Sirkis, A. (2019) *Mastering Rhythm With Konnakol (2) Three Speeds (Trikala)*. https://www.youtube.com/watch?v=9k8icmmwHSY

konference Akadémie umení v Banskej Bystrici (2023) jsme předložili na příkladu japonštiny metodiku postupného zařazování prvků konnakol do edukačního procesu.

Dále ukážeme, jak je možné zahrnout do tréninku angličtiny recitace podle metody konnakol se střídající se výslovností vět. Níže je cvičná tabulka pro zvládnutí pravidel pro změnu koncovky sloves like (v angličtině „líbí se mi to“) v závislosti na předchozím zájmenu na základě principů změny rychlosti a motoriky indického konnakolu.

Tabulka 6
Zvládnutí pravidel anglického jazyka s využitím principů konnakol.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1	I	like	mu	sic.	She	likes	mu	sic.
2	I like	music.	She likes	music.	We like	music.	He likes	music.
3	I like music.	She likes music.	We like music.	He likes music.	They like music.	She likes music.	We like music.	He likes music.

Literatura

Ellis, D. (1972) *The New Rhythm Book.* Ellis Music Enterprises.

Gvozdevskaia, G. (5. 9.–9. 9. 2023) *Metody hudební výchovy v nácviku osvojování cizího jazyka (na příkladu japonského jazyka).* Horizonty umenia 10. Akadémia umení v Banskej Bystrici, Fakulta múzických umení.

Kubičková, E. (2002). *Průvodce labyrintem indické klasické hudby*. https://www.casopisharmonie.cz/rozhovory/pruvodce-labyrintem-indicke-klasicke-hudby.html

Manjunath, B. (2020). *Son Father Conversation*. https://www.youtube.com/watch?v=DfyJRyybmH8

Mclaughlin, J. (2007). *The Gateway of Rhythm Bonus Track*. https://www.youtube.com/watch?v=4Z84CnmymUI

Rajagopal, Sh. (14. dubna 2016). *Adi Talam and Common Time.* https://www.upbeatlabs.com/2016/04/14/adi-talam-and-common-time/

Rokuta, V. (2023). *Umění Konnakolu*. https://hudebnijazyk.cz/umenikonnakolu/

Schimpelsberger, B. (2015). *Introduction to Konnakol – The Alphabet - Lesson #2*.https://www.youtube.com/watch?v=y_1f91GXkKM

Sirkis, A. (2019). *Mastering Rhythm With Konnakol (2) Three Speeds (Trikala).* https://www.youtube.com/watch?v=9k8icmmwHSY

Somashekar, J. (2020). *Konnakol Basics | EP 3 | Adi Tala Basic Lesson No.1 | Somashe-*

kar Jois | Video Series | 4K Utra HD. https://www.youtube.com/watch?v=ern-L2Q9FsJw
Somashekar, J. (2020*). Konnakol Basics | EP 4 | Adi Tala Basic Lesson No.2 | Somashekar Jois | Video Series | 4K Utra HD.* https://www.youtube.com/watch?v=A8v-G6Rzb-Fs & t=20s
Somashekar, J. (2020*). Konnakol Basics | EP 5 | Adi Tala Basic Lesson No.3 | Somashekar Jois | Video Series | 4K Utra HD.* https://www.youtube.com/watch?v=uIu-VYwkouEQ
Somashekar, J. (2018). *Konnakol ft. Somashekar Jois and his talented little daughter | Konnakol Duet with Cajon.* https://youtube.com/shorts/ivX7q9ihDMg?feature=share

Kontaktní adresa
Mgr. Galina Gvozdevskaia, Ph.D
Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická, Katedra hudební výchovy a kultury
ggvozd@centrum.cz

Co může jóga přinést studentům klavírní hry i dalším instrumentalistům

What Yoga can Bring to Piano Students and Other Instrumentalists

Kristýna Šrámková

Anotace
Příspěvek navazuje na téma „Význam jógy jako prevence a řešení zdravotních problémů studentů klavírní hry" ze stejnojmenné konference v roce 2021. Autorka nyní prezentuje poznatky ze zahraniční stáže, kterou absolvovala u lektora jógy pro hudebníky a v rámci které shromáždila i část dat pro svůj kvalitativní výzkum. Hlavní část příspěvku je věnována představení tohoto výzkumu, který se zabývá potenciálem jógy jako prostředku pro podporu fyzického a duševního zdraví studentů hudby. Zaměřuje se na vliv jógy na studenty klavírní hry a interpretační praxi s důrazem na zlepšení celkového komfortu při hraní a studiu. Výzkum kombinující kvantitativní a kvalitativní metody zkoumá, jak jóga ovlivňuje různé aspekty studijního i osobního života účastníků výzkumu. Výsledky této studie mohou poskytnout nový vhled do možností využití jógy v hudební pedagogice pro podporu prevence v oblasti celkového zdraví.

Abstract
The paper builds upon the topic of „The Significance of Yoga as Prevention and Resolution of Health Issues among Piano Students" from a conference in 2021. The author now presents insights from her international internship with a yoga instructor for musicians, during which she gathered a portion of data for her qualitative research. The main section of the contribution introduces this research, which explores the potential of yoga to support the physical and mental well-being of music students: focusing on the impact of yoga on piano students and their performance practice, emphasizing the enhancement of overall comfort during playing and studying. The research, employing quantitative and qualitative methods, examines how yoga influences various aspects of participants' academic and personal lives. The outcomes of this study could offer a fresh perspective on implementing yoga within music education to foster overall well-being.

Klíčová slova
Jóga pro hudebníky, prevence, zdraví hudebníků, studenti klavírní hry, doktorská zahraniční stáž, kvalitativní výzkum.

Keywords
Yoga for musicians, prevention, musicians' mental health, piano students, doctoral internship abroad, qualitative research.

Východiska projektu

Projekt a hlavní motivace staví na vlastním příběhu doktorandky, kdy se během konzervatorních studií hry na klavír potýkala s chronickým zánětem šlach. Protože na úrovni středního (ani vysokého) hudebního školství v ČR není systematický preventivní, ani krizový program, na který by se přetížení studenti hudby mohli obrátit, vznikla po této osobní zkušenosti potřeba, něco takového studentům hudby a svým kolegům nabídnout. V roční pauze od hraní i studia objevila autorka jógu a její komplexní účinky na tělo, mysl i ducha, které dál rozvíjela ve dvou lektorských výcvicích (200 h Indie; 180 h ČR s akr. MŠMT). Všechny tři zmíněné oblasti, které se promítají i do interpretační praxe, blíže popisuje literatura z oboru hudební interpretace, pedagogiky a didaktiky (Kogan, 2012; Nejgauz, 2019; Tichá, 2009). Na základě zahraničních studií a literatury zabývající se vlivem jógy na hudebníky, které autorka představila v konferenčním sborníku TPHV (Šrámková, 2021), se rozhodla přenést tuto ověřenou metodu i do českého prostředí a pomocí kvalitativního výzkumu ověřit její funkčnost a přenositelnost do hudebně pedagogické praxe.

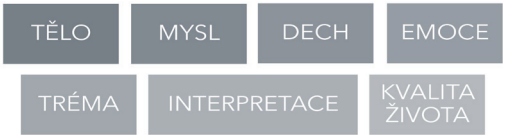
Doktorská zahraniční stáž

Protože na některých zahraničních univerzitách a konzervatořích se jóga objevuje jako součást vzdělávání, bylo při tvorbě vlastní metodiky důležitým krokem vidět toto fungování v praxi. Třítýdenní zahraniční stáž absolvovala autorka na jaře roku 2022 v Lisabonu u lektora jógy Luíse Matiase Marquese spolupracujícího od roku 2015 s Escola Proffisional da Metropolitana a Conservatório de Música de Metropolitana de Lisboa. Asistence na lekcích jógy, supervize odborníka a rozhovory s hudebníky poskytly autorce základ pro kvalitativní výzkum, který realizovala od listopadu 2022 do února 2023. Bližší popis stáže a transkripce jednoho z rozhovorů byly publikovány jako článek *Jóga pro hudebníky – Z Lisabonu do Prahy* v časopise Hudební výchova (Šrámková, 2022).

Cíle, výzkumný vzorek, metody a limity výzkumu

Cílem kvalitativního výzkumu bylo ověřit účinky jógových technik a jejich individuální vliv na výzkumný vzorek studentů klavírní hry v hlavních oblastech, které jsou vyobrazeny v obrázku 1.

Obrázek 1
Sledované oblasti působení jógy na hudebníky (proměnné)



Nábor výzkumného vzorku probíhal na workshopech jógy pro hudebníky organizovaných autorkou na Pražské konzervatoři v roce 2022 a rozesláním této nabídky s podmínkami účasti ve výzkumu na další školy. Výzkumný vzorek byl nakonec složen z šesti studentů klavírní hry z Pedagogické fakulty UK v Praze, Pražské konzervatoře a Hudební akademie múzických umění v Praze. Předpokladem bylo, že studenti potýkající se dlouhodobě s potížemi fyzického charakteru, které je limitují při hraní, budou mít motivaci dokončit výzkum a věnovat mu potřebný čas a pečlivost. To se potvrdilo až na jednu výjimku, takže výzkum v plném rozsahu dokončilo 5 studentů. Složení výzkumného vzorku je v tabulce na obrázku 2.

Obrázek 2
*Výzkumný vzorek studentů klavírní hry (K1 – K5); *PRP = playing related pain (mezinárodně užívaný pojem)*

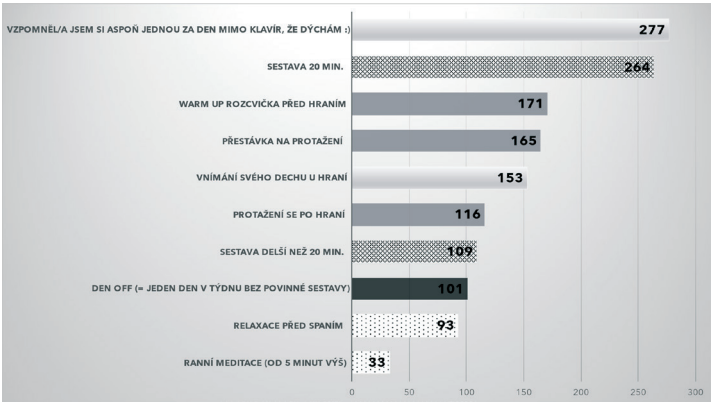
	pohlaví	věk	roky hraní	potíže
K1	žena	20	13	zánět šlach
K2	muž	37	30	zánět šlach
K3	muž	25	17	zánět šlach
K4	muž	22	4	PRP*
K5	žena	21	15	PRP
K6	žena	26	20	PRP

*PRP = PLAYING RELATED PAIN

Metod využitých v této případové studii bylo několik, aby při různém způsobu vyhodnocení (kvalitativní / kvantitativní) pokryly problematiku v co největší kom-

plexnosti s přihlédnutím k subjektivnímu prožívání jednotlivých účastníků výzkumu. I přes nízký počet účastníků je důležité zmínit, že díky deníkovým dotazníkům se celkový počet záznamů za 98 dní výzkumu dostal na číslo 490. Deníky sestavené v Google Forms tvořily základní páteř sběru dat. Reflektovaly například dobu strávenou u klavíru, diskomfort u hraní a oblast těla, kde se objevoval, celkovou spokojenost a v neposlední řadě i jednotlivé jógové techniky, které student během dne absolvoval. Na grafu na obr. 3 je pro představu vyhodnocení jedné z deníkových otázek: „Co jsi dnes absolvoval/a". Tato otázka, se kterou se účastníci setkávali každý den, 98 dní za sebou zároveň zafungovala i jako „upomínka" toho, kam jógu ve své každodenní rutině včlenit. Jedním z vedlejších cílů výzkumu bylo to, aby se jógová praxe stala do určité míry přirozenou součástí života účastníků výzkumu, což se z 50 % podařilo. Texturou jsou rozlišeny oblasti, kam byla jóga včleňována: souvislé světle šedé sloupce se týkaly dechu (vědomí dechu byla jedna z proměnných, které se během výzkumu výrazně, pozitivně změnila); povinná denní sekvence cviků byla označena šrafováním (byla na výběr i delší varianta), zadání bylo, věnovat se této sekvenci 6 dní v týdnu (vychází z tradice jógové praxe); den volna byl označen jako „den off" a v grafu je zvýrazněn černě; zásadní byly tři údaje ve středních hodnotách označené šedou barvou, které se týkaly včlenění jógy k nástroji ve třech fázích cvičení – rozcvička (warm up), přestávka na protažení se a pak kompenzace jednostranného pohybu ve formě a závěrečného protažení; a nakonec tečkovaná textura posledních dvou údajů, které mají nejmenší četnost v rámci 14 týdnů, se týkala oblasti mindfulness.

