

UNIVERZITA MATEJA BELA
BANSKÁ BYSTRICA



2024

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV
Z XVI. MEDZINÁRODNÉHO SYMPÓZIA
NIELEN O ZBOROVOM SPEVE
V BANSKEJ BYSTRICI
SLOVENSKO

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
CENTRUM UMENIA A KULTÚRY

CANTUS CHORALIS SLOVACA 2024



Zborník príspevkov z XVI. medzinárodného sympózia
nielen o zborovom speve

Proceedings of the XVIth International Symposium
not only on Choral singing

 ELIANUM

2025

CANTUS CHORALIS SLOVACA 2024

Zborník príspevkov z XVI. medzinárodného sympózia
nielen o zborovom speve
Proceedings of the XVIth International Symposium
not only on Choral Singing

Editor: Mgr. Pavel Martinka, PhD.
 <https://orcid.org/0000-0001-7281-9750>

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici

Recenzenti: prof. Mgr. Belo Felix, PhD.
doc. PaedDr. Libor Fridman, PhD.
PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.

ISBN 978-80-557-2254-2
EAN 9788055722542

<https://doi.org/10.24040/2025.9788055722542>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0
International Licence CC BY-ND (uviedenie autora - bez odvodeného obsahu).

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
CENTRUM UMENIA A KULTÚRY

CANTUS CHORALIS SLOVACA 2024

Zborník príspevkov z XVI. medzinárodného sympózia nielen
o zborovom speve

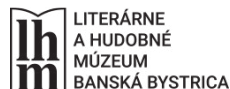
Proceedings of the XVIth International Symposium not only
on Choral Singing and More

Usporiadateľ / Organizer

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici / Matej Bel University
in Banská Bystrica
Pedagogický fakulta / Faculty of Education
Centrum umenia a kultúry / Centre of Fine arts and culture

Spoluorganizátor / Co-organizer

Štátna vedecká knižnica v Banskej Bystrici – Literárne a hudobné
múzeum



CANTUS CHORALIS SLOVACA 2024

Sympóziu nielen o zborom speve Cantus Choralis Slovaca sa koná od roku 1994, každý párný rok striedavo so sympóziom Cantus Choralis, ktoré organizuje Katedra hudební výchovy Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Je orientované na slovenskú a svetovú hudobnú a zborovú tvorbu, hudobných skladateľov, dirigentov, spevácke zbory, ako aj na významné osobnosti umeleckého a pedagogického života a inštitúcie podporujúce rozvoj zborového spevu, umenia, pedagogiky a didaktiky umenia.

Sympóziu je platformou pre stretnutie odborníkov z oblasti umenia, kultúry a vzdelávania s cieľom zdieľať svoje skúsenosti a prezentovať výsledky svojej tvorivej a vedeckej činnosti.

Cieľom 16. medzinárodného sympózia CANTUS CHORALIS SLOVACA je prezentácia nových tendencií a interpretácií poznatkov z histórie a súčasnosti umenia a jeho vzdelávacieho kontextu.

Tento ročník je zameraný na **Kontexty umenia a vzdelávania**, postavenie zborového spevu, hudby, výtvarného umenia v súčasnej kultúre a v súčasnom vzdelávaní so zameraním na osobnosti, diela, telesá, spoločnosti, organizácie, inštitúcie a aktuálne trendy v zborovom speve, v umení a vzdelávaní.

Pri príležitosti jubilea ad memoriae je tento ročník venovaný 100. výročiu narodenia významného slovenského hudobného pedagóga doc. **Tibora Sedlického** (1924-2004).

Organizačný výbor konferencie:

Mgr. Pavel Martinka, PhD.
Mgr. art. Martin Urban, PhD.
PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Mgr. Vladimíra Zimová
Mgr. Peter Filín

Vedecký výbor konferencie:

prof. Mgr. Belo Felix, PhD.
PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.
Mgr. art. Martin Urban, PhD.
Mgr. Pavel Martinka, PhD.
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
PaedDr. Monika Brozmanová, PhD.
doc. PaedDr. Simonetta Babiaková, PhD.

CANTUS CHORALIS SLOVACA 2024

The Cantus Choralis Slovaca, Symposium not only on choral singing has been held since 1994, alternating every even year with the Cantus Choralis Symposium, which is organized by the Department of Music Education of the Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech republic). It is oriented towards Slovak and world music and choral work, music composers, conductors, choirs, as well as important personalities of artistic and pedagogical life and institutions supporting the development of choral singing, art, pedagogy and art didactics.

The symposium is a platform for the meeting of experts from the field of art, culture and education in order to share their experiences and present the results of their creative and scientific activities.

The goal of the 16th international symposium CANTUS CHORALIS SLOVACA is the presentation of new tendencies and interpretations of knowledge from the history and present of art and its educational context. This year is focused on **Contexts of art and education**, the position of choral singing, music, visual arts in contemporary culture and contemporary education with a focus on personalities, works, bodies, companies, organizations, institutions and current trends in choral singing, art and education.

On the occasion of the jubilee ad memoriam, this edition is dedicated to the 100th anniversary of the birth of the important Slovak music teacher doc. **Tibor Sedlický** (1924-2004).

Conference Organizing Committee:

Mgr. Pavel Martinka, PhD.
Mgr. art. Martin Urban, PhD.
PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Mgr. Vladimíra Zimová
Mgr. Peter Filín

Scientific committee of the conference:

prof. Mgr. Belo Felix, PhD.
PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.
Mgr. art. Martin Urban, PhD.
Mgr. Pavel Martinka, PhD.
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
PaedDr. Monika Brozmanová, PhD.
doc. PaedDr. Simonetta Babiaková, PhD.

PROGRAM CANTUS CHORALIS SLOVACA 2024

**5. 11. 2024, Spoločenská sála, Štátna vedecká knižnica
v B. Bystrici**

- [10⁰⁰] OTVORENIE SYMPÓZIA/
OPENING OF THE SYMPOSIUM**
Mgr. Pavel Martinka, PhD.
(Centrum umenia a kultúry, PdF UMB)
doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.
(dekanka PdF UMB UMB)
Mgr. Peter Filin, PhD.
(Štátna vedecká knižnica, Literárne a hudobné múzeum)

POZVANÉ REFERÁTY/ REQUESTED CONTRIBUTIONS

- [10³⁰] doc. PaedDr. Mariana Kološťová, Ph.D.**
Tibor Sedlický a jeho odkaz slovenskej hudobnej
pedagogike – venované storočnici narodenia výraznej
osobnosti slovenskej hudobnej pedagogiky 2. polovice
20. storočia / Tibor Sedlický and his legacy to Slovak music
pedagogy - dedicated to the centenary of the birth of an
outstanding personality of Slovak music pedagogy of the
second half of the 20th century.
- [11¹⁵] PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD.**
Kontexty hudobnej výchovy v kurikulárnej reforme
Vzdelávanie pre 21. storočie / Contexts of music education
in curricular reform Education for 21st century

**OSOBNOSTI A DIELA ZBOROVEJ TVORBY /
PERSONALITIES AND COMPOSITIONS OF CHOIR MUSIC**
Moderátor/Chairman: doc. PaedDr. Mariana Kološťová, Ph.D.

- [13³⁰] **Mgr. Peter Filin**
Tibor Sedlický v zbierkových fondoch Literárneho
a hudobného múzea / Tibor Sedlický in the collections
of the Literary and Music Museum
- [14¹⁰] **Mgr. Vladimír Moško**
Tomáš Vrškový: Nebudem sa... / Tomáš Vrškovský: I will
not...
- [14³⁰] **doc. Mgr. Jan Spisar, Ph.D.**
Švédsky skladateľ Thomas Jennefelt na pozadí hudobných
zborových tradícií / Swedish composer Thomas Jennefelt
in context of choir tradition.
- [14⁵⁰] **dr hab. Anna Szarapka, prof. UKW**
Zborová textúra vo vokálnych a vokálno-inštrumentálnych
dielach Marcina Gumieľa. /Choral texture in vocal and
vocal-instrumental works by Marcin Gumieľa
- [15¹⁰] **Adam Skreṭny, PhD.**
Skladby pre gitaru a zbor založené na dielach Marcina
Kopczyńskiego / Compositions for guitar and choir based
on the works of Marcin Kopczyński.

**AKTUÁLNE KONTEXTY VZDELÁVANIA A HUDOBNÉHO UMENIA/
CURRENT CONTEXTS OF EDUCATION AND MUSIC**

Moderátor/ Chairman: PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD.

- [15⁴⁰] **Mgr. Martin Dzurilla, PhD.**
Hudobný softvér ako prostriedok tvorby hudobného obsahu pre predprimárne a primárne vzdelávanie v kontexte vysokoškolskej prípravy pedagógov./ Musical software as a medium of musical content for pre-primary and primary education in context of pregradual study of teachers.
- [16⁰⁰] **Mgr. Piotr Beciński, Ph.D.**
Moderné technológie v službe tradícii: Kujavské ľudové piesne v 360° zvukovej a virtuálnej realite. / Modern Technologies in the Service of Tradition: Kujawy Folk Songs in 360° Sound and Virtual Reality
- [16²⁰] **Mgr. art. Simonetta Hladká, DiS. art.**
Hudobné preferencie u žiakov stredného staršieho školského veku na základných školách v oblasti populárnej a klasickej tzv. vážnej hudby./ Musical preferences of secondary school pupils in the field of popular and classical music.
- [16⁴⁰] **Mgr. Zuzana Kentošová, PhD.**
Vnímanie výrazových a formotvorných prostriedkov hudby vo vzťahu ku klavírnej interpretácii hudobného diela./ Perception of expressive and formative means of music in relation to the piano interpretation of a piece of music
- [19⁰⁰] **KONCERT CANTUS CHORALIS**
Slávnostná aula Ekonomickej fakulty UMB
Auditorium hall of Faculty of Economy, MBU

6. 11. 2024, Spoločenská sála, ŠVK

**AKTUÁLNE KONTEXTY VZDELÁVANIA A VÝTVARNÉHO UMENIA
CURRENT CONTEXTS OF EDUCATION AND ART**

Moderátor / Chairman: PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.

- [10⁰⁰] **doc. Mgr. Lukáš Makky, PhD.**
Estetická funkcia ako výchovno-vzdelávací stimul
a participatívno-aktivačný prvok vzdelávacieho procesu./
Aesthetic function as an educational stimulus and
participative-activating element of the educational process
- [10³⁰] **doc. Mgr. Jana Migašová, PhD., Mgr. Tomáš Timko, PhD.**
Univerzitná galéria ako myšlienkový a participatívny
priestor/ The university gallery as a thinking and
participatory space
- [11⁰⁰] **Mgr. Tatiana Bilančíková, PhD.**
Arteterapeutický potenciál výtvarnej výchovy/ Art therapy
potential of art education
- [11³⁰] **Mgr. Iveta Polák Čuchtová, PhD.**
Modifikácia nástroja na posudzovanie kvality didaktických
materiálov vo výtvarnej edukácii dostupných online
a na sociálnych sieťach. / Modification of the tool for
assessing the quality of didactic materials in art education
available online and on social networks.

**ZBOROVÝ SPEV – RETROSPEKTÍVA A PERSPEKTÍVA
CHOIR SINGING – RETROSPECTIVE AND PERSPECTIVE**

Moderátor / Chairman: Mgr. Pavel Martinka, PhD.

- [13³⁰] **Doc. Mgr. art. et Mgr. Monika Bažíková, ArtD.,
Mgr. art. Stanislava Maggioni, ArtD.**
Špecifiká hlasovej rozcvičky pri výuke sólového
a zborového spevu/Specifics of voicewarmingup
by solo and choirsinging.
- [13⁵⁰] **Mgr. Natalia Synakiewicz**
Hlasová emisia ako základný výkonný prvok zboru
(na príklade Univerzitného zboru Mikuláša Koperníka
v Toruni)/ The Voice Emission as the fundamental
executive element of the choir (on the example of the
Nicolaus Copernicus University Choir in Torun)
- [14¹⁰] **MUDr. Mgr. Pavel Jurák**
Výslovnosť latinčiny v speve/ Pronunciation of Latin
in singing
- [14³⁰] **Mgr. Daniela Strílková, PhD.**
Dramaturgia súťažného repertoáru – aktuálne trendy
v kontexte národných a medzinárodných súťaží./
Dramaturgy of the competition repertoire – current trends
in the context of national and international competitions.
- [14⁵⁰] **doc. PaedDr. Pavel Režný, Ph.D.**
Miešaný komorný zbor Ateneo Univerzity Palackého
v Olomouci – medzinárodné zborové projekty 2023-2024./
Mixed choir Ateneo of Palacky University in Olomouc –
international choir projects 2023-2024.
- [15¹⁰] **Mgr. LeonóraSúdiová: 55 rokov Univerzitného
speváckeho zboru Mladosť z Banskej Bystrice/ 55 years
of Universitychoir Mladosť from Banská Bystrica.**

WORKSHOPY/ WORKSHOPS

7. 11. 2024 Spoločenská sála, ŠVK

- [9³⁰] **Mgr. Leonóra Súdiová, Mgr. Peter Pavlik, PhD.**
Vybrané hudobno-teoretické fenomény v edukačnej
praxi/ Selected phenomenons of music theory
in educational reality.
- [10³⁰] **Mgr. art Martin Urban, PhD.**
Ryt mi ka – nielen pre spevákov/
Ryt mi ka – not only for singers

Príhovor zástupcu organizačného výboru sympózia

Vážené dámy, vážení páni, vzácní kolegovia, drahí študenti!

Dovoľte mi privítať Vás v Spoločenskej sále Štátnej vedeckej knižnice na XVI. ročníku sympózia Cantus Choralis Slovaca.

V úvode mi dovoľte poďakovať celému organizačnému a vedeckému výboru konferencie za prípravu konferencie, Univerzite Mateja Bela, Pedagogickej fakulte za podporu pri organizovaní tohto podujatia, za spoluprácu pracovníkom Literárneho a hudobného múzea a Štátnej vedeckej knižnici za poskytnutie priestorov, kde bude táto konferencia prebiehať.

Vďaka patrí i vám, ktorí ste sa tohto sympózia zúčastnili v pozícii prednášajúcich, či poslucháčov. Vy dávate tomuto podujatiu život.

Tento ročník je výnimočný z viacerých hľadísk. Tento ročník je venovaný jubileu ad memoriae významnému slovenskému hudobnému pedagógovi doc. Tiborovi Sedlickému, ktorého 100. výročie narodenia si tento rok pripomíname. V súvislosti s týmto výročím však treba pripomenúť i viacero jubileí týkajúcich sa hudobného a umeleckého života Banskej Bystrice i Slovenska.

Tento rok si pripomíname výročie Jána Cikkera, Albína Sakáča, Rinalda Oláha, Jána Berkyho-Mrenicu i Jána Valacha, ktorý od Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici prijal i titul doctor honoris causa.

Okrem tradičného a charakteristického zamerania konferencie na zborový spev, hudbu a hudobnú pedagogiku sa toto výnimočné stretnutie tento rok otvára i ostatným umeniam a umeleckému vzdelávaniu v národnom i medzinárodnom kontexte.

Všetkým účastníkom prajem najbližší čas plný inšpirácie a hodnotných podnetov pre ich umeleckú, pedagogickú a vedeckú činnosť!

Pavel Martinka

Speech by the representative of the symposium organizing committee

Ladies and gentlemen, distinguished colleagues, dear students!

Allow me to welcome you to the Social Hall of the State Scientific Library at the 16th annual Cantus Choralis Slovaca symposium.

First of all, allow me to thank the entire organizational and scientific committee of the conference for preparing the conference, Matej Bel University, the Faculty of Education for their support in organizing this event, and the cooperation of the staff of the Literary and Music Museum and the State Scientific Library for providing the premises where this conference will take place.

Thanks also go to those of you who participated in this symposium as speakers or listeners. You give life to this event.

This year is exceptional in several respects. This year is dedicated to the jubilee ad memoriam of the prominent Slovak music pedagogue doc. Tibor Sedlický, whose 100th anniversary of birth we are commemorating this year. In connection with this anniversary, however, it is necessary to recall several anniversaries related to the musical and artistic life of Banská Bystrica and Slovakia.

This year we commemorate the anniversary of Ján Cikker, Albín Sakáč, Rinald Oláh, Ján Berky-Mrenica and Ján Valach, who also received the title of doctor honoris causa from the Matej Bel University in Banská Bystrica.

In addition to the traditional and characteristic focus of the conference on choral singing, music and music pedagogy, this exceptional meeting is also opening up to other arts and artistic education in a national and international context.

I wish all participants a time full of inspiration and valuable stimuli for their artistic, pedagogical and scientific activities!

Pavel Martinka

Príhovor dekanky Pedagogickej fakulty UMB

Vážené dámy, vážení páni, milí kolegovia, kolegyne, vážení hostia, host'ky, priatelia, milí prítomní!

Dovoľte, aby som vás v mene vedenia Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici privítala opäť v Banskej Bystrici na 16. medzinárodnom sympóziu venovanému zborovému spevu CANTUS CHORALIS SLOVACA.

Teší ma, že naše fakultné Centrum umenia a kultúry, v spolupráci so študentstvom, vedením univerzity a fakulty a s ich podporou, dokáže nadviazať na predchádzajúci ročník organizovaný UJEP v Ústí nad Labem.

Tento ročník sa okrem pripomenutia významných osobností hudobnej umeleckej obce spája aj s našim jubileom. Spoločne si pripomenieme 55. výročie založenia univerzitného speváckeho zboru Mladosť. Naš oslávenc je už síce zrelý starší pán ale s mladosťou v názve aj v osobe dirigentky Leonóry Súdiovej, našej absolventky. Nepochybujem o tom, že nás zbor dnes večer svojim koncertom príjemne prekvapí.

Verím, že čas do večerného slávnostného koncertu strávite spoločne, užívajúc si všetky benefity tohto podujatia.

Sympóziu asi nebude len o teórii techniky spevu, o zborovej harmónii či o umeleckých interpretáciách. Zborový spev je predsa jedinečný fenomén, ktorý má moc spájať ľudí bez ohľadu na vek, národnosť, alebo jazyk. Hovorí univerzálnym jazykom, ktorému rozumieme všetci a ktorý nás dokáže osloviť na tej najhlbšej emocionálnej úrovni.

Medzinárodný charakter tohto sympózia poskytuje jedinečnú príležitosť obohatiť sa vzájomnou skúsenosťou. Vďaka vám, odborníkom a odborníčkam, umelcom a umelkyniam, pedagógom a pedagogičkám a všetkým, ktorí neúnavne pracujete na rozvoji a šírení zborového spevu. Dnes môžete zdieľať rozličné pohľady, metódy a interpretačné prístupy.

Dovoľte mi ešte raz vyjadriť úprimnú radosť a vďaka za vašu prítomnosť a pripravenosť deliť sa o svoje poznatky a skúsenosti. Verím, že budú pre každého z vás inšpiratívnym a obohacujúcim

zážitkom plným kreativity, nadšenia a vášne pre umenie, ktoré vás všetkých spája.

Vitajte v Banskej Bystrici!

doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD., univerz. profesorka

Speech by the Dean of the Faculty of Education, MBU

Dear ladies and gentlemen!

Dear colleagues, distinguished guests, guests, friends, dear attendees!

On behalf of the management of the Faculty of Pedagogy of the University of Bratislava in Banská Bystrica, allow me to welcome you again in Banská Bystrica to the 16th international symposium dedicated to choral singing CANTUS CHORALIS SLOVACA.

I am pleased that our faculty Center for Arts and Culture, in cooperation with the students, the university and faculty management and with their support, is able to follow up on the previous year organized by the UJEP in Ústí nad Labem.

In addition to commemorating significant figures in the musical and artistic community, this year is also associated with our jubilee. Together, we will commemorate the 55th anniversary of the founding of the university choir Mladost'. Our celebrant is already a mature older gentleman, but with youth in the name and in the person of the conductor Leonóra Súdiová, our graduate. I have no doubt that the choir will pleasantly surprise us with its concert tonight.

I believe that you will spend the time until the evening gala concert together, enjoying all the benefits of this event.

The symposium will probably not only be about the theory of singing technique, choral harmony or artistic interpretations. Choral singing is a unique phenomenon that has the power to unite people regardless of age, nationality or language. It speaks a universal language that we all understand and which can address us on the deepest emotional level.

The international nature of this symposium provides a unique opportunity to enrich ourselves with each other's experience. Thank you, experts, artists, teachers and all who work tirelessly to develop and spread choral singing. Today you can share different perspectives, methodologies and interpretation approaches.

Allow me to express once again my sincere joy and gratitude for your presence and readiness to share your knowledge and

experiences. I believe that they will be an inspiring and enriching experience for each of you, full of creativity, enthusiasm and passion for art, which unites you all.

Welcome to Banská Bystrica!

doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD., university professor

Príhovor zástupcu Literárneho a hudobného múzea v Banskej Bystrici

Vážené dámy, vážení páni, milí študenti,

vzhľadom na skutočnosť, že počas nasledujúcich troch dní na nás všetkých čaká ešte veľmi veľa vypovedaných a vypočutých slov, tak sa vo svojom príhovore pokúsim byť stručný, aj keď možno trochu viac osobný.

V prvom rade som veľmi rád, že napriek viacerým personálnym, inštitucionálnym, spoločenským a iným zmenám, ktoré sme od ostatného ročníka medzinárodného sympózia Cantus Choralis Slovaca v roku 2022 zažili, môžem ako zástupca Literárneho a hudobného múzea po dvoch rokoch opäť stáť v týchto krásnych priestoroch spoločenskej sály Štátnej vedeckej knižnice v Banskej Bystrici a prihovárať sa Vám v úvode jeho ďalšieho ročníka.

V druhom rade som tiež veľmi rád, že sa moja skromná a nesmelá myšlienka alebo skôr návrh, vyslovený v úzkom kruhu organizátorov hneď po skončení predchádzajúceho ročníka, aby sme ten nasledujúci ročník, ak sa nám ho podarí zrealizovať, venovali pamiatke na významnú osobnosť nielen slovenskej hudobnej pedagogiky a zborového spevu, ale aj banskobystrického regiónu – docentovi Tiborovi Sedlickému – stal realitou a pri príležitosti 100. výročia jeho narodenia môžeme dnes s hrdosťou venovať tento ročník doc. PaedDr. Tiborovi Sedlickému, CSc., ktorý bol počas svojho života významnou mierou ako jeden z organizátorov a pravidelný účastník spätý aj s týmto sympóziom.

Do tretice som veľmi rád, že sa aj v roku 2024 neprerušila dlhoročná spolupráca dvoch inštitúcií, a to Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (v minulosti najmä prostredníctvom Katedry hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty UMB a v súčasnosti prostredníctvom Centra umenia a kultúry Pedagogickej fakulty UMB) a Literárneho a hudobného múzea pri organizovaní tohto podujatia. Aktuálnym ročníkom medzinárodného sympózia Cantus Choralis Slovaca táto spolupráca uzatvára svoje tretie desaťročie a verím, že tým zároveň otvára aj štvrté desaťročie. Veda a výskum má svoje nezastupiteľné

a nezameniteľné miesto v pamäťových inštitúciách, akou je Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici. Sme radi a sme hrdí na to, že môžeme byť už v podstate neodmysliteľnou organizačnou súčasťou tohto nielen v odborných kruhoch etablovaného podujatia. Teší nás ale aj to, že naša inštitúcia je nielen partnerom, no vďaka svojim múzejným zbierkam môžeme povedať, že aj významným pomocníkom pre vedeckých a výskumných pracovníkov, a rovnako tak aj pre vysokoškolských študentov viacerých odborov, či už hudobnej výchovy alebo slovenského jazyka a literatúry, prípadne pedagogiky alebo histórie.

Dovoľte mi teda, aby som Vás v mojom mene, ale aj v mene Literárneho a hudobného múzea po dvoch rokoch opäť privítal u nás v Banskej Bystrici. Medzinárodnému sympóziu (nielen) o zborovom speve Cantus Choralis Slovaca 2024 prajem plynulý, bezproblémový a úspešný priebeh, veľa zaujímavých a inšpiratívnych príspevkov, prednášok a workshopov. V neposlednom rade mu tiež prajem vecnú, plodnú, formálnu aj neformálnu diskusiu medzi jednotlivými prednáškami a jednotlivými blokmi. A keďže mám tú česť a možnosť byť posledným úvodným predrečníkom, nedovolím si nepoužiť známu formulku a teda:

Týmto považujem XVI. ročník sympózia Cantus Choralis Slovaca za otvorený!

Mgr. Peter Filín
Literárne a hudobné múzeum

Speech by the representative of the Literary and Music Museum in Banská Bystrica

Ladies and gentlemen, dear students,

Given the fact that there are still many words to be said and heard by all of us over the next three days, I will try to be brief in my speech, although perhaps a little more personal.

First of all, I am very pleased that, despite the many personal, institutional, social and other changes that we have experienced since the last year of the international symposium *Cantus Choralis Slovaca* in 2022, I, as a representative of the Literary and Music Museum, can once again stand in these beautiful spaces of the social hall of the State Scientific Library in Banská Bystrica after two years and address you at the beginning of its next year.

Secondly, I am also very happy that my modest and timid idea, or rather a proposal, expressed in a narrow circle of organizers immediately after the end of the previous year, that we dedicate the following year, if we manage to implement it, to the memory of a significant figure not only in Slovak music pedagogy and choral singing, but also in the Banská Bystrica region – Associate Professor Tibor Sedlický – has become a reality and on the occasion of the 100th anniversary of his birth, we can today proudly dedicate this year to Assoc. Prof. PaedDr. Tibor Sedlický, CSc., who was significantly involved in this symposium during his life as one of the organizers and a regular participant.

Thirdly, I am very pleased that the long-standing cooperation between two institutions, namely the Matej Bel University in Banská Bystrica (in the past mainly through the Department of Music Education of the Faculty of Pedagogy of the University of Bratislava and currently through the Center for Art and Culture of the Faculty of Pedagogy of the University of Bratislava) and the Literary and Music Museum in organizing this event has not been interrupted in 2024. With the current year of the international symposium *Cantus Choralis Slovaca*, this cooperation concludes its third decade and I believe that it also opens its fourth decade. Science and research have

their irreplaceable and irreplaceable place in memory institutions, such as the Literary and Music Museum in Banská Bystrica. We are pleased and proud that we can already be an essentially inseparable organizational part of this event, which is established not only in professional circles. We are also pleased that our institution is not only a partner, but thanks to its museum collections, we can say that it is also a significant helper for scientists and researchers, as well as for university students in several fields, whether music education or Slovak language and literature, or pedagogy or history.

So allow me to welcome you again in Banská Bystrica on my behalf, but also on behalf of the Literary and Music Museum, after two years. I wish the International Symposium (not only) on Choral Singing Cantus Choralis Slovaca 2024 a smooth, problem-free and successful course, many interesting and inspiring contributions, lectures and workshops. Last but not least, I also wish it a substantive, fruitful, formal and informal discussion between individual lectures and individual blocks. And since I have the honor and opportunity to be the last introductory speaker, I will not allow myself to use the well-known formula:

I hereby declare the 16th annual Cantus Choralis Slovaca symposium open!

Mgr. Peter Filín
Literárne a hudobné múzeum

OBSAH / CONTENT

XVI. medzinárodné sympóziu Cantus Choralis Slovaca
2024 v znamení výročí hudobného a pedagogického
života slovenska

XVIth international symposium Cantus Choralis Slovaca
2024 in mark of the anniversaries of the music and
education of slovakia

Pavel Martinka 27.

POZVANÉ REFERÁTY REQUESTED PAPERS

Tibor Sedlický a jeho odkaz slovenskej hudobnej
pedagogike venované storočnici narodenia výraznej
osobnosti slovenskej hudobnej pedagogiky 2. polovice
20. storočia

Tibor Sedlický and his legacy to slovak music pedagogy
dedicated to the centenary of the birth of an outstanding
personality of slovak music pedagogy of the second half
of the 20th century

Mariana Kološtová 35

Kontexty hudobnej výchovy v kurikulárnej reforme
vzdelávanie pre 21. Storočie

Contexts of music education in curriculum reform
education for the 21st century.