Obr**ázek **3
Graf reflektující jógové techniky, kterým se studenti každý den věnovali



Dalším dotazníkem, který autorka sama sestavila, byl Týdenní report, který reflektoval širší události interpretační a studijní praxe, jako například zvládání a prožívání stresu, jógové techniky, které si studenti sami do své praxe vybírali, a veřejné vystupování – zvládání trémy. Odpovědi z Deníků i Týdenních reportů (taktéž vytvořené v Google Forms) byly výběrem z pěti stupňové Likertovy škály, ve velké míře ale nechávaly prostor pro individuální vyjádření studentů. Objektivnější metodou bylo vyšetření rehabilitačním lékařem MUDr. Pavlem Drbalem (Medicína hudebníků) a srovnání studentů před a po výzkumu. Ovšem i tady hrál důležitou roli subjektivní pocit vnímání těla jednotlivých účastníků výzkumu, který dokládají jejich výpovědi uvedené v lékařské zprávě. Tyto změny na fyzické úrovni pak byly patrné i při pozorování. Pro zajištění větší objektivity studie zvolila řešitelka i dva standardizované dotazníky. První z nich, zkoumající míru trémy, je Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI, 2009), což je dotazník sestavený americkou psycholožkou Diannou T. Kenny o 40, nebo ve zkrácené verzi o 26 položkách, který hodnotí teorii úzkosti založenou na emocích (Barlow, 2000, 2004) a vztahuje se na úzkost v kontextu hudebního výkonu. Podrobně problematiku trémy obsáhla kolegyně Ena Stevanović ve své disertační práci, jejíž podoba vyšla i knižně (Stevanović, 2018). K individuálnímu mapování trémy sloužily i záznamy v Týdenních reportech, ze kterých, vzešlo zjištění, kolik veřejných vystoupení absolvují studenti během 14 týdnů.

Obrázek 4

Subjektivní zvládání trémy hodnoceno na Likertově škále jako známky ve škole; 0 = nevystupovali

	TÝDEN 1	TÝDEN 2	TÝDEN 3	TÝDEN 4	TÝDEN 5	TÝDEN 6	TÝDEN 7	TÝDEN 8	TÝDEN 9	TÝDEN 10	TÝDEN 11	TÝDEN 12	TÝDEN 13	TÝDEN 14
K1	0	1	0	0	3	0	0	2	0	0	2	0	0	0
K2	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0
K3	0	0	0	2	3	0	2	0	0	0	2	2	0	0
K4	2	0	5	0	2	0	3	3	0	5	4	0	0	0
K5	0	0	0	0	2	0	0	3	0	0	2	0	0	2

Druhým standardizovaným dotazníkem mapujícím tentokrát oblast kvality života (z obrázku 1), byl dotazník kvality života WHOQOL-BREF Světové zdravotnické organizace (Dragomirecká & Bartoňová, 2006a). Zkrácená forma, která vychází z dotazníku WHOQOL-100, je složena z 24 otázek rozdělených do 4 domén (D1 – D4: fyzické zdraví, prožívání, sociální vztahy, prostředí) a dvou samostatných otázek

hodnotících celkovou kvalitu života a zdravotní stav (Q1 a Q2), celkem tedy 26 otázek, jak je podrobněji popsáno na webových stránkách Kliniky adiktologie 1. Lékařské fakulty Univerzity Karlovy.**Významná zjištění a přesah do hudební pedagogiky**

Výstupy z výzkumu přinesly několik typů zjištění:

1. Data zpracovaná kvantitativně i za pomoci statisticky ukázala, jak jóga ovlivňovala dané faktory během 14 týdnů výzkumu (např. vědomí dechu, vývoj diskomfortu u nástroje, ad.).
2. Kvantitativně zpracovaná dotazníková data umožnila srovnání hodnot některých proměnných před a po výzkumu (kvalita života, tréma, ad.).
3. Kvalitativní analýza čerpající většinou z odpovědí na otevřené otázky přinesla cenná zjištění toho jak a ve kterých oblastech subjektivně hodnotí přínos účastníci výzkumu (obr. 5).
4. Specifická zjištění z výzkumu přinesly podněty k tomu, co konkrétního lze dál aplikovat do pedagogické praxe, tedy cenné podněty k metodice jógy pro hudebníky.

Obrázek 5
Citace jednoho z účastníků

„Dokáži se lépe soustředit na provedení základních mechanických úkonů i na to vyšší umění, vzhledem k větší volnosti dokáži lépe tvarovat delší fráze i menší okamžiky."

Závěr

Výsledky případové studie poskytují podněty pro další výzkum a implementaci jógy do hudební pedagogiky. Důkladné pochopení a využití jógy jako prostředku pro zlepšení fyzického a psychického zdraví studentů hudby může přinést významné benefity v jejich interpretační praxi a celkovém životě. Kvalitativní analýza přinesla cenné názory účastníků, kde jednotlivci vyjádřili přínos jógy ve svém interpretačním procesu a zlepšení celkového fyzické i duševní pohody. Tyto subjektivní zkušenosti jsou důležitým aspektem při hodnocení přínosu jógy v hudebním prostředí. Dílčí výsledky této studie naznačují, že začlenění jógy do výuky hudby může mít pozitivní dopad na studenty hrající na hudební nástroje. Zjištění, že jóga může podporovat fyzické a psychické zdraví studentů, přináší zajímavé možnosti pro inovativní přístup v hudební pedagogice. Implementace jógy do vzdělávacích pro-

gramů pro studenty hudby by mohla přinést zlepšení interpretační praxe, podpořit jejich celkovou pohodu a nabídnout jim nástroje pro řešení stresu a výkonnostních tlaků spojených s hraním na hudební nástroj. Tyto poznatky poskytují cenný rámec pro další výzkum a rozvoj hudební pedagogiky s důrazem na studentovo zdraví a kvalitu života.

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 432322).

Literatura

Butzer, B., Khalsa, S. B. S., & Cope, S. (2016). Yoga enhances positive psychological states in young adult musicians. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 41*(2), 181–190.

Khalsa, S. B. S., & Cope, S. (2006). Effects of a yoga lifestyle intervention on performance-related characteristics of musicians: a preliminary study. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research, 12*(8).

Khalsa, S. B. S., Butzer, B., & Carlson, L. E. (2009). Yoga ameliorates performance anxiety and mood disturbance in young professional musicians. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 34*(4).

Kogan, G. M. (2012). *Před branou mistrovství: psychologické předpoklady úspěšnosti hudebníkovy práce* (1. vyd.) Akademie múzických umění.

Nejgauz, G. G. (2019). *O umění klavírní hry* (2. vyd.). Akademie múzických umění v Nakladatelství AMU.

(n.d.). *Medicína hudebníků*. https://www.medicinahudebniku.cz/

(n.d.). *Dotazník kvality života WHOQOL-BREF a WHOQOL-100. Klinika Adiktologie.* https://www.adiktologie.cz/dotaznik-kvality-zivota-whoqol-bref-a-whoqol-100

Stevanović, E. (2018). *Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému* (1. vyd.). Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.

Šrámková, K. (2022). Jóga pro hudebníky – Z Lisabonu do Prahy. Časopis Hudební výchova, 30(3), 39–42.

Šrámková, K. (2021). Význam jógy jako prevence a řešení zdravotních problémů studentů klavírní hry. In *Teorie a praxe hudební výchovy VII. Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských a magisterských studií a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4* (s. *139–146).* Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Tichá, L. (2009). *Slyšet a myslet u klavíru: práce na rozvoji talentu interpreta-klavíristy* (1. vyd.). Akademie múzických umění.

Kontaktní adresa
Mgr. Kristýna Šrámková, DiS.
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
kris.sram@centrum.cz, www.jogaprohudebniky.cz

Zpěv a jóga v online prostředí

Singing and Yoga in Online Environment

Lukáš Polanský

Anotace
Na pozadí aktuálního rozvoje digitálních a informačních technologií je zařazení jógových technik do výuky perspektivním prostředkem, jehož lze využít jako doplňku výuky nejen v hodinách hudebního zaměření. Do výuky můžeme vhodně začlenit pohybové a relaxační metody, jako je protažení těla, relaxace nebo práce s dechem, jejichž realizace může napomoci celkové pohodě žáků ve vyučování. Příspěvek se zabývá problematikou online vzdělávání zpěvu a jógy prostřednictvím e-learningu, jenž je součástí připravované disertační práce řešitele s názvem „Vokální a relaxační aktivity v edukaci se zaměřením na online vzdělávání". Cílem příspěvku je seznámit čtenáře s koncepcí e-learningového kurzu, jehož obsahem jsou pěvecká a jógová instruktážní videa. Autor uvádí koncept jednotlivých videí na pozadí didaktických a metodických postupů, které jsou v nich uplatněny. Příspěvek zpracovává výsledky výzkumu ve třech etapách, přičemž prezentuje již proběhlé a publikované výsledky. Dále je zde předkládáno aktuální směřování výzkumu, průběžné výsledky a metody využité v jednotlivých etapách, jejichž realizace vede k dokončení disertační práce řešitele.

Abstract
Against the background of the current development of digital and information technologies, the inclusion of yoga techniques in teaching is a promising tool that can be used in classes not only in music as a supplement to teaching. Yogic methods including body stretching, relaxation and breath exercises can be incorporated in the classroom to an acceptable extent, which can help the overall well-being of the students. This paper elaborates on the issue of online education of singing and yoga through e-learning, which is part of the researcher's forthcoming dissertation entitled "Vocal and relaxation activities in education with a focus on online education". The aim of the paper is to introduce the overall concept of e-learning, especially singing and yoga instructional videos. The researcher introduces the concept of each video against the background of the didactic and methodological practices included in them. The paper elaborates the results of the research in three phases, presenting the results already conducted and published, as well as the current research direction,

interim results and methods used in each phase, which will lead to the completion of the researcher's forthcoming dissertation.

Klíčová slova
Zpěv, jóga, e-learning, online vzdělávání.

Keywords
Singing, yoga, e-learning, online education.

Teoretická východiska

Projekt disertační práce řešitele s názvem „Vokální a relaxační aktivity v edukaci se zaměřením na online vzdělávání" je přímou reakcí na pandemii Covidu 19, které lze považovat za zlomové období směřování českého školství z hlediska zařazení online metod do vzdělávání. Tomuto tématu se ve svých publikacích věnovalo mnoho autorů. Můžeme jmenovat například Polanského (2021), Pavlase et al. (2021), Kroupovou (2022) a další. Rozvoj digitálních technologií přináší mnoho výhod, které mohou zvýšit naši kvalitu života. Můžeme rychle vyhledávat informace, pracovat efektivněji a mít neomezený přístup k informacím. Avšak s tímto pokrokem přicházejí potencionální problémy. Řadíme sem například otázky soukromí, bezpečnosti a závislosti na technologiích.

V pedagogické praxi sledujeme nárůst psychických problémů žáků, kteří si se svými problémy často neumí poradit. Zároveň si všímáme, že mnoho žáků má špatné pohybové vzorce a nesprávné držení těla. Tyto problémy lze vyřešit za pomoci jógových cvičení nejen v hudebních předmětech. Vzhledem k výše uvedenému se řešitel rozhodl propojit zpěv a jógu ve své disertační práci, která je dále ukotvena v online prostředí. Cílem je zkoumat vzájemnou interakci těchto odlišných oborů. Komparace jógových a pěveckých činností není v českém školství natolik využívanou metodou, a to především z hlediska jejich využití v praxi na jednotlivých školách či ukotvení ve vědecké literatuře. Přestože nalezneme mnoho vědecké literatury zpracovávající problematiku zpěvu i jógy, málo výzkumů se věnuje skutečnému spojení těchto dvou oblastí nebo alespoň využití jógy v hudebním vzdělávání. Ze zahraničních výzkumů lze uvést výzkum Kuhnové (2006), která využívala dechové techniky vycházející z jógy při práci se svým sborem během rozezpívání. Tyto techniky napomohly k lepšímu pěveckému dýchání, ke zpevnění dýchacích svalů, ale také k rozeznění rezonance respondentů.