Anna Derevjaníková 50

OSOBNOSTI A DIELA ZBOROVEJ TVORBY PERSONALITIES AND COMPOSITIONS OF CHOIR MUSIC

Tibor Sedlický v zbierkovom fonde Literárneho
a hudobného múzea

Tibor Sedlický in the collection of the Literary
and music museum

Peter Filín 66

Tomáš Vrškový – Nebudem sa...	
Vladimír Moško	76
Švédský skladateľ Thomas Jennefelt na pozadí hudobných sborových tradícií (zaměřeno na sborovú hudbu)	
Swedish composer Thomas Jennefelt in the context of choral music traditions (focused on choral music)	
Jan Spisar	83
Od tradície k experimentálnej zborovej textúre v prácach Marcina Gumiela	
From tradition to experiment. Choral texture in the works of Marcin Gumiela	
Anna Szarapka	91
Kompozície na gitaru i chór na príklade tvorivosti Marcina Kopczyńskiego	
Compositions for guitar and choir based on the works of Marcin Kopczyński	
Adam Skretny	105

AKTUÁLNE KONTEXTY VZDELÁVANIA A HUDOBNEHO UMENIA CURRENT CONTEXTS OF EDUCATION AND MUSIC

Hudobný softvér ako prostriedok tvorby hudobného digitálneho obsahu pre primárne vzdelávanie v kontexte vysokoškolskej prípravy pedagógov	
Music software as a means of creating digital music content for primary education in the context of teacher training	
Martin Dzurilla	114
Nowoczesne technologie w służbie tradycji: kujawskie pieśni ludowe 4.0: VR/dolby atmos	
Modern technologies in the service of tradition: kujawy folk songs 4.0: VR/ dolby atmos	
Piotr Beciński	123

Hudobné preferencie u žiakov stredného staršieho školského veku na základných školách v oblasti populárnej a klasickej tzv. vážnej hudby	
Music preferences of primary school students in the area of popular and classical music	
Simonetta Hladká	132
Vnímanie výrazových a formotvorných prostriedkov hudby vo vzťahu ku klavírnej interpretácii hudobného diela	
Perception of elements of music in relation to the piano performance of a musical work	
Zuzana Kentošová	141
Farba ako alternatívny prostriedok zápisu pri tvorbe harmonického sprievodu na melodických nástrojoch v škole	
Colour as an alternative mean of notating harmonic accompaniment making on melodic instruments in school	
Pavel Martinka	157

AKTUÁLNE KONTEXTY VZDELÁVANIA

A VÝTVARNÉHO UMENIA

CURRENT CONTEXTS OF EDUCATION AND ART

Estetická funkcia ako výchovno-vzdelávací stimul a participatívno-aktivačný prvok vzdelávacieho procesu	
Aesthetic function as an educational stimulus and participative-activating element of the educational process	
Lukáš Makky	166
Arteterapeutický potenciál výtvarnej výchovy	
The art therapeutic potential of art education	
Tatiana Bilančíková	178

Reflektovanie kvality výtvarnej edukácie v primárnom vzdelávaní prostredníctvom metodiky 3a	
Reflecting the quality of art education in primary education through the 3a methodology	
<i>Iveta Polák Čuchtová</i>	193

**ZBOROVÝ SPEV – RETROSPEKTÍVA A PERSPEKTÍVA
CHOIR SINGING – RETROSPECTIVE AND PERSPECTIVE**

Špecifiká hlasovej rozcvičky pri výuke sólového a zborového spevu	
Specifics of voicewarmingup by solo and choirsinging	
<i>Monika Bažíková, Stanislava Maggioni</i>	214
Emisja głosu jako podstawowy element wykonawczy chóru (na przykładzie chóru uniwersytetu mikołaja kopernika w toruniu)	
The voice emission as the fundamental executive element of the choir (on the example of the nicolaus copernicus university choir in torun)	
<i>Natalia Synakiewicz</i>	224
Výslovnost latiny ve zpěvu	
Pronunciation of latin in singing	
<i>Pavel Jurák</i>	235
Dramaturgie soutěžního repertoáru – aktuální trendy v kontextu národních a mezinárodních soutěží	
Dramaturgy of the competition repertoire – current trends in the context of national and international competitions	
<i>Daniela Stržilková</i>	243

Smíšený komorní sbor ateneo UP Olomouc – mezinárodní projekty 2023 – 2024

Ateneo UP Olomouc mixed chamber choir – international projects 2023 – 2024

Pavel Režný 247

Mladost' – 55 ročná

mladost' – 55 years old

Leonóra Súdiová 265

XVI. MEDZINÁRODNÉ SYMPÓZIUM NIELEN O ZBOROVOM SPEVE CANTUS CHORALIS SLOVACA 2024 V ZNAMENÍ VÝROČÍ HUDOBNÉHO A PEDAGOGICKÉHO ŽIVOTA SLOVENSKA

XVIth INTERNATIONAL SYMPOSIUM NOT ONLY ABOUT CHORAL SINGING CANTUS CHORALIS SLOVACA 2024 IN MARK OF THE ANNIVERSARIES OF THE MUSIC AND EDUCATION OF SLOVAKIA

Pavel Martinka

Centrum umenia a kultúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v B. Bystrici
Banská Bystrica, Slovenská republika
pavel.martinka@umb.sk

Abstract: The article provides a brief view at selected personalities and phenomena of Slovak musical life as a source of inspiration for further scientific research and pedagogical interpretation.

Key words: music, education, anniversary, personality, violinist, componist, slovak popular music, folklorism, organ music, Ján Cikker, Ján Valach, Albín Sakáč, Rinaldo Oláh, Ján Berky-Mrenica, slovak tango, Mladosť.

Tento ročník Cantus Choralis Slovaca má byť okrem stretnutia odborníkov z oblasti umenia a vzdelávania i spomienkou na významné osobnosti a udalosti, ktoré sú naším dedičstvom i zdrojom inšpirácie pre ďalšiu umeleckú tvorbu i jej pedagogické sprístupnenie širokej verejnosti i žiakom v rámci edukačnej praxe. Priestor tohto príspevku nedovoľuje do hĺbky analyzovať osobnosti a ich prínos pre súčasnú slovenskú kultúru, cieľom je skromne poukázať na ich veľkosť v niekoľkých riadkoch a pripomenúť ich odkaz pre súčasnosť. Taktiež si pripomíname 55. výročie založenia Univerziténeho speváckeho zboru Mladosť pri Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Ján Cikker (1911-1989)

Ján Cikker už v mladých rokoch komponoval a vystupoval ako zručný klavirista. Študoval na Pražskom konzervatóriu, neskôr na Majstrovskej škole u Vítězslava Nováka, dirigovanie študoval u Felixa Weingarntera. Typickým znakom jeho kompozičného umenia je spojenie impresionistickej farebnosti so slovenskou melodikou a tanečnosťou. Po ukončení II. svetovej vojny pôsobil ako dramaturg opery SND v Bratislave. Je autorom veľkých hudobno-dramatických diel medzinárodného formátu, kde sa odráža jeho hlboké duchovné videnie sveta. Významnosť jeho diel bola ocenená i v dramaturgickom výbere predstavení v koncertných sálach Európy, kde bol uvádzaný spolu s velikánmi ako bol napr. Ludwig v. Beethoven.

Cikkerovoceloživorné dielo zasahuje takmer do všetkých polôh vážnej hudby, avšak zásadným spôsobom odzrkadľuje jeho bytostný vzťah k slovenskej ľudovej piesni. Priame využitie či citácia ľudových piesní zaznieva v operách, zborovej tvorbe, ale aj v klavírných skladbách vo vysoko náročných umeleckých formách.

Ján Cikker umrel 21.12.1989 v Bratislave.

Ján Valach (1925-2019)

Ján Valach sa narodil 22.9.1925 v Hnúšti. Základné hudobné vzdelanie získal v detstve od matky spolu so svojimi súrodencami (Ján, Miroslav, Viera, Blahoslav). Už v období rodinného muzicírovania Ján Valach pripravoval repertoár pre rôzne komorné zoskupenia. Pre jeho profesionálny život bol zásadnou osobnosťou Walter Brachtel, od ktorého získal kompetencie pre kompozíciu, virtuóznou hru na organe, opernú i symfonickú literatúru i prácu pri realizácii hudobných diel vo zvukovej podobe.

Po úspešných štúdiách v Bratislave a Prahe začal v r. 1954 pracovať v SND, najskôr ako korepetítor, neskôr ako zbormajster a dirigent. V rokoch 1954-1962 bol dirigentom Speváckeho zboru slovenských učiteľov.

Od roku 1962 bol umeleckým šéfom a šéfdirigentom opery Divadla J. G. Tajovského v Banskej Bystrici a tiež profesorom kompozičných predmetov na Konzervatóriu v Žiline. Zaslúžil sa tiež o vznik pobočky Zväzu skladateľov v Banskej Bystrici. V roku 1967

dostal menovanie ako sólista organovej hry v Symfonickom orchestri v Káhire a ako profesor na tamojšom novootvorenom konzervatóriu. V tomto istom roku dostal ponuku od riaditeľa Kráľovskej flámskej opery v Antwerpách predviesť nejaké „české „ moderné dielo. Ján Valach doporučil „slovenskú“ Krútnjavu, ktorej premiéra sa uskutočnila 6. apríla 1968 a to s takým nečakaným úspechom, že dostal novú zmluvu pre ďalšie reprízy. Suchoňove diela boli zaradené aj do programov symfonických koncertov s Antwerpskou filharmóniou. Pracovný pobyt Jána Valacha v Belgicku na trvalý zmenila skutočnosť, že v roku 1971 mu v rodnej krajine štát odobral všetok majetok a vyhlásili ho za emigranta.

Popri koncertnej a dirigentskej činnosti skomponoval aj rad vlastných skladieb: Suita Valariána, Apokalypsa, Laken-organová báseň, Koncert pre organ, Elisabeth-kantáta, Missa St. Elisabeth, Ewige Insel-kantáta, Baladická trilógia pre organ De klepper/De klok- mystické oratórium, Jaarkrans pre organ a klávesové nástroje, Organová verzia Symfónie d-mol C. Francka, Mosaik aus B-a-c-h a iné. Počas pobytu v Antwerpách vytvoril i zborník skladieb pre mladých organistov, kde sa nachádza i niekoľko slovenských kolied (Kerstmis voor jonge organisten, 1982).

4. 5. 2016 na pôde Stáleho zastúpenia SR pri EÚ v Bruseli prevzal z rúk rektora Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici Vladimíra Hladlovského čestný akademický titul Doctor honoris causa Univerzity Mateja Bela.

Zomrel v Atwerpách 20. 11. 2019.

Albín Sakáč (1926-2004)

Albín Sakáč patrí medzi menej známe osobnosti v rámci slovenského hudobného života, no dotváral celkový obraz hudobnej kultúry Banskej Bystrice a v niektorých prípadoch i Slovenska.

Narodil sa 1.3.1926 v Starej Hute (v súčasnosti okr. Detva). Narodil sa s ťažkým poškodením zraku. Navštevoval školu pre zrakovo postihnutých v Levoči, Konzervatórium v Bratislave a Deylov ústav v Prahe. Dvadsaťšesť rokov pôsobil ako učiteľ hry na akordeóne na banskobystrickej hudobnej škole (dnes ZUŠ Jána Cikkerá). Viedol komorný orchester, pre ktorý komponoval príležitostné skladby. Počas celého života sa venoval hre na organe

v banskobystričských kostoloch (kostol sv. Alžbety, kostol narodenia Panny Márie, katedrála sv. Františka Xaverského). Venoval sa i zborovému umeniu, 12 rokov dirigoval katedrálny spevácky zbor (Xaverius). Komponoval predovšetkým sakrálne diela, ktoré inklinovali k Schneiderovmu aj Dvořákovmu štýlu. Niektoré jeho skladby boli zaradené do Liturgického spevníka(1990).

Albín Sakáč umrel 12.11.2004 v Banskej Bystrici.

Rinaldo Oláh (1929-2006)

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

Rinaldo Oláh bol prvým huslistom na Slovensku, ktorý k ľudovej piesni pristupoval nielen ako k prostriedku zábavy, ale i ako k umeleckému javu, ktorý má byť prostriedkom estetického vnímania, prežívania a zážitku. To ho viedlo i vďaka jeho technickej zručnosti v hre na husliach k virtuóznemu spracovaniu ľudovej piesne i ku kompozičným aktivitám imitujúcim ľudovú hudbu a integrujúcimi prvky klasickej hudby a virtuózných prvkov

Rinaldo Oláh sa absolútne zmočňoval ľudovej piesne a jeho technická zručnosť hry na husliach mu otvárala takmer neobmedzené možnosti práce s ľudovou piesňou a v kombinácii s jeho znalosťou klasickej husľovej literatúry vytváral pôsobivé diela. Nešlo len o tvorbu jednoduchých melodických variácií na melódiu ľudovej piesne, ale do komplexného spracovania hudobného materiálu spolu s jeho harmonickou zložkou. Ako prvý začal pri spracovávaní ľudovej piesne používať všetky možnosti klasickej harmónie. Jeho charakteristickým prvkom je využívanie alterovaných akordov, septakordov so zníženou kvintou, zmenšených kvint- a septakordov a zväčšených kvintakordov. Pri harmonizácii piesní a vedení hlasov sa neobmedzoval len pravidlami klasickej harmónie, ale využíval všetky dostupné možnosti, aby zdôraznil pôsobenie a výraz

melodickej línie. Pri spracovaní ľudovej piesne často opúšťal pravidlá jej vokálnej interpretácie a pieseň tak nadobúdala nový rozmer, novú podobu i novú kvalitu ako absolútny hudobný materiál. Takto postupoval najmä pri práci s piesňami parlandového charakteru, baladami a elégiami. Okrem spracovania piesne sa však odvážil i tvoriť diela, ktoré charakterom evokujú ľudovú tvorbu, avšak ide o nové kompozície, ktoré sa v jeho diele vyskytujú v podobe dielov, predohier, medzihier, dohier, introdukcií, kód, ale i samostatných skladieb.

Ján Berky – Mrenica (1939-2008)

Ján Berky – Mrenica sa narodil 11.5.1939 v Očovej. Jeho detstvo bolo poznačené slabými sociálnymi pomermi, preto študoval na odbornom učilišti v Partizánskom, kde však jeho talent objavili učitelia a odporučili ho pre štúdium na bratislavskom konzervatóriu v triede Albína Vrtela. Po vzore Rinalda Oláha sa tiež stal členom SLUKu, kde pôsobil v rokoch 1958-1990. V tomto kontexte pôsobil významným spôsobom i Ján Berky – Mrenica, ktorý mal vlastný hudobný štýl, ktorý v určitých intenciách korešpondoval so štýlom Rinalda Oláha, no napriek tomu sa umelecky rozvíjal svojím jedinečným spôsobom. Bol aj prvým človekom na Slovensku, ktorý upravoval artefakty klasickej hudby pre cimbalovú hudbu.

1934-2024: 90 rokov od prvej nahrávky slovenskej populárnej piesne

Podobne ako vo zvyšku Európy, aj na území dnešného Slovenska nastala začiatkom 20. storočia potreba vzniku domácej a originálnej populárnej hudby, lepšie povedané hlavne tanečnej hudby ako takej. Išlo o potreby mestského obyvateľstva a to prevažne obyvateľov Bratislavy. Bratislava má strategickú polohu a je geograficky blízka veľkým európskym kultúrnym centram. Budapešti a Viedni. V roku 1915 vznikol v Bratislave exkluzívny a elegantný nočný bar s názvom *American Bar*. Spolu so svojimi nasledovateľmi, nočnými podnikmy *Reduta*, *Astória*, *Moderna*, či *Bristol* iniciovali zavedenie novej formy spoločenskej zábavy. Tanečnú hudbu v nich interpretovali študenti hudby, prevažne klaviristi. Slovensko malo z dôvodu silnej folklórnej tradície slabú úroveň na poli interpretov, ale aj tvorcov tanečnej hudby.

V 20. rokoch 20. storočia hrávali v niektorých podnikoch pozývané, zahraničné džezové kapely. Trvalo ešte minimálne jedno desaťročie, dokým sa vytvorila dostatočne silná hudobná scéna, ktorá by pokryla potreby verejnosti, čo sa týka zábavy a nočného života. Aby vznikli revuálne a kabaretné programy obsahujúce originálnu populárnu hudbu, nehovoriac o prvých originálnych operetných predstaveniach, ktorých jednotlivé piesne - árie sa stali populárnou hudbou.

Fúziou hudby domorodého obyvateľstva Argentíny a Uruguaja s hudbou európskych prisťahovalcov vznikol tanec, ktorý bol začiatkom 20. storočia vyvázaný do Európy ako veľmi žiadané a obľúbený tovar - tango. Tango sa v priebehu pár desaťročí implementovalo do tanečnej hudby v podstate každého európskeho národa. Oproti jeho verzii z krajiny pôvodu sa jeho výzor logicky prispôboval hudobným a estetickým potrebám v danom štáte. Na Slovensku bol preferovaný ako decentnejší druh spoločenského tanca, pozbavený o svoje pôvodné erotické prvky. Okrem iných druhov k nám preniknutejších zo západu, ako napríklad Wals, alebo Foxtrot, u nás prepojený s ľudovými prvkami a obľúbený ako Čardášový fox, sa stalo tango azda najobľúbenejším rytmom populárnych piesní prvej polovice 20. storočia.

Významný operný spevák, člen Národného divadla, Štefan Hoza, bol urputným presadzovateľom slovenskej ľudovej piesne, ale aj akýchkoľvek piesní obsahujúcich kus národnej identity. Práve na neho sa v roku 1933 obrátil Alexander Aranyos s prosbou o napísanie textu k svojmu tangu s názvom *Dita*. O pár dní mu dodal Hoza text a tak vyšlo v roku 1933 prvé slovenské tango *Dita* tlačou vo vydavateľstve Mojmirá Urbánka. Rovnako sa ešte v ten istý rok Štefan Hoza podujal tango nahrat' v gramofónovej firme *Ultrapphon*. Veľkým šťastím bolo, že túto našu prvú populárnu pieseň nahrala vtedy najatraktívnejšia kapela v Čechách, orchester *Melody Boys R. A. Dvorského*. Na druhú stranu platne sa dostalo tango *Nepovedz dievčatko nikomu* z dielne nepísaného melodického kráľa Dušana Pálku. Tento rodák z Liptova napísal v neskorších rokoch tie najkrajšie slovenské tangá ako napríklad *Prečo sa máme rozísť, So slzami v očiach, V Tatrách* a mnoho ďalších. Text k piesni *Nepovedz dievčatko nikomu* napísala Mária Haľamová. Platňa sa dostala na trh v roku 1934 a teda presne pred 90 rokmi.

Oblubu tanga, ako žánru v rámci slovenskej populárnej piesne potvrdzuje napríklad fakt, že z prvých 14 gramofónových nahrávok slovenských tanečných piesní bolo 9 v rytme tanga. Nasledujúca tvorba Dušana Pálku, Gejzu Dusíka, Pavla Braxatorisa a iných priniesla množstvo nezabudnuteľných a v každej dekáde 20. storočia novo aranžovaných a nahrávaných tång ako napríklad *Skôr než odídeš*, *Rodný môj kraj*, *Čo sa mi môže stať*, *Ešte raz ku tebe prídem atď.*

Univerzitný spevácky zbor Mladosť (1969-2024)

Mladosť je reprezentačné umelecké teleso Univerzity Mateja Bela a svojou pôsobnosťou stavia na tradíciách zborového spevu, ktoré sa v akademickom prostredí Banskej Bystrice začalo formovať už v r. 1960. V r. 1969 vzniká spevácky zbor Mladosť, ktorý kontinuálne pôsobí do súčasnosti. Jeho pôsobnosť je spojená s menami ako Dezider Strmeň, František Šupín, Sylva Janíčková, Tibor Sedlický, Darina Turňová, Hana Kováčová, Alfonz Poliak, Barbora Brossová Lipková, Monika Bažíková, Peter Bibza a Milan Pazúrik, ktorý bol dirigentom neuveriteľných 41 rokov.

Zbor počas svojej existencie absolvoval množstvo vystúpení doma i v zahraničí. Sila zborovej tradície viedla k zrodu medzinárodného sympózia Cantus Choralis Slovaca i k založeniu medzinárodného festivalu akademických speváckych zborov Akademická Banská Bystrica. V súčasnosti zbor pôsobí pri Centre umenia a kultúry Pedagogickej fakulty UMB a jeho dirigentkou je Leonóra Súdiová.

Mladosť spolu s dirigentom M. Pazúrikom stála i pri požiadavke tvorby hymny Univerzity Mateja Bela, ktorú na text Alojza Čobeja skomponoval Igor Bázlik. UMB sa tak stala prvou a dodnes jedinou univerzitou na Slovensku, ktorá sa môže pyšiť svojou hymnou.

Bibliografia

1. BÁRDIOVÁ, M. (1976) Ján Cikker, Personálna bibliografia. Banská Bystrica, 1976.
2. ČOMAJ, J. (2008) Mág z Očovej. Bratislava : Perfekt. ISBN 978-80-80-46429-5
3. DEMO, O. (2013) Pavol Tonkovič. Pedagóg, folklorista, zberateľ, redaktor, dirigent, skladateľ. Bratislava : Hudobné centrum, 2013. ISBN 978-80-89427-17-8

4. FUSSYOVÁ, G. (2005). A z tváre myseľ žiari... Kežmarok : ViViT, 2005. ISBN 9788088903703
5. KATRENIÁK, P (2012) Albín Sakáč. In: Pamätihodnoti mesta Banská Bystrica 1. Banská Bystrica : Mesto Banská Bystrica, 2012. ISBN 978-80-971174-5-0
6. LEIKERT, J. (2010). Osobnosti Slovenska. II. diel. Bratislava : Príroda. ISBN 978-80-07-01814-3
7. Liturgický spevník I. (1998) Bratislava : Slovenská liturgická komisia, 1990. ISBN 80-968115-5-X
8. Pamätihodnosti mesta Banská Bystrica 2. Banská Bystrica : Inak, 2015. ISBN 978-972059-0-4
9. STRENÁČIKOVÁ, M. (2005) Albín Sakáč. Hral a spieval svojmu Bohu po celý život. In Adoramus Te : časopis o duchovnej hudbe. Roč. 6, č. 1(2005), s. 30-31. - Spišský Hrhov : Liturgická komisia Spišskej diecézy.
10. VALACH, J. (1982) Kerstmis voor jonge organisten. Bierbeek : De Notenboom Neervelpsestraat, 1982.

TIBOR SEDLICKÝ A JEHO ODKAZ SLOVENSKEJ HUDOBNEJ PEDAGOGIKE VENOVANÉ STOROČNICI NARODENIA VÝRAZNEJ OSOBNOSTI SLOVENSKEJ HUDOBNEJ PEDAGOGIKY 2. POLOVICE 20. STOROČIA

TIBOR SEDLICKÝ AND HIS LEGACY TO SLOVAK MUSIC PEDAGOGY DEDICATED TO THE CENTENARY OF THE BIRTH OF AN OUTSTANDING PERSONALITY OF SLOVAK MUSIC PEDAGOGY OF THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

Mariana Kološtová

Banská Bystrica, Slovenská republika
mariana.kolostova@gmail.com

Abstract: The paper focuses on a key figure in the musicological circle with a music-pedagogical orientation, Tibor Sedlický, on the occasion of the 100th anniversary of his birth and the 20th anniversary of his death. It maps the fundamental moments of his professional career, documenting his extensive publishing work, oriented towards music pedagogy, music historiography, choral singing and music journalism. Highlights selected representative titles aimed at music teacher preparation.

Keywords: Tibor Sedlický, professional career, music pedagogy, music historiography, choral singing, music journalism, music teacher training

1. Tibor Sedlický – determinanty jeho profesijnej cesty za hudbou

Dovoľte mi začať netradične...autentickým pohľadom Tibora Sedlického na hudbu, ktorý vpísal 27. júna 2000 do prílohovej časti mojej dizertačnej práce takto: „*Hudba a spev ma fascinovali od detstva a prakticky som im zasvätil celý môj život. Dominovala*

aj pri celoživotnom rozhodnutí – stať sa učiteľom. Pevnou vôľou a sebazvedávaním som sa dostal až na post vysokoškolského učiteľa, kde sa mojím profilujúcim predmetom a celoživotným potešením stala práve hudobná výchova. Uvedomil som si, že je súčasťou výchovy, pri ktorej sa rozvíjajú nielen citové, intelektuálne a vôľové predpoklady človeka na vnímanie hudby, ale aj spôsobilosti pre jej aktívne pestovanie. A uvedomoval som si to tým viac, že som pôsobil na škole, ktorá pripravovala budúcich učiteľov tohto – pre komplexné formovanie osobnosti človeka – tak dôležitého predmetu. Oboznamovaním sa s históriou vyučovania hudobnej výchovy som dospel k názoru, že dominantnou zložkou bol prakticky od jej začiatkov – spev. Preto som aj ako aktívny zborový spevák a dirigent vždy preferoval a hlavný dôraz kládol na spevný prejav detí (v akejkoľvek podobe) a na všetky formy a prostriedky, ktoré vedú k jeho skvalitneniu. Aby hudobná výchova zanechala u čo najväčšieho počtu detí pozitívne „stopy“¹. Táto Sedlického idea implikuje v koncentrovanej podobe determinanty jeho profesijnej cesty za hudbou. K prvej voľbe *stratégie pre budúcnosť* došlo v jeho živote hneď po skončení meštianskej školy. Otec ho chcel dať do Banskej Bystrice na obchodnú akadémiu, on však tvrdošijne trval na tom, že pôjde na učiteľský ústav, lebo tam sa vyučovala hudba. Po úspešne vykonaných skúškach sa jeho profilujúcimi disciplínami stali spev, hra na husliach, klavíri a organe. Hudba sa stala pre hodnotou, energetickým potenciálom, zmyslotočným motívom, ktorý ho viedol k rastu a zdokonaľovaniu jeho osobnosti. Hudba – kantorovanie – sa stala jeho najvyššou duchovnou hodnotou. Vybral si a našiel svoju životnú dráhu, objavil zdroj zmysluplného bytia, a tak si vopred určil – nie detailne, ale v princípe, všetky možné nasledujúce voľby. Či to boli prvé dirigentské pokusy so školským speváckym zborom a oživeným spevokolom v rodnom Poltári, prednášky na Pedagogickej fakulte v Bratislave (na konzultačnom stredisku v Banskej Bystrici), ako aj prvé stretnutie s vtedajším dirigentom Speváckeho zboru slovenských učiteľov – Jánom Strelcom. Jeho ďalšie životné osudy

1 Originálnu verziu autografu Tibora Sedlického rozšírenú o názorové prvky v oblasti ostatných hudobných činností obsahuje prílohová časť dizertačnej práce Mariany Kološtovej s datovaním 27. 6. 2000.

rozhodli, že v štúdiu nepokračoval. „Možno, že to bol prvý väčší omyl v mojom živote...Cítil som však, že môj vnútorný hodnotový systém nie je ešte stabilizovaný, že na jeho „výstavbe“ potrebujem ešte pracovať a zdokonaľovať ho, súčasne som si uvedomil, že moje rodisko mi k tomu neposkytuje adekvátne podmienky. Po zhodnotení seba samého, svojich schopností, možností a predpokladov som sa rozhodol načas prerušiť svoje učiteľské povolanie“. Krátkym intermezzom v jeho profesionálnej kariére bolo prijatie do speváckej zložky SĽUK-u. Jeho pobyt v SĽUK-u netrval dlho. Pri retrospektívnom pohľade pokladal toto svoje unáhlené rozhodnutie z hľadiska svojho odborného rastu za veľký omyl, hoci sa jeho umelecké ideály maximálne naplnili (práca v profesionálnom speváckom zbore, profesionálni dirigenti, individuálny hlasový výcvik, koncerty, zájazdy a spoznávanie nových krajín). Začiatkom 50. rokov prijal lákavú ponuku učiteľa hudobnej výchovy na strednej škole (bývanej meštianke) v Kremnici, kde sa aj oženil. S manželkou Zuzanou vychovali troch synov a jednu dcéru. V otcových šľapajach kráčajú traja z nich. Najstarší syn Tibor (hlasová dispozícia barytón) študoval - po vzore svojho otca - husle na konzervatóriu v Žiline, hudobnú teóriu na VŠMU v Bratislave, bol dlhoročným riaditeľom Konzervatória Jána Levoslava Bellu v Banskej Bystrici, momentálne je na dôchodku. Ján bol absolventom Vysokej školy dopravnej v Žiline, stal sa inžinierom (jediný zo synov ako nehudobník s hlasovou dispozíciou po otcovi - tenor), dcéra Zuzana študovala spev na AMU v Prahe, bola dlhoročnou členkou Pražského filharmonického zboru, momentálne pôsobí pedagogicky na súkromnej ZUŠ v Prahe. Najmladší syn Štefan (s hlasovou dispozíciou bas) ukončil hru na klavíri a zborové dirigovanie na VŠMU, v súčasnosti pôsobí ako profesor zborového dirigovania na Akadémii umení v Banskej Bystrici a je fenoménom a autoritou v SZSU, kde jeho otec pôsobil ako aktívny zborový spevák vyše 45 rokov².