Pokles úzkosti z hudebního výkonu ve spojení s jógou prokázali Khalsa et al. (2009). Během tohoto kurzu praktikovali mladí hudebníci jógu třikrát denně po dobu dvou měsíců. Snížení úzkosti studentů vysoké hudební školy potvrzují také

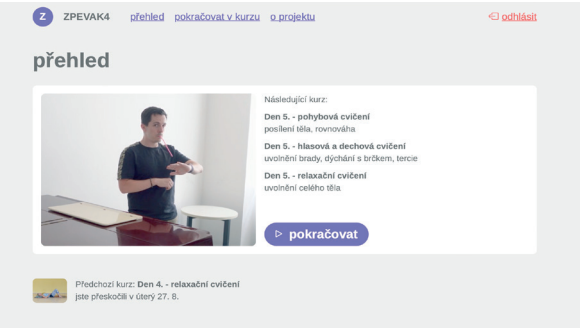
Stern et al. (2012). Major a Baughman (2014) ověřovali účinky pohybového cvičení Nia[61] ve vysokoškolském ženském sboru. Přínos tohoto cvičení je patrný v dýchání, držení těla, celkové energii a výrazu. Propojení klavírní hry a jógy se u nás věnuje doktorandka Kristýna Šrámková, která ve své praxi pracuje s klienty v individuálních i skupinových lekcích. Zájemci se mohou více dozvědět na jejich webových stránkách[62].

E-learning

Díky podpoře grantu IGA byl vytvořen e-learningový kurz, který je k dispozici respondentům na webových stránkách[63]. Grant umožnil pořídit vybavení na natáčení videí, například kameru, stativ, mikrofon a další. Významná část grantu byla využita na programování e-learningu. Metodický materiál pro pěveckou část kurzu připravil a nahrál řešitel kurzu, zatímco lektorka jógy Monika Chromcová nahrála jógová videa.

E-learning je rozdělen do tří bloků, přičemž kurz obsahuje 16 videí zpracovávajících problematiku zpěvu, šest videí zaměřených na pohybová cvičení (ásany) a šest videí zaměřených na relaxaci a dechová cvičení. Celkový počet lekcí je 18, přičemž každá lekce (v e-learningu nazvaná den) obsahuje pohybové cvičení, hlasové a dechové cvičení, relaxační cvičení. Dvě lekce si respondenti mohou sestavit dle svých preferencí z již shlédnutých videí. Schéma lekcí můžete vidět na obrázku 1.

Obrázek 1
Schéma jedné lekce



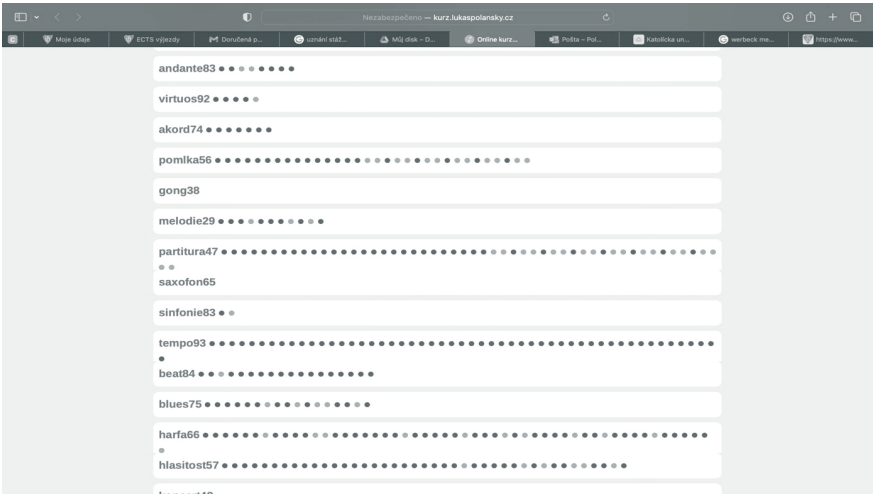
[61] Nia je cvičení, které spojuje tanec, cvičení a bojové umění.
[62] https://www.jogaprohudebniky.cz
[63] http://kurz.lukaspolansky.cz

Po přihlášení se respondenti mohou zaregistrovat svými přihlašovacími údaji, které získají od řešitele projektu. Úvodní stránku e-learningu můžete vidět na obrázku 2.

Obrázek 2
Úvodní stránka e-learningu

V e-learningu je evidován veškerý pokrok respondentů v kurzu. Respondenti mohou dokončit nebo přeskočit jednotlivá videa, což je zaznamenáno na obrázku 3.

Obrázek 3
Pokrok respondentů v kurzu



Pěvecká videa

V pěveckých videích je využita pěvecká metodika, kterou si řešitel osvojil během svých studií na konzervatoři, vysoké škole a v soukromém studiu zpěvu. Řešitel vychází také z dlouholeté zkušenosti s výukou žáků ZUŠ. Náplní pěveckých videí jsou hlasová a dechová cvičení, ale také teoretické informace z hudební teorie a pěvecké metodiky. Cílem bylo vytvořit systém, který provede respondenty od začátku až po pokročilá cvičení pěvecké hlasové výchovy. Obsah jednotlivých videí je znázorněn v tabulce 1.

Tabulka 1
Obsah pěveckých videí

video 1	úvodní rozezpívání
video 2	typy dýchání, bránice, brániční dýchání, jak se rozezpívat, půltóny
video 3	rezonance, přerušované dýchání, počítání na doby, vokály, konsonanty, vyrovnávání vokálů
video 4	postoj, žeberně brániční dýchání, dýchání v předkolu, sekundy
video 5	uvolnění brady, dýchání s brčkem, tercie
video 6	artikulace, artikulační cvičení, jazykolamy, prudký výdech, stupnicové postupy do kvinty
video 7	hlasivky, zádrž dechu, staccato
video 8	uvolnění krku, postavení jazyka, prudké výdechy nosem, legato, staccato, portamento
video 9	zpívám tak, jak mluvím, střídavé dýchání nosem, stupnice
video 10	dětský, mužský a ženský hlas, zpěv ve sboru, dračí dech, rozklady
video 11	dynamika, dechová cvičení, skoky, cvičení shora
video 12	video dle výběru respondentů
video 13	opakování, obtížnější varianta cvičení: brumendo, tercie
video 14	opakování, obtížnější varianta cvičení: kvinty
video 15	opakování, oktáva s přidanou sekundou, septimové skoky
video 16	dvě tercie nad sebou, velký rozklad do duodecimy – staccato
video 17	opakování, závěrečné cvičení
video 18	video dle výběru respondentů

Jógová videa

Jógová videa vycházejí z principu Hatha jógy, jejíž obsahem jsou ásany, dechová cvičení a relaxace. Lektorka se při výběru ásan a metod snažila přihlédnout k věku a zkušenostem respondentů s tímto cvičením. Všechna videa jsou přiměřeně dlouhá (max. do 10 minut), přičemž se opakují jednou za 14 dní. Hlavní náplní videí je pozice Pozdravu slunci, který je nejprve znázorněn v základní variantě a posléze je doplněn o náročnější provedení. Ve videích jsou dále uvedené základní dechové techniky vycházející z jógy, například střídavé dýchání nosem a plný jógový dech v leže a v sedě. Dále jsou zde obsaženy základy relaxace doplněné o uvolňující relaxační techniky a vizualizaci. V tabulce 2 jsou zaznamenána jednotlivá videa a jejich obsah.

Tabulka 2
Obsah jógových videí

pohybová cvičení	
video 1	Pozdrav slunci
video 2	Pozdrav slunci 1
video 3	posílení těla, rovnováha
video 4	Pozdrav slunci 2
video 5	posílení břicha
video 6	Pozdrav slunci 3
Relaxační cvičení	
video 1	plný jógový dech vleže
video 2	uvolnění celého těla
video 3	střídavé dýchání nosem
video 4	uvolnění celého těla 2
video 5	plný jógový dech v sedě
video 6	uvolnění celého těla, vizualizace

Průběh výzkumu a současný stav bádání

První etapy projektu se zúčastnili žáci sólového zpěvu ZUŠ CAMPANELLA Olomouc a studenti Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (KHV PdF UPOL) studijního oboru Hudební kultura se zaměřením na vzdělávání ze třídy řešitele projektu. Všichni respondenti dále pracovali s e-learnin-

gem v domácím prostředí samostatně. V této etapě byly využity výzkumné metody pozorování, dotazníku, rozhovoru a experimentu.

Projektu se zúčastnilo 14 žáků ZUŠ CAMPANELLA Olomouc a pět studentek KHV PdF UPOL. Od počátku výzkumu byl u některých respondentů patrný negativní postoj k aktivnímu zapojení do výzkumu. Pouze dva žáci ZUŠ a jedna studentka KHV PdF UPOL splnili všechny lekce v předepsaném časovém harmonogramu devíti týdnů. Dle výsledků výzkumu je realizovaná forma práce s e-learningem časově nereálná, především pak z důvodu nedostatku volného času respondentů, kvůli kterému pracují s e-learningem spíše nárazově. Respondenti upřednostňují pěvecké lekce před jógovými. Největším přínosem e-learningu je zlepšení dovednosti rozezpívání, a to jak pro začátečníky, tak pro pokročilé. Spojení zpěvu a jógy je perspektivní, avšak je nutné zvážit rozsah zapojení jógových cvičení, která by měla být spíše doplňkem zpěvu. Problematická se také jeví délka videí (Polanský, 2022).

V aktuálním akademickém roce probíhá druhá etapa výzkumu, do které se zapojují žáci ZUŠ Žerotín Olomouc i žáci dalších pedagogů ZUŠ CAMPANELLA Olomouc. Tito respondenti se samostatně vzdělávají pomocí e-learningu, stejně jako respondenti v první fázi. Kromě dotazníkového šetření je součástí výzkumných metod také experiment, jehož se účastní pouze žáci ZUŠ. Respondenti po dobu 28 dní vyplňují čas cvičení do zpěvu, do něhož se nezapočítává zpěv ve škole nebo sboru, ale pouze samostatná pěvecká příprava. Žáci experimentální skupiny zaznamenávají také čas cvičení s e-learningem. Společně s tímto údajem zapisují obě skupiny svůj volný čas, který je definován jako doba, jejíž součástí nejsou domácí a školní povinnosti, nýbrž jsou zde zaznamenány pouze činnosti volného času. Cílem experimentu je zjistit, jestli existuje rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou v přípravě do hodin zpěvu za předpokladu, že má experimentální skupina k dispozici studijní podporu e-learningu. Výsledky budou vyhodnocovány pomocí Studentova t-testu. Žáci kontrolní skupiny jsou vybráni opět z žáků sólového zpěvu ZUŠ CAMPANELLA Olomouc.

V této etapě jsou prozatím pozorovány podobné problémy jako v první etapě výzkumu. Realizace jednotlivých cvičení je u většiny respondentů provázána s bezpodmínečnou aktivitou učitele, který musí respondenty neustále motivovat a podněcovat k práci. Stejně jako v předešlé etapě pracuje s e-learningem několik nadšenců, avšak z celkového počtu se jedná pouze o jednotlivé případy. Příčinou tohoto nezájmu může být nízká motivace frekventantů a nedostačující zájem o obor sólového zpěvu v kombinaci s nedostatkem volného času. V současné době rozvoje digitálních technologií mají žáci málo volného času, jelikož většinu dne tráví na mobilních telefonech ve společnosti sociálních sítí nebo mají značné množství různorodých aktivit. Nedostatek volného času může vést k rezignaci k vykonávání

činností navíc. Komparace zpěvu a jógy v jednom výzkumu je diskutabilní, jelikož žáci musí svou pozornost zaměřovat na dvě různé činnosti a mnoho z nich nedokáže porozumět smyslu tohoto spojení. Část žáků se k tomuto cvičení od počátku staví negativně, což může být zapříčiněno nedostatkem informací o tomto způsobu cvičení, předsudky nebo neakceptováním celkové filozofie. Jóga byla během kurzu oblíbená u rodinných příslušníku, kteří cvičili společně s respondenty. Důležitým faktorem, jenž ovlivňuje úspěšnost jógových cvičení, je věk respondentů. Za přispění dodatečného vysvětlování a společného procvičování s učitelem však lze pozorovat kladné výsledky zařazení jógových technik v hodinách sólového zpěvu, které si mnozí žáci osvojili a nemají problém s jejich opakovanou realizací.

Třetí etapy projektu se účastnili studenti KHV PdF UPOL z pěvecké třídy řešitele projektu a studenti Katolíckej Univerzity v Ružomberoku, kde byl řešitel na studijní stáži v rámci svého doktorského studia. Dále se výzkumu zúčastnili studenti SPgš a SOŠS v Mladé Boleslavi oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, kteří po dobu jednoho školního roku pracovali s e-learningem ve svých hodinách. Tato práce však nebyla samostatná, jako tomu bylo u respondentů v předešlých etapách, ale skupinová za pomoci učitelky. S učitelkou byl na konci projektu realizován polostrukturovaný rozhovor. Jelikož se jedná o studentku, možnost práce s e-learningem pro ni znamená obrovskou příležitost k získání nových zkušeností, dovedností a vědomostí. Studenti se zpočátku vyjadřovali k jednotlivým videím posměšně a nejevili zájem o tuto problematiku, což je pro začínajícího učitele velmi náročné. Učitelka však tuto situaci ustála a dále se svými studenty pracovala na jednotlivých lekcích e-learningu. Během roku se situace zlepšila, jelikož studenti pozorovali zlepšení ve svých pěveckých dovednostech, rozezpívání, ale také v dovednosti pěveckého dýchání. Přestože byli k této práci zpočátku skeptičtí, někteří z nich by rádi v kurzu pokračovali samostatně. Většina studentů tak tento projekt hodnotí kladně, i když vyjadřují určité pochybnosti o jógových lekcích, jejichž realizace připadá mnohým zbytečná. Ve skupině bylo dle učitelky pár jedinců, kteří tuto práci bojkotovali, avšak převažují více méně pozitivní ohlasy. E-learning měl velký ohlas u studentek dálkového studia, přestože u nich byla problematická práce s hlasem v hlasových cvičeních kurzu. Dle těchto výsledků je e-learning vhodný také jako prostředek pro skupinovou nebo hromadnou výuku, především pak jako didaktický nástroj pro samotné učitele.

Závěr

Z dosavadních výsledků výzkumu vyplývá, že spojení zpěvu a jógy je efektivním nástrojem, který může obohatit pedagogickou praxi pěvecké hlasové výchovy. I když celková filozofie jógy nemusí být pro všechny žáky srozumitelná nebo přijatelná, základní techniky mohou pomoci v prezenční i online výuce. Většina respondentů

zprvu neporozuměla tomuto spojení, avšak po seznámení se s problematikou uznala přínosy jógových cvičení v hodinách sólového zpěvu či hlasové výchovy, hlavně co se týče správného hlubokého dýchání. Využití e-learningu v pěvecké edukaci je dle současných výsledků výzkumu navázáno na aktivitu učitele v motivování žáků, kteří se o tuto problematiku obvykle nezajímají. Naopak respondenti, kteří mají zájem o celkovou problematiku zpěvu, nebo jsou nadšení amatéři a dospělí, projevili skutečný zájem o práci s e-learningovým kurzem. Výzkum tak dokazuje, že spojení jógy a zpěvu v online prostředí může být pro žáky a studenty přínosné a motivující, i když se jedná o netradiční kombinaci.

Grant: IGA_PdF_2022_019

Literatura

Khalsa, S. B. S., Shorter, S., Cope, S., Wyshak, G., & Sklar, E. (2009). Yoga ameliorates performance anxiety and mood disturbance in young professional musicians. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, *4*(34), 279.

Kroupová, L. (2022). Distanční výuka v hudebním oboru základních uměleckých škol v Královéhradeckém kraji. *Hudební výchova*, *30*(3), 6-9.

Kuhn, I. (2006). Yoga to your singing warm-ups. *Teaching Music*, *13*(4), 32.

Major, M., & Baugman, M. (2014). A preliminary study of the effects of Nia movement on collegiate female choral singing. *Missouri journal of research in music education*, *51*(3).

Pavlas, T., Andrew, O., Zatloukal, T., & Stárek, J. (2021). Distanční vzdělávání v základních uměleckých školách: Reflexe postupů a přístupů základních uměleckých škol ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021. In. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_př%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Distancni-vzdelavani-v-ZUS-FINAL-7-6-2021.pdf

Polanský, L. (2021). Problematika online výuky sólového zpěvu. *Hudební výchova*, *29*(4), 9-12.

Polanský, L. (2022). Online podpora pro výuku sólového zpěvu a hlasové výchovy. In *MMK 2022: mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky (s. 396-406*). MAGNANIMITAS.

Stern, J. R., Khalsa, S. B. S., & Hofmann, S. G. (2012). A yoga intervention for music performance anxiety in conservatory students. *Medical Problems of Performing Artists*, *27*(3), 123-128.

Kontaktní adresa
Mgr. Lukáš Polanský, DiS., interní doktorand
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Univerzitní 3, 771 40 Olomouc
lukas.polansky01@upol.cz

Učitelské hudební dovednosti pohledem učitelek mateřských škol – obrysy výzkumného šetření

Teachers' Musical Skills from the Perspective of Kindergarten Teachers – Outlines of a Research

Milena Kmentová, Jan Chumchal

Anotace
Cílem příspěvku je seznámit odbornou veřejnost se zahájením výzkumného šetření zaměřeného na škálu hudebních dovedností potřebných pro realizaci hudební výchovy v preprimárním vzdělávání z pohledu učitelek MŠ. Důvodem započetí výzkumu je potřeba získat data, která napomohou při případných inovacích vzdělávacích programů a při tvorbě nového didaktického materiálu určeného pro výuku didakticky orientovaných hudebněvýchovných předmětů na úrovni bakalářského studia a středoškolského oboru předškolní a mimoškolní pedagogika. Příspěvek popisuje metodologické aspekty probíhajícího dotazníkového šetření.

Abstract
The aim of the paper is to introduce the professional public to the launch of a research investigation focused on the range of musical skills needed for the implementation of music education in pre-primary education from the perspective of kindergarten teachers. The reason for starting the research is the need to obtain data that will help with possible innovations of study programmes and the creation of new didactic materials intended for teaching didactically oriented music education subjects at the level of bachelor studies and high school specialization in pre-primary education in the Czech Republic. The paper describes the methodological aspects of the ongoing questionnaire survey.

Klíčová slova
Hudební výchova, příprava učitelů, preprimární vzdělávání, hudebněpedagogický výzkum.

Keywords
Music education, teacher training, pre-primary education, music education research.

Úvod

O významu hudebního vzdělávání dětí předškolního věku jsme bytostně přesvědčeni. Podobně nesporným faktem zůstává, že základním předpokladem a prostředkem pro jeho realizaci jsou hudební dovednosti a hudebněpedagogické kompetence učitelů a učitelek[64] v předškolním vzdělávání. Autoři příspěvku se podílejí na profesní přípravě učitelek na dvou typech škol (na úrovni vysokoškolského a středoškolského vzdělávání) ve studijním programu Učitelství pro mateřské školy (dále jen UMŠ) a oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika[65] (dále jen PMP), přičemž absolventky obou oborů, podle současné legislativy,[66] vycházejí do praxe jako plně kvalifikované pedagogické síly. Východiska, současný stav i vize profesní přípravy učitelek mateřských škol v ČR vnímáme v širším kontextu, jak je představuje např. publikace Educating Pre-primary and Primary Teachers Today: Quality Initial Professional Studies for Teachers in Six European Union Countries (Loudová Stralczynská et al., 2022).

Autoři tohoto příspěvku se shodují na důležitosti hudebnědidaktických předmětů jako významné součásti profesní přípravy učitelek v mateřských školách a na základě svých zkušeností nacházejí také shodu na formulaci problému, s nímž se při výuce potýkají: jak co nejefektivněji naplnit obsah a časoprostor vymezený těmto předmětům, aby reflektoval současné požadavky hudebněvýchovné praxe v předškolním vzdělávání. Problém souběžně prohlubuje i absence komplexního moderního studijního textu/materiálu pro didaktiku preprimární hudební výchovy.[67]

Na uvedené problémy reagovali autoři článku v červenci 2023 nastartováním (momentálně neformálního) pedagogického projektu, jehož dlouhodobým cílem je:

- vytvořit studijní text/materiál pro didaktiku preprimární HV,
- podle potřeb všech dotčených stupňů vzdělávání případně inovovat obsah a formu studijních programů pro budoucí učitelky v preprimárním vzdělávání v oblasti HV,
- nahlédnout celý kontext a získat daty podložené argumenty pro ne-provedení konkrétních změn v koncepci HV.

---

[64] Dále již jen učitelek – autoři článku jsou vědomi značně převažujícího počtu žen na pozicích pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání.

[65] Učitelství pro mateřské školy je bakalářský studijní program. Předškolní a mimoškolní pedagogika je maturitním oborem na úrovni středoškolského vzdělávání.

[66] Vzdělání pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání vymezuje Zákon o pedagogických pracovnících, Díl 2, § 6. Zákon č. 563/2004 sb. zákon o pedagogických pracovnících a o některých změnách zákonů (2023).

[67] Potřebnou komplexnost studijního materiálu do určité míry stále splňují publikace Zezuly a Janovské (1990) a Liškové (2006), avšak v kontextu rychlého společenského i technického vývoje v některých aspektech zastarávají.

Podkladem pro naplnění těchto cílů mají být i data získaná kontaktním dotazníkovým šetřením. Cíle dotazníkového šetření jsou tyto:

- zjistit, jaké pedagogické hudební kompetence považují učitelky MŠ za nezbytné pro realizaci HV v intencích Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV),
- získat informace o preferencích učitelek MŠ v oblasti organizace a personálního zajištění předškolní HV,
- shromáždit podněty pro případné úpravy cílů, obsahu a formy hudebního vzdělávání studentů oboru UMŠ na PedF UK a studentek oboru PMP na SPgŠ a SZŠ Krnov.

Metodologické aspekty výzkumného šetření

Vzhledem k vazbě na závazný kurikulární dokument (RVP PV) je okruh respondentů vymezen zákonem o pedagogických pracovnících[68]: stávají se jimi tedy pedagogové MŠ zařazených do sítě škol (učitelky a asistentky pedagoga) a učitelky v přípravných ročnících. Respondentkami tak nemohou být zaměstnanci dětských skupin a dalších zařízení pro děti předškolního věku, kde neexistuje povinnost vzdělávat podle kurikulárního dokumentu. Vzhledem k možnému střetu zájmů jsou z okruhu respondentek také vyloučeny současné studentky (dálkového/kombinovaného studia) autorů článku.

Protagonisté výzkumného šetření jsou přesvědčeni, že kontaktní dotazník přinese podstatně validnější data, než by poskytl elektronický, plošně distribuovaný dotazník. Odpadá problém s jeho návratností, protože intenzitu sběru dat mají výzkumníci plně pod kontrolou. K realizaci dotazníkového šetření dochází při přímém osobním kontaktu výzkumníků s respondentkami při příležitosti návštěvy MŠ[69] nebo na semináři/vzdělávacím programu[70]. Do záznamu odpovědí respondentek výzkumníci žádným způsobem nezasahují. Na začátku výzkumného šetření byla určena doba pro sběr dat v délce školního roku 2023/2024 a stanoven předpokládaný počet 250–300 vyplněných dotazníků, který zajistí požadovanou relevanci získaných dat.

---

[68] Zákon č. 563/2004 sb. zákon o pedagogických pracovnících a o některých změnách zákonů (2023).

[69] Mateřské školy, které byly nebo jsou v kontaktu se SPgŠ a SZŠ Krnov v souvislosti s praxemi studentek a dalšími aktivitami.

[70] Vzdělávací programy organizované nejčastěji nakladatelstvím Portál nebo Národním pedagogickým institutem v různých krajích ČR.

Struktura a formy dotazníku

V úvodu dotazníku jsou umístěny uzavřené identifikační otázky zjišťující kraj ČR, absolvované pedagogické vzdělání, současné studium, pracovní pozici v MŠ nebo v přípravném ročníku, délku působení v předškolním vzdělávání a typ mateřské školy, ve které respondentka v současnosti působí. Existence identifikačních otázek umožní sledovat a vyhodnotit případný vliv zmíněných faktorů na postoje učitelek k tématům tvořícím vlastní jádro dotazníku. Zároveň odpovědi na identifikační otázky umožní posoudit, nakolik je soubor respondentek reprezentativní vzhledem k „populaci", o jejíž velikosti a struktuře informuje každoročně statistická ročenka MŠMT.[71]

Jádro dotazníku, jímž výzkumníci zjišťují očekávané kompetence budoucích učitelek v oblasti HV, uvozuje tento text: „Vyjádřete, do jaké míry souhlasíte s touto výpovědí: Očekávám, že absolventka Bc. studia oboru učitelství pro mateřské školy nebo SPgŠ oboru předškolní a mimoškolní pedagogika bude schopna: […]". Následuje popis sedmnácti dovedností a kompetencí zasahující všechny hudební činnosti a diagnostiku hudebních schopností dětí. Respondentky vyjadřují míru souhlasu s každým tvrzením na pětibodové Likertově škále (souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím, nevím). Jednotlivá tvrzení jsou specifikována na základě zkušeností s výukou hudebnědidaktických předmětů, jejich sylabů a v komparaci s obsahem RVP PV.