2 Kontinuita hudobnej tradície rodiny Sedlických pokračuje ďalej vo vnukovi Adamovi, ktorý pedagogicky pôsobí na Akadémii umení v Banskej Bystrici. Ako dirigent hostuje v opernom súbore Národného divadla moravskoslezského v Ostrave, bol dirigentom a umeleckým vedúcim Speváckeho zboru Vysoké školy bánské v Ostrave, bol aj dirigentom Symfonického orchestra slovenského rozhlasu v Bratislave. Od sezóny 2023-2024 pôsobí ako stály dirigent v Slovenskom národnom divadle v Bratislave.

Vráťme sa však k Sedlického vstupu do SZSU (1951). Bol to nepochybne najzávažnejší krok a rozhodnutie v jeho živote, ktoré bolo pre jeho ďalšie životné osudy významné až určujúce. V SZSU si vytvoril široký priestor na vytváranie systematicky budovaného preferenčného systému. Pre pedagogiku má význam v tom, že výraznejšie a silnejšie akceptujeme názory a postoje človeka, ktorý stojí v našom individuálnom rebríčku vyššie, ako u človeka, ktorého si nevážime. Kontaktoval sa s vynikajúcimi osobnosťami nielen slovenských, ale aj českých učiteľských speváckych zborov. A tu mu práve podal pomocnú ruku vtedajší dirigent SZSU Juraj Haluzický. Popri iných členoch zboru presvedčil aj jeho, aby vykonal – pred osobitnou skúšobnou komisiou – štátnu skúšku z dirigovania. Výborné vysvedčenie o vykonaní tejto skúšky ho oprávňovalo pokračovať v 3. ročníku Vysokej školy pedagogickej (VŠP, 1953), študijná aprobácia hudobná výchova-hudobný nástroj (husle). Keď ho potom – na návrh Katedry hudobnej výchovy VŠP odporučili vtedajšiemu Povereníctvu školstva na novozriadený pokusný Pedagogický inštitút v Martine (1957) vyučovať hudobnú výchovu, neváhal ani chvíľu a ponuku s radosťou prijal. Bol to ďalší zásadný zlom v stratégii určovania jeho budúcnosti, ďalší zásadný krok k dosiahnutiu hodnotových preferencií. V Martine išlo o nový typ vysokoškolskej prípravy učiteľov, kde mal vytvorené optimálne podmienky na seberealizáciu, aplikovanie štúdiom nadobudnutých vedomostí a zručností v praxi. Ak Juraj Haluzický mal rozhodujúci vplyv na jeho odborné hudobné štúdium, tak publikačné ambície v ňom prebudil jeho krajan, učiteľ na VŠP, neskôr dobrý priateľ a spolupracovník Ladislav Leng³. Publikačná činnosť sa od tohto momentu stala neoddeliteľnou súčasťou jeho pedagogického pôsobenia. V Martine pôsobil do roku 1965, kedy bol v rámci fúzie pedagogických inštitútov preradený na Pedagogickú fakultu do Banskej Bystrice, kde pôsobil ako interný pracovník až do roku 1989. Rozhodnutie pre vedeckú dráhu definitívne zažehnilo

3 Jeho prvým publikačným počinom bola recenzia na vysokoškolské skriptá Ladislava Lengy *Slovenský hudobný folklór* (SPN, Bratislava 1961), posledným *Slovenská spoločnosť pre hudobnú výchovu (vznik-činnosť-zánik)*. Štúdia vyšla v Hudobnom archíve 15/2005 v Slovenskej národnej knižnici Martine, s. 150-180.

akékoľvek jeho umelecké ambície, ktoré sa postupne z jeho vytýčenej profilácie vytlačili. Svoju vysokoškolskú kvalifikáciu si naďalej prehľboval získaním titulu PhDr., CSc., (1975) na Pedagogickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe. Za docenta sa habilitoval na Pedagogickej fakulte Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Brne (1979), menovaný bol však až v roku 1981. Po dvojročnej zdravotnej prestávke (jeho zdravotný stav bol od roku 1977 poznačený chronickou pankreatitídou) pôsobil na čiastočný úväzok na Katedre hudobnej a estetickéj výchovy Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (neskôr na Katedre hudby FHV UMB a súčasne externe vyučoval na Konzervatóriu Jána Levoslava Bellu v Banskej Bystrici. Svoje pedagogické pôsobenie definitívne ukončil v roku 1999. V roku 2001 sa znovu oženil⁴. Svoju životnú púť ukončil nečakane – 27. júla 2004 po krátkej a ťažkej chorobe. Pochovaný je na Evanjelickom a. v. cintoríne v Radvani (časť Banskej Bystrice). Za jeho celoživotnú prácu mu bola udelená strieborná medaila Univerzity Mateja Bela – In memoriam.

Vedecká a publikačná činnosť Tibora Sedlického trvala nepretržite viac ako 40 rokov a obsahuje do 300 publikačných jednotiek rozličného druhu. Prebiehala paralelne v dvoch rovnocenných, vzájomne sa ovplyvňujúcich líniach hudobno-pedagogickej a zborovo-speváckej, s výraznou špecifikáciou na edukačný proces. Jadrom Sedlického činnosti sú vedecké štúdie, učebnice a metodické príručky a knižné publikácie⁵. Podstatnú časť svojej tvorivej činnosti venoval skvalitneniu hudobnej prípravy budúcich učiteľov.

4 Jeho druhou manželkou sa stala Albína Mjartanová.

5 Osobitnú kapitolu jeho vedeckej aktivity predstavujú nepublikované štúdie, prednášky, diskusné príspevky, recenzie a iné materiály obsahujúce do 5 000 rkp. strán. Na jednej strane sa jedná o state väčšieho rozsahu, orientované prevažne na prípravu učiteľov hudobnej výchovy a relevantné hudobno-pedagogické problémy. Na strane druhej sú to práce menšieho rozsahu, recenzie, oponentské posudky na výskumné úlohy a kvalifikačné (rigorózne, doktorandské a habilitačné) práce, recenzie zborníkov, príspevkov do zborníkov a iných vyžiadanych podkladových materiálov a odporúčaní pre Výskumný ústav pedagogický v Bratislave, ústredné štátne školské orgány a rôzne odborové komisie.

2. Učebnice hudobnej výchovy pre základné školy

Šesťdesiate roky minulého storočia priniesli na Slovensku výrazný posun vo vytváraní autorských kolektívov, podľa ktorého sa na tvorbe učebníc hudobnej výchovy mohli podieľať aj mimobratislavskí autori. Tak sa stalo, že autormi učebnice *hudobnej výchovy pre 7. ročník ZDŠ* (prvé vydanie 1964) sa stali: Ladislav Leng (vedecký pracovník SAV), Gustáv Hölz (inšpektor pre hudobnú výchovu v Bratislave) a prvý mimobratislavčan Tibor Sedlický (vtedy vysokoškolský učiteľ na PI v Martine). Nakoľko sa však Gustáv Hölz tejto úlohy vzdal, zostali autormi učebnice len Ladislav Leng s Tiborom Sedlickým. Pôvodne mala byť učebnica vydaná bez metodického sprievodcu, keďže však obsahovala množstvo pokynov pre učiteľov hudobnej výchovy, MŠ napokon rozhodlo o jej prepracovaní s tým, že k nej súčasne vyjde aj metodický sprievodca. Autori boli usmerňovaní jednak odborným poradcom Štefanom Kantorom (vtedajším pracovníkom VÚP), ktorý bol proti akémukoľvek preteoretizovaniu učebnice aj proti zavedeniu určitého systému do intonácie) a na strane druhej pracovníkom MŠ, ktorý rozhodoval o tom, aké piesne a skladby na počúvanie sa do učebnice zaradia. Učebnica mala - podľa vtedajšej koncepcie - dve zložky: spev a počúvanie hudby. I napriek uvedeným zábranám nájdeme v nej premyslený systém intonačných cvičení súvisiacich s preberanou piesňou. O jej obľúbenosti svedčilo nakoniec päť vydaní (1964, 1967, 1972, 1974, 1977). O metodickom sprievodcovi k tejto učebnici, ktorý napísal Tibor Sedlický sám, píše Eva Langsteinová: *„Konkrétne rytmické, hlasové a intonačné cvičenia, prvky hudobnej náuky k jednotlivým piesňam, Sedlickému vlastné precízne odkazy na platne, notový materiál, ako aj ponúknuté skladby na spretrenie hodiny, metodické postupy, niekedy aj formulácie otázok pre žiakov, odporúčaná literatúra pre učiteľa – dokazujú metodickú fundovanosť, pedagogickú skúsenosť a dôslednosť autora* (Langsteinová, 2004, s. 56).

Pri tvorbe ďalšej učebnice *hudobnej výchovy pre 8. ročník ZDŠ* (1965) mal Tibor Sedlický dve spoluautorky Ruženu Polónyovú a Editu Višňovskú. Podľa ohlasu vtedajších učiteľov bola náročná a nestala sa takou obľúbenou ako predchádzajúca učebnica. Okrem náročného piesňového materiálu sa naďalej tápalo v neexistencii systematickej intonačnej výchovy žiakov, náročnejšie bolo aj učivo

na počúvanie hudby a požiadavka na zaradenie populárnej hudby tiež nebola najšťastnejšie riešená. V metodickom sprievodcovi (1965) Tibor Sedlický najviac inklinoval k problematike počúvania skladieb. Práve tento jeho vzťah k rozborom skladieb bol určujúci pre vtedajšie MŠ a Učebné pomôcky, n. p. v Banskej Bystrici, ktorí ho poverili vedením autorského kolektívu publikácie *Počúvanie hudby v 1.-5. ročníku ZDŠ* a *Počúvanie hudby v 6.-9. ročníku ZDŠ*. Tieto publikácie (aj s príslušnými gramoplatňami pre každý ročník) vyšli v rokoch 1977 a 1979, kedy sa zrušilo členenie na 1.-5., 6.-9. ročník a v praxi sa – žiaľ – takmer neujali. Sedlický však už v nich nachádzal nové možnosti uplatnenia perцепčných činností v náročnejších prístupoch na hudobno-výrazové prostriedky a estetiku skladby. V roku 1982 bol opäť jediným „cezpoľným“ mimobratislavským autorom, ktorý sa podieľal na spracovaní učebnice *hudobnej výchovy pre 7. ročník ZŠ*, podľa koncepcie vyučovania z roku 1976. Učebnica pre 7. ročník ZŠ mala štyri vydania. „Málokto vie, že dôsledne zmenené štvrté vydanie, rešpektujúc komplexné chápanie hudobných činností, vypracoval v roku 1989 čisto „vidiecky“ tím (Tibor Sedlický, Eva Langsteinová, Anna Poljaková). Zdravujúca až urážajúca recenzia, ako aj politické zmeny znemožnili jej vydanie, takže štvrté prepracované vydanie vyšlo z pier pôvodných autorov len v roku 1992“ (Langsteinová, 2004).

3. Hudobná pedagogika a hudobná historiografia

Kontakt s popredným ostravským muzikológom Vladimírom Gregorom (ktorý sa stal v roku 1967 školiteľom vedeckého ašpiranta Tibora Sedlického na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej) inicioval začiatok mimoriadnej a úspešnej spolupráce na (neskôr) reprezentatívnom diele *Dejiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku* (Praha, Bratislava 1973, 2. rozšírené vydanie 1990).

V liste z 10. 5. 1967 Vladimír Gregor píše: „*Obracím se proto na Vás, zda jste ochoten se spojit se mnou do takového díla, jež je nepochybně pro naši hudební výchovu důležité... Já osobně mám svou koncepci těchto dějin, o níž bych se musel s Vámi dohodnout a museli bychom ji prodiskutovat*“. O necelý mesiac mu už Vladimír Gregor poslal vlastnú koncepciu, ktorá mala 22 kapitol a požiadala ho o stanovisko. Náročnosť prác, permanentná komunikácia, ako

aj osobné kontakty rozhodli, že sa dielo podarilo. V spomienkach Tibora Sedlického na Vladimíra Gregora čítame: „šlapal mi na päty... nechci Vás ovšem nějak příliš atakovat v tempu... já se domnívám, že někdo tempo udávat musí...“ (Sedlický, 1996, s. 65). Na blízke, takmer 20 ročné kontakty a osobné stretnutia s Vladimírom Gregorom Ostrave-Porube a Martine spomínal s úctou a obdivom. Publikovaním slovenskej časti dejín položil Sedlický spoľahlivý základ novodobej historiografii hudobnej výchovy na Slovensku. Dielo je dôkazom syntetizujúcej schopnosti Sedlického, vyniká precíznosťou v sumarizácii, selekcii a systemizácii faktov. Je to prvé syntetické dielo, ktoré sa zároveň stalo bazálnou hudobno-pedagogickou literatúrou. Z pohľadu hudobno-historického bádania sú viaceré názory autora už v súčasnosti prekonané.

Sedlický ako prvý na Slovensku aplikoval hudobnú pedagogiku a hudobnú psychológiu na prácu zborového dirigenta. *Hudobná pedagogika pre dirigentov speváckych zborov* (1984) je vlastne doplnením a zosumarizovaním poznatkov, ktoré spracoval v samostatnej publikácii *Didaktické problémy pri práci s amatérskymi súbormi*. *Hudobná psychológia pre dirigentov speváckych zborov* (1985) bola prvou príručkou tohto druhu u nás. Na rozdiel od iných príručiek zahŕňala stručne a výstižne aj oblasť predškolskej hudobnej výchovy, ktorej sa v príprave učiteľov pre základné školy venovala v minulosti minimálna pozornosť.

4. Zborový spev

V oblasti zborového spevu na Slovensku uskutočnil tri výskumy, ktoré dotazníkovou formou mapovali situáciu a problémy zborového spevu na Slovensku a vyústili do dvoch rozsiahlych štúdií uverejňovaných na pokračovanie v časopise *Rythmus* (1976-1977, 1980). Od roku 1996 prakticky až do svojej smrti získaval korešpondenčnou formou prostredníctvom priamych respondentov informácie o hudobných skladateľoch a ich zborovej tvorbe, o speváckych zboroch a ich dirigentoch, ktoré sa mali stať podkladovým materiálom pre ním pripravované súborné *Dejiny zborového spevu na Slovensku* (k tejto komplexnej aktivite už bohužiaľ nedošlo). Hodnotu týchto štúdií oceňujú v súčasnosti historici zborového diania na Slovensku, vysokoškolskí pedagógovia,

zadávaním tém dizertačných prác detailne mapujúcich obdobie 70. a 80. rokov, slúžia ako relevantné východisko pri bádani doktorandov. Bol autorom publikácií *K dejinám zborového spevu na Slovensku 1-6* (1996-2000, 2003), ktoré formou biografického slovníka poskytujú základné údaje o skladateľoch, zbornajstroch, speváckych zboroch, festivaloch, súťažiach, prehliadkach a slávnostiach zborového spevu. Celý proces tvorby biografických slovníkov sa uzavrel v roku 2003 (v spolupráci s Milanom Pazúrikom) jeho poslednou šiestou časťou. Publikácia predstavuje doposiaľ najrozsiahlejšiu dielo zameranú na históriu prehliadok, festivalov, súťaží a slávností zborového spevu od roku 1928. O spomínané publikácie – slovníky bol medzi dirigentmi, hudobnými skladateľmi, členmi speváckych zborov, študentmi hudobnej výchovy značný záujem. Ako efektívna pomôcka sa dodnes využívajú pri komplexnej orientácii v bohatej zborovej tvorbe slovenských skladateľov, dirigentov amatérskych vokálnych telies.

Zo samostatných iniciatív Tibora Sedlického sa podarilo:

- vytvoriť osobitnú súťaž pre školské a mimoškolské spevácke zbory,
- zaviesť zborové dirigovanie ako samostatnú disciplínu na konzervatóriá,
- uskutočniť trojstupňové šesťročné cyklické školenie dirigentov – zbornajstrov (po sľubnom rozbehu však zaniklo),
- realizovať ideu Festivalu Viliama Figuša Bystrého v Banskej Bystrici (v súčasnosti už s medzinárodným rozmerom) a analogicky Vranovských zborových dní vo Vranove nad Topľou.

5. Organizačná a koncepcná činnosť

Značná časť tvorivej aktivity reprezentanta slovenskej hudobnej pedagogiky patrila činnostiam vyplývajúcim z jeho pracovného zaradenia a z funkcií, ktoré počas svojho života zastával. Odrážalo sa v nich úsilie a túžba pomôcť „naštartovať“ progresívne tendencie, smery a koncepcie v hudobnej výchove na Slovensku. Stačí vymenovať aspoň najdôležitejšie z nich, aby sme si vytvorili obraz o jeho nesmierne širokom zábere v tejto oblasti. Od roku 1969 bol členom odbornej komisie pre hudobnú výchovu pri MŠ SSR

(od r. 1970 jej predsedom), komisie pre novú koncepciu ZDŠ (1970), celoštátnej predmetovej komisie pre vyučovanie hudobnej výchovy (1974), komisie pre vypracovanie celoštátnych jednotných učebných osnov z hudobnej výchovy (1975), podpredsedom predmetovej rady pre prípravu učiteľov v 1.-4. ročníku ZŠ (a člen pre 5.-12. roč. 1978), členom komisie pre otázky hudobnej výchovy pri ZSS (1982) a napokon od roku 1984 predsedom celoštátnej odbornej komisie pre hudobnú výchovu na 2. stupni ZŠ. Jeho meno je nezmazateľne zapísané do činnosti ČSSHV a SSHV, kde až do ich zániku zastával dôležité funkcie: člen výboru ČSSHV (1967-1969) a predseda celoštátnej komisie pre prípravu učiteľov (1967-1971), člen výboru (1968), podpredseda SSHV (1970-1982) a predseda komisie pre dokumentáciu a dejiny hudobnej výchovy, od roku 1975 vedecký tajomník SSHV (až do jej zániku 1982). Z titulu uvedených funkcií sa podieľal takmer na všetkých akciách, organizovaných SSHV. Tibor Sedlický sa aktívne podieľal na expertíznej činnosti k novej koncepcii vyučovania (pre VÚP), k výchovným koncertom (pre Slovkoncert), k problémom, zameraniu a perspektívam LŠU (pre MŠ SSR) a k súčasným problémom hudobnej výchovy, ktoré formou Elaborátu SSHV predložila roku 1972 ZSS. Súčasťou organizačnej činnosti Tibora Sedlického bolo tiež jeho členstvo v redakčných kruhoch (Hudební výchova 1965, Akcent 1969) redakčných (Slovenská hudba 1971, Estetická výchova 1974-1990, Spravodaj SSHV 1975-1982) a edičných radách (Comenium musicum 1965-1969, Hudobno-pedagogické variácie 1970-1982).

Z jeho koncepčnej činnosti v hudobnopedagogickej oblasti je nutné spomenúť: návrh koncepcie pre postgraduálne štúdium, rozbor koncepcie a hodnotenie vyučovania hudobnej výchovy na školách I. a II. cyklu (1967), ďalšiu analýzu účinnosti nového poňatia vyučovania na 2. stupni ZŠ (1981), prípravu novej koncepcie vyučovania hudobnej výchovy na 2. stupni (spoluúčasť na tvorbe učebných osnov). Tibor Sedlický ďalej pripomienkoval návrh učebných osnov hudobnej výchovy pre ZDŠ (1970), analyzoval súčasný stav a perspektívy hudobnej výchovy na ZŠ (1971), posudzoval návrh experimentálnych učebných osnov z hudobnej výchovy pre 2. stupeň (1977), na MŠ SSR podal návrhy a stanoviská k prehĺbeniu estetickéj výchovy na základných a stredných školách

(1985), pripomienkoval Komplexnú analýzu účinnosti nového poňatia výchovy a vzdelávania na 2. stupni ZŠ a k príprave učiteľov pre vyučovanie hudobnej výchovy na ZŠ (MŠ ČSFR 1995), ako aj mnohé ďalšie návrhy, koncepcie a expertízy.

Z koncepcných činností Tibora Sedlického v oblasti zborového spevu treba zaznamenať vypracovanie koncepcie Organizačného a pracovného poriadku (pre potreby SZSU 1978), trojstupňového šesťročného diaľkového školenia dirigentov (pre OÚ v Bratislave 1980), Slávností zborového spevu J. L. Bellu v Liptovskom Mikuláši (1986). Do koncepcných aktivít je nutné zaradiť aj vypracovanie scenárov výstav Jubilujúci skladatelia a ich vzťah k Banskej Bystrici (1976) a 75 rokov činnosti SZSU (Trenčianske Teplice 1991).

Učebné plány a osnovy celoslovenského cyklického diaľkového školenia zbormajstrov vypracoval pre potreby OÚ v Bratislave. Každý stupeň trval dva roky a jeho frekventanti ho absolvovali skúškou pred osobitnou skúšobnou komisiou z teoreticko-praktických disciplín. Prvý stupeň realizovali osvetové strediská, druhý stupeň zabezpečovali krajské osvetové strediská. Od frekventantov sa vyžadovalo, aby mali vlastný spevácky zbor na minimálne okresnej úrovni. Tretí stupeň spadal pod OÚ v Bratislave a uchádzači sa špecializovali na dirigentov detských speváckych zborov a speváckych zborov dospelých.

Pozoruhodná a detailne prepracovaná bola tiež koncepcia Slávností zborového spevu J. L. Bellu v Liptovskom Mikuláši. Sedlický sa ňou snažil dať priestor na prezentáciu stredne vyspelým speváckym zborom dospelých, tzv. kategórie B. Slávnosti sa mali konať každé tri roky a súťažná prehliadka by bola zameraná na: autorskú súťaž hudobných skladateľov a textárov, autorskú súťaž upravovateľov slovenských ľudových piesní, interpretačnú súťaž skladby J. L. Bellu a na súťaž v interpretácii voľne vybraných skladieb.

Z funkcií v ZSS – (člen od roku 1964, člen výboru muzikologickej sekcie 1970, člen kontrolnej a revíznej komisie 1977 – 1982, člen vedenia Kruhu zbormajstrov od roku 1984) a v OÚ (teraz NOC), kde bol najskôr inštruktorom pre zborový spev, potom členom poradného zboru pre hudobnú výchovu, predsedom okresného a krajského poradného zboru pre zborový spev, členom prípravných

výborov Festivalu zborového spevu V. F. Bystrého, Akademickej Banskej Bystrice a medzinárodného sympózia Cantus Choralis Slovaca, vyplýval jeho aktívny podiel na všetkých organizačných prácach, ktoré súviseli s úspešným zabezpečením realizácie mnohých koncertov, súťaží, festivalov, prehliadok a školení. Bol všade tam, kde mohol svojimi cennými skúsenosťami a radami prispieť k úspešnému rozvoju zborovo-speváckeho hnutia na Slovensku.

6. Príprava učiteľov hudobnej výchovy

Problematika skvalitnenia hudobnej prípravy budúcich učiteľov rezonovala v štúdiách Tibora Sedlického prakticky od začiatku jeho aktívnej vedeckej činnosti. Už na Pedagogickom inštitúte v Martine analyzoval nevyhovujúcu koncepciu trojročnej prípravy budúcich učiteľov (1962). Bola to neradostná, avšak v daných podmienkach plne odôvodnená realita a trojročná existencia pedagogických inštitútov ukázala, že dovedajšia koncepcia nevyhovovala požiadavkám a potrebám praxe. Ďalšie jeho štúdie boli cenným pramenným materiálom k systemizácii a spracovaniu dejín hudobnej výchovy na Slovensku. Detailne analyzoval prebiehajúce školské reformy, venoval sa kritickému hodnoteniu pedagogickej praxe študentov pedagogických fakúlt, predkladal návrhy na zlepšenie situácie, venoval sa otázkam profilu absolventa hudobnej výchovy. Prostredníctvom odborných komisií Československej spoločnosti pre hudobnú výchovu predkladal zásadné návrhy na zriadenie hudobných gymnázií (ktoré sa nepodarilo zrealizovať), ale niektoré parciálne návrhy (vydávanie skrípt pre vnútornú potrebu a v tom čase prepotrebná modernizácia učebných pomôcok) prostredníctvom SSHV – áno. Odkrýval nové cesty a hľadal možné skryté rezervy aj zavedením nového predmetu estetická výchova do gymnázií, ale kriticky prehodnotil cieľ, ktorý sa mal dosiahnuť aktívnym oboznamovaním študenta s hudobným materiálom, no a ten – podľa neho - splnený nebol. Poukazoval na nevyhovujúcu predprípravu uchádzačov pre 1. stupeň ZŠ, ktorú odôvodňoval aj prerušením kontinuity medzi základnou školou a vstupom na pedagogickú fakultu. Preto navrhoval zriadiť špeciálne triedy stredných škôl, ktoré by pripravovali potenciálnych uchádzačov o štúdium na pedagogickej fakulte aj dôkladným osvojením si didaktiky predškolskej výchovy.

Sledoval nové trendy v príprave učiteľov, venoval sa otázkam personálneho skvalitnenia katedier hudobnej výchovy, pričom v ich diferenciacii videl aj možnosti vnútornej špecializácie. Poukazoval na inováciu výučby v smere komplexnejšieho využívania nových vedeckých poznatkov, posilnením interdisciplinárnych vzťahov, kreativity učiteľov a žiakov, vytvorením väčšieho priestoru pre nonartificiálnu hudbu, uplatňovaním progresívnych prvkov vo vyučovaní a odstraňovaním zaužívaných metodických stereotypov. Mimoriadnu pozornosť venoval príprave učiteľa – dirigenta na prácu so speváckym zborom. V učebnom pláne Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici figuroval predmet *zborový spev a riadenie zboru* od ak. roka 1977/1978. Vypracoval štruktúru seminárov, koncepciu čiastkovej skúšky, koncepciu zborového koncertu absolventov. Vyzdvihoval mimoriadnu úlohu speváckeho zboru (je „metafora“ spoločnosti), ktorý považoval za „praktickú školu“ výchovy budúcich dirigentov⁶. Sedlického konštruktívne návrhy aj v tejto oblasti sledovali jediný cieľ, pripraviť budúcich učiteľov hudobnej výchovy tak, aby bez akýchkoľvek zábran vytvorili vo svojej škole spevácky zbor a dosahovali s ním adekvátne umelecké výkony. Sedlický vo svojich štúdiách dokázal „vypichnúť“ najdôležitejší problém, ktorému zároveň argumentačne zabezpečil historickú kontinuitu, vlastnú analýzu a následné teoretické rozpracovanie s praktickým vyústením problematiky. Značná časť jeho záverov bola akceptovateľná a zrealizovaná s niekoľkoročným odstupom. Nielen upozorňoval na negatíva a zábrany, ale vždy spoľahlivo a zodpovedne hľadal nové cesty pri riešení nastolených problémov. Nie nadarmo predkladal značnú časť svojich koncepcných návrhov a zámerov prostredníctvom jednotlivých odborných komisií Slovenskej spoločnosti pre hudobnú výchovu, ktorých odborné, edičné

6 V tomto smere sa a Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici výrazne angažoval prof. PaedDr. Milan Pazúrik, CSc., žiak a dlhoročný spolupracovník Tibora Sedlického, ktorý naplňoval jeho predstavy o nepererušenom kontinuu prípravy učiteľov – dirigentov pre prácu so speváckym zborom. Taktiež študijné programy školské hudobné súbory a záujmové hudobné súbory, ktoré realizovala Katedra hudobnej kultúry Pedagogickej fakulty UMB so svojimi študentmi, ponúkali široký priestor k uplatneniu ideí, snáh, požiadaviek a praktických odporúčaní Tibora Sedlického.

a publikačné aktivity oprávňovali účinnejšie pôsobiť v smere trvalého riešenia koncepčných otázok, zrovnoprávnenia hudobnej výchovy s ostatnými predmetmi a svojou činnosťou znamenali skutočný prínos k rozvoju a skvalitneniu hudobnej výchovy slovenských škôl. To len potvrdzuje skutočnosť, že hudba, ktorej zasvätil celý život sa stala konštantou jeho života a hudobná výchova a s ňou spojená príprava učiteľov dominujúcou náplňou každého dňa.