V další části dotazníku se respondentky vyjadřují k personálnímu zajištění preprimární HV na úrovni třídy i školy. Respondentkám je předloženo pět tvrzení a škála k vyjádření míry souhlasu s konkrétní výpovědí. Poslední uzavřená otázka zjišťuje názor respondentek na výhody ne/existence specializací na jednotlivé výchovy (hudební, výtvarnou, tělesnou, dramatickou) v průběhu vzdělávání. Dotazník uzavírá volná otevřená otázka umožňující respondentkám vyjádřit další doporučení pro zlepšení přípravy učitelek v oblasti HV v rámci studia.

Dotazník existuje v tištěné formě a v elektronické formě s využitím aplikace Survio.

Informace o přípravě a dosavadním průběhu dotazníkového šetření

Ačkoliv by výzkumníky zajímalo mnoho dalších skutečností (zejména podoby aktuální preprimární HV a její organizace), rozhodli se odpovědně zúžit předmět výzkumného šetření na výše popsané oblasti. Všechny položky a formulace v do-

[71] Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2023). Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023.

tazníku procházely opakovaně upřesňováním a kontrolou všech participujících výzkumníků – prioritou byla srozumitelnost, terminologická správnost a stručnost. Na konci srpna byl dotazník otestován na semináři v jihočeském kraji a na základě této zkušenosti znovu upraven. V polovině září došlo k prvnímu ostrému sběru dat. Ukazuje se, že učitelky napříč věkovými kategoriemi preferují tištěnou formu dotazníku a vstup do elektronického dotazníku pomocí QR-kódu využívá jen zlomek respondentek. Všechny (relevantní, tedy zcela vyplněné) tištěné dotazníky jsou pečlivě převáděny do aplikace Survio, která i v základní verzi poskytuje průběžně základní statistické zpracování. Na listopadové konferenci 10. 11. 2023 bylo jejím účastníkům umožněno nahlédnout do průběžných výsledků získaných zpracováním 57 dotazníků z pěti vln sběru, zahrnujících šest krajů ČR.

Oba výzkumníci s potěšením konstatují velkou ochotu oslovených respondentek věnovat dotazníkovému šetření čas a náležitou pozornost. Nezřídka je dotazníkové šetření impulzem pro další rozhovor a sdílení zkušeností, které s předmětem výzkumu souvisí. Respondentky jsou podobně jako výzkumníci přesvědčeni o tom, že výsledky výzkumu přispějí ke zkvalitnění přípravy budoucích pedagožek mateřských škol v oblasti preprimární HV a k prohloubení vztahů všech zainteresovaných institucí.

Závěr

Jedním z cílů prezentace našeho příspěvku na konferenci TPHV VIII bylo ukázat přítomným doktorandům, že i příprava v podstatě elementárního dotazníkové šetření a jeho následná realizace zahrnuje několik na sebe navazujících nezbytných fází, které vyžadují čas, určitou metodologickou kázeň a nejlépe spolupráci několika osob, protože „víc očí víc vidí a víc hlav víc ví". Věříme a těšíme se, že na některé budoucí konferenci představíme vyhodnocení výzkumu a naznačíme směry, kterými se vydáme při přípravě očekávaného studijního materiálu nebo při případných úpravách studijních plánů v oblasti didaktiky předškolní HV.

Literatura

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.

Lišková, M. (2006). *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání: včetně notových záznamů na CD*. Raabe.

Loudová Stralczynská, B., Stará, J., Selbie, P., & Ristić, P. (2022). *Educating Pre-primary and Primary Teachers Today: Quality Initial Professional Studies for Teachers in Six European Union Countries.* Charles University, Faculty of Education.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021
Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2023). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023.* https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp
Zákon č. 563/2004 sb. zákon o pedagogických pracovnících a o některých změnách zákonů (2023). https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne
Zezula, J., & Janovská, O. (1990). *Hudební výchova v mateřské škole: (metodika)* (2. vyd). Státní pedagogické nakladatelství.

Kontaktní adresy
Mgr. Milena Kmentová, Ph.D.
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Milena.kmentova@pedf.cuni.cz

Mgr. Jan Chumchal, Ph.D.
Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola Krnov
Jiráskova 841/1a, Krnov 794 01
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
jan.chumchal@osu.cz

Analýza psychodiagnostických testů žáků základní školy ve třídách s rozšířenou tělesnou výchovou

Analysis of Psychodiagnostic Tests of Primary School Pupils in Classes with Extended Physical Education

Eva Kolandová, Hana Zakouřilová

Anotace
Příspěvek prezentuje zhodnocení a analýzu psychodiagnostických testů žáků ve třídách základní školy s rozšířenou tělesnou výchovou. Jde o prezentaci komplexních výsledků výzkumu standardizovaných testů SOCIOKLIMA[72], U NÁS VE TŘÍDĚ, TEST POZORNOSTI D2[73], které byly prováděny s cílem zhodnotit účinnost a relevantnost výukových metod a didaktických postupů v hodinách hudební výchovy. Zpracování a zhodnocení výsledků tohoto výzkumu a aplikace efektivních teoretických nástrojů a metod do praktického vyučování mají potenciál pozitivně ovlivnit kvalitu výuky a mohou přispět k lepšímu porozumění potřeb a schopností žáků se sportovním zaměřením.

Abstract
This paper presents an analysis of psychodiagnostic tests of pupils in primary school classes with extended physical education. It is a presentation of comprehensive research results of the standardized tests SOCIOKLIMA, IN OUR CLASS and ATTENTION TEST D2, which were conducted to evaluate the effectiveness and relevance of teaching methods and didactic procedures in music education classes. The processing and evaluation of the results of this research, and the subsequent application of effective theoretical tools and methods to practical teaching, have the potential to positively influence the quality of teaching and can contribute to a better understanding of the needs and abilities of pupils with extended physical education.

---

[72] SOCIOKLIMA, s.r.o. (n.d.). Komplexní program prevence. Získáno [12. 02. 2024], z https://www.socioklima.eu

[73] Brickenkamp, R., & Zillmer, E. (2000). Test pozornosti d2 [1. české vydání]. Testcentrum. Získáno [12. 02. 2024], z https://hogrefe.cz/d2

Klíčová slova
Psychodiagnostické testy, hudební výchova, vzdělávání, rozšířená tělesná výchova, didaktické metody.

Keywords
Psychodiagnostic tests, music education, education, extended physical education, didactic methods.

Úvod

Existenci tříd s rozšířenou tělesnou výchovou umožňuje současná legislativa a RVP ZV, ale dlouhodobé zkušenosti ukazují, že stávající školní vzdělávací program a tematické plány jednotlivých předmětů neakceptují specifika žáků koncentrovaných v těchto třídách. Klíčovou součástí výzkumu je pedagogicko-psychologická diagnostika žáků ve třídách s rozšířenou tělesnou výchovou. Na základě zpracování a získání relevantních dat o struktuře osobnosti, výkonnostních kognitivních funkcích, rychlosti zpracování otázek, pečlivosti pracovního výkonu, motivaci a dalších faktorech lze vytvořit diagnostický materiál pro testování a popis hudebnosti těchto žáků. Toto úsilí směřuje k funkční modifikaci pedagogických postupů a obsahů v hudební výchově ve třídách s rozšířenou tělesnou výchovou.

Výzkum probíhá na Pedagogické fakultě UK v rámci realizace projektu GA UK č. 288522 Psychodiagnostika a hudebně-psychologická diagnostika žáků tříd s rozšířenou tělesnou výchovou – empirické metody výzkumu (podpora disertační práce).

Průběh výzkumu

Pro testování žáků jsme zakoupili standardizované testy SOCIOKLIMA, U NÁS VE TŘÍDĚ a TEST POZORNOSTI D2. V letech 2022-23 proběhlo terénní šetření ve čtyřech třídách s rozšířenou tělesnou výchovou a v jedné kontrolní nesportovní třídě ve FZŠ Brdičkova v Praze 13. Žáci vyplňovali dotazníky v on-line zakoupené aplikaci, test D2 pak v papírové podobě.

Analýzu a diagnostiku testů provedla speciální pedagožka a spoluřešitelka projektu GAUK Hana Zakouřilová, která byla proškolena pro testování a vyhodnocení výše uvedených psychodiagnostických testů.

Test D2

Test D2[74] je zaměřený na pracovní výkon a koncentraci. Testování ukazuje variabilitu výsledků mezi sportovními třídami a kontrolní třídou. Zejména ve sportovních třídách bylo pozorováno vysoké množství nedokončených či nehodnotitelných testů. Tento jev naznačuje nízkou motivaci a odlišný přístup při strategii zpracování informací. Žáci sportovních tříd podávají rychlý výkon, ale často kolísají. Umí pracovat pod tlakem, ale více chybují. Žáci v kontrolní třídě podávají stabilnější výkon, pracují systematicky, ale časové omezení je stresuje.

Obrázek 1
Vyhodnocení testu pozornosti – D2

6.B (26 žáků) Sportovní třída	Průměrný výkon u 17 žáků	Chyby převážně z opomenutí	Celkově stabilní výkon
7.B (23 žáků) Sportovní třída	3 archy nehodnotitelné	6x snížený výkon, 2x velká chybovost	Dívky lepší výkon, než chlapci
8.B (23 žáků) Sportovní třída	4 archy nedokončeny (nízká motivace)	1 extrémně velká chybovost, 1 porucha pozornosti	Dívky lepší výkon, než chlapci
9.B (21 žáků) Sportovní třída	Výrazné rozpětí mezi položkami	18 z 21 výrazný výkon nad maximum	Zpracováno mnoho položek, ale s velkou chybovostí
8.C (23 žáků) Kontrolní třída	Nadprůměrný výkon u 9 žáků	Minimální fluktuační rozpětí	Stabilita výkonu v čase

Dotazník U NÁS VE TŘÍDĚ

„U nás ve třídě[75]“ je adresný dotazník se sebehodnotící a nominační částí. Je určen žákům 2. stupně ZŠ. Mapuje 45 projevů chování v 9 kategoriích, sleduje strukturu chování žáků, sociální pozice a vztahy, mapuje specifické sociální role.

Dotazník se skládá ze dvou částí. První část je sebe-reflexivní, druhá část je nominační a žák k danému tvrzení vybírá jména spolužáků, kteří odpovídají danému tvrzení.

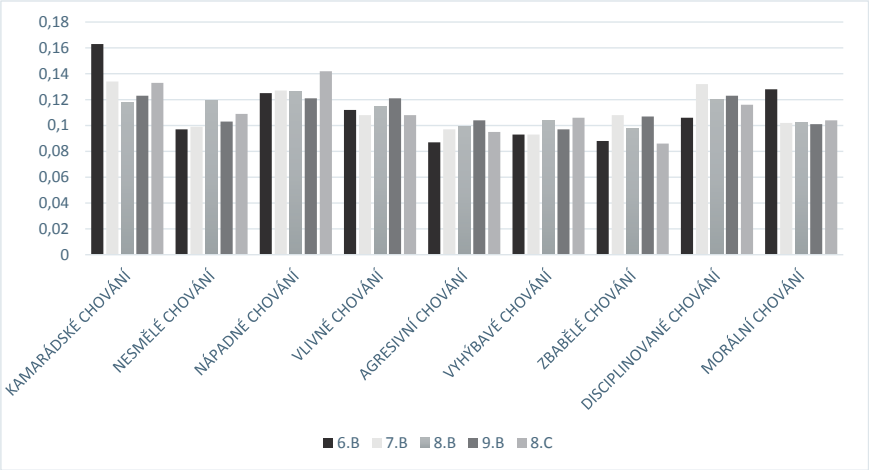
---

[74] [Brickenkamp, R., & Zillmer, E. (2000). Test pozornosti d2 [1. české vydání]. Testcentrum. Získáno [12. 02. 2024], z https://hogrefe.cz/d2

[75] SOCIOKLIMA, s.r.o. (n.d.). Komplexní program prevence. Získáno [12. 02. 2024], z https://www.socioklima.eu

Pozoruhodné byly výsledky týkající se morálního chování a agresivity, které ukazují na potřebu zaměřit se zvláště na rozvoj mravních hodnot a etických principů ve výchovném procesu *(viz obr. č. 2)*. Třídy 6.B, 7.B, 8.B, 9.B jsou třídy s rozšířenou tělesnou výchovou, třída 8.C je kontrolní nesportovní.

Obrázek 2
Porovnání hodnot z dotazníků U nás ve třídě



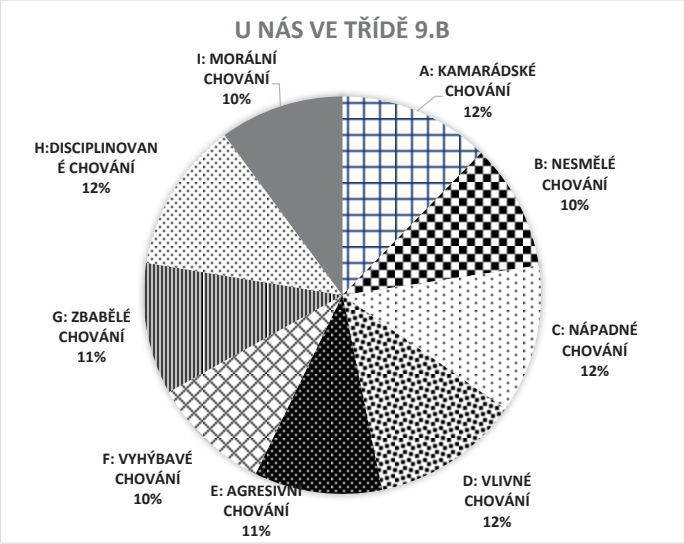
Rozbor výsledků dotazníku „U nás ve třídě“ v 9.B.

Nejvýraznější hodnotou v grafu (obr.3) je vysoké procento agresivního chování. Zahrnuje podkategorie jako fyzické a psychické ubližování, odmítavé chování, kyberšikanu a poškozování věcí. Rozhodně je potřeba také poukázat na velmi nízkou procentuální hodnotu v sekci „morální chování“. Jedná se o náhled na čestnost a zásadovost, empatii a obětavost, smysl pro spravedlnost, spolupráci, respekt, nebo ohleduplnost. Nízké procento nám naznačuje, že žáci v 9.B nejsou ve srovnání s mladšími žáky v 6.B morálně ani hodnotově zralejší. V jejich vystupování chybí respekt a úcta k druhým. Nejsou vnímaví k potřebám druhých a nesnaží se podporovat soudržnost.

V 9.B je viditelná tendence žáků k vytváření uzavřených skupinek – tzv. výběrové kamarádství. Ve třídě je několik jedinců, kteří mají snahu se bavit se všemi, mají

optimistický přístup a umí ocenit, či podpořit ostatní spolužáky (viz obr. č. 3). Ve třídě je několik žáků, kteří jsou druhými považování za atraktivní a přitažlivé. Jsou zde také zastoupeni žáci, kteří se dobře učí, jsou chytří a jsou velmi úspěšní ve školních předmětech.

Obrázek 3
Výsledky z dotazníku U nás ve třídě v 9.B



Dotazník SOKL

Online dotazník SOKL Xichtíky[76] je určen žákům 2. stupně ZŠ. Mapuje 45 projevů chování v 9 kategoriích, zaznamenává strukturu chování žáků, vztahy ve třídě, popisuje sociální role, pozice žáků a výskyt rizikového chování. Dotazník je adresný, lze tedy identifikovat chování u konkrétních žáků.

Následující tabulka (obr. č. 4) je ukázkou míry sociálního začlenění žáků v 9.B.

[76] SOCIOKLIMA, s.r.o. (n.d.). Komplexní program prevence. Získáno [12. 02. 2024], z https://www.socioklima.eu

Obrázek 4
Ukázka Indexu sociálního začlenění žáků z 9.B (obr. č. 4)

Stupeň	Míra sociálního začlenění 9.B	Charakteristika	Σ	Chl.	dívky
1.	OPTIMÁLNÍ	optimální začlenění dítěte do struktury a dění třídě (oblíbený, s obecnými kamarádskými vazbami, subjektivní pocit přijetí a bezpečí)	0	0	0
2.	SPÍŠE USPOKOJIVÉ	uspokojivé začlenění dítěte (kamarádské vazby alespoň s vybranými spolužáky, akceptovaný, s nižší mírou zapojení, subjektivní pocit bezpečí)	5	2	3
3 a.	AMBIVALENTNÍ +	ambivalentní začlenění (podmiňované jeho chováním, rolemi a výkyvy v pocitu bezpečí – s tendencí ke spíše uspokojivému začlenění)	12	6	6
3 b.	AMBIVALENTNÍ -	ambivalentní začlenění (podmiňované jeho chováním, rolemi a výkyvy v pocitu bezpečí s tendencí spíše k neuspokojivému začlenění)	5	4	1
4.	SPÍŠE NEUSPOKOJIVÉ	neuspokojivé začlenění – odmítaný, bez kamarádských vazeb, se subjektivním pocitem odmítnutí, ohrožení nebo ohrožujícího chování	1	1	0
5.	NEUSPOKOJIVÉ	nepřijetí – aktivní ohrožující chování, riziko vyloučení nebo ignorování (subjektivní pocit nepřijetí, osamělosti a ohrožení)	0	0	0

Rozbor dotazníku SOKL v 9.B

Ve třídě se vyskytují žáci, kteří unikají pozornosti ostatních, třída je nepostrádá a ani samotní žáci neprojevují zájem o vtažení do dění. Vidíme zde také tendence žáků k vytváření uzavřených skupinek, tzv. výběrové kamarádství. Ani jeden ze žáků se necítí být optimálně začleněn do dění třídy. Většina třídy – 12 žáků – zažívá výkyvy v pocitech bezpečí *(viz obr. č.4)*.

Psychologický profil žáka ve třídě s rozšířenou tělesnou výchovou

Na základě vyhodnocení dotazníků a testu můžeme vytvořit následující psychologický profil žáka ve třídě s rozšířenou tělesnou výchovou.

Vysoká motivace a odhodlání: Žáci vykazují silnou motivaci, ať už v oblasti sportu nebo vzdělávání.
Schopnost nastavit a dosahovat cílů: Při individuálním nastavení žáci dokáží dosahovat konkrétní cíle.
Zvládání stresu a tlaku: Sportovní prostředí často vyžaduje, aby žáci byli schopni zvládat stres a tlak.
Týmový duch a spolupráce: Mnoho sportů vyžaduje týmovou práci, což může vést k rozvoji silných dovedností v oblasti spolupráce.
Disciplína a sebekontrola: Sportovní aktivity často vyžadují vysokou míru disciplíny a sebekontroly.
Resilience a schopnost vyrovnat se s neúspěchem: Žáci se učí, jak se vyrovnat s neúspěchem.
Soustředěnost: Sport vyžaduje schopnost soustředit se na úkol a udržet pozornost.
Flexibilita a adaptabilita: Schopnost přizpůsobit se novým situacím a výzvám.
Fyzická kondice a zdraví: Sportovci vykazují vysokou úroveň fyzické kondice a dbají na své zdraví.
Sebevědomí a sebepojetí: Úspěch ve sportu může přispět k posílení sebevědomí.
Agresivita: Vysoké procento agresivního chování, včetně fyzického a psychického ubližování, pasivní agrese, kyberšikany a poškozování věcí.
Nízká míra morálních hodnot: Výrazný nedostatek morálních hodnot a etických principů, nejvíce v oblastech čestnosti, empatie, spravedlnosti a respektu.
Nízká motivace ke spolupráci a kolísavý akademický výkon: Mnoho nedokončených testů a kolísavé výsledky svědčí o nízké motivaci a potřebě cílenější strategie ve výuce a při spolupráci.
Sociální izolace a exkluzivní skupiny: Přítomnost „neviditelných" žáků a tendence k vytváření uzavřených skupin ukazuje na problémy s inkluzí a sociálními vztahy.

Výběr efektivních didaktických postupů a metod při výuce HV

Pro zvýšení efektivity a zájmu žáků při výuce hudební výchovy je klíčové zaměřit se na výběr a implementaci vhodných didaktických postupů a metod, které spojují hudební a pohybové prvky, týmovou spolupráci, zařazení her či relaxaci.

Integrace pohybu a hudby: Využití pohybových aktivit spojených s hudbou. Rytmicko-pohybové hry, tanec s hudbou, veškeré pohybové aktivity s hudebním podkresem.

Týmová práce a spolupráce: Podpora společného tvoření. Skupinové hraní na hudební nástroje nebo společné zpívání, což podporuje týmového ducha důležitého ve sportu.

Zaměření na rytmus a koordinaci: Vyzdvihnout rytmické aspekty hudby, které jsou důležité pro sportovní výkon. Tvorba sportovních chorálů. Využití sportovního náčiní pro rytmizaci (míče, švihadlo apod.) Hra na tělo – tleskání, dupání. Hra na Orffův instrumentář.

Hudební hry a aktivity: Organizování her, které zahrnují pohyb ve spojení s hudbou – rytmické štafety, hry na rozvoj koordinace.

Relaxace: Sound healing. Řízená relaxace s pomocí dechových cvičení za zvuku kovových nástrojů (handpan, kalimba, altový xylofon, tibetské misky, gong)

Závěr

V reakci na získané výsledky plánujeme v naší škole FZŠ Brdičkova zaměřit se a implementovat efektivnější didaktické postupy a metody, a to nejen v hudebně výchovném procesu. Budeme dále sledovat a zaznamenávat pokroky či neúspěchy. Dále plánujeme úzce spolupracovat s třídními učiteli a školním pedagogicko-psychologickým pracovištěm. Naše spolupráce bude zahrnovat sdílení osvědčených postupů, monitorování pokroků a identifikaci oblastí, kde dochází ke stagnaci. Tento kolektivní přístup nám umožní lépe adaptovat a upravit výukové metody tak, aby vyhovovaly potřebám a vývoji našich žáků v různých vzdělávacích oblastech.

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 288522).

Kontaktní adresy
Mgr. Eva Kolandová, dipl.um.
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Magdaleny Rettigové 4, 116 39 Praha 1
k5@email.cz

Mgr. Hana Zakouřilová, MBA
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky
Magdaleny Rettigové 4, 116 39 Praha 1
hzakourilova@gmail.com

Experiential Pedagogical Methods and Their Impact on Measurement in Practice

Ramóna Lévai

Abstract
The paper briefly describes experiential pedagogy, its origins, its structure (a confluence of experimental learning and teaching methods), and various types of games that can be implemented during such lessons. Additionally, it discusses why the development of social competencies is of crucial importance and it presents the different ways of measuring students' needs for further development.
The research consisted of an online self-administered questionnaire completed by 60 music teachers, followed by three pilot lessons in a primary school in Szeged. In the summary, further research suggestions are presented, and three game options are described: a game with boom whackers, story writing, and the "three monkeys" game. The research cannot be considered representative given the low number of participants; nevertheless, the feedback from both the students and teachers suggest that they are open to experiential education, which is believed to impact students' behaviour positively and can be implemented as a tool of motivation.

Keywords
Experiential education, music lessons, methodology, exercises.

Introduction

My name is Ramóna Lévai, and I am a fifth-year history teacher trainee at the University of Szeged, Hungary. My supervisor is Dr. Andrea Asztalos, Associate Professor. My research was supported by the ÚNKP-23-2 New National Excellence Program of the Ministry for Culture and Innovation Fund.

In the following chapter, you can read about the nature of experiential education, its importance in developing social skills, and how to measure changes in these skills. The text also discusses how an experiential education session is conducted and provides a few game suggestions and further research possibilities.

What is Experiential Education?

During experiential education sessions, participants often engage in physically

demanding tasks individually, in pairs, or in groups (Kispéter & Sövényházy, 2008), where group tasks help with developing cooperation and communication skills, getting to know the members of the group and forming and strengthening relationships (Fromm, 1984).

The main aim of experiential pedagogy is to move from the comfort zone to the learning zone and to develop social skills (Liddle, 2008). For this to happen, we need appropriate situational context, as the participants can only move towards self-actualization if their basic physiological needs of security and affection are fulfilled (Maslow, 2003).

Social Skills

Social competencies are crucial in everyday life as they help us deal with problems and stressful situations. Social skills include empathy, cooperation, creativity, communication, etc. (Fülöp, 1991).