Bibliografia

1. GREGOR, Vladimír a SEDLICKÝ, Tibor. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha, Bratislava : 1973, 2. rozšírené vydanie 1990. ISBN 80-7058-131-X.
2. KOLOŠTOVÁ, Mariana. *Výrazné osobnosti slovenskej hudobnej pedagogiky Viliam Fedor a Tibor Sedlický*. Banská Bystrica: Belianum, 2015. ISBN 978-80-557-0723-5.
3. LANGSTEINOVÁ, Eva. Tibor Sedlický a školská hudobná výchova. In: *Tibor Sedlický*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2004, s. 55-61. ISBN 80-8055-976-8.
4. SEDLICKÝ, Tibor. Spolupráca s V. Gregorom na Dějinách hudební výchovy. In: *Dějiny hudební výchovy (osobnosti, instituce, koncepce)*. Ostrava : AHUV TC, 1996, s. 63-66. ISBN 80-8578-07-20.
5. SEDLICKÝ, Tibor. *Hudobná pedagogika pre dirigentov speváckych zborov*. Bratislava, Osvetový ústav 1984.
6. SEDLICKÝ, Tibor. *Hudobná psychológia pre dirigentov speváckych zborov*. Bratislava, Osvetový ústav 1985.
7. SEDLICKÝ, Tibor. *K dejinám zborového spevu na Slovensku 1-5*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 1996-2000.
8. SEDLICKÝ, Tibor a LENG, Ladislav. *Hudobná výchova pre 7. ročník ZDŠ*. Bratislava, SPN, 1964.
9. SEDLICKÝ, Tibor, GÁLIK, Emil a KOPINOVÁ, Ľubica. *Hudobná výchova pre 7. ročník ZŠ*. Bratislava, SPN, 1982, 2. vyd. 1984, 3. vyd. 1988.
10. SEDLICKÝ, Tibor a PAZÚRIK, Milan. *K dejinám zborového spevu na Slovensku 6*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v spolupráci s ŠVK – LHM s finančným príspevím Pro Slovakia a Hudobného odboru Matice slovenskej, 2003.

11. SEDLICKÝ, Tibor, POLÓNYOVÁ, Ružena a VIŠŇOVSKÁ, Edita.
Hudobná výchova pre 8. ročník ZDŠ. Bratislava : SPN, 1965.
12. SEDLICKÝ, Tibor, ŠIKULOVÁ, Ľubica a ŽIKAVSKÁ, Mária.
Počúvanie hudby v 1.-5. ročníku ZDŠ. Banská Bystrica : Učebné pomôcky, národný podnik, 1977.

KONTEXTY HUDOBNEJ VÝCHOVY V KURIKULÁRNEJ REFORME VZDELÁVANIE PRE 21. STOROČIE.

CONTEXTS OF MUSIC EDUCATION IN CURRICULUM REFORM EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY.

Anna Derevjaníková

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko
e-mail: anna.derevjanikova@unipo.sk

Abstract: In the paper, the author presents the processes that determined and accompanied the creation of the starting points of the subject of Music Education up to its current form in the State Educational Program for Elementary Basic Education (2023). Music Education is one of the subjects of the Art and Culture educational field and participates in the development of the student's artistic literacy, as one of the domain literacy. At the same time, it characterizes the processes and documents that were developed as supporting materials for schools that verified the new State Educational Program in the pilot phase, but also those that started implementing the new curriculum in the 2024/25 school year.

Keywords: Education for the 21st century, curriculum reform, Music Education

Východiska kurikulárnej reformy na Slovensku

V roku 2021 bola na Slovensku iniciovaná snaha po reforme kurikula pre základné školy pod názvom Vzdelávanie pre 21. storočie. Autori východísk reformy vychádzali z poznania, že súčasná mladá generácia má iné životné skúsenosti a podnety, ako tomu bolo len pred niekoľkými rokmi. Majú virtuálny prístup k realite a celému svetu, môžu poznať viac ako predchádzajúce generácie a je pred nimi ďaleko dynamickejšia, ale aj málo predvídateľná budúcnosť. Je preto potrebné dynamickejšie reformovať vzdelávacie priestor, vzdelávaci obsah aj dizajn všetkých oblastí gramotnosti.

Autori východísk sa opierali aj o idey a poznatky dokumentu Učiace sa Slovensko, v ktorom boli zdôrazňované momenty rovnoprávnosti a dostupnosti vzdelávania pre všetkých občanov Slovenska, všetkých jeho národností, ale aj sociálne znevýhodnených či sociálne vylúčených a zdravotne postihnutých občanov, aby nadobúdanie vzdelania bolo naplnením ich osobných cieľov, formovaním postojov a hodnôt a prípravou na život v demokratickej spoločnosti. Upozorňovali aj na potrebu širokej odbornej diskusie pri akýchkoľvek zmenách v edukačnom systéme na Slovensku a zaujali odmietavý postoj tzv. len inovovaným prístupom k revíziám štátnych vzdelávacích programov.

Empirické poznanie pedagogickej reality aj dostupné pedagogické výskumy (VEGA, APVV) na všetkých úrovniach už dlhodobo signalizovali potrebu hlbšej, ale hlavne komplexnej reformy základného vzdelávania naprieč jeho všetkými stupňami. Z pohľadu autorov koncepcie nového kurikula ide skôr deklaratívne ako merateľné formulované ciele vo vzťahu k vlastnému obsahu vzdelávania, výrazná orientácia na osvojovanie si veľkého množstva faktov, ktoré majú často za následok ukladanie vedomostí do krátkodobej pamäte žiakov. Chýba im ukotvenosť v širších súvislostiach, vzťah k životným zručnostiam, skúsenostiam a potrebám pre súčasný život, vnútorná súdržnosť obsahu vzdelávania, vyváženosť duševného a telesného rozvoja žiakov s ohľadom na ich spokojnosť a celkovú pohodu. Ďalej vo východiskách reformy uvádzajú, že jednotlivé predmety pôsobia izolovane nielen v ročníku, ale aj naprieč ročníkmi, žiaci, ale hlavne učitelia nevidia a nenachádzajú súvislosti medzi jednotlivými vzdelávacími obsahmi, čím sa žiakom stráca zmysel toho, čo sa učia, prečo sa to učia a pod. Nezhľadujú sa špecifiká vlastnej triedy či školy a potreby či možnosti žiakov.

Zo záverov výskumu realizovaného odbornou skupinou pod vedením Porubského (2016) v rámci projektu APVV-0713-12 vyberáme niektoré zistenia. Kľúčoví aktéri reformy – učitelia neodmietajú myšlienku o potrebe zmeny, ale značné percento sa vyjadrilo, že vedia si predstaviť aj návrat k modelu z pred 1989 roku. Uvádzali, že reforme z roku 2008 sa nepodarilo naplniť zmeny v oblasti autonómnejšieho fungovania a rozhodovania škôl, očakávania učiteľov boli v smere uvedenej reformy z roku 2008

v procesoch výchovy a vzdelávania nenaplnené. Dvojúrovňový model kurikula v podobe školského vzdelávacieho programu poskytoval len formálnu autonómiu. Autonómia sa mohla prejaviť pri tvorbe učebných osnov s čím však učitelia nemali skúsenosti, obsah vzdelávania ostal stanovený centrálnne a „limitovaný centralizovanou učebnicovou politikou štátu“. Pozitívne hodnotili možnosti zohľadňovať regionálne špecifiká, možnosti profilovania sa škôl, využívania iných vzdelávacích koncepcií a zohľadňovania individuálnych dispozícií žiakov. Učitelia však konštatovali, že sa znížila náročnosť učiva a pri práci sa radšej aj naďalej spoliehajú na centrálnne koncipované kurikulárne dokumenty.

Stručne zovšeobecníme najčastejšie uvádzané nedostatky kurikula (ŠVP) z roku 2015:

- Deklaratívne, nemerateľne vymedzené ciele vzdelávania.
- Orientácia na osvojovanie značného množstva faktov.
- Vedomosti nie sú ukotvené v širších súvislostiach a majú podobu krátkodobých vedomostí.
- Chýba vnútorná súdržnosť obsahu vzdelávania. Vzdelávacie oblasti a vyučovacie predmety nie sú zosúladené naprieč jednotlivými stupňami vzdelávania.
- Jednotlivé vyučovacie predmety pôsobia izolovane nielen v ročníku, ale aj naprieč ročníkmi a stupňami vzdelávania.
- Chýba celostný pohľad na vzdelávanie.
- Absentuje hodnotové vzdelávanie a posilňovanie kritického myslenia.
- Učenie nie je prispôbené individuálnym potrebám, absentuje inklúzia.

Školský zákon 245/2008 vymedzil okrem iných aj vzdelávacie oblasti vzdelávania na jednotlivých stupňoch aj typoch škôl. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materskej škole z roku 2016 je koncipovaný podľa uvedených vzdelávacích oblastí, ale ŠVP (2015) pre základné školy nebol s uvedeným dokumentom v súlade ani z hľadiska vymedzenia vzdelávacích oblastí, ani výkonových a obsahových štandardov. Na Slovensku je dieťa, ktoré dovŕšilo k 31. 8. 2021 päť rokov v zmysle Zákona č. 273/2021 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa Zákon č. 245/2008 Z.z. O výchove vzdelávaní povinne začlenené do povinnej školskej dochádzky v niektorej

z foriem povinného predprimárneho vzdelávania. Zákon nadobudol účinnosť 1. 9. 2021. Aj preto vznikla potreba zosúladiť a kontinuálne nadviazať na predprimárne vzdelávanie vzdelávaním na základnej škole. Zároveň vytvoriť kurikulárny dokument, ktorý bude dobrým východiskom pre ďalšie štúdium na stredných a vysokých školách.

Autori koncepcie Vzdelávanie pre 21. storočie v zdôvodnení potrieb zmeny kurikula konštatujú, *“že na úrovni tvorby štátnych vzdelávacích programov nebola zabezpečená koordinácia cieľov a obsahu vzdelávania naprieč vzdelávacími oblasťami, vzdelávacou sústavou a celou vzdelávacou dráhou žiaka”* (2022 s. 10). Primárnou bola snaha dať do súladu zameranie jednotlivých vzdelávacích oblastí v predškolskej a školskej edukačnej praxi aj programových dokumentoch - štátnych vzdelávacích programoch pre materské aj základné školy. V Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materskej škole sa uvádza, že *“vymedzené vzdelávacie oblasti zabezpečujú kontinuitu s primárnym vzdelávaním v základnej škole”* (2022, s. 4).

Kontexty kurikulárnej reformy na Slovensku

Štátnym pedagogickým ústavom v Bratislave bol ešte v roku 2021 iniciovaný vznik pracovných skupín pre jednotlivé vzdelávacie oblasti, v ktorých boli zastúpení pracovníci Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave (teraz NIVAM), zástupcovia pracovných skupín, ktoré pracovali na príprave Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016), odborníci z akademickej sféry aj učitelia z praxe, ktorí sa chceli podieľať na tvorbe kurikulárneho dokumentu a prihlásili sa na výzvu ŠPU.

V roku 2022 bol členmi takto vytvorených pracovných skupín vypracovaný a zverejnený dokument Vzdelávanie pre 21. storočie – východiská zmien v kurikule základného vzdelávania (2022). Práve v uvedených východiskách boli autormi pomenované silné a slabé stránky platného ŠVP (2015), cieľ, vízia, zámery, princípy a charakteristika nového kurikula základného vzdelávania, jeho členenie na 3. cykly, prístupy a postupy v uvedených cykloch. Vymedzené boli cieľové a obsahové východiská jednotlivých vzdelávacích oblastí a potreba ich členenia na komponenty, ktoré

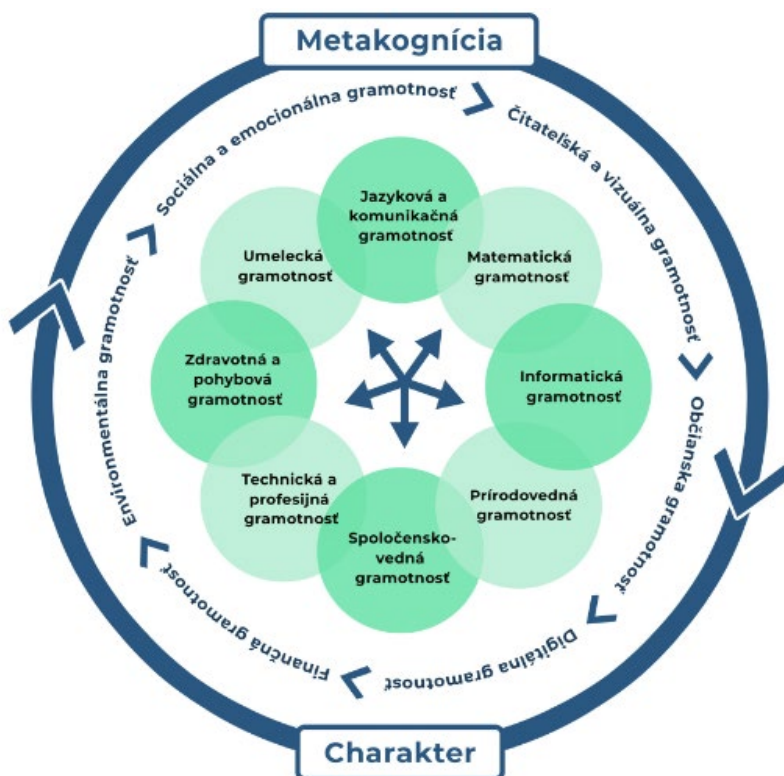
v symbióze zabezpečia komplexné poňatie vzdelávacej oblasti alebo predmetu, podľa charakteru jednotlivých vzdelávacích obsahov.

Vypracované návrhy cieľov, komponentov, výkonových a obsahových štandardov jednotlivých vzdelávacích oblastí boli postupne navzájom v rámci vzdelávacích oblastí zosúladované, aby vznikala vnútorná súdržnosť obsahu vzdelávania. Pracovná podoba dokumentu bola v online priestore zverejnená širokej laickej aj pedagogickej verejnosti a žiakom na verejnú diskusiu. Pripomienky, námietky či odporúčania prichádzali od všetkých aktérov pripomienkového konania, v rozdielnom počte v závislosti od vzdelávacej oblasti, vyučovacieho predmetu aj veľkosti zmien, ktoré boli v nich zrealizované. Konkrétne v prípade vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra a predmetu hudobná výchova to boli takmer výlučne pripomienky, resp. poznámky či konštatovania od učiteľov zabezpečujúcich predmet hudobná výchova. Na jednej strane pripomienkovali veľkú náročnosť výkonových štandardov, ale ich zdôvodnenia nesmerovali k nereálnosti ich zvládnutia z pozície žiakov. Podľa mnohých by mala byť hudobná výchova o radosti a emóciách, mal by to byť predmet, kde si žiaci oddýchnu a nebudú pociťovať strach a napätie. Do značnej miery bola bagatelizovaná potreba návrhu uvedených obsahov aj výkonových štandardov a bolo zjavné, že učitelia hodnotia podoby aj potrebu hudobnej výchovy podľa toho, ako ju poznali z vlastných skúsenosti zo základnej školy, resp. ako ju dodnes realizujú preferujúc rozvíjanie poznania o hudbe, notovom písme, skúšaní a klasifikovaní praktických hudobných zručností žiakov pred celou triedou a pod. Čo bolo však zarážajúce, objavili sa pripomienky typu, nech sa hudbe venujú žiaci len v základnej umeleckej škole. Pripomienky od posudzovateľov v pozícií žiakov základných škôl neboli žiadne, a k návrhu kurikula sa nevyjadrovali ani hudobní pedagógovia z akademickej sféry, čo si vysvetľujeme zložením pracovnej skupiny pre predmet hudobná výchova, ktorá v tejto fáze práce bola zložená zo zástupcov niektorých pedagogických fakúlt na Slovensku.

Pedagógovia sa kriticky vyjadrovali aj k absencii dramatickej výchovy vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra, ako oblasti, ktorá by mala komplexnejšie integrovať všetky druhy umenia. Pre predmet dramatická výchova však v rámcovom učebnom programe

nebol vytvorený časový priestor, a preto prvky dramatického umenia boli v možnej miere zakomponované v predmete hudobná výchova do komponentu hudobno-dramatické stvárnenie hudby. Relevantné pripomienky a návrhy boli po prehodnotení zapracované do pracovného návrhu dokumentu.

31. 3. 2023 bol schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie s názvom Vzdelávanie pre 21. storočie. Uvedený kurikulárny dokument jasne vymedzuje jednotlivé doménové gramotnosti, ktoré korešpondujú s cieľmi jednotlivých vzdelávacích oblastí základného vzdelania (viď. Obr. 1).



Obr. 1: Mapa doménových a prierezných gramotností v základnom vzdelávaní

Cieľom kurikulárnej reformy Vzdelávanie pre 21. storočie je predovšetkým snaha o zlepšenie a posilnenie základného vzdelávania vo slovenskom vzdelávacom systéme, prispôsobenie cieľov, obsahu a foriem vzdelávania potrebám súčasnej a perspektívnej spoločnosti i nastupujúcej generácii detí. Zároveň si kladie za cieľ zlepšiť výsledky vzdelávania žiakov v doménových gramotnostiach a zabezpečiť spravodlivosť, rovnosť a prístupnosť vo vzdelávaní pre všetkých. Vytvoriť také podmienky, aby každá škola v súlade so Školským zákonom 245/2008 bola schopná reagovať na novovznikajúce podmienky v edukačnom priestore na Slovensku aj v kontexte európskych globálnych výziev, vytváraním kvalitných podmienok na vzdelávanie prostredníctvom vlastných školských vzdelávacích programov. Aby mohla zároveň zohľadňovať a reagovať na regionálne a kultúrne špecifiká, ekonomické aj prírodné podmienky školy.

Základné vzdelanie by teda malo poskytnúť komplexné východiská základného všeobecného vzdelania potrebné pre porozumenie zákonitostí života, orientácie vo svete, ale aj osvojenie nástrojov učenia sa teraz aj v budúcnosti, nevynímajúc poznanie socio-kultúrnych súvislostí. Hlavné ciele sa dosahujú prostredníctvom doménových aj prierezových vzdelávacích gramotností, kultúry a étosu školy pri dobrej spolupráci s externým prostredím a neformálnym vzdelávaním (ŠVP 2023).

Hudobná výchova v kontexte umeleckej gramotnosti

Hudobná výchova ako jeden z predmetov vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra sa opiera o východiská umeleckej gramotnosti, ako jednej z doménových gramotností. Umelecká gramotnosť je autormi vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra definovaná ako *“schopnosť vnímať, prijímať, chápať, interpretovať a vyjadrovať sa prostredníctvom rôznych druhov a foriem umenia”* (2023b, s. 1). Na základe uvedených schopností umelecky gramotný žiak disponuje vedomosťami zručnosťami a postojmi, potrebnými na vyjadrenie autentického vzťahu k umeniu. Zároveň mu uvedené schopnosti umožňujú porozumieť hodnote umenia vo vzťahu k sebe i spoločnosti.

Spôsobilosti umeleckej gramotnosti boli zakomponované aj do profilu absolventa základného vzdelania v podobe, aby žiak bol schopný „*vnímať a využívať rôzne druhy umenia ako spôsoby vyjadrenia a chápať miestne, regionálne, národné, európske a globálne prejavy kultúry*“, a na inom mieste „*vyjadrovať a interpretovať pojmy a vzťahy medzi nimi, myšlienky, pocity a potreby, fakty a názory*“ rôznymi formami a teda aj myšlienky, pocity a potreby v prijímaní, stvárňovaní a tvorbe umeleckých artefaktov (2023, s. 6).

Žiaci sú v edukačnom procese vedení k poznávaniu a poznaniu artefaktov jednotlivých druhov umenia, vyjadrovaniu sa ich prostriedkami, k prežívaniu a reagovaniu na produkty vytvárané na princípoch umeleckej tvorby, k formovaniu individuálnych postojov a hodnotových preferencií v oblasti umenia a kultúry.

Umelecká gramotnosť sa tak prejaví v *postojoch žiaka*, ktorý chápe spoločenské poslanie umenia a kultúry, vníma ich ako súčasť identity a hodnôt každej spoločnosti v kultúrnom aj historickom kontexte, rozumie ich hodnotu pre seba aj spoločnosť, čo mu umožňuje prezentovať individuálne postoje a hodnotové preferencie v oblasti umenia a kultúry. Zároveň slobodne prejavuje a uplatňuje umeleckú gramotnosť pri napĺňaní osobných kultúrnych potrieb a životných cieľov samostatným zmocňovaním sa rôznych podôb umenia v oblasti produkcie, percepcie, komunikácie, vyjadrovania aj integrácie s inými druhmi umenia, uplatňujúc tvorivosť. Je schopný prejavovať vzťah ku svetovej kultúre, kultúre vlastného národa, regiónu, k tradičným hodnotám vlastnej kultúry a k folklóru, reálny pozitívny vzťah a empatiu k ostatným kultúram a sociálnym skupinám.

Obsahová dimenzia umeleckej gramotnosti predstavuje rôzne spôsoby tvorby hudby, výtvarného umenia, drámy či tanca, ich prezentácie a performancie v individuálnej aj kolektívnej podobe, percepcia, prežívanie, reflexia aj hodnotenie. Zároveň ide o orientáciu v umeleckej tvorbe minulosti i v jej súčasných podobách, v domácom aj svetovom kontexte, v umeleckej tvorbe regiónu, etnika, sociálnych skupín. Ide o schopnosť aplikovať pojmy, javy a vzťahy z oblasti umeleckej tvorby, teórie, histórie a estetiky, chápanie a osvojenie si špecifických vyjadrovacích prostriedkov, spôsobov umeleckého vyjadrenia a stvárnenia, médiá, nástroje, techniky, formy, druhy,

žánre, štýly, obdobia hudobného, výtvarného aj dramatického umenia, architektúry, dizajnu a audiovizuálneho umenia.

Procesuálny rámec umeleckej gramotnosti sa prejavuje flexibilitou, tvorivosťou, empatiou, schopnosťou kooperovať a byť schopný sebareflexie aj zodpovedného konania pri tvorbe, prijímaní, vyjadrovaní a integrácii rôznych druhov umenia vo vlastnej societe aj spoločnosti. Zároveň využívať umenie ako prostriedok interkultúrnej komunikácie a vzájomného porozumenia, ale aj objavovania, experimentovania, sebayjadrovania a sebazpoznávania prostredníctvom činnostného vyučovania a kultivovať schopnosť vnímať (počúvať, vidieť) a interpretovať umelecké dielo s porozumením a s citovým zážitkom.

Umelecká gramotnosť nepôsobí izolovane. Integruje prvky *vizuálnej gramotnosti* v podobe schopnosti interpretovať, hodnotiť, využívať aj vytvárať vizuálne médiá, aj schopnosť analyzovať ich v kultúrnom, etickom aj estetickom kontexte, *kultúrnej gramotnosti* pri zdieľaní a tvorbe kultúrnych hodnôt, ale aj *multikultúrnej gramotnosti* ako schopnosti orientovať sa v iných kultúrnych prostrediach.

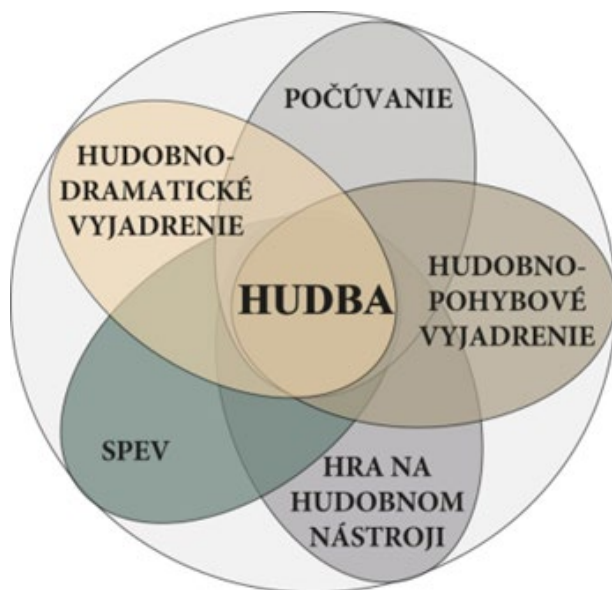
Charakteristickou spôsobilosťou umelecky gramotného žiaka je tvorivosť, ktorá mu umožňuje prenášať umelecké spôsobilosti aj do iných vzdelávacích oblastí, prostredí a kontextov. Umelecká gramotnosť v sebe spája aj čitateľskú a vizuálnu, digitálnu aj sociálno-emocionálnu prierezovú gramotnosť a je úzko spätá aj s rozvíjaním doménových gramotností: jazykovej a komunikačnej, matematickej, pohybovej, informatickej aj technickej a profesijnej.

Aj keď sa u žiakov umelecká gramotnosť buduje v rámci viacerých vzdelávacích oblastí, vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra má v tejto úlohe kľúčové postavenie. Jej obsahy sú reprezentované v rámcovom učebnom pláne dvomi predmetmi: hudobná výchova a výtvarná výchova. Vytvára sa tu však priestor aj na využitie ďalších druhov umenia, ktoré umeleckými prostriedkami stvárajú podnety z iných oblastí života a tvorby a vyjadrujú sa prostredníctvom sebestvorných a jedinečných symbolických a metaforických foriem.

Hudobná výchova a jej podoby v kurikule Vzdelávanie pre 21. storočie

Ciele predmetu hudobná výchova sú formulované komplexne no zároveň konkrétne a čitateľne, aby sa dali v jednotlivých komponentoch jasne identifikovať, pomenovať, plniť a vyhodnotiť. Hlavné ciele sú vo svojej postupnosti dosahovania vyjadrené a zapracované do cieľov jednotlivých cyklov. Spolu s obsahmi sú orientované na žiaka v individuálnej i kolektívnej práci s hudbou. Zvládnutie obsahov komponentov nie je cieľom, ale prostriedkom rozvoja hudobných spôsobilosti (schopností, zručností a návykov) a celostnej osobnosti žiaka.

Nové vzdelávacie štandardy hudobnej výchovy pre základné vzdelávanie zdôrazňujú tri východiskové činnostné princípy a prístupy k hudbe: jej tvorbu – produkciu, prijímanie – počúvanie hudby a vyjadrovanie a stvárňovanie hudby. Uvedené tri prístupy k hudbe sú činnostne rozdelené do piatich komponentov: Spev, Hra na hudobnom nástroji, Počúvanie hudby, Pohybové vyjadrenie hudby, Hudobno-dramatické vyjadrenie hudby.