People with good social skills express their emotions easier, relate to others on a deeper level, and assert their opinions better. Those who lack social skills or have problems with them are more likely to be marginalized and, as a result, might feel isolated and vulnerable, which might lead to irritability and drop-outs (Bányai, 2010; Fülöp, 1991).

Interviews for collecting social skills data are usually conducted either with one person as the focus of the study or with people close to them, such as parents, teachers, and friends, usually in a question-and-answer format, or with the help of visual methods for younger people. Working together provides an opportunity for observation in which the behavior of the participants can be analyzed according to the previously defined criteria. In one part of the sociometric procedure, they are asked to mark one group mate according to the predefined criteria, such as their best friend or the person they do not like to play with at break time, while in the second part, the whole group is assessed. The instruments used for self-assessment are questionnaires, diaries, or interviews. The measurement scale is a 5-point scale, where the person being assessed, or an adult(s) close to him or her, answers questions (Zsolnai, 2011).

However, measuring social skills is not so easy. Commonly used measurement techniques include interviewing, observation, sociometry, self-reporting, and the use of scales. Since these are subjective measurement methods and their reliabilities and validity only range from 0.5 to 0.8, at least two or more measurement methods are commonly used in a single study (ibid.).

Experiential Education Session

All experiential education sessions are led by a facilitator. His/her role is to set the framework, create rules, and ensure safety. The facilitator does not tell the participants the solution but only leads them to it (Besnyi & Nagy, 2017a).

With the help of games, we can demonstrate problems children would encounter in their real lives. Within the game, they can come up with solutions and implement them, but if it does not function, it is not viewed as a problem, rethinking, modifying and re-implementing is always possible (ibid.).

What is the key aspect of the sessions is processing, which provides a foundation for the experiences to become pedagogical tools. In this stage, the participants formulate their experiences and how they would apply their new knowledge in real life. Processing can be done orally, in writing, with cards or other tools (Bányai, 2010).

Among the games, we distinguish energizing and tuning games. The "swords/shield" game, for example, can serve the purpose of increasing the participants' concentration. The group stands in a circle with the index finger of their right hand facing down and an open palm of their left hand facing up to join the one next to them, with the result that their right index finger joins the other participant's left palm. On a tap, they must simultaneously pull their finger away and clasp their other hand, trying to trap the finger of the person next to them. This is usually a short, fun game that is more complicated in description than in actual practice (Kovács & Pölös, 2016). Games like this can be used as an icebreaker and can promote coherence among its members. Moreover, it can function as a good tool for forming groups (Lohász & Sőregi, 2008; Besnyi & Nagy, 2017b).

Experiential education sessions help children to get more involved in the *Flow* experience. They can also start to push their limits in other life areas, learning new things on their own. Developing social skills promotes reduction of the number of school drop-outs and provides the participants with the possibility of expressing themselves, helping them with managing their emotions more skilfully.

Furthermore, experiential classes also benefit teachers since easily adaptable tasks help with class differentiation. Teachers also know that lesson planning requires creativity, which should be increased incessantly. Successful lessons and positive feedback thus can reduce the possibility of burning out; moreover, if children enjoy the lesson, there is less need for discipline (Kádár & Somodi, 2011).

Research Method Sample

In my research, I created an online self-completion questionnaire that was filled out by 60 music teachers. The questions included single-choice, multiple-choice, and

5-point Likert scales. As another component of the research, I conducted a pilot lesson with eighth graders and first-grade music pupils (Lévai, 2023).

Questionnaire

From the questionnaire, an interesting variable is that 56.7 % of the teachers have been teaching for more than 20 years, only 2 of them were new in the profession.

The responses show that most teachers are familiar with experiential tasks and use them accordingly, but rather often, they also employ online materials, videos, and games in the classroom. As a conclusion, music teachers are open to new methods and would implement them in their own practice (Lévai, 2023).

Experiment

During the experiment, I based the first-grade lesson on the framework of a story. The main character was the class mascot, Dodo. We started with a sing-along story to get the children moving and singing along. The task was to learn the melody of a circle dance, so I invited them to dance along with *Dodo, the Bear*. They also developed their rhythm skills during the exercise (Lévai, 2023).

For the eighth grade, Debussy's *The Sea* was the tuning exercise to which the participants were exposed multiple times. First, the students listened with their eyes closed. After this, they could move their fingers and, finally, their whole upper body. In the next exercise, we formed groups, and then I showed them three parts of *The Sea*. After listening to it, they discussed in groups how it made them feel. In closing, each person highlighted one feeling that characterized the lesson for them (ibid.).

The second lesson was about romantic composers. We formed groups with the names of the Russian Five and then played an activity. I wrote names, concepts, and musical compositions on cards and spun them on an online wheel of fortune, which decided whether these concepts should be circled, pointed, or drawn. The participants' feedback was that they enjoyed the game and would like to try it next time as well (ibid.).

Other options

In the future, an input and an output questionnaire could be created to measure the change and development of students' social skills. The sociogram can be used to observe whether the relationships change and if so, how they change within the class. To conclude, it is worth testing experiential education methods in experimental lessons with two types of groups (experimental and control).

Examples of games that can be used in the experiment include Boomwhackers, advertising or story writing, blind creations, and *Three Monkeys*.

The boomwhackers consist of colored plastic tubes that sound at different pitches when hit against the ground or a bench. You can write a color-coded alphabet so that students can play the tune they are learning, or even their favorite music, in groups or as a whole class. Story writing can be used in both school and non-formal settings. The task is to write a story based on what they hear while listening to music. After a short time, they are asked by the teacher to hand their paper to the student sitting next to them, who must continue the story they have started. The handover can be repeated several times so that a story can be shaped by more than one person, resulting in a collective creation that fosters collaboration, creativity, and imagination.

The *Three Monkeys* is a more complicated game. In the middle of a square, a play area is set up where various objects are scattered, and the goal is to collect them, but it matters how you do it! In a team, at least three people work together, one blindfolded and standing on the field, another student can see what is happening from outside the field but cannot speak, and one of the participants can only point, which allows the third person with his back to the field to help the blind player. At the end of the game, it is important that each player can talk about their experiences and frustrations, and it is recommended that the participants change the different roles for a more profound experience (Kovács & Pölös, 2016).

Bibliography

Bányai, S. (2010). A szociális kompetenciákat fejlesztő foglalkozások. In Bányai, S., & Szivák, J. *ModszerLesen: Kompetenciafejlesztő módszerek tanároknak* (pp.: C1.1 1–15). Raabe.

Besnyi, Sz., & Nagy, G. M. (2017a). *A játék nem játék!: hogyan és milyen játékokat vezess, hogy közben a résztvevőknek eszükbe se jusson a mobiltelefonjuk?* OptimusTréning.

Besnyi, Sz., & Nagy, G. M. (2017b). *A játék nem játék! :használd tudatosan a játékot, hogy a fegyelmezés helyett a fejlődésre összpontosíthass!* OptimusTréning.

Fülöp, M. (1991). A szociális készségek elméletéről és gyakorlatáról. Új Pedagógiai Szemle. 41(3), 49–59.

Fromm, E. (1984). *A szeretet művészete.* Helikon. https://terebess.hu/zen/mesterek/szeretet_muveszete.pdf

Kádár, A., & Somodi, H. (2011). Örömöt adó tevékenységek áramlatában. Flow-élmény megélése diákok és pedagógusok körében. *Fordulópont*. 13(3), 71–86. http://www.fordulopont.hu/FP-53_kadar.pdf

Kispéter, A., & Sövényházi, E. (2008). *Élménypedagógia: csapatépítő játékok.* Bába.

Lévai, R. (2023). Élménypedagógiai módszerek alkalmazása az általános iskolai ének-zene oktatás során InRadács, M. SZTE JGYPK Tudományos és Művészeti Diákköri Kaleidoszkóp III. (pp. 81–91) Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
Kovács, N., & Pölös, A. (2016). *Játékmozaik: készségfejlesztő játékok gyűjteménye.* Mozaik.
Liddle, M. D. (2008). *Tanítani a taníthatatlant: élménypedagógiai kézikönyv.* Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
Lohász, C., & Sőregi, V. (2008). *Több mint játék: szabadtéri játékok gyerekeknek és fiataloknak.* Természetjáró Fiatalok Szövetsége.
Maslow, A. (2003). Növekedés és motiváció. In Maslow, A. *A lét pszichológiája felé* (pp.111–149) Ursus Libris.
Zsolnai, A. (2011). A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei. In Csapó, B., & Zsolnai, A. *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. (pp. 83–104). Nemzeti Tankönyvkiadó. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/893/1/Kognitiv_affektiv_Habok.pdf

Contact address
Ramóna Lévai
Hungary, University of Szeged
Dugonics tér 13, 6720 Szeged
ramonalevai2@gmail.com

Students' Reflection on the Project Creative Interactions in Undergraduate Training of Music Educators

Jiřina Jiřičková

Abstract
In 2022/2023, a project called *Creative Interaction as a Source of Motivation and Innovation for University Teachers and in the Undergraduate Preparation of Music Teachers* was held at the Faculty of Education, Charles University. The project, supported by the European Union, the National Recovery Plan and the Ministry of Culture of the Czech Republic, offered workshops for both students and academicians, introducing creative vocal, instrumental, music and movement and listening activities, application of technology in music education and music drama activities. The workshops took place within five one-day courses, two workshops were organised separately. After each course or a separate workshop, participants were asked to complete a feedback questionnaire or to write a free report. The paper briefly describes the project, explains its content and evaluates the data drawn from the questionnaire.

Keywords
Project, creative interactions, teacher training, music education, evaluation.

Introduction of the Project

In 2022/2023, the Department of Music Education at the Faculty of Education, Charles University, in cooperation with the Czech Orff Association and the Society for Music Education of the Czech Republic, implemented a project entitled *Creative Interaction as a Source of Motivation and Innovation for University Teachers and in the Undergraduate Preparation of Music Teachers.* The project focused on the participants' self-experiencing of musical situations and their creative grasping in the context of vocal, instrumental, musical movement and listening activities. The aim was to motivate and inspire future music teachers to actively implement music education creatively and to develop the creative potential of children in schools.

The project offered a seminar for the project tutors as well as introductory keynotes with practical demonstrations. In total, 46 workshops for students in one academic year were held with a joint final reflective seminar. The workshops took place over five full one-day courses, two sub-workshops were organized on separate days. In

addition, the project included 112 individual consultation hours between students and lecturers and between lecturers themselves.

In contrast to the originally planned intention to address only students of higher years of study of music education to participate in the workshops, students of pre-school and primary school education also showed an extraordinary interest in active participation in the workshops, so some workshops were opened to them too. The content of those workshops was naturally adapted to their level of musical knowledge, abilities and skills so that the encounters with music were both joyful and motivating for them.

The workshops were attended by 21 lecturers in total. The number of students who participated in at least two workshop days was 87. The total number of participants of all workshops, including lecturers, was 388.[77]

Significant space within the project was devoted to the reflection of what was experienced, both in group and individual consultations of participants with the lecturers. The paper will briefly present the content of the workshops and evaluate the project in terms of its benefits for the participants. It is based on questionnaires, and analyses of the written reflective notes of the participants.

Content of the Workshops

Workshops, as mentioned, condensed into one-day courses, were of their own content focus which can be labelled as "individual sub-content domains of music education with their creative aspects". Among the individual workshops, courses on music listening activities, vocal activities, instrumental activities, and music movement activities were organised. The last workshop day was devoted to holistic music education activities. The individual workshop activities overlapped, and their implementation in the context of the whole workshop contributed in majority to an integrative connection within music education and aesthetic education, but often also to an inter-subject connection. In their workshops, individual lecturers demonstrated the possibilities of a creative approach within the chosen topic, to pedagogical work in the context of active involvement, and offered space for the participants' own creative grasp of the specific musical activity. A valuable experience for the participants was the opportunity to observe the reactions of the others, their

[77] For comparison, the Department of Music Education of the Faculty of Education of Charles University educates a total of 165 music education students in the bachelor's and master's degree programmes. In addition, the department teaches music education subjects to students of first-grade primary school teaching and kindergarten teaching. A total of approximately 430 students are enrolled on all the courses.

ideas, the speed and originality of their performances, and the way of carrying out the tasks. The participants experienced the musical activities both independently and in different-sized groups, which changed in each workshop, which thus repeatedly lead to a sensitive perception of others, listening and responding to others in jointly creative tasks.