Obr. 2: Komponenty predmetu hudobná výchova

Uvedené komponenty do značnej miery korešpondujú s hudobno-výchovnými činnosťami pomenovanými v pôvodnom kurikulárnom dokumente (ŠVP 2015). Autori kurikula zdôrazňujú, že je potrebné vyvážiť uvedené tri prístupy k hudbe – počúvanie, produkcia - tvorba, interpretácia – vyjadrenie hudby, pričom žiadny z piatich komponentov neexistuje samostatne a izolovane, nemá dominantne miesto v kurikule, všetky komponenty sa vzájomne ovplyvňujú a komplexne dopĺňajú. Do obsahov jednotlivých komponentov sú zapracované aj obsahy prierezových gramotností. Ide hlavne o digitálnu gramotnosť v podobe zodpovedného a bezpečného využívania digitálnych technológií a médií na umeleckú a estetickú komunikáciu, dokumentáciu či tvorbu hudby, sociálna a emocionálna gramotnosť, v snahe naučiť žiakov kooperovať, byť empatický, schopný sebareflexie aj zodpovedného konania pri tvorbe, prijímaní, vyjadrovaní a integrácii hudby vo vlastnej societe aj spoločnosti. Významnou mierou boli do predmetu hudobná výchova zakomponované obsahy regionálnej výchovy a tradičnej ľudovej kultúry Slovenska s cieľom naučiť žiakov hodnotiť, oceňovať a chrániť národné hudobné dedičstvo ako súčasť vlastnej kultúrnej identity.

Pri všetkých komponentoch je potrebné pochopiť zákonitosti uplatnenia hudobno-vyjadrovacích prostriedkov. Postupne prechádzať od imitácie k tvorivej interpretácii a tvorbe samotnej, k prezentácii hudby s ohľadom na jej funkcie: v triede, v škole, v inom kultúrnom kontexte, na súťaži, sám, v skupine i s celou triedou a naučiť sa kooperovať a tolerovať sa navzájom. Zároveň je potrebné vytvárať situácie, v ktorých žiaci analyzujú, verbálne hodnotia, polemizujú, kritizujú či obhajujú vlastné produkčné schopnosti, svoje hudobné preferencie, ale aj vnímanie produkovanej či počúvanej hudobnej, hudobno-dramatickej produkcie.

Zážitkové a hrové aktivity sú vnímané ako prostriedok, ktorý zefektívňuje rozvoj spôsobilostí, praktických skúseností a získavanie poznania. Žiak je v tomto ponímaní v priamom kontakte s hudbou, je aktívnym nielen pri produkcii, ale aj pri jej vnímaní a stvárňovaní, a tak nie je len jej pasívnym poslucháčom, ale stáva sa jej spolutvorcom a spoluhráčom. Učiteľom sa tak vytvára väčší priestor na využívanie aktívnych a tvorivých prístupov v hudobnej výchove.

Je žiadúce, aby sa učítelia vyvarovali preferovania nadobúdania poznatkov a využívania nehudobných činností v rámci vyučovacej jednotky hudobnej výchovy. Získavanie poznatkov o hudbe by malo prirodzene vyplývať z vhodne naplánovanej a usmerňovanej činnosti učiteľom. Hudobno - teoretické poznanie bude mať predovšetkým aplikačný charakter a v kvalitnejšej podobe bude smerovať znovu do činnosti.

V jednotlivých **cykloch** je naznačený predovšetkým postupne, špirálovite meniaci sa prístup k hudbe, jej tvorbe – produkcii, počúvaniu aj vyjadrovaniu, aby žiaci postupne pochopili na akom princípe vzniká a funguje hudba, naučili sa ju tvoriť, počúvať a stvárňovať. V rámci jednotlivých cyklov sa mení vzťah aj prístup žiakov k hudbe, s pribúdajúcim vekom sa menia ich hudobné preferencie a záujmy, aj podoba hudobných schopností a zručností a na to musia učítelia reagovať.

V **1. cykle (1. – 3. ročník)** je cieľom objavovať zákonitosti vzniku a existencie hudby v jej elementárnych podobách produkcie, počúvania aj vyjadrovania a stvárňovania.

V **2. cykle (4. – 5. ročník)** je cieľom poznať a aplikovať hudobnú gramotnosť pri uvedenom zmocňovaní sa hudby v procese jej produkcie, prijímania aj vyjadrovania a integrácie s inými druhmi umenia.

V **3. cykle 6. – 9 (Hv len 6. - 8. ročník)** je už potrebné uplatňovať hudobnú gramotnosť v oblasti vnímania, porozumenia a interpretácie hudobného materiálu. Tvorit' a prezentovať hudbu, analyzovať, hodnotiť, diskutovať, selektovať, akceptovať a reflektovať rozmanitosť hudobného umenia a hudobných prejavov.

Je žiadúce, aby učiteľ slobodne pracoval s učebnými obsahmi a vhodne ich kombinoval medzi jednotlivými komponentmi. V hudobnej výchove nejde o hromadenie ani preferovanie množstva hudobno-teoretických poznatkov, pojmov či faktov, ale hlavne o využívanie vhodných a rôznorodých prístupov k hudbe, zameraných na aktívne muzicírovanie a elementárnu hudobnú tvorbu, ktoré vedú k pochopeniu procesov vzniku a existencie hudby v živote žiaka i v spoločnosti vôbec. Teoretické poznatky majú slúžiť ako východisko k lepšiemu porozumeniu a interpretácii hudby. Uvedené meniace sa prístupy k hudbe musia rešpektovať

psychologické zákonitosti zrenia žiakovej osobnosti, ale aj postupné nadobúdanie a skvalitňovanie schopností, zručností i skúsenosti žiakov s prácou s hudbou, ich meniace sa postoje a hudobné preferencie v jednotlivých cykloch. Radosť z muzicírovania, poznávania a poznania má byť samozrejším vyústením činnosti, a pre žiaka tiež zážitkom.

Obsahové štandardy sú vyjadrené v podobe pojmu, nejde o pojem, ktorý má žiak vedieť, osvojiť si, ale uvedený pojem pomenúva obsah: hudobnú formu, žáner, vyjadrovací prostriedok, ale aj hudobno-teoretický poznatok a pod., s ktorým má, resp. môže učiteľ pracovať, aby smeroval k dosiahnutiu výkonového štandardu. V obsahovom štandarde sú pomenované aj činnosti a procesy, nie však metódy akými má byť realizovaná činnosť. Voľba metódy je na učiteľovi v závislosti od komponentu a výkonovej úrovne žiakov.

Štátny vzdelávací program pre vzdelávanie v základnej škole Vzdelávanie pre 21. storočie bol schválený roku 2023 a hneď v školskom roku 2023/2024 bol pilotne overovaný v 39 základných školách na Slovensku. V školskom roku 2024/2025 sa k jeho implementácii prihlásilo ďalších viac ako 400 základných škôl. Uvedené základné školy začínajú s jeho implementáciou od 1. ročníka. Pre uvedené školy boli vypracované aj pomocné didaktické prostriedky v podobe *Sprievodcu zmenami vo vzdelávacích oblastiach* a video tutoriálov *Ako tvoriť učebné osnovy pre 1. cyklus* a to pre každú vzdelávaciu oblasť, resp. vyučovací predmet. Sprievodca zmenami je koncipovaný do piatich častí, v ktorých pomenúva aké zmeny prinášajú nové vzdelávacie štandardy, ako je potrebné „čítať“ vzdelávacie štandardy, ako pracovať so vzdelávacími štandardmi pri tvorbe učebných osnov, ako dosiahnuť výkonové štandardy resp. ciele vzdelávacej oblasti (rozumej predmetu hudobná výchova) priamo vo vyučovaní s praktickými ukážkami a na čo je potrebné sa zamerať pri hodnotení v rámci uvedeného predmetu (Derevjaníková, A. – Martinka, P. 2024).

Video tutoriál *Ako tvoriť učebné osnovy pre 1. cyklus* charakterizuje východiská hudobnej výchovy v podobe európskych trendov v oblasti práce s hudbou, dedičstva slovenskej pedagogickej tradície v oblasti hudobnej výchovy. Zdôrazňuje holistický prístup k formovaniu hudobných spôsobilostí žiaka a tvorivý princíp v podobe objavovania,

experimentovania a tvorivého interpretovania hudby aj integratívne prístupy k hudbe samotnej. Charakterizuje jednotlivé komponenty a didaktické princípy, ktoré boli uplatnené pri tvorbe kurikula. Ide o princíp *primeranosti* z hľadiska hudobných schopností a zručností aj náročnosti navrhovaného hudobného materiálu, *postupnosti* z hľadiska postupnosti odkrývania hudobných zákonitostí, *gradácie*, ktorý sa objavuje nielen v gradácií výkonu, ale aj vo zvládaní náročnejšieho obsahu, princíp *prekrývania*, pretože jednotlivé komponenty neexistujú izolovane, ale činnosťne sa prekrývajú a princíp *komplexnosti a vyváženosti* zdôrazňuje komplexný a zároveň vyvážený prístup k všetkým podobám hudby, jej tvorby, prijímania aj stvárňovania a vyjadrovania (<https://vzdelavanie21.sk/sprievodne-materialy/>).

Záver

Hudba je stará ako samotná ľudská spoločnosť. Bola a je prostriedkom na vyjadrenie vnútornej i vonkajšej podstaty života človeka. Aj vzdelávanie v oblasti hudby a hudobného umenia je tu tiež oddávna, ba aj snahy po reformách či skvalitňovaní hudobnej výchovy na základných školách. Na uvedené procesy a výzvy musia v tomto štádiu pohotovo reagovať vzdelávacie inštitúcie – pedagogické fakulty pri novej akreditácii študijných odborov. Autori kurikula v oblasti hudobnej výchovy apelujú na učiteľov, aby hľadali a nachádzali integritu a súvislosti v prístupoch k hudbe, jej tvorbe, počúvaniu aj stvárňovaniu. Kladú dôraz na tvorivé zmocňovanie sa hudby, poznatky o hudbe nech si žiaci osvojujú na základe objavovania prostredníctvom vlastnej praktickej skúsenosti a činnosti. Kladú dôraz na spoznávanie kultúrnej a hudobnej rozmanitosti etníc, národnostných menšín aj sociálnych skupín. Napriek tomu, že je potrebné vnímať každého žiaka ako individualitu s väčšou či menšou mierou hudobného nadania, je zároveň nevyhnutné viesť k žiakom k spolupráci pri tvorbe aj stvárňovaní hudby vytváraním hudobno-dramatických projektov či spoločným muzicírovaním v školských ansámblach.

Bibliografia

1. DEREVJANÍKOVÁ, A. – MARTINKA, P. (2024). Sprievodca zmenami vo vzdelávacích oblastiach, vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra, predmet Hudobná výchova. NIVAM. Online. ISBN 978 – 80 – 565 – 1640 – 9 dostupné <https://vzdelavanie21.sk/sprievodne-materialy/>
2. PORUBSKÝ, Š. a kol. (2016) Kurikulum základnej školy očami učiteľov (empirické zistenia). UMB Belianum: Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-1155-3
3. PŮPALA, B. a kol. autorov (2022). Vzdelávanie pre 21. storočie – východiská zmien v kurikule základnej školy. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-293-8
4. Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania (2022) Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.
5. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie (2015). Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/7502.pdf>
6. Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023). Dostupné na: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>
7. https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2024/12/Umenie-a-kultura_Hudobna-vychova-1.pdf
8. <https://vzdelavanie21.sk/sprievodne-materialy/>
9. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materskej škole – konsolidované znenie. (2022). Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/92e/24533.b272fe.pdf>
10. <https://www.minedu.sk/predprimarne-vzdelavanie/zakon>
11. <https://vzdelavanie21.sk/sprievodne-materialy/>

OSOBNOSTI A DIELA ZBOROVEJ TVORBY

**PERSONALITIES AND COMPOSITIONS
OF CHOIR MUSIC**

TIBOR SEDLICKÝ V ZBIERKOVOM FONDE LITERÁRNEHO A HUDOBNÉHO MÚZEA

TIBOR SEDLICKÝ IN THE COLLECTION OF THE LITERARY AND MUSIC MUSEUM

Peter Filín

Štátna vedecká knižnica v Banskej Bystrici-Literárne a hudobné múzeum
peter.filin@svkbb.eu ; filinssos@gmail.com

Abstract: The article deals with the issue of the creation and development of the personal fund of a significant figure in Slovak music pedagogy - Tibor Sedlický - in the collections of the Literary and Music Museum in Banská Bystrica. It describes not only the circumstances that led to its creation in this memory institution, but also analyzes the structure of this personal fund and its content composition. It also notes some shortcomings that can be found in the structure and composition of the Tibor Sedlický fund and, in conclusion, states the possibilities of how to supplement this fund and thus increase its informational and historical value.

Key words: Tibor Sedlický, Literary and Music Museum, Banská Bystrica, Cantus Choralis Slovaca, collection, collection object, choral singing, music pedagogy

Literárne a hudobné múzeum (ďalej LHM) v Banskej Bystrici je pamäťová inštitúcia, ktorej poslaním a zároveň aj odborným zameraním je dokumentovanie literárnej a hudobnej kultúry banskobystrického regiónu, často však aj s nadregionálnym či celospoločenským presahom. Od svojho vzniku v roku 1969 sa systematicky venuje akvizičnej činnosti, a tým kontinuálnemu budovaniu svojho zbierkového fondu, zabezpečuje jeho ochranu a verejnú prezentáciu formou vlastných múzejných expozícií a výstav, a v neposlednom rade svoj zbierkový fond prostredníctvom činnosti svojich odborných pracovníkov a aktívnej spolupráci s inými (nielen) pamäťovými inštitúciami aj permanentne vedecky zhodnocuje. V hudobných zbierkach LHM je deponovaných viac ako 20000 kusov

zbierkových predmetov, pričom väčšiu časť z nich tvoria personálne fondy hudobných skladateľov či iných hudobníckych osobností so vzťahom k strednému Slovensku a inštitucionálnych fondov viacerých primárne umeleckých telies pôsobiacich v minulosti aj v súčasnosti v tomto regióne. Jedným z fondov, konštituovaných v LHM v Banskej Bystrici je aj personálny fond vysokoškolského pedagóga, hudobného vedca, dirigenta, vokálneho interpreta a významnej osobnosti slovenskej hudobnej pedagogiky Tibora Sedlického.

Vzťah Tibora Sedlického a LHM v Banskej Bystrici bol naozaj dlhoročný a intenzívny. Môžeme dokonca skonštatovať, že boli navzájom spojení od svojich úplných začiatkov. Vznik tejto inštitúcie totiž verejne podporovali a pri jeho zrode stáli „významné osobnosti vedeckého a kultúrneho života mesta – historik Július Alberty, spisovateľ Ján Bodenek, literárni vedci Ivan Plintovič a Zdenko Kasáč, hudobníci Eduard Gábor, Alexander Melicher, Vladimír Gajdoš, Tibor Sedlický a ďalší.“ Okrem tejto deklaratívnej profesijnej podpory vzniku LHM mal však Tibor Sedlický k tejto inštitúcii aj priamy osobný vzťah, umocnený viacerými spoločnými personálnymi prepojeniami. V roku 1973 sa totiž riaditeľom LHM stal Dušan Dobřík, veľmi dobrý priateľ, spolupracovník a kolega Tibora Sedlického v Speváckom zbore Hron v Banskej Bystrici, ktorý obaja v tomto období dirigovali. Rovnako tak je potrebné spomenúť, že v LHM na rôznych pozíciách pracovali viaceré bývalé študentky Tibora Sedlického, a teda absolventky Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici. Jednou z takých, ktorá sa pričínila o zintenzívnenie jeho vzťahu k LHM, bola aj bývalá kurátorka hudobných zbierok Ľudmila Červená, ktorá v tomto múzeu pracovala v rokoch 1974 – 1989, aby sa následne stala pedagogickou kolegyňou Tibora Sedlického na akademickej pôde (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici). Je to práve ona, ktorá má najvýraznejší podiel na kreovaní personálneho fondu Tibora Sedlického a získala doň najviac zbierkových predmetov. Poslednou treťou osobnosťou, ktorá Tibora Sedlického veľmi úzko spájala s LHM, významná slovenská hudobná historička, muzikologička a bývalá dlhoročná pracovníčka LHM Marianna Bárdiová. S LHM však Tibora Sedlického spájali aj jeho odborné a vedecké aktivity, keďže v roku 1994 spolu s prof. Milanom Pazúrikom stál pri zrode

medzinárodného sympózia o zborovom speve Cantus Choralis Slovaca a bol nielen jeho pravidelným účastníkom (až do roku 2002), ale aj odborným garantom a spolutvorcom jeho obsahovej náplne. Rovnako tak bol často hosťom a prednášateľom na rôznych odborných podujatiach a výstavách LHM. V neposlednom rade je tiež potrebné spomenúť jeho umeleckú činnosť so Speváckym zborom Mladosť a Speváckym zborom Hron, ktoré Tibor Sedlický dirigoval a s ktorými sa mnohokrát podieľal na kultúrnom programe počas podujatí organizovaných na pôde LHM.

Pri kreovaní personálnych alebo inštitucionálnych fondov v múzeu musia mať najmä kurátori na pamäti, že tieto fondy sú (minimálne by mali byť) výsledkom systematickej a odbornej práce múzejných pracovníkov a ich cieľom je komplexne a plnohodnotne dokumentovať dotknutú osobu alebo organizáciu. Svojou štruktúrou by mali byť vyvážené a z časového hľadiska zachytávať pokiaľ možno celé obdobie života osobnosti alebo existencie inštitúcie či podujatia. Postavenie a pozícia Tibora Sedlického (nielen) v banskobystrických vedeckých, pedagogických aj umeleckých kruhoch ho jednoznačne predurčovali na to, aby sa stal múzeom dokumentovanou osobnosťou. Bolo teda iba otázkou času, kedy sa v LHM začne konštituovať jeho personálny fond a došlo k tomu hneď v roku založenia LHM, teda v roku 1969, kedy bol kúpou nadobudnutý úplne prvý predmet fondu Tibora Sedlického a išlo o jeho knižnú publikáciu *Hudobné chvíľky v záujmových zariadeniach*, vydanú v roku 1968. Nateraz posledným predmetom získaným do fondu Tibora Sedlického v roku 2008 je diplomová práca Márie Strenáčikovej s názvom *Tibor Sedlický a jeho zborovo-spevácke aktivity* napísaná a obhájená v roku 1996 na Katedre hudobnej výchovy Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity. Aktuálne môžeme povedať, že fond Tibora Sedlického v LHM obsahuje 120 jednotiek (počet kusov je o niečo vyšší), čo ho v štruktúre zbierok múzea zaraďuje medzi stredne veľké personálne fondy.

Pri prvom pohľade na proces kreovania, štruktúru a zloženie tohto fondu môžeme zaregistrovať dve základné disproporcie. Prvá sa týka časového hľadiska budovania fondu Tibora Sedlického a druhá jeho zloženia, respektíve materiálnej štruktúry. Ako sme uviedli už vyššie, proces postupného nadobúdania predmetov

do tohto fondu môžeme časovo ohraničiť na obdobie 1969 – 2008, teda na 39 rokov. Ak máme na mysli ideálny stav, pri ktorom sa kurátori snažia jednotlivé fondy budovať postupne a kontinuálne, nie nárazovo a selektívne, ale tak aby reflektovali naozaj celý život dokumentovanej osobnosti a (v prípade už nežijúcich osôb) aj neskorší ohlas na ich umeleckú tvorbu alebo vedecké, pedagogické či iné osobné aktivity, tak pri porovnaní reálnym stavom vo fonde Tibora Sedlického musíme skonštatovať, že tomu tak nie je. Počas 39 rokov totiž do tohto fondu pribudol aspoň jeden predmet v iba v 17 rokoch (1969 – 1 jednotka (ďalej j.), 1970 – 1 j., 1974 – 1 j., 1975 – 4 j., 1976 – 2 j., 1979 – 2 j., 1981 – 2 j., 1985 – 39 j., 1987 – 55 j., 1989 – 1 j., 1995 – 1 j., 1997 – 2 j., 1999 – 2 j., 2000 – 1 j., 2001 – 1 j. a 2008 – 4 j.), pričom je evidentné, že hlavná zbierkotvorná činnosť sa v tomto prípade koncentrovala najmä na roky 1985 a 1987, kedy bolo nadobudnutých až 94 zo 120 jednotiek, čo tvorí takmer 80% celkového obsahu fondu Tibora Sedlického. Väčšinu jednotiek nadobudnutých počas týchto dvoch rokov pritom tvorili rukopisy (autorizované strojopisy) jeho odborných a popularizačných článkov. Skutočnosť, že tento fond bol z časového hľadiska disproporčne kreovaný, sa prejavila aj v tom, že zachytáva iba určitý výsek zo života Tibora Sedlického (prevažne ide o 70. – 80. roky 20. storočia) a nie celý jeho život, pričom prvom rade absentuje obdobie jeho detstva a mladosti. Rovnako tak konštatujeme, že v ňom takmer vôbec nie sú zdokumentované jeho vedecké a umelecké aktivity po roku 1989. Výnimku tvoria iba učebnica hudobnej výchovy pre 7. ročník základných škôl z roku 1992, ktorej bol Tibor Sedlický spoluautorom, ďalej rukopis publikácie K dejinám zborového spevu na Slovensku z roku 1996 a všetkých šesť vydaných zväzkov tohto systematizujúceho diela, postupne z rokov 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 a 2003. V neposlednom rade je v tejto súvislosti dôležité spomenúť aj fakt, že sa v systematickom budovaní tohto fondu od roku 2008 už viac ako 15 rokov nepokračuje.

Druhá výrazná disproporcja vo fonde Tibora Sedlického je viditeľná pri jeho štrukturálnej analýze. Zbierkové predmety deponované v múzeách sa štandardne typovo členia do 10 podskupín – reálie (trojrozmerné predmety), archiválie (rukopisy a korešpondencia), typografiky (knihy a tlačené periodiká), drobné

tlače (plagáty, pohľadnice, známky a pod.), fóniky (zvukové nosiče), ekranárie (audiovizuálne materiály), výtvarné umenie (originály), scénografiky, fotografie a kódy (výstupy z počítačov a podobne). Snahou každého odborného pracovníka v múzeu pri budovaní konkrétneho fondu by malo byť, aby tento, pokiaľ je to aspoň trochu možné, obsahoval predmety zastupujúce všetky (prípadne aspoň čo najviac) z vyššie uvedených podskupín a bol proporcionálne vyvážený. V prípade fondu Tibora Sedlického to však neplatí. Zo 120 jednotiek v tomto fonde sa v ňom v najvyššom počte nachádzajú archiválie (70 jednotiek), nasledujú typografiky (39 jednotiek) a fotografie (11 jednotiek). Zvyšných sedem podskupín nie je vo fonde Tibora Sedlického v LHM zastúpených ani jedným zbierkovým predmetom, čo len dokazuje, že nie je štrukturálne vyvážený, ale sú v ňom skutočne dominantne (takmer 60% celkového počtu) zastúpené práve archiválie a s istou dávkou nadsadenia tak môžeme tento fond charakterizovať ako „papierový“, s absolútnou prevahou tohto typu materiálu.

Na obmedzenom priestore tohto príspevku je náročné spomenúť a bližšie uviesť všetky artefakty, nachádzajúce sa v tomto personálnom fonde, no pokúsime sa vybrať tie najzaujímavejšie, prípadne najdôležitejšie. Naozaj vrúcny a úprimný vzťah Tibora Sedlického k LHM a jeho už spomínané osobné kontakty najautentickejšie dokumentuje unikátny list, datovaný 9. mája 1979 v Banskej Bystrici, ktorý adresoval pracovníkom múzea pri príležitosti 10. výročia založenia LHM a okrem iného v ňom píše: „Osobne ma blaží, že na čele LHM stojí veľmi nadšenec a priateľ zborového spevu – aktívny dirigent Okresného učiteľského spevokolu v B. Bystrici a že v hudobnom oddelení pracujú tri absolventky našej katedry hudobnej výchovy. Práve preto Vaše úspechy sú čiastočne i naším úspechom.“ Oceňuje tiež fakt, že hoci ide o malé múzeum, ktoré začínalo „prakticky z ničoho – bez skúseností, v obmedzených priestoroch, bez materiálneho vybavenia, s obmedzeným počtom pracovníkov“, tak sa usilovnou prácou svojich pracovníkov naozaj etablovalo, zastalo si svoje postavenie a pozíciu v štruktúre pamäťových inštitúcií na Slovensku a teší sa na ich ďalšiu spoluprácu.

V oblasti zborového spevu a jeho využitia nielen vo výchovno-vzdelávacom procese môžeme Tibora Sedlického na Slovensku

považovať za priekopníka a prvolezca, ktorý sa už v 50. rokoch 20. storočia venoval tejto problematike a okrem iného si všimol a uvedomil, že u nás chýba nielen relevantná odborná a metodická literatúra, ale aj primeraný notový materiál, ktoré by sa dali použiť na hodinách hudobnej výchovy alebo pri mimoškolskej práci so speváckymi zbormi. Výsledkom jeho aktivity v tejto oblasti bolo okrem iného zostavenie piatich zborníkov piesní, určených pre jednotlivé ročníky prvého stupňa základnej školy, ktoré vyšli v roku 1961 v Žiline a spolu s ďalšími jeho odbornými publikáciami sú súčasťou jeho personálneho fondu.

Zaujímavou skutočnosťou v živote Tibora Sedlického je fakt, že po absolvovaní Učiteľského ústavu v Banskej Bystrici kontinuálne nepokračoval vo svojom štúdiu, ale stal sa praktickým pedagógom, absolvoval povinnú základnú vojenskú službu, uzavrel manželstvo a založil si rodinu (narodil sa mu najstarší syn Ján). Až po tomto všetkom sa rozhodol pre štúdium na Vysokej škole pedagogickej v Bratislave (odbor hudobná výchova – hudobný nástroj), ktorého bolo ohraničené narodením ďalších dvoch detí - syna Tibora (1955) a dcéry Zuzany (1959). Je obdivuhodné, ak si uvedomíme, že si Tibor Sedlický celú svoju odbornú a vedeckú kvalifikáciu (až po habilitáciu a vymenovanie za docenta) doplnil popri rodinných záležitostiach, a súčasne aj svojich pracovných (pedagogických) povinnostiach. Z tejto oblasti jeho života sa v zbierkach LHM nachádza napríklad jeho habilitačná práca, alebo diplomová práca s názvom Spevácky sbor slovenských učiteľov, ktorú úspešne obhájil v roku 1959. Táto je zaujímavá a vzácna predovšetkým tým, že ju neskôr aj na odporúčanie vtedajšieho dirigenta SZSU Juraja Haluzického prepracoval a v roku 1963 vyšla knižne v Stredoslovenskom vydavateľstve v Banskej Bystrici ako iba druhá pamätnica SZSU (po tridsiatich rokoch od vzniku prvej v roku 1933), ktorá mapovala a dokumentovala históriu tohto telesa.

Medzi najmladšie prírastky personálneho fondu Tibora Sedlického patria sumarizujúce publikácie mapujúce jeho život a pracovné aktivity, akou je napríklad monografia s názvom Tibor Sedlický, vydaná pri príležitosti 80. výročia narodenia (2004) a ktorej autorom je jeho dlhoročný kolega a osobný priateľ Milan Pazúrik. Túto monografiu získalo LHM do svojich zbierok v roku 2008,

rovnako ako kvalifikačnú (dizertačnú) prácu Marianny Kološtovej s názvom *Výrazné osobnosti povojnovej slovenskej hudobnej pedagogiky* Š. Kantor, V. Fedor, T. Sedlický, obhájenú na Pedagogickej fakulte Ostravskej univerzity v Ostrave v roku 2000. Zaujímavosťou tohto predmetu je rukopisné venovanie autorky priamo Tiborovi Sedlickému slovami: „Svojmu profesorovi s úctou venuje Majka.“

Tibor Sedlický však v zbierkach LHM nie je zastúpený iba vo svojom personálnom fonde, ale rozptýlene a v malej miere, a to najmä vďaka širokému záberu jeho prevažne umeleckej činnosti, sa nachádza aj v iných fondoch, deponovaných v LHM. V prvom rade je to inštitucionálny fond Speváckeho zboru Hron, ktorého bol Tibor Sedlický dirigentom, čo sa prejavilo na niektorých fotografiách dokumentujúcich činnosť tohto umeleckého telesa, napríklad na fotografiách z Krajskej súťaže speváckych zborov v Banskej Bystrici v roku 1983, na ktorých sú spolu s členmi zboru zobrazení aj jeho dvaja dirigenti, okrem Tibora Sedlického aj už vyššie spomínaný Dušan Dobřík. Zaujímavý je aj unikátny hlasový záznam Tibora Sedlického v podobe jeho otváracieho príhovoru počas VI. ročníka Festivalu mestských speváckych zborov v Banskej Bystrici z roku 1984. Z ostatných fondov je ale najväčšou mierou osobnosť Tibora Sedlického priamo či nepriamo prítomná v inštitucionálnom fonde Speváckeho zboru slovenských učiteľov, ktorý bol jeho celoživotnou vášňou a bol nielen jeho dlhoročným členom (1951 – 1997), ale aj sólistom, členom výboru a istý čas aj jeho podpredsedom. V tomto fonde môžeme nájsť viaceré spoločné fotografie členov zboru, ako napríklad tablo SZSU z roku 1961, fotonegatívy predovšetkým zo 60. rokov 20. storočia, ale tiež magnetofónový pás so zvukovými nahrávkami zboru, realizovanými v štúdiu Československého rozhlasu v 70. rokoch 20. storočia, na ktorých je možné okrem iných skladieb počuť aj interpretáciu troch východoslovenských ľudových piesní od Ondreja Francisciho so sólovým speváckym výstupom Tibora Sedlického.

Napriek spomínaným drobným kritickým výhradám, prevažne muzeologického charakteru, je však korektné na tomto mieste uviesť, že fond Tibora Sedlického aj vo svojej súčasnej podobe spĺňa parametre reprezentatívneho personálneho fondu s expozičným potenciálom, čoho dôkazom ja aj aktuálna výstava v priestoroch

expozície Múzeum – domov múz Literárneho a hudobného múzea v Banskej Bystrici. Výstava má názov K dejinám... Tibora Sedlického a bola realizovaná nielen ako spomienka na 100. výročie narodenia tejto osobnosti, ale najmä pri príležitosti XVI. ročníka medzinárodného sympózia Cantus Choralis Slovaca, ktorý je dedikovaný práve Tiborovi Sedlickému. Prostredníctvom vybraných zbierkových predmetov z jeho personálneho fondu primárne približuje jeho vedeckú, odbornú, pedagogickú a publikačnú činnosť, a to najmä v oblasti hudobnej pedagogiky a zborového spevu. V menšej miere predstavuje aj jeho umelecké aktivity, a to predovšetkým v Speváckom zbore slovenských učiteľov.

Zoznam prameňov

1. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 02241, Sedlický, Tibor: Hudobné chvíľky v záujmových zariadeniach. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968.
2. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 17112, Strenáčiková, Mária: Tibor Sedlický a jeho zborovo-spevácke aktivity, Prešov, 1999, diplomová práca.
3. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 10796, Sedlický, Tibor: Hudobná výchova pre 7. ročník základných škôl. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992, kniha.
4. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 10455, Sedlický, Tibor: K dejinám zborového spevu na Slovensku, Banská Bystrica, 1996, rukopis.
5. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 11109, Sedlický, Tibor: K dejinám zborového spevu na Slovensku. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 1996, kniha.
6. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 11873, Sedlický, Tibor: K dejinám zborového spevu na Slovensku - 2. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 1997, kniha.
7. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 11872, Sedlický, Tibor: K dejinám zborového spevu na Slovensku - 3. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 1998, kniha.

8. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 11967, Sedlický, Tibor: K dejinám zborového spevu na Slovensku - 4. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 1999, kniha.
9. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 12243, Sedlický, Tibor: K dejinám zborového spevu na Slovensku - 5. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2000, kniha.
10. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 02401, Sedlický, Tibor: Vyznanie k 10. výročiu vzniku Literárneho a hudobného múzea, Banská Bystrica, 09. 05. 1979, rukopis.
11. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 05418, Sedlický, Tibor (zost.): Sborník piesní pre 1. postupný ročník. Žilina : Ústav pre ďalšie vzdelávanie učiteľov a výchovných pracovníkov, 1961, učebnica.
12. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 05419, Sedlický, Tibor (zost.): Sborník piesní pre 2. postupný ročník. Žilina : Ústav pre ďalšie vzdelávanie učiteľov a výchovných pracovníkov, 1961, učebnica.
13. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 05420, Sedlický, Tibor (zost.): Sborník piesní pre 3. postupný ročník. Žilina : Ústav pre ďalšie vzdelávanie učiteľov a výchovných pracovníkov, 1961, učebnica.
14. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 05421, Sedlický, Tibor (zost.): Sborník piesní pre 4. postupný ročník. Žilina : Ústav pre ďalšie vzdelávanie učiteľov a výchovných pracovníkov, 1961, učebnica.
15. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 05422, Sedlický, Tibor (zost.): Sborník piesní pre 5. postupný ročník. Žilina : Ústav pre ďalšie vzdelávanie učiteľov a výchovných pracovníkov, 1961, učebnica.
16. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 03369, Sedlický, Tibor: Cestou k profilu socialistického učiteľa hudobnej výchovy, Brno, 1978, habilitačná práca
17. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 05346, Sedlický, Tibor: Spevácky sbor slovenských učiteľov, Bratislava, 1959, diplomová práca.

18. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 15802, Pazúrik, Milan (zost.): Tibor Sedlický. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2004
19. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Sedlický, Tibor, ev. číslo H 17110, Kološťová, Mariana: Výrazné osobnosti povojnovej slovenskej hudobnej pedagogiky Š. Kantor, V. Fedor, T. Sedlický, Ostrava, 2000, dizertačná práca.
20. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Spevácky zbor Hron, ev. číslo H 04816, Krajská súťaž speváckych zborov Banská Bystrica, 19. 11. 1983, fotografie.
21. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Festivaly a súťaže, ev. číslo H 04828, VI. Festival mestských speváckych zborov, Banská Bystrica, 04. 04. 1984, magnetofónová nahrávka.
22. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Spevácky zbor slovenských učiteľov, ev. číslo H 18174, Tablo Speváckeho zboru slovenských učiteľov, 1961, fotografia.
23. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Spevácky zbor slovenských učiteľov, ev. číslo H 18057, Spevácky zbor slovenských učiteľov v zahraničí – fotonegatívy (600 ks), 60. roky 20. storočia, súbor negatívov.
24. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Spevácky zbor slovenských učiteľov, ev. číslo H 18058, Spevácky zbor slovenských učiteľov v zahraničí – fotonegatívy (196 ks), 1968 – 1969, súbor negatívov.
25. ŠVK-LHM Banská Bystrica, f. Spevácky zbor slovenských učiteľov, ev. číslo H 18040, Mononahrávky SZSU z Československého rozhlasu, Bratislava, 70. roky 20. storočia, magnetofónový pás.

Zoznam bibliografických odkazov

26. ŠVÁČOVÁ, Soňa et al.: Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici. Banská Bystrica : Štátna vedecká knižnica, 2019, ISBN 978-80-893388-90-5.
27. KOLOŠTOVÁ, Marianna: Výrazné osobnosti slovenskej hudobnej pedagogiky Viliam Fedor a Tibor Sedlický. Banská Bystrica : Belianum, 2015, ISBN 978-80-557-0723-5.

TOMÁŠ VRŠKOVÝ – NEBUDEM SA...

Vladimír Moško

Katedra hudební výchovy, Umělecké centrum Univerzity Palackého v Olomouci
Univerzitní 3-5 Olomouc
vladimir.mosko01@upol.cz

Abstract: The paper provides a comprehensive music-theoretical analysis of the composition „Nebudem sa...“ by the Slovak composer Tomáš Vrškovič. In the work, we will focus on the formal structure of the composition, harmonic and melodic procedures, rhythmic variations and text processing. At the same time, we examine the means of expression that the composer uses to create emotional tension and dynamics. The study also offers an insight into the context of the work's creation and its place in contemporary Slovak choral music, while reflecting Vrškovič's unique approach to music. The goal of the post is to point out the musical qualities and innovative elements of the composition that contribute to its significant impact.

Key words: Song, Vrškovič, Composition, Form, Composition

Tomáš Vrškovič, je slovenský pedagóg, dirigent a skladateľ s bohatými skúsenosťami v oblasti cirkevnej hudby a zborového dirigovania. Absolvoval žilinské konzervatórium v odbore cirkevnej hudby a dirigovanie, a následne študoval zborové dirigovanie na Akadémii umení v Banskej Bystrici, pod vedením profesora Štefana Sedlického. V súčasnosti pôsobí ako pedagóg na Konzervatóriu v Žiline a na Základnej umeleckej škole Jozefa Potočára v Čadci.

Tomáš Vrškovič získal významné ocenenia v oblasti kompozície, vrátane dvoch prvých miest a jedného tretieho miesta v skladateľskej súťaži Adama Plintoviča. Jeho ocenené skladby boli prezentované na podujatiach, ako sú Staromestské slávnosti v Žiline a na koncertoch Konzervatória v Žiline. V oblasti dirigovania sa mu podarilo získať víťazstvo na medzinárodnej súťaži pre študentov zborového dirigovania, organizovanej Fakultou múzických umení Akadémie umení v Banskej Bystrici a Žilinskou univerzitou.

V hudobnej kariére sa výrazne angažuje ako dirigent viacerých speváckych zborov, napríklad „Speváckeho zboru Sursum Corda“

v Rosine, kde pôsobí od roku 2009. Okrem toho vedie Dievčenský spevácky zbor Konzervatória v Žiline, Chlapčenský spevácky zbor „Naši chlapci“, Miešaný spevácky zbor Kysuca a od roku 2022 Spevácky zbor slovenských učiteliek OZVENA.

Z jeho skladateľskej tvorby sa pozrieme na úpravu ľudovej piesne *Nebudem sa...* pre mužský spevácky zbor. Na základe vtipného textu piesne by sme ju mohli radiť medzi žartovné piesne. Žartovná ľudová pieseň je jedným z najhravejších a najživších žánrov v rámci slovenskej hudobnej tradície. Vyniká svojou ľahkosťou, humorom a častou iróniou, pričom jej hlavným cieľom je pobaviť a uvoľniť poslucháča. Typické charakteristiky žartovných piesní sú:

1. Obsah a témy

Žartovné piesne sa zameriavajú na každodenné životné situácie, často idealizované alebo prehnane vykreslené, aby vytvorili komický efekt. Témy môžu zahŕňať medziľudské vzťahy, najmä lásku, mládenecký život, flirtovanie, či dokonca manželské problémy. Časté sú tiež piesne zosmiešňujúce pracovné povinnosti alebo iné bežné životné starosti.

2. Humor a irónia

Humor v týchto piesňach býva založený na nadsádzke, irónii, ale aj na používaní prekvapivých alebo neočakávaných point. V niektorých piesňach sa vyskytujú vtipné dialógy medzi postavami, alebo texty parodujú spoločenské konvencie, ako napríklad manželstvo, alebo rodinné povinnosti.

3. Jednoduchá štruktúra

Rovnako ako mnohé iné ľudové piesne, aj žartovné piesne majú jednoduchú a rytmickú štruktúru. Melódie sú spevavé, ľahko zapamätateľné, často sa opakujú refrény, čo umožňuje ľahké zapojenie publika.

4. Regionálne špecifiká

Mnohé žartovné piesne nesú charakteristické prvky daného regiónu, či už v podobe dialektu, alebo použitím typických citosloviec,

ako napríklad „tuhája“ v piesňach z východného Slovenska. Takéto regionálne prvky prispievajú k autenticite a originalite piesní.

5. Spoločenský a kolektívny charakter

Tieto piesne sú určené predovšetkým pre spoločenské udalosti – svadby, rodinné oslavy či zábavy. Ich spev bol kolektívny a podporoval pocit komunity, pričom humor vytváral uvoľnenú atmosféru.

Žartovné piesne teda hrajú dôležitú úlohu v zachovaní ľudovej kultúry, prinášajúc humor do každodenného života a odrážajúc múdrosť a skúsenosti obyčajného ľudu.

Podľa vyššie spomenutej charakteristiky, pieseň *Nebudem sa ženiť ešte* spĺňa väčšinu charakteristických prvkov spojených so žartovnou piesňou, pričom v úprave od Tomáša Vrškoveho neprichádzame o dané prvky, ba naopak, sa podtrhuje jej žartovný charakter.

Skladba začína pomerne rozsiahlou 16 taktovou introdukciou, ktorá slúži ako gradačný diel skladby. Gradácia je založená nielen na dynamike a postupnom crescende z *piana* do *forte*, ale k danej gradácii napomáha aj to, že autor hneď v úvode svojej skladby nevyužíva celé hlasové spektrum mužského zboru. Nástup barytónu s basom v tónine f-mol a tempe allegro, nám zatiaľ poskytuje veľmi okrajový náhľad do témy piesne. V daných hlasoch sa v rámci celej introdukcie stretáme s ostinátne sa opakujúcim textom „*Nebudem sa ženiť ešte*“, pričom basová linka podtrhuje ostinátny charakter introdukcie svojou melodickou statikou na tóne F (vid'. obrázok č. 1). Prvý náznak hlavnej témy piesne prichádza až s nástupom tenorových hlasov v unisone, kde v neúplnej a z časti upravenej podobe zaznieva melódia piesne. Z interpretačného hľadiska je v rámci introdukcie dôležité dodržiavanie výraznej dynamiky, ktorá je aj v rámci notového zápisu skladateľom podrobne popísaná, aby vynikli prvky nielen introdukcie, ale aj celej skladby a bol dosiahnutý energický a temperamentný charakter, ktorý si daná skladba vyžaduje (vid'. obrázok č. 2).

1. Nebudem sa...

Venované SZSU

Allegro Tomáš Vrškový (1991)

Tenor 1

Tenor 2

Bass 1 *p*
Ne-bu - dem sa že - nit eš - te, Ne-bu - dem sa že - nit eš - te,

Bass 2 *p*
Ne-bu - dem sa že - nit eš - te, Ne-bu - dem sa že - nit eš - te,

Obr. 1

T 1 *p* *fp* *f* *mf*
Ne-bu-dem sa že-nit eš-te, bo ma žiad-ne diev - ca nech-ce, tu-há - ja,

T 2 *p* *fp* *f* *mf*
Ne-bu-dem sa že-nit eš-te, bo ma žiad-ne diev - ca nech-ce, tu-há - ja,

B 1
Ne-bu - dem sa že - nit eš - te, Ne-bu - dem sa že - nit eš - te,

B 2
Ne-bu - dem sa že - nit eš - te, Ne-bu - dem sa že - nit eš - te,

Obr. 2

Vygradovanie introdukcie vytvorilo priestor pre dynamický nástup dielu A, v ktorom sa prvýkrát stretáme s hlavnou témou skladby aj naďalej v oboch tenorových hlasoch v unisone, s harmonickým sprievodom v spodných hlasoch. Celý štvortaktový diel A sa opakuje v doslovej repetícii, pričom na rozdiel od originálneho ľudového znenia skladby sa v úprave Tomáša Vrškového nestretáme pri jeho

opakovaní s moduláciou do dominantnej tóniny a ostáva pri repetovaní v rovnakej tónine f-mol (pozri obrázok č.3).

17 *mf*
 T 1 Ne-buďem sa že-nit eš-te, bo ma žiad-ne diav-ca nech-ce tu - há - ja.
 T 2 Ne-buďem sa že-nit eš-te, bo ma žiad-ne diav-ca nech-ce tu - há - ja.
 B 1 *mf* Ne - bu - dem sa že - nit eš - te, bo ma žiad-ne diav-ca nechce,
 B 2 *mf* Ne - bu - dem sa že - nit eš - te, ne - bu - dem sa,

Obr. 3

Dynamický vrchol prichádza v refréne danej skladby, označenom ako diel B, opakujúcom sa ako diel B', s malou zmenou v podobe seconda volty. Hlavná téma v danom diely ostáva už len v rámci prvého tenoru, pričom druhý tenor sa pridáva k harmonizujúcim hlasom. Zaujímavým je tu barytónový part, ktorý sa rytmicky aj textovo odkláňa od hlavnej témy, na rozdiel od ostatných hlasov, ktoré tieto dva stavebné prvky piesne dodržiavajú (vid'. obrázok č. 4).

20 *f*
 T 1 Slo - bod - né - mu sa mi pá - ci na sve - te,
 T 2 Slo - bod - né - mu sa mi pá - ci na sve - te,
 B 1 *f* Slo-bod-né-mu sa mi pá-ci, slo-bod-né-mu sa mi pá-ci, slo-bod-ne-mu, slo-bod-né-mu,
 B 2 *f* Slo - bod - né - mu sa mi pá - ci na sve - te,

Obr. 4

Po diele B' nasleduje 10 taktová medziveta slúžiaca ako modulačný úsek. Opäť ako introdukcia, je aj medziveta postavená na gradácii postupne silnejúcej dynamiky, podporenej postupným pridávaním sa hlasov, kde v úvode medzivety zaznievajú len spodné hlasy bas a barytón, s následným pripojením druhého tenoru a po štyroch taktov aj s konečným pripojením aj prvého tenoru. Tematicky znie daná medziveta ako vyčítavý dav s textom „Jano, Jano Boh tá stresce, bo tá žiadne dievča nechce“, ktorý dotvára programovosť danej skladby a dodáva nám tiež ľahkú príbehovosť. Záver medzivety tvorí modulačný úsek, pričom k danej modulácii dochádza v poslednom takte za použitia dvoch akordov, paralelného Des-dur a dominantného septakordu D⁷, ktorý napovedá, že skladba bude pokračovať v tónine g-mol (viď. obrázok č. 5).

35

T 1
bo ta žiad - ne diev - ca nech - ce, nech - ce,

T 2
bo ta žiad - ne diev - ca nech - ce, nech - ce,

B 1
bo ta žiad - ne diev - ca nech - ce, bo ta žiad - ne diev - ca nech - ce,

B 2
bo ta žiad - ne diev - ca nech - ce, diev - ca nech - ce,

Obr. 5

Po medzivete sa navraciame do modulovaného repetujúceho sa dielu A v novej tónine g-mol, ktorý tematicky pokračuje v tom, čo priniesla medziveta, pričom sa nám zvyrazňuje posmešný charakter. Okrem zmeny tóniny, prináša jedine zmenu tempa na *allegro molto*. V rovnakom poňatí sa vracia aj diel B, kde dochádza k malej rytmickej odchýlke zapríčinenej zmenou textu, inak nám prvé znenie tohto dielu dochádza bez zmeny. Zmeny nastávajú až pri jeho opakovaní v podobe dielu B', v ktorom sa rozširuje *secondavolta* na 9 taktov a v rámci nej sa vytvára dynamický a výrazný záver celej skladby.

Bodku za ňou tvoria energické posledné dva takty, s výraznými akcentami a záverečným zvolaním „hej!“ (pozri obrázok č. 6).

The image shows a musical score for four voices: Tenor 1 (T1), Tenor 2 (T2), Bass 1 (B1), and Bass 2 (B2). The score is in 2/4 time and features lyrics in Slovak. The lyrics are: "hej, hej, ci-gán-ka ti do-brá bu-de, Bu-de, hej." The score includes dynamic markings such as *cresc. molto* and *ff*, and accents (>) over the notes. The score is numbered 50 at the beginning.

Obr. 6

Skladba nezaujme ani tak svojou formovou náročnosťou, ako efektným kompozičným spracovaním a vtipným textom, pričom so správnou interpretáciou vie zaujať aj náročnejšieho poslucháča a taktiež baviť aj menej angažovaných poslucháčov zborového umenia.

Bibliografia

1. BARTÓK, Béla. Slovenské ľudové piesne. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 1959. ISBN 80-224-0249-6.
2. DROBNÝ, Karol. Kultúra ľudovej piesne na Slovensku. Martin: Osveta, 1981. ISBN 80-217-0012-3.
3. KRESÁNEK, Jozef. Slovenská ľudová pieseň so sprievodom ľudových nástrojov. Bratislava: Opus, 1974. ISBN 80-85112-25-6.
4. UHLÁR, Vlado. Slovenské ľudové piesne: Výber z národnej kultúrnej pamiatky. Bratislava: Mladé letá, 1977. ISBN 80-05-00514-2.

ŠVÉDSKÝ SKLADATEL THOMAS JENNEFELT NA POZADÍ HUDEBNÍCH SBOROVÝCH TRADIC (ZAMĚŘENO NA SBOROVOU HUDBU)

SWEDISH COMPOSER THOMAS JENNEFELT IN THE CONTEXT OF CHORAL MUSIC TRADITIONS (FOCUSED ON CHORAL MUSIC)

Jan Spisar

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, Česká republika
jan.spisar@osu.cz

Abstract: This paper briefly describes the traditions of choral singing in Sweden, but primarily focuses on the singer, instrumentalist, teacher and Swedish composer Thomas Jennefelt. The text deals with his life and especially with his compositions for choirs. Considering the possibilities of the paper's scope, we have selected the most important ones and emphasized them. Thomas Jennefelt's music written for vocal ensembles is popular and beloved for its originality not only in his homeland, but also worldwide.

Keywords: Sweden, music, Thomas Jennefelt, composer, choral composition, choir.

Současný švédský hudební život čerpá z bohaté kulturní minulosti a je jí nepochybně ovlivňován i dnes. Křesťanství se svou latinskou liturgií zde zvítězilo v polovině 11. století, pro potřeby církve byly následně komponovány nové latinské hymny a sekvence zpívané z kůrů pěveckými sbory, od 14. století se v místních chrámech stavěly varhany. Reformace ovlivnila vývoj latinské liturgie a v důsledku nedostatku školených protestantských hudebníků chrámový zpěv dočasně upadal. Jezuitský pokus o protireformaci byl v roce 1593 potlačen. Švédští králové té doby zvali na svůj dvůr cizí hudebníky, a to nejvíce z Polska, Německa, Nizozemí či Francie. Celkově byla hudba organizována po vzoru pokrokové Evropy, velké oblibě

se těšily hudební nástroje, jako např. loutna nebo klavichord. Na univerzitě v Uppsale se Olaf Rudbeck⁷ zasadil o rozvoj hudebního vzdělávání, položil základy hudebního archivu a vydal revidované znění chorálů na texty žalmů. Přes všechny zmiňované snahy se však v hudební oblasti nedařilo držet krok např. s francouzským dvorem.

Významnou barokní skladatelskou osobností, která byla uznávána jak ve Švédsku, tak v cizině, se stal Johan Helmich Roman (1694–1758). Roku 1771 byla ve Stockholmu založena Královská hudební akademie (Kungliga Musikaliska Akademien), která vzdělávala profesionální hudebníky, zpěváky a učitele hudby. Pravidelný operní provoz ve švédštině byl zahájen v roce 1773 založením Královského divadla (Kungliga Teaterhuset). Domácí lidové písně či jejich nápěvy ve své opeře poprvé použil skladatel Carl Stenborg (1752–1813).⁸ I přes různé, mnohdy nepříznivé peripetie vývoje hudby napříč staletími můžeme konstatovat, že se Švédsko stalo v posledních desetiletích zemí, která může být svou masívní podporou kultury vzorem.⁹ Připomeňme např. založení Švédské společnosti skladatelů (1918), Švédské asociace pěveckých sborů (1925) nebo různých nadací udělujících umělcům finanční stipendia.¹⁰ Nemalý vliv na domácí soudobou tvorbu měl i dlouhodobý úzký kontakt se zahraničím, zejména s avantgardními experimentátory, novými skladebnými technikami hudby 20. století či doposud neobvyklým využíváním potenciality lidských hlasů v pěveckých sborech.

Thomas Jennefelt, švédský umělec, komponista, instrumentalista, zpěvák, pedagog a jeden z nejvýraznějších současných sborových skladatelů, se narodil 24. dubna 1954 v Huddinge nacházejícím se v jižní části Stockholmu. Od svých devíti let se učil hrát na klavír a kytaru, o něco později se stal choralistou v kostelním sboru ve svém rodném městě. Středoškolské vzdělání obdržel na Södra

7 Olaf Rudbeck (1630–1702), švédský renesanční učenec, rektor univerzity v Uppsale.

8 Více viz SÝKORA, Václav, Jan. *Hudba evropského severu*. Praha: Supraphon, 1975.

9 Více viz RANDEL, Michael, *The Harvard Dictionary of Music*. London: The Belknap Press Harvard University Press Cambridge, Massachusetts 1986. ISBN 0-674-61525-5. s. 817.

10 Více viz Föreningen Svenska Tonsättare. Tonsattare.se [online]. [cit 2024-05.27.]. Dostupné z <https://fst.se/node/825>

Latins gymnasiu, psal poezii, hrál v divadelních hrách, byl redaktorem školního literárního časopisu. Ve věku šestnácti let začal studovat zpěv, sluchovou analýzu a harmonii u ředitele chrámového sboru Hanse Kyhleho.¹¹ Ten rozpoznal Jennefeltův hudební talent a přiměl jej, aby se věnoval hudbě profesionálně. V letech 1974 až 1980 se vzdělával na Royal College of Music ve Stockholmu u mnoha významných umělců a pedagogů. Elektronickou hudbu studoval u Larse-Gunara Bodina,¹² ve skladbě se školil u Gunnara Buchta,¹³ Arneho Melnäse¹⁴ a dalších. Publikoval na hudební témata v novinách a časopisech, jako redaktor Swedish Broadcasting Corporation se podílel na tvorbě hudebních rozhlasových pořadů a v letech 1994 až 2000 předsedal Společnosti švédských skladatelů. Pro Jennefeltův vývoj, coby sborového skladatele, bylo bezpochyby obohacující členství v profesionálních pěveckých sborech. Přes 20 let zpíval a byl předsedou komorního sboru Erica Ericsona.¹⁵ V tomto významném špičkovém tělese se seznamoval mimo jiné s novými soudobými sborovými kompozicemi, naučil se rozpoznat, co lze a co nelze požadovat od amatérských versus profesionálních zpěváků, kde se nalézají hranice lidského hlasu, či fyzické a duševní limity jedince. Měl i to štěstí, že byl součástí tzv. „Švédského sborového zázraku“, který inicioval v šedesátých letech 20. století již námi zmíněný Eric Ericson.¹⁶ Thomas Jennefelt se v současné

-
- 11 Anders Hans Ingmar Kyhle (1933), švédský kostelní hudebník, zpěvák a sbormistr, člen Stockholmského komorního sboru pod vedením Erica Ericsona. Je otcem operních pěvců Magnuse a Jana Kyhleových.
 - 12 Lars-Gunar Bodin (1935–2021), švédský skladatel a propagátor elektronické hudby, v roce 1979 byl jmenován ředitelem Electronic Music Studis (EMS) ve Stockholmu.
 - 13 Gunr Bucht (1927), švédský klavírista a komponista. Skladbu studoval mj. u Carla Orffa nebo Goffreda Petrassiho. Profesor kompozice na Royal College of Music ve Stockholmu a hudební vědy na Stockholmské univerzitě.
 - 14 Arne Otto Birger Mellnäs (1933–2002), švédský skladatel, hudební pedagog a dirigent. Věnoval se avantgardním směrům, studoval mj. u Györdě Ligetiho.
 - 15 Eric Gustaf Ericson (1918–2013), legendární švédský sborový dirigent, zakladatel mnoha špičkových profesionálních pěveckých sborů. Na Royal College of Music ve Stockholmu proslul jako umělec a pedagog svými inovativními vyučovacími metodami.
 - 16 Více viz REIMERS, Lennart – WALNER, Bo. *Choral music perspectives (Dedicated to Eric Ericson)*. Uppsala: The Royal Swedish Academy of Music, No. 75, 1993.

době stal ve své rodné zemi i v cizině velmi často interpretovaným švédským skladatelem moderní artificiální sborové tvorby, a to s asi třiceti nejpopulárnějšími díly vydanými nakladatelstvím Gehrman's Musikförlag.¹⁷ Přísluší mezi ně zakázky nejen od švédských těles, ale i od zahraničních (např. Vokalconsort Berlin, Bayerische Rundfunkchor, The Swingle Singers, Kammerchor Saarbrücken, Ex Cathedra Birmingham, Musikhochschule Basel). Jennefeltův debut – *Warning to the Rich* (Varování bohatým) pro barytonové sólo, smíšený a komorní sbor (cca 11 min.) byl zkomponován v létě 1977, vydán Sveriges Korforbunds Forlag ve Stockholmu a premiérován na Young Nordic Music Festivalu v Bergenu (Norsko 1978), se stal jedním z jeho nejvýznamnějších sborových děl. Dramatický text z epištoly sv. Jakuba v angličtině útočí na lidskou touhu mít zalíbení v bohatství, varuje před krutými tresty, které jsou na chamtivce přichystány a zároveň varuje bohaté, aby nebyli nelidští k utlačovaným. Jennefelt se v mnohém nechal inspirovat melodramem z 18. století, kdy vedle sebe staví sólistu bez doprovodu v kontrastu se sborovými pasážemi. Více než hudební efekty autor upřednostňuje působivé dramatické sdělení. Dílo má formu ABA a začíná opakujícími se motivy nejprve ve sborovém brumendu v pianissimu, což představuje hlas utiskovaných, jež záhy vytvářejí pozadí vyústující do krátkého sopránového sóla. Celá pasáž směřuje k vrcholné dynamice, která maximalizuje textové sdělení a zvyšuje napětí. Nato následuje barytonové expresivní sólo a cappella. Závěrečná a nejkratší část končí opět ve sborovém brumendu v pianissimu. Značně emocionálně účinný dojem zanechává na posluchačích kontrastní zvuk velkého a komorního sboru a včlenění sólových hlasů. Významný úspěch zaznamenalo Jennefeltovo requiem *O Domine* (1983) pro smíšený sbor a sopránové sólo o délce cca 8 minut, zobrazující náš vztah ke smrti. Skladba začíná mohutným zvoláním „O Domine“ ve forte, následují zvukové koláže vyústující do sopránového sóla. V závěru sboristé deklamují rytmicky text po jednotlivých hlasech v akordech na jednom tónu,

17 Více viz Gehrman's Musikförlag [online]. [cit. 2024-06-7] Dostupné z: <https://www.gehrmans.se/>. Ve švédských pěveckých sborech je samozřejmostí, že každý zpěvák má zakoupený notový materiál. Tzv. „černé kopie“ se netolerují.

aby zakončení splynulo do pocitu útěchy. Pro Thomase Jennefelta, zpěváka a skladatele zároveň, bylo logickým apelem zkomponovat i větší vokální hudební formy. Svou první komorní operu *Tanter* (1982) napsal pro Örebro College Music, následovala rozhlasová opera *Albert och Julia* (1987) podle hry švédského romantického básníka Erika Johana Stagneliuse (1793–1823). O dvě léta později (1989) vznikla jeho první celovečerní opera *Jesters Hamlet* na text Bengta Nordforse¹⁸ podle P.C. Jorsilda,¹⁹ která měla svou premiéru ve Stora Teatern v Göteborgu (1990). Komorní opera *Farkosten* premiérována v Kodani (1994), opera *Sport&Leisure* na libreto Niklase Rådströma²⁰ debutovala v Královské opeře ve Stockholmu (2004). V září 2011 měla premiéru komorní opera *Paulus* na libreto Christiana Lehnerta.²¹ Následující komorní opera *HOS OSS* (2012), autor textu Magnus Florin,²² byla realizovaná v bytech mimo velkou operní scénu a divákům nabízela bezprostřední a neobvyklý zážitek z novodobého hudebního dramatu. Na podzim 2012 se ve Stockholmu uskutečnilo šest představení pro více než 400 návštěvníků, následující reprízy byly uvedeny v Berlíně. Paní Marie Jennefeltová tehdy vyvěsila po Stockholmu inzeráty, aby našla vhodné byty, v Berlíně pomohlo švédské velvyslanectví. Celý tento projekt vznikl za finanční podpory Švédské národní hudební agentury. Mezi Jennefeltovy další rozsáhlejší významné vokálně-instrumentální skladby patří *In Other Words* (2009) pro komorní sbor a barokní orchestr, *Dixit Dominus* (2009) pro komorní sbor a smyčcový orchestr, *Nocturnal Singing* (2010) pro komorní sbor a smyčcový orchestr. Dílo bylo zkomponováno na objednávku Sboru švédského rozhlasu jako dar Eriku Ericsonovi k jeho devadesátým narozeninám. K dalším pozoruhodným sborovým dílům a cappella patří *Dichterliebe (I-X)* (1990) zkomponované na básně Heinricha

18 Bengt Nordfors (1957), švédský operní zpěvák, pedagog, překladatel hudebních dramát a libretista.

19 Per Christian Jorsild (1935), švédský spisovatel a lékař.

20 Niklas Rådström (1953), významný švédský básník, romanopisec a dramatik.

21 Christian Lehnert (1969), německý teolog, spisovatel a básník. Vystudoval religionistiku, protestanskou teologii a orientalistiku.

22 Magnus Florin (1955), švédský básník, prozaik a libretista, svá díla vydává v němčině a angličtině.

Heineho, shodou okolností stejné použil Robert Schuman v cyklu šestnácti sólových písní. Idylický text sbor ironizuje do prudkých výlevů hrůzy, bezmoci a touhy po lásce. Cyklická svita *Villarosa Sequences* (1993–2001) zpívána dodnes téměř po celém světě, byla komponovaná jako sedm samostatných skladeb, i když se záměrem uvádět ji jako souvislou řadu. Jennefelt napsal text celého cyklu sám, a to na jím vymyšlený jazyk podobající se latině či italštině a který takto doplňuje hudbu neobyčejnou zvukovou barevností. Skladatelova původní koncepce počítala i s prostorovým efektem, kdy cyklus má provádět šest pěveckých těles a jeden sólista v postavení do kruhu kolem publika.

Jednotlivé části cyklu:

Aleidi floriasti pro SATB (1993)

Saoveri indamflavi pro TTBB (1993)

Villarosa sarialdi pro SATB (1993)

Vinamintra elitavi pro SATB (1995)

Clavante brilioso pro sopránové sólo + SATB (1996)

Virita criosa pro SSAA (1996)

Strimli volio pro sopránové sólo (2001)

Třetí část cyklu *Villarosa sarialdi*, jež je často zařazovanou samostatnou skladbou v dramaturgii pěveckých těles a o které sám autor tvrdí, že byl inspirován americkým minimalismem, barokem a švédskou sborovou tradicí, se vyznačuje pravidelným tepem, opakujícím se rytmem, hojností sborových barev, přímočarou soustředěností a pevnou formou (Intro. ABCB'A').

Thomas Jennefelt se bezesporu zasloužil o progres a propagaci v oblasti nové hudby ve Švédsku, obdržel za svůj život několik významných ocenění, a to např. v roce 2013 Cenu Ingvara Lidholma, nebo Rosengbergovu cenu (2016). Nezapočít jeho děl bylo zvukově zaznamenáno a vydáno na kompaktních discích nejen ve Švédsku např. pod vydavatelstvím BIS, Caprice, Phono Sueca a jiných, ale nahrávky byly pořízeny i v USA, Brazílii, Africe a v evropských zemích.

Tomas Jennefelt komponoval rovněž díla instrumentální a vokálně instrumentální. Vzpomeňme orchestrální *Desidero* (1983) nebo *Music to a Cathedral-builder* (1984). Napsal několik sólových písní jako *The Fountain in Vaocluse* (1982), šest písní pro baryton

a smyčcové kvarteto na Petrarkovy texty nebo experimentální *Albumblatt* (1984) pro baryton, flétnu a klarinet a rozsáhlé dílo *Längs radien* (1986) pro soprán, mezzo-soprán, tenor, bas a orchestr na text Tomase Tranströmera.²³ Thomas Jennefelt si texty k vokálním skladbám píše často i sám, používá rovněž básně své ženy, či jiných literátů, popřípadě vyhledává vhodné pasáže z Bible. Během komponování považuje právě text za prvořadou prioritu, bez které nemůže skládat hudbu. Je umělcem, jehož četná díla jsou určena neprofesionálním (amatérským) vokálním tělesům.

Sborová hudba Thomase Jennefelta je nevšední a výjimečná zejména pro svoji expresivitu s užitím disonancí, klade důraz na texturu a krátké slabičné struktury včetně pestré palety vokálních barev, které bývají zpravidla podloženy pravidelným tepem a opakujícím se rytmem, či nezávislým tónovým předivem prostoupeným lyrickou melodií.²⁴ Jeho citlivost k vokalizaci vede posluchače k zesílenému vnímání dramatickosti děl, jež si získaly mezinárodní popularitu.

Bibliografie

1. RANDEL, Michael, *The Harvard Dictionary of Music*. London: The Belknap Press Harvard University Press Cambridge, Massachusetts 1986. ISBN 0-674-61525-5. S. 817.
2. REIMERS, Lennart – WALNER, Bo. *Choral music perspectives (Dedicated to Eric Ericson)*. Uppsala: The Royal Swedish Academy of Music, No. 75, 1993.
3. SADIE, Stanley a TARRELL, John. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, London: Macmillan, 2001.
4. SÝKORA, Václav, Jan. *Hudba evropského severu*. Praha: Supraphon, 1975.

23 Tomas Göst Tranströmer (1931–2015), švédský básník, prozaik, překladatel a psycholog, v roce 2011 obdržel Nobelovu cenu za literaturu.

24 Více viz Tony Lundman [online]. [cit. 2024-06-7] Dostupné z: <https://www.thomasjennefelt.se/about/cvresume-en.html>

Internetové zdroje

1. Föreningen Svenska Tonsättare. Tonsattare.se [online]. [cit 2024-05.27.]. Dostupné z <https://fst.se/node/825>
2. Gehrmans Musikförlak [online]. [cit. 2024-06-7] Dostupné z: <https://www.gehrmans.se/>
3. Lundman Tony [online]. [cit. 2024-06-7] Dostupné z: <https://www.thomasjennefelt.se/about/cvresume-en.html>

OD TRADÍCIE K EXPERIMENTÁLNEJ ZBOROVEJ TEXTÚRE V PRÁCACH MARCINA GUMIELA

FROM TRADITION TO EXPERIMENT CHORAL TEXTURE IN THE WORKS OF MARCIN GUMIELA

Anna Szarapka

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, Polska
anna.szarapka@ukw.edu.pl

Abstract: Marcin Gumiela is an artist involved in transgressive, interdisciplinary projects that go beyond activities related solely to the art of sound. He combines music with art and cognitive science, and he is inspired by nature, the physical and spiritual dimensions of time. In his music, he touches on existential themes related to transience, the meaning of life and destiny. Hence, his works are characterized by deep emotionality, reaching the heights of expression, where hope and peace ultimately resound. In this paper, the author analyzes Gumiela's compositions for women's choir: *Facta est lux*, *Apokalypsi supremum proelium*, *Babel* and describes the project *Partytura na głosy zwierzęce*.

Keywords: modern Polish music, Marcin Gumiela, timbre, sonoristics, expression, cognitive, experiment

Sylwetka kompozytora

Marcin Gumiela jest kompozytorem należącym do średniej generacji kompozytorów polskich, urodzonym w 1980 roku w Tomaszowie Lubelskim. W 2006 roku ukończył z wyróżnieniem Akademię Muzyczną im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy w klasie kompozycji prof. Marka Jasińskiego i prof. Zbigniewa Bargielskiego oraz w zakresie teorii muzyki. W ramach stypendium programu Socrates/Erasmus, w 2005 roku kształcił się w Bańskiej Bystrzycy. To wówczas, pod kierunkiem prof. Eгона Kráka, napisał polichóralny utwór religijny *Laudate Dominum*. Jego utwory były nagradzane i wielokrotnie wykonywane przez polskie i zagraniczne zespoły i orkiestry filharmoniczne podczas koncertów

i międzynarodowych festiwalu muzyki współczesnej w Katowicach, Kijowie, Krakowie, Mińsku, w Warszawie podczas Warszawskiej Jesieni, we Włoszech, na Słowacji oraz w Stanach Zjednoczonych. Marcin Gumiela jest obecnie wykładowcą w Akademii Muzycznej oraz w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy.

W latach 2007-2010 Marcin Gumiela brał udział w czteroletnim programie promocyjnym „Młodzi kompozytorzy w hołdzie Fryderykowi Chopinowi” w ramach Europejskiego Centrum Muzyki Krzysztofa Pendereckiego. Zwieńczeniem udziału w programie z okazji 200-lecia urodzin Chopina była monograficzna płyta wydana przez firmę Dux w 2011 roku, zawierająca utwory sakralne, będące ważną domeną twórczości Gumieli, między innymi: *Apokalypsis* na dwa chóry żeńskie, dwa chóry męskie, głosy solowe oraz siedem zespołów kameralnych (2006-2010)²⁵.

Marcin Gumiela w swojej twórczości religijnej zakorzeniony jest w europejskim dziedzictwie muzyki monodycznej i polifonicznej, wyrastającej ze średniowiecza i renesansu. W sposobie melodycznego traktowania tekstu kompozytor inspirowany jest przez pozamuzyczne znaczenia niesione przez słowo. Specyfika akcentacji łacińskiej kształtuje sylabiczne i melizmatyczne motywy i frazy wzorowane na śpiewach gregoriańskich. Psalmodyczne układy dźwiękowe ujęte w polifoniczne struktury głosów charakteryzują utwory z pierwszej dekady XXI wieku, takie jak *Pater Noster*, *Stabat Mater* i *Laudate Dominum*. W tym ostatnim utworze, interesującym zabiegiem są przestrzenne rozwiązania brzmieniowe, opierające się na ideach polichóralności. Kompozytor operuje jednorodnymi brzmieniowo blokami, stosuje śpiew jednoczesny, naprzemienny, przeciwstawia pary głosów lub tworzy polifonię wiązek głosowych. Wykorzystując przestrzenne rozmieszczenie chórów używa techniki *hoquetus*. W wyniku tych zabiegów powstają skontrastowane, topofoniczne kompozycje, zróżnicowane pod względem barw, rejestrów i dynamiki, co służy wyeksponowaniu tekstu i jego znaczenia. Wypracowane techniki pojawiają się w późniejszych kompozycjach

25 Płyta CD: Marcin Gumiela *Sacred Works* DUX 0753, 2011. Nagrania znajdują się również w serwisie Spotify i Youtube.

Marcina Gumiełi, wzbogacone o nowe wartości brzmieniowe i konstrukcyjne. Już w *Apokalypsis* z lat 2006-2010 odnajdujemy zastosowane na szeroką skalę wcześniejsze pomysły związane z symbolicznym użyciem przestrzeni, tym razem w kontekście dobra i zła. Kompozytor stosuje klastery, recytacje na nieokreślonych wysokościach dźwiękowych i w nieokreślonym tempie, aleatoryzm kontrolowany oraz technikę *hoquetus*.²⁶

W *Symfonii Czasu* z 2020 roku, kompozytor łączy chóry (dziecięcy i mieszany) z solistą (wiolonczela), orkiestrą symfoniczną i mediami elektronicznymi. Utwór był prawykonany w Filharmonii Pomorskiej z udziałem uczniów Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych w Bydgoszczy i stał się wydarzeniem na skalę ogólnopolską²⁷.

Marcin Gumiełia jest kompozytorem, dla którego dźwięk stanowi środowisko immersyjne. Jego wyobrażenia zanurza się w brzmieniach w sposób częściowo intuicyjny i spontaniczny, a proces twórczy kształtują wartości percepcyjne. Stanowią one określoną scenę słuchową²⁸, do której kompozytor wprowadza zarówno wykonawców, jak i odbiorców. Punktem wyjścia jest tekst kształtujący ekspresję i symbolikę utworów. Związki słowno-muzyczne mają z kolei swoje źródła w retoryce muzycznej i nawiązują do utrwalonej tradycji.

Kompozycje na chór żeński

W latach 2019-2023, Marcin Gumiełia skomponował interesujący tryptyk oparty na tekstach biblijnych. Okoliczności powstania utworów były związane ze współpracą z prof. Dr hab. Anną Olszewską, założycielką i dyrygentką Międzyszkolnego Chóru Żeńskiego przy III Liceum Ogólnokształcącym w Białymstoku oraz

26 SZARAPKA, A., „Apokalipsa św. Jana” w trzech interpretacjach muzycznych kompozytorów współczesnych Pomorza i Kujaw. Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 131-148 ss.

27 SZARAPKA, A., *Bydgoska Szkoła Muzyczna w prawykonaniu „Symfonii Czasu” Marcina Gumiełi* <https://tygodnikbydgoski.pl/kultura/bydgoska-szkola-muzyczna-w-prawykonaniu-symfonii-czasu-marcina-gumiełi-recenzja>, DERENDA-ŁUKASIK J., „Symfonia Czasu” Marcina Gumiełi w interpretacji bydgoskiej szkoły muzycznej. Światowe prawykonanie. Seria wydawnicza Centrum Edukacji Artystycznej 1(21)/2023, 187-195 ss., ISSN 2525-1707.

28 HUMIĘCKA-JAKUBOWSKA, J. *Scena słuchowa muzyki dwudziestowiecznej*. Rhythmos, Poznań 2006. ISBN 10:83-60593-00-0, ISBN 13: 978-83-60593-00-4.

dyrygentką Schola Cantorum Bialostociensis. Nieskazitelna intonacja i sprawność techniczna obu zespołów stały się dla Gumieeli inspiracją do stworzenia kompozycji o nowych w jego twórczości walorach brzmieniowych. Zasób użytych środków sięga do niektórych efektów stosowanych już w II połowie XX wieku, o których pisze Iwona Lindstedt, takich jak:

„*voice acting*, czyli mówienie, szemranie, szept, śmiech, chrząkanie, chrapanie, krzyk, wycie, łkanie, syczenie, dmuchanie, odgłosy rozmaitych uczuć (...) wykorzystanie skrajnych rejestrów, rozszerzenia diastematyki (...), wydobywanie fonicznych właściwości tekstu poprzez wykorzystanie samogłosek i spółgłosek, rozmontowywanie formy poetyckiej na oddzielne sylaby lub fonemy, tworzenie sztucznego języka odznaczającego się specjalnymi walorami brzmieniowymi, kumulacja różnych tekstów zwłaszcza różnojęzycznych”.²⁹

W polskiej, wokalnej muzyce religijnej nie są to efekty powszechne. Kompozytorzy wykorzystują raczej takie cechy konstrukcyjne, które nawiązującą do sposobów kształtowania faktury muzycznej w XV i XVI wieku, z zachowaniem zdobyczy harmonicznym XX i XXI wieku. Zastosowany przez Marcina Gumiełę zasób środków technicznych, otwiera przed żeńskim chórem nowe możliwości brzmieniowe i wyrazowe.

Facta est lux (2019)

Tekst kompozycji zaczerpnięty został z Księgi Rodzaju:

*Et facta est lux (Rdz 1,3); Fecitque Deus duo magna luminaria: luminare maius, ut praeesset diei, et luminare minus, ut praeesset nocti, et stellas (Rdz 1,16) oraz z Księgi Koheleta – Dulce lumen (Koh 11,7)*³⁰.

Materiał dźwiękowy utworu opiera się na pełnej, swobodnej dwunastodźwiękowości. Przebiegi horyzontalne

29 LINDSTEDT, I. *Sonorystyka w twórczości kompozytorów polskich XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010. 105 s. ISBN 978-83-235-0431-3.

30 Wszystkie biblijne teksty łacińskie zostały zaczerpnięte z Vulgaty, czyli tłumaczenia dokonanego przez św. Hieronima, ze strony internetowej: <https://lacina.globalnie.com.pl/ksiega-rodzaju/>

są wąskozakresowe; w pierwszej i ostatniej fazie kompozycji dominują długo wybrzmiewające dźwięki, wymagające doskonałego utrzymania stabilnej intonacji. Na początku, współbrzmienia budowane są przez dokładanie dźwięków, aż do uzyskania struktur klasterowych w dynamice *pianissimo* i w nastroju *misterioso*. Druga faza kompozycji zaczyna się od g^2 w dynamice *fortissimo possibile* i opiera się na słowach: *Fecitque Deus duo magna luminaria*. Słowa mówiące o stwórczym działaniu Boga, Marcin Gumieła podkreśla dynamiką i wysokim rejestrem, tworząc jasne, ostre, sekundowe interwały. W środkowej części nowością są sekcje aleatoryczne, w których każda z chórzystek realizuje rytm w dowolnym, charakterystycznym dla siebie tempie. Trzecia faza nawiązuje do pierwszej, a jednym z ważniejszych interwałów są kwinty czyste, zaś dźwiękiem centralnym staje się g^1 . Całość kończy jasne h^2 , wyśpiewane w *fortissimo* na słowie *lux* przez sopran.

W kompozycji ścierają się dwie idee brzmieniowe – szmerowe, klasterowe, aleatoryczne oraz jasne, klarowne, świetliste. Jest to świadomy, zamierzony przez Marcina Gumiełę efekt, mający na celu wyrażenie muzyką dwóch przeciwstawnych stanów – nicości, chaosu, bezładnego ruchu oraz porządku, harmonii i światła. Kompozycję prezentowała Schola Cantorum Bialostocienisis – Chór Żeński Zespołu Szkół Muzycznych im. I. Paderewskiego w Białymstoku, pod dyrekcją Anny Olszewskiej podczas Grand Prix Polskiej Chóralistyki im. Stefana Stuligrosza w Poznaniu w 2019 roku³¹.

Apokalypsis supremum proelium (2020)

Kompozycja wykorzystuje wybrane fragmenty z *Apokalipsy św. Jana*:

...et faciat ut quicumque non adoraverint imaginem bestiae (Ap 13), Nihil horum timeas quae passurus es (Ap.2), Venit dies magnus irae (Ap. 6), Quis similis bestiae? Et quis poterit pugnare cum ea (Ap. 13), Et apprehensa est bestia, et cum ea pseudopropheta... Vivi missi sunt hi duo in stagnum ignis ardentis sulphure (Ap. 19), Facta sunt! (Ap 21)

31 Wykonanie *Facta est lux* Marcina Gumieła, dostępne online: https://www.youtube.com/watch?v=V4PBNCBzY2U&ab_channel=PaulinaSakowicz

Biblijny tekst *Apokalipsy* stał się pretekstem do zastosowania efektów sonorystyczno-fonetycznych, technik heterofonicznych i przestrzennych (Przykład 1.). Koncepcja utworu zakłada stopniowy rozwój materii dźwiękowej od chaosu i rozproszenia, do harmonii, jedności i porządku. Utwór rozpoczyna się od struktur fonetyczno-sonorystycznych, w których tekst rozbity jest na sylaby. Zawarte w nich samogłoski, są pretekstem do zastosowania efektów szeptu oraz wypowiedzania ich na wdechu i wydechu w sekwencjach aleatorycznych zapisanych przy pomocy podziałki sekundowej (Przykład 2.). Szybkie, pełne napięcia i niepokoju mamrotanie oraz wykorzystanie skrajnych możliwości głosów ludzkich doprowadza do momentu kulminacyjnego – gwałtownego klasteru pojawiającego się we wszystkich głosach traktowanych solistycznie, obejmującego przestrzeń dźwiękową od najniższego do najwyższego możliwego do wydobycia dźwięku. Klaster, po maksymalnym wyciszeniu (*ppp*) prowadzony jest techniką *glissando* do konkretnych wysokości – a^2 , a^1 , a (Przykład 3.). Od tego momentu rozpoczyna się trzecia faza kompozycji, oparta na określonych wysokościach, z doprecyzowanym metrum i rytmem. Ideą utworu jest ukazanie najpierw stanu lęku, chaosu, niepokoju i stopniowe przeprowadzenie odbiorcy do ładu, harmonii i spokoju. Całość kończy ciepło brzmiący, diatoniczny klaster na słowach *Facta sunt!*, który ostatecznie wybrzmiewa na dźwiękach h^2 , h^1 , h .

Utwór został prawykonany przez Międzyszkolny Chór Żeński przy III Liceum Ogólnokształcącym im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Białymstoku pod dyrekcją prof. Dr hab. Anny Olszewskiej

***Babel* (2023)**

Spośród trzech omawianych kompozycji na chór żeński, *Babel* jest utworem najbardziej nowatorskim. Wyobraźnię kompozytora kształtowały w znaczącym stopniu możliwości chórów prowadzonych przez prof. Annę Olszewską. Doświadczenia zdobyte podczas kreowania *Facta est lux* i *Apokalypsis supremum proelium*, zachęciły Marcina Gumiełę do postawienia chórowi jeszcze większych wymagań. Rezultaty były znakomite – I nagroda w Grand Prix Polskiej Chóralistyki im. Stefana Stuligrosza w Poznaniu

w 2023 roku dla Białostockiego Chóru Żeńskiego przy III Liceum Ogólnokształcącym im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego.

Marcina Gumiełę inspirowały fragmenty Księgi Rodzaju (Rdz 11,1-9). Z tekstu tego kompozytor wybrał kilka kluczowych zdań i słów, które posłużyły mu do najróżniejszych modyfikacji o wartościach fonetyczno-brzmieniowych i znaczeniowych: *Universa terra labii unius* (Rdz 11, 1); *Venite, faciamus lateres, et coquamus eos igni* (Rdz 11,3); *Venite, faciamus nobis civitatem et turrim, cuius culmen pertingat ad cælum: et celebremus nomen nostrum antequam dividamur in universas terras* (Rdz 11,4); *Venite igitur, descendamus, et confundamus ibi linguam eorum, ut non audiat unusquisque vocem proximi sui* (Rdz 11,7). Oprócz całych zdań rozproszonych sylabowo pomiędzy głosami w technice *hoquetus*, kompozytor zastosował pojedyncze słowa-klucze w różnych europejskich językach. Kulminacja przebiega w dwóch fazach – początkowo w oparciu o dźwięki zrealizowane na określonych przez kompozytora wysokościach. Sopran i alt śpiewają słowa: tower, wieża, chaos, zamęt, jedność, pycha, niebo (soprany); Turm, Stolz, sky, pride (alty) – by ostatecznie wyśpiewać homofonicznie akord *ces-es-ges - e-gis-h*, przechodzący na *b-d-f - f-a-c* na słowie *unitas* (jedność). W drugiej fazie kulminacji głosy w *fortissimo possibile* wykrzykują naprzemiennie w klasterowych ujęciach brzmieniowych słowa: *turris, wieża, caelum, niebo, confusio, zamęt, superbia, pycha, unitas, Einheit* (sopran); *tower, Turm, sky, Himmel, chaos, Wirrwarr, pride, Stolz, unity, jedność*, a następnie słowa *caelum, sky, Himmel, niebo*, kończąc tę fazę słowem *pycha* wypowiedzianym szeptem na wdechu i wydechu (Przykład 4. i 5.). W tym momencie utwór uzyskuje niezwykle stopień ekspresji – przerażający w swej wymowie i oddziaływaniu. Kompozycję zamykają motywy sekundowe o kierunku opadającym oparte na słowie *chaos*, realizowane aleatorycznie i solistycznie przez każdą z wokalistek.

Partytura na głosy zwierzęce na chór mieszany, media elektroniczne i artystów improwizujących (2016)

Jest to kompozycja eksperymentalna, włączona do wielopoziomowego projektu, którego pomysłodawczynią i realizatorką była prof. Dr hab. Elżbieta Jabłońska, pracująca

na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, w Katedrze Rysunku, w Instytucie Sztuk Plastycznych i Konserwacji Dzieł Sztuki. Partytura powstała na podstawie zarejestrowanych wcześniej dźwięków wydawanych przez zwierzęta żyjące w bydgoskim ogrodzie zoologicznym i stała się próbą ich przeniesienia na język współczesnego zapisu muzycznego. Jak określono w opisie projektu: *Zarejestrowane i skompilowane pomruki, buczenia, wycia, skomlenia, skowoty zwierząt, stały się pierwowzorem dla pracy kompozytora, dyrygenta i chórzystów*³². Oprócz Marcina Gumiełi, w realizacji partytury wziął udział Chór Akademicki Uniwersytetu Techniczno-Przyrodniczego im J. J. Śniadeckich w Bydgoszczy, który pod kierunkiem dyrygentki, dr Agnieszki Sowy, dokonał autorskiej, improwizowanej, a więc zakładającej dużą dowolność interpretacji zapisu. Kolejnym etapem tego transdyscyplinarnego eksperymentu były działania kognitywistyczne, mające na celu badanie procesów poznawczych, a więc reakcji neurofizjologicznych na zapis partyturowy i kreowane dźwięki, zachodzących w mózgu dyrygentki, kompozytora i autorki projektu. Próba zapisu reakcji na rozgrywającą się w czasie „ulotną” sztukę dźwiękową, stanowiła pierwsze tego rodzaju przedsięwzięcie w Polsce. Podczas eksperymentu, w którym chór prezentował *Partyturę na głosy zwierzęce*, artystka i kompozytor zostali poddani monitorowaniu aktywności mózgu przy użyciu mobilnego urządzenia do zapisu sygnału EMOTIV EPOC EEG. Dyrygentka natomiast została podłączona do urządzenia Equivital EQ02sem, które zapisuje cykl pracy serca (EKG), liczbę oddechów oraz temperaturę ciała. Jednocześnie za pomocą urządzenia B-Alert x24 qEEG prowadzony był zapis aktywności bioelektrycznej mózgu (EEG). Występ rejestrowała kamera GoPro³³. W badania włączyły się instytucje: Laboratorium Neurokognitywne Interdyscyplinarnego Centrum Nowoczesnych Technologii przy Uniwersytecie Mikołaja

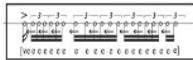
32 Cytat pochodzi z zapowiedzi wydarzenia *N°VI Partytura na głosy zwierzęce*, które odbyło się w Galerii Arsenał w Białymstoku 17.03.2018 roku: <https://galeria-arsenal.pl/event/-43>

33 Informacje pochodzą z opisu projektu, który przeprowadzono w Toruniu 18.11.2016 roku w Domu Muz: <http://dommuz.artus.torun.pl/neurofizjologia-artysty-eksperyment-fundacji-om-z-udzialem-elzbiety-jablonskiej-w-akcji-artystycznej-pt-partytura-na-glosy-zwierzece/>

Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Historycznych, Katedra Historii Sztuki i Kultury UMK w Toruniu, Wydział Kompozycji, Teorii Muzyki i Reżyserii Dźwięku Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy, Pracownia Neuropsychologii i Użyteczności Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy, Fundacja Artystyczno-Badawcza om – organizmy i maszyny w kulturze.

Marcin Gumieła jest twórcą angażującym się w projekty transgresyjne, interdyscyplinarne, wykraczające poza działania związane wyłącznie ze sztuką dźwięku. Łączy muzykę z plastyką, kognitywistyką, inspiruje go natura, fizyczny i duchowy wymiar czasu. W swojej muzyce dotyka tematów egzystencjalnych, związanych z przemijaniem, sensem życia i przeznaczeniem. Stąd jego utwory cechuje głęboka emocjonalność, sięgająca wyżyn ekspresji, w których ostatecznie wybrzmiewa nadzieja i pokój.

Spis przykładów:



kontynuacja podanego materiału /
continuation of a given material



czas trwania dźwięku /
duration of sound



stopniowo przyspieszając /
accelerate gradually



swobodna realizacja
rytmu (rytm sugerowany
mniejszymi-większymi odstępami
między nutami) /
rhythm suggested by smaller,
larger intervals between notes



bardzo wysoki, niski dźwięk /
very high, low sound



szeptane / whispering



szeptane na wdechu /
whispering - on an intake of breath



bardzo szybkie napięte mamrotanie /
tense muttering



półszepem / half-whispering

Przykład 1. Marcin Gumiela, *Apokalypsis supremum proelium*.
Objaśnienia użytych w partyturze znaków.

The musical score for Example 1 is divided into two sections, B and C. Section B is marked 'ca 8s' and 'mf', featuring a solo soprano 1 part starting with the word 'non'. Section C is marked 'ca 7s' and 'mf', featuring a solo soprano 1 part starting with 'a do ra ve rit' and a tutti soprano 1 part. The vocal parts are labeled S1 through S4 and A1 through A4. The score includes various musical notations such as accents, slurs, and specific articulation symbols for breath and whispering. Lyrics are provided in brackets below the notes. The copyright notice '©gumiela.pl' is located at the bottom of the score.

Przykład 2. Marcin Gumiela, *Apokalypsis supremum proelium*.
Fragmenty B i C.

Fragment J (ca 15s): *ppp* very slow glissando ca 1 tone. Dynamics: *ppp*, *mm*.
 Fragment K (ca 5s): ca 1 tone. Dynamics: *mm*, *mf*.
 Fragment L (ca 10s): ca 2 tone. Dynamics: *mm*, *mf*.
 Solo soprano: *f* Nihil horum.

Przykład 3. Marcin Gumiela, *Apokalypsis supremum proelium*,
 Fragmenty J, K, L.

79

S 1 To-wer Wie-za Cha-os Za-męt Je-dność Py-cha Wie-za Nie-bo U-ni-tas a...
 S 2 To-wer Wie-za Cha-os Za-męt Je-dność Py-cha Wie-za Nie-bo U-ni-tas a...
 S 3 To-wer Wie-za Cha-os Za-męt Je-dność Py-cha Wie-za Nie-bo U-ni-tas a...
 S 4 To-wer Wie-za Cha-os Za-męt Je-dność Py-cha Wie-za Nie-bo U-ni-tas a...
 A 1 Turn Stolz Sky Pride Turn Stolz Sky Pride U-ni-tas a...
 A 2 Turn Stolz Sky Pride Turn Stolz Sky Pride U-ni-tas a...
 A 3 Turn Stolz Sky Pride Turn Stolz Sky Pride U-ni-tas a...
 A 4 Turn Stolz Sky Pride Turn Stolz Sky Pride U-ni-tas a...

Przykład 4. Marcin Gumiela, *Babel*. Takty 79-83.

3. Marcin Gumiela, *Facta est lux*. Wykonawcy: *Schola Cantorum Bialostociensis* - Chór Żeński Zespołu Szkół Muzycznych im. I. Paderewskiego w Białymstoku, dyrygent Anna Olszewska, 2019. https://www.youtube.com/watch?v=V4PBNCBzY2U&ab_channel=PaulinaSakowicz
4. Marcin Gumiela, *Partytura Na Głosy Zwierzęce*. Wykonawcy: Chór Akademicki UTP im. J. J. Śniadeckich w Bydgoszczy pod dyrekcją dr Agnieszki Sowy, Gdańsk, 2017. https://www.youtube.com/watch?v=kQdxBLwRwT4&ab_channel=PartyturaNaG%C5%82osyZwierz%C4%99ce ; VII Międzynarodowy Festiwal Muzyki Współczesnej NOWA MUZYKA, Bydgoszcz 2019. https://www.youtube.com/watch?v=kmPRndsE8WE&t=65s&ab_channel=MarcinGumiela
5. NEUROFIZJOLOGIA ARTYSTY - eksperyment Fundacji om, z udziałem Elżbiety Jabłońskiej w akcji artystycznej pt.: *Partytura na głosy zwierzęce*. https://www.youtube.com/watch?v=ql-6jS9VSX4&ab_channel=PartyturaNaG%C5%82osyZwierz%C4%99ce

Artykuły:

1. DERENDA-ŁUKASIK, J. „*Symfonia Czasu*” Marcina Gumieli w interpretacji bydgoskiej szkoły muzycznej. *Światowe prawykonanie*. W: „Szkola Artystyczna”. Warszawa: Seria wydawnicza Centrum Edukacji Artystycznej 1(21)/2023, 187-195 ss., ISSN 2525-1707.
2. HUMIEŃKA-JAKUBOWSKA J., *Scena słuchowa muzyki dwudziestowiecznej*. Poznań: Rhythmos, 2006. ISBN 10:83-60593-00-0, ISBN 13: 978-83-60593-00-4
3. LINDSTEDT, I. *Sonorystyka w twórczości kompozytorów polskich XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010. ISBN 978-83-235-0431-3.
4. SZARAPKA, A. „*Apokalipsa św. Jana*” w trzech interpretacjach muzycznych kompozytorów współczesnych Pomorza i Kujaw. W: *Edukacja Muzyczna*, 9. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2014. 131-148 ss., ISSN 1895-8079. Dostęp online: <https://doi.org/10.16926/em.2014.09.09>

Źródła internetowe:

1. Łacińskie teksty biblijne zaczerpnięte zostały ze strony: <https://lacina.globalnie.com.pl/biblia-po-lacinie/>
2. *Partytura na głosy zwierzęce*. Informacje na temat projektu, który przeprowadzono w Toruniu 18 listopada 2016 roku w Domu Muz: <http://dommuz.artus.torun.pl/neurofizjologia-artysty-eksperyment-fundacji-om-z-udzialem-elzbiety-jablonskiej-w-akcji-artystycznej-pt-partytura-na-glosy-zwierzece/>
3. *Partytura na głosy zwierzęce*. Zapowiedź wydarzenia, które odbyło się w Galerii Arsenał w Białymstoku 17.03.2018 roku: <https://galeria-arsenal.pl/event/-43>
4. SZARAPKA, A. *Bydgoska Szkoła Muzyczna w prawykonaniu „Symfonii Czasu” Marcina Gumieli*. Dostęp: <https://tygodnikbydgoski.pl/kultura/bydgoska-szkola-muzyczna-w-prawykonaniu-symfonii-czasu-marcina-gumieli-recenzja>

KOMPOZYCJE NA GITARĘ I CHÓR NA PRZYKŁADZIE TWÓRCZOŚCI MARCINA KOPCZYŃSKIEGO

COMPOSITIONS FOR GUITAR AND CHOIR BASED ON THE WORKS OF MARCIN KOPCZYŃSKI

Adam Skrętny

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz, Polska
kontakt: adam@edu.ukw.pl

Abstract: This article presents the biography and works of Marcin Kopczyński – including compositions for choir and guitar. The composition 'Universi, qui Te expectant' is for mixed choir and guitar – a piece in which the guitar leads the equivalent voice. The second composition 'Exsultabit cor memu in salutatione Tuo' treats the guitar as an accompanying instrument. The Latin texts for both works are drawn from the Roman missal, whose author remains anonymous. These pieces were composed for Dr. Adam Skrętny, with their premiere scheduled to take place in Perpignan, France.

Keywords: guitar, choir, composer, premiere, compositions for choir and guitar



Biografia kompozytora

Marcin Kopczyński – uznany w środowisku artystycznym pianista, a przede wszystkim ceniony kompozytor. Urodził się 28 marca 1973 roku w Inowrocławiu, gdzie z wyróżnieniem ukończył Państwową Szkołę Muzyczną w klasie fortepianu i waltorni. W 1998 roku uzyskał tytuł magistra w Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy z kompozycji oraz z teorii muzyki. W 2010 roku otrzymał stopień doktora sztuki w specjalności kompozycja i teoria muzyki, a w 2018 roku uzyskał stopień doktora habilitowanego. Od 2006 roku jest członkiem Związku Kompozytorów Polskich oraz Inowrocławskiego Towarzystwa Muzycznego „PRO ARTE”. Ponadto organizuje koncerty „m.in. cyklicznych wieczorów kompozytorskich „Musica Varia Est” w Inowrocławiu”³⁴. Wiele z utworów kompozytora doczekało się prawykonań przez wybitnych wykonawców. *I Koncert fortepianowy* op. 13 z 1997 roku, a także orkiestrowe opracowanie *Signals* z 2000 roku zostały prawykonane pod batutą Zygmunta Rycherta i Jerzego Salwarowskiego w Filharmonii Pomorskiej w Bydgoszczy. Kompozycje chóralne Marcina Kopczyńskiego tj. *In Te Domine speravi* z 1996 roku i *Sanctus* z 2004 roku prawykonane były również na cenionych festiwalach, w tym m. in.: na Międzynarodowym Festiwalu Muzyki Sakralnej „Gaude Mater” w Częstochowie w roku 2004 i 2007. Kolejna kompozycja orkiestrowa z 1998 roku *Tutti e soli* została nagrana przez Agnieszkę Duczmal z orkiestrą „Amadeus” dla Polskiego Radia. Znaczącym dla kompozytora osiągnięciem było prawykonanie w 2008 roku utworu *Radość jak muzyka* (2007) przez Orkiestrę Filharmonii Lwowskiej w ramach III edycji Spotkań Muzycznych Młodzieży Polskiej i Ukrainskiej we Lwowie. Rok 2013 przyniósł kompozytorowi kolejny sukces – podczas Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Organowej i Kameralnej w Kamieniu Pomorskim został prawykonany utwór *Gaude Maria Virgo* przeznaczony na sopran, mezzosopran, tenor i organy. Aktualnie Marcin Kopczyński jest wykładowcą w swojej Alma Mater, czyli w Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy – to właśnie tam oraz na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy jego kompozycje wykonywane były

34 <http://www.marcin-kopczynski.pl/index.php?act=omnie>, 11.12.2021, 17:25.

na koncertach towarzyszących międzynarodowym i ogólnopolskim sesjom naukowym. Jako kompozytor może pochwalić się prezentacją swojego dorobku artystycznego i opracowań nie tylko w Polsce, lecz również poza jej granicami: w Niemczech, Hiszpanii, na Węgrzech, Litwie i Ukrainie. Z całą pewnością pośród licznych dokonań kompozytora jednym z ważniejszych jest wydanie w 2008 roku pierwszej płyty monograficznej *Strumień myśli* składającej się z 11 kompozycji. Trzy lata później ukazał się album *One man, a few shadows*, który również zawierał 11 utworów. Na nagraniu usłyszeć można m. in. wybitną sopranistkę – Ingridę Gapovą, wirtuoza gitary – Krzysztofa Meisingera i uznanego pianistę – Radosława Sobczaka. Również w 2011 roku na płycie *Musica Nova Pomorza i Kujaw* wydanej przez Związek Kompozytorów Polskich znalazła się kompozycja *Echa* przeznaczona na skrzypce i fortepian. Rok później wydana została trzecia płyta monograficzna *Prośba o skrzydła*, na której znalazło się 10 kompozycji wykonanych przez Małgorzatę Ratajczak – mezzosopran i Marcina Kopczyńskiego. Ostatnie z wydanych do tej pory albumów to, *Przymykam oczy* oraz *Pieśni bydgoskich kompozytorów* z 2017 roku³⁵. Twórczość kompozytorską Marcina Kopczyńskiego usystematyzować można w następujący sposób³⁶:

- na orkiestrę
- na orkiestrę smyczkową
- na instrument lub głos i orkiestrę
- na fortepian
- utwory solowe
- utwory kameralne
- utwory chóralne
- utwory wokalne
- opracowania

Dotychczasowe kompozycje gitarowe Marcina Kopczyńskiego, które autor artykułu miał sposobność wykonać i nagrać to m. in.: *Koloreska*, *Myśli moja płyn z aniołem* na gitarę i kwartet oraz *Concerto da camera per chitarra e orchestra d'archi*. Zarejestrowane zostały

35 <http://www.marcin-kopczynski.pl/index.php?act=omnie>, 11.12.2021, 17:25.

36 <http://marcin-kopczynski.pl/index.php?act=kompozycje>, 06.04.2023, 21:35.

na płycie zatytułowanej *Kopczyński na gitarę*, gdzie partia solowa skrzypiec powierzona została wybitnemu skrzypkowi – Mariuszowi Patyrze.



O *Koloresce* op. 4 z 1995 roku Marcin Kopczyński pisze: „to jeden z moich pierwszych utworów napisanych na studiach, dedykowany koledze, gitarzyście Krzysztofowi Gerusowi, pierwszemu wykonawcy utworu. W 1999 roku „Koloreska” została opublikowana w miesięczniku „Gitarą”. Utwór składa się z dwóch części: improwizowanego preludium oraz cyklu wariacji. Na końcu powraca materiał pierwszego ogniwa”³⁷. Kompozycja ta zbudowana jest z Tematu, pięciu wariacji oraz *cody*. Dzieło to jest w pełni przystawalne instrumentalnie. Utwór został skomponowany

37 M. Kopczyński, *Stream of consciousness. Strumień myśli*, Acte Préalable 2008. Cytat z książeczki załączonej do płyty, s. 9.

w taki sposób, by umożliwić wykonawcy wydobyć z gitary szerokiego wachlarza barw oraz zastosowanie różnorodnych technik gitarowych. Mimo szczegółowych sugestii kompozytora umieszczonych w tekście, pozostawiono przestrzeń na głęboko indywidualną interpretację.

Myśli moja płyn z aniołem to miniatura instrumentalna, o wyraźnej proveniencji pieśniowej. Gitara spełnia w niej rolę solowego głosu prowadzącego kantylenową linię melodyczną. Jej kształt koresponduje ze strukturami horyzontalnymi obecnymi w twórczości Marcina Kopczyńskiego, a zwłaszcza w jego pieśniach. Miniaturę cechuje duża emocjonalność, liryzm, falowanie napięć, co odsyła wykonawcę i słuchacza w rejony niemal mistyczne, transcendentne.

Komentarz kompozytora do *Concerto da camera per chitarra e orchestra d'archi* naświetla inspiracje i okoliczności powstania dzieła. Marcin Kopczyński tak pisze: „Kompozycja opatrzona podtytułem *Tre immagini*, nie jest typowym koncertem – to raczej trzy odmienne muzyczne impresje. Część I – *Allegretto grazioso* – to rodzaj tajemniczego, fantastycznego tańca o zmiennej rytmice, część II – *Andante tranquillo* – *Marcato, con forza* – przeciwstawienia ogniwom delikatnym i lirycznym fragmenty ostre i pełne siły, część III to motoryczny finał, którego energia zatrzymuje się na chwilę w śpiewnym fragmencie *Largo*. Dwie początkowe części powstały w oparciu o Dwie pieśni do słów Swietłany Owczarskiej: *Na polanie soczystej* i *W zamroczeniu dnia*, które napisałem w tym samym roku. Utwór został po raz pierwszy wykonany w wersji z fortepianem przez Krzysztofa Meisingera, i także jego kreacja została uwieczniona na płycie *One man, a few shadows*”³⁸. Fragmenty liryczne, w których gitarzysta może pozwolić sobie na swobodne i optymalne stosowanie technik wykonawczych, stoją w opozycji do fragmentów szybkich, o sekundowych pochodach i zagęszczonej fakturze. We fragmentach tych, gitarzyście w naturalny sposób narzuca się stosowanie techniki *tirando*, aby w danym momencie wydobyć dwudźwięk czy akord. Koncert ten jest nie lada wyzwaniem

38 M. Kopczyński, *One man, a few shadows* (Jeden człowiek, wiele cieni), Acte Prealable (AP 0216), Warszawa 2011.

dla gitarzysty, by w pełni móc ukazać piękno partii solowych przy dość śmiałej dynamice partii skrzypiec. Choć amplifikacja daje dziś znaczne możliwości wzmocnienia dźwięku, należy mieć na uwadze, iż niesie to za sobą określone konsekwencje brzmieniowe.

Kompozycje na gitarę i chór

Utwory *Exultabit cor meum in salutari Tuo* oraz *Universi, qui Te expectant* są pierwszymi kompozycjami gitarowo-chóralnymi Marcina Kopczyńskiego. Powstały specjalnie na zamówienie autora artykułu, gitarzysty – dr Adama Skrętnego. Przeznaczone do prawykonania zagranicznego na festiwalu muzycznym we Francji w 2025 roku.

Exultabit cor meum in salutari Tuo to utwór nawiązujący do tradycyjnego języka dźwiękowego i prastarej formy ronda. Poszczególne odcinki przedstawiają budowę ABACABA, z rozbudowanym środkowym epizodem (C). Utwór rozpoczyna sześciotaktowy wstęp gitarowy, którego materiał wykorzystany jest w kupiecie B.

Refreny ronda to ośmiotaktowe odcinki w tempie *moderato*, charakteryzujące się sylabicznym tokiem narracyjnym w warstwie chóralnej, z użyciem techniki *nota contra notam*. Gitara towarzyszy chórowi akaordowymi strukturami harmonicznymi. Charakter refrenów jest niezwykle radosny, czterokrotnie eksponowany jest tekst tytułowy: *Exultabit cor meum in salutari Tuo*.

Kuplety B w tempie *allegro* są powierzone chórowi, ich faktura zagęszcza się poprzez stopniowe wprowadzanie poszczególnych głosów, ostinatowo wyśpiewujących słowo *exultabit*.

Centralny epizod C charakteryzuje się triolowym przebiegiem rytmicznym, w którym partia gitary i chóru stapiają się w jednolitą warstwę muzyczną. Początek epizodu eksponuje wielokrotnie powtarzany tekst *Cantabo Domino*. Następnie kompozytor wprowadza dalszą część tekstu z akordowymi strukturami w partii gitary i trzech głosów chóralnych pozostających w tle sopranów.

44 *mf* *f* *p* *mf*

S et psal-mam no-mi-ni Do-mi-ni al-tis-si-mi et psal-mam no-mi-ni Do-mi-ni al-tis-si-mi

A psal-mam Do-mi-ni psal-mam Do-mi-ni

T psal-mam Do-mi-ni psal-mam Do-mi-ni

B psal-mam Do-mi-ni psal-mam Do-mi-ni

Chit. *mf* *f* *p* *mf*

M. Kopczyński *Exultabit cor meum in salutari Tuo*, t. 44-45.

Dalszy przebieg utworu to ściśle nawiązanie do refrenu i kupletu B. Cały utwór jest niezwykle zwarty, nastawiony na przekaz tekstu.

Universi, qui Te expectant nawiązuje do tradycyjnej formy ABA1 oraz do harmoniki tonalnej. Zarówno części A i A1, jak i B, składają się z kilku krótkich odcinków, z których każdy jest poprzedzony krótkim rytornellem gitarowym, zapowiadającym dalszą narrację.

Andantino cantabile ♩. = 56

Soprano *mp* U - ni - ver - si

Alto *mp* U - ni - ver - si

Tenor *mp* U - ni - ver - si

Bass *mp* U - ni - ver - si

Guitar *mf* *mp* *mf*

M. Kopczyński, *Universi, qui Te expectant*, t. 1-6.

Narracja całego utworu jest miarowa i jednolita, na gruncie której kompozytor zastosował zmienne tempa, które mają na celu wyeksponowanie odpowiedniego tekstu. Dodatkowo, wartka akcja muzyczna zobrazowana jest poprzez użycie metrum 6/8 w częściach skrajnych, a w części B – poprzez ćwierćnutową fakturę, będącą wynikiem techniki *nota contra notam* w metrum 4/4.

Utwór scala ritornell gitarowy kształtowany na zasadzie podobieństwa, który zarówno w częściach skrajnych, ale również w części B, wykazuje płynną narrację w metrum 6/8. *Universi, qui Te expectant* to pogodny, klarowny w formie i strukturze utwór, nawiązujący do tradycji.

Zewzględu na ambitus wykonawczy partii chóralnej niezbędna jest amplifikacja gitary – by w pełni zrealizować partię tego instrumentu przy jednoczesnym zachowaniu proporcji dynamicznych.

ŹRÓDŁA:

1. <http://www.marcin-kopczynski.pl/index.php?act=omnie>, 11.12.2021.
2. <http://www.marcin-kopczynski.pl/index.php?act=omnie>, 11.12.2021.
3. <http://marcin-kopczynski.pl/index.php?act=kompozycje>, 06.04.2023.
4. Kopczyński Marcin, *Stream of consciousness. Strumień myśli*, Acte Préalable 2008 [CD], s. 9.
5. Kopczyński Marcin, *One man, a few shadows* (Jeden człowiek, wiele cieni), Acte Prealable (AP 0216), Warszawa 2011 [CD].

**AKTUÁLNE KONTEXTY VZDELÁVANIA
A HUDOBNÉHO UMENIA/**

CURRENT CONTEXTS OF EDUCATION AND MUSIC

HUDOBNÝ SOFTVÉR AKO PROSTRIEDOK TVORBY HUDOBNÉHO DIGITÁLNEHO OBSAHU PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE V KONTEXTE VYSOKOŠKOLSKEJ PRÍPRAVY PEDAGÓGOV

MUSIC SOFTWARE AS A MEANS OF CREATING DIGITAL MUSIC CONTENT FOR PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF TEACHER TRAINING

Martin Dzurilla

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Slovensko
email: martin.dzurilla@unipo.sk

Abstract: The paper presents the issue of musical software, programs, applets and applications that can be used in the creation of musical content within the framework of higher education of teachers. It focuses attention on music software primarily intended for editing and producing music, which can also be used for educational purposes. It presents specific possibilities of working with selected music software in the creation of own musical contents applicable in the music-pedagogical practice of primary education.

Key words: music software, music digital content, music education.

Úvod do problematiky

Absolvent študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v rámci povinných a povinne voliteľných predmetov v gescii hudobnej prípravy získa základné teoretické poznatky z oblasti hudobnej teórie, hudobnej expresie, dejín hudby; rozvíja hudobnosť v podobe hudobných schopností, zručností a návykov a tvorivé umelecké schopnosti a zručnosti; nadobudne pedagogické zručnosti nevyhnutné pre budúce pedagogické pôsobenie v oblasti hudobných činností v primárnej edukácii; rozvíja umelecké kompetencie umožňujúce uplatnenie nielen v pedagogickej sfére, ale

aj v rôznych oblastiach spoločenského a umeleckého života (<https://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/khavv>).

Študijný plán študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie predstavuje povinné predmety a povinne voliteľné predmety. Hudobnú výchovu zastupuje povinný predmet Didaktika hudobnej výchovy, ktorá nadväzuje na predmety pedagogicko-psychologického a teoreticko-metodického bloku a rozvíja projektívne a aplikačné schopnosti študenta vo vzťahu k plánovaniu a realizácii odborne podložených edukačných postupov vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra. K **povinne voliteľným predmetom** „zastrešujúcim“ hudobnú výchovu patria predmety Dejiny hudobnej kultúry 20. a 21. storočia, Hudobné interpretačné činnosti, Tradičná ľudová hudobná kultúra Slovenska a Digitálne technológie v umení a kultúre. Povinne voliteľné predmety plnia vo vzťahu k profilu absolventa študijného programu štyri hlavné funkcie: prehľbujúcu, podpornú funkciu, špecializačnú, integračnú (<https://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/studijne-programy>).

Koncepcia predmetu Digitálne technológie v umení a kultúre, ako aj jeho realizácia v podobe výučby študentov 2. ročníka magisterského stupňa štúdia, reflektuje obsah kurikula Vzdelávanie pre 21. storočie, v ktorom, ako uvádza Derevaníková (2024), sú do obsahov jednotlivých komponentov zapracované aj obsahy prierezových gramotností. Ide hlavne o digitálnu gramotnosť v podobe zodpovedného a bezpečného využívania digitálnych technológií a médií na umeleckú a estetickú komunikáciu, dokumentáciu či tvorbu hudby, sociálna a emocionálna gramotnosť, v snahe naučiť žiakov kooperovať, byť empatický, schopný sebareflexie aj zodpovedného konania pri tvorbe, prijímaní, vyjadrovaní a integrácii hudby vo vlastnej societe aj spoločnosti.

Obsah predmetu Digitálne technológie v umení a kultúre

Povinne voliteľný predmet **Digitálne technológie v umení a kultúre** prepájajúci vyučovacie predmety hudobnej a výtvarnej výchovy, na ktorý sa zameriame v príspevku, reflektuje súčasné integračné trendy v primárnej edukácii. Ambíciou výučby tohto predmetu je okrem integračnej funkcie rozširovať vedomosti,

zručnosti a kompetentnosti študenta v oblasti uplatnenia digitálnych technológií v hudobnej a výtvarnej výchove primárnej edukácie.

Predmet Digitálne technológie v umení a kultúre je časovo-tematicky rozdelený na dve časti, v ktorých dominuje raz hudobná zložka a následne výtvarná zložka. V úvode študenti nadobudnú vedomosti o tom, aké hudobné edukačné softvéry v hudobno-edukačnej praxi môžu využiť. Získavajú praktické zručnosti v editácii a tvorbe multimediálneho obsahu pri práci s DAW (digital audio workstation) – elementárnej editácii hudobného materiálu (vokálna, inštrumentálna, vokálno-inštrumentálna tvorba), nahrávaní, korekcií hovoreného slova, spevu, záznamu hry hudobného nástroja. Následne pracujú s DAW na tvorbe nového digitálneho obsahu. Študenti taktiež rozvíjajú svoje zručnosti v práci s voľne dostupnými notačnými softvérmi využiteľnými vo svojej hudobno-edukačnej praxi. Takto vytvorené, zaznamenané, zdieľané, editované, či modifikované hudobné zápisy a hudobné záznamy