During the workshops with a focus on vocal activities, participants responded with their voice to partial stimuli, improvised in groups on a given topic, worked with a given text, which they rhythmed, created multi-part ostinatos, changed the content of the message with their voice, and created elementary vocal compositions together. In another case, the participants learned to make their voices ring out, to listen to the voices of the group and to add other colourful sound variants to them. Naturally, participants were encouraged to creatively embrace working with a song, not only in the context of the vocal activities already mentioned but also in other musical activities. Vocal activities were combined with accompaniment of movement, elementary dance creations and elements of drama education. In the context of the application of musical instruments in teaching, participants in the workshops worked with Orff instruments, handmade instruments, ukuleles, objects such as wine glasses and bamboo sticks, as well as digital technologies. Whether in the context of active listening or musical movement activities, students created improvised movement accompaniments while using other props, such as scarves, Chinese chopsticks, and brushes, in addition to their own movement expression and body play.

Group creative activities with creative interactions undoubtedly contribute to the development of a number of competencies, not only to the development of creativity itself. They strengthen the awareness of the importance of joint communication and cooperation they serve to the search for broader meaning in the context of creative, artistic and cultural expression, the meaningfulness of the development of the creative potential of the participants serving to their own enrichment and also the enrichment of others, and as a means of improving mental health and quality of life. The workshops attempted both to motivate future music educators to become more familiar with the diverse possibilities of creative, engaged and modern approaches to teaching music education through a variety of options and to demonstrate to the students the different starting points of the individual lecturers, who all had the same goal. This was to make music education students aware of their own creative potential and to motivate them to develop their own cultural competence.

Students' Feedback

After each course or sub-workshop, participants were asked to complete a feedback form, through an electronic questionnaire. Respondents were contacted by a leaflet

at the workshop venue and subsequently via email. The questionnaire was designed as a simple survey. The questionnaire contained 10 questions in total, seven of them requiring a response on a scale from *definitely yes* to *not at all*, and three open-ended questions inviting free responses.

The following questions were set in the questionnaire:

1) *I understood what the primary content of the workshops was and what the essence of the music workshops in terms of content/learning delivery was.*
2) *I found cross-curricular connections in the workshops I attended.*
3) *I was able to note a range of applied knowledge from pedagogy and psychology in the lecturer's/teacher's teaching.*
4) *I learned something new. Did I learn a new principle for developing creative aspects in music teaching?*
5) *The workshops have provided me with positive musical experiences.*
6) *I learned something new about my musical abilities and skills through the workshops.*
7) *Will I use some of the themes I experienced in the workshops in my practice?*
8) *Please write at least one adjective to the workshop instructor that best describes the given workshop.*
9) *Please write an example of a creative activity that interested/appealed to you the most.*
10) *Is there anything else you would like to tell us?*

The electronic questionnaire was created in the Google Forms platform. Before submission, the questionnaire was checked to ensure that it was functional in the current versions of the Mozilla Firefox, Internet Explorer, Google Chrome and Opera web browsers.

Table 1 summarizes the number of participants of the one-day courses, or sub-workshops on a separate day, and the total number of questionnaires received. The table also shows that some of the participants completed the so-called free feedback. It is likely that some participants simultaneously completed the questionnaire and handed in a free feedback report on the workshops.

Table 1
Number of Participants and Number of Received Responses

course	participants
1. Listening activities	49
2. Vocal activities	64
3. Instrumental activites	78
4. Music and movement activites	75
5. Comprehensive music education	41
6. Playing with songs	36
7. Voice education through movement and play	37
participants in total	*380*

feedback	count
free feedback	119
questionaire	102
feedbacks in total	*221*

Table 2 shows how respondents agreed with the scaled items from 1 - *strongly agree* to *not at all agree.*

Table 2
Assessment of the Questions.

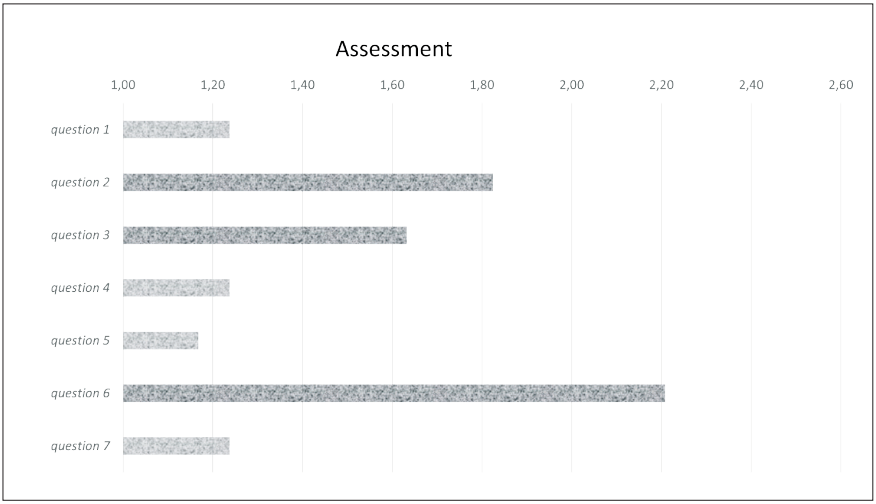
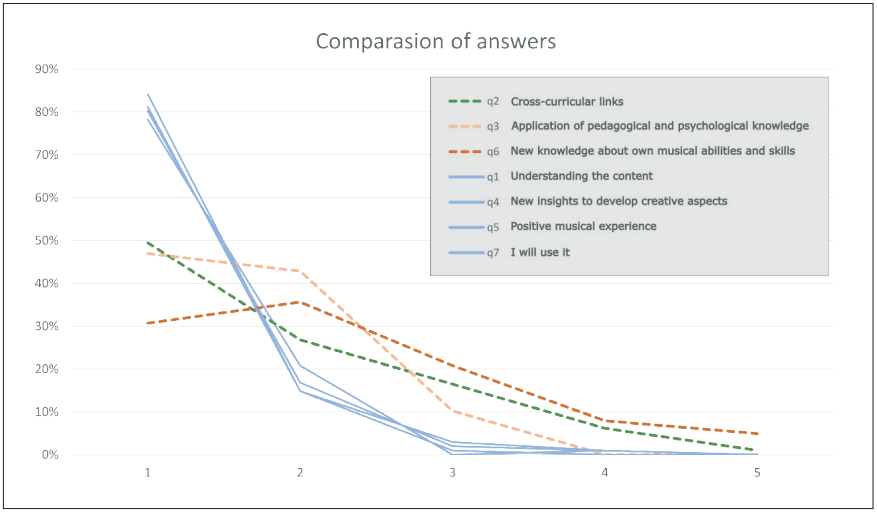


Table 3 shows the percentage of respondents when scrutinizing closely the students' responses to the sub-stimuli.

Table 3
Comparison of answers



The responses of Primary School Teacher students and Music Teacher Students in Table 4 differ significantly for question 6, which deals with students' self-assessed acquired knowledge and skill development.

Table 4

I learned something new about my musical abilities and skills through the workshops…

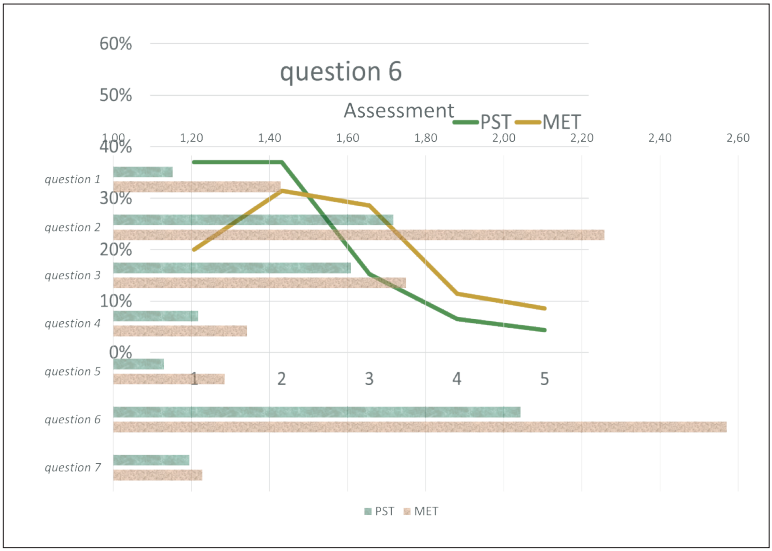
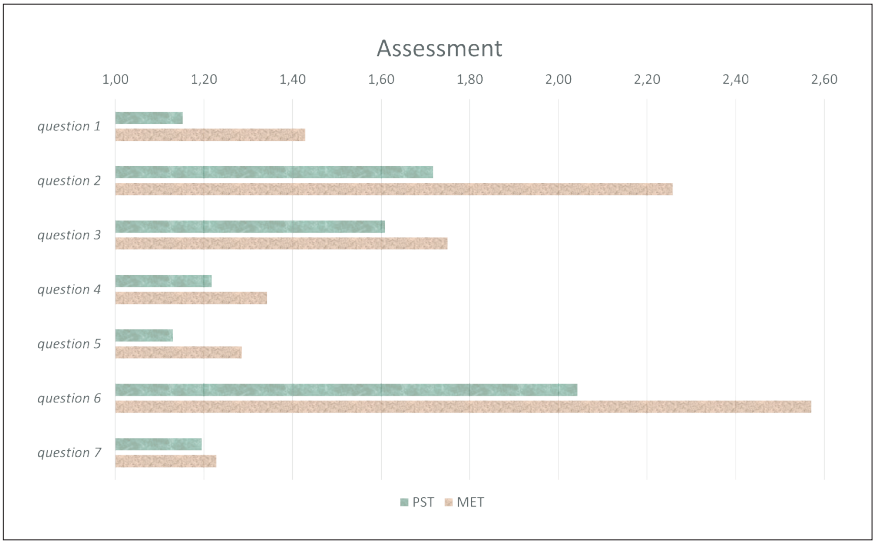


Table 5 shows that the responses to all scaled questions are on the scale between *absolutely yes* and *yes*. Furthermore, it indicates that, overall, the difference between the responses of Primary School Teacher Education students and Music Teacher Education students is relatively small.

Table 5

Responses to Scaled Questions



Participants responded to the question *Please write at least one adjective that describes the workshops the best* in Table 6. The more frequent adjectives are shown in the foreground and more clearly:

Table 6

Adjectives Describing the Workshops

Examples of a creative activity that the participants found the most interesting, are stated in Table 7.

Table 7
Creative Activities

Conclusion

As the proportion of direct teaching at the Faculty of Education is declining compared to former study programmes and the proportion of self-study and indirect study load is increasing, the workshops have enabled students to gain a range of creative stimuli to develop their own creative abilities and skills in direct contact with other students across the years during the academic year. Alongside the main aim of the project, which is to update and activate stimuli for creative interaction in music education, it is therefore important to highlight the intention to contribute to the improvement of the existing undergraduate teaching in the music education programme. As the continuous feedback from students through the questionnaire showed, these workshop courses and individual workshops, together with the offer of repeated participation in the courses, were perceived more than positively by students as a lively space supporting their personal and professional development. Furthermore, students assessed the various aspects of the different content of the workshops positively.

Beyond this, a publication *Chapters on Creative Music Education* (Jiřičková (Ed.) et al., 2023) was created, which summarises so-called "model musical and educational situations" presented by the individual lecturers. The wider student and teaching public can thus revisit the themes of creative activities in music education, as well

as to recall various aspects of group creativity. In a broader sense, the project will continue thanks to the acquired competencies of the lecturers in their further lecturing activities within the activities of the Society for Music Education of the Czech Republic, the Czech Orff Society and in the application of the acquired experience in the seminars of the participating university teachers from other participating faculties.

The project was supported by the EU, the NPO and the Ministry of Culture of the Czech Republic within the framework of support for creative learning projects for teachers and workers in the cultural and creative sector – Status of the Artist, Call No. 3/2022.

Bibliography

Jiřičková, J. (Ed.) et al., 2023. *Kapitoly z kreativní hudební výchovy [Chapters on Creative Music Education]*, Charles University, Faculty of Education. https://publications.cuni.cz/handle/20.500.14178/2039.

Contact address
PhDr. Jiřina Jiřičková, Ph.D.
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
jirina.jirickova@pedf.cuni.cz

TEORIE A PRAXE HUDEBNÍ VÝCHOVY VIII

Sborník příspěvků z konference studentů doktorandských studií
a pedagogů hudebního vzdělávání v zemích V4 v roce 2023 v Praze

Vydává: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, vydání 1.
Rok vydání: 2024
Počet stran: 218
ISBN 978-80-7603-446-4
DOI 10.14712/9788076034464

9 788076 034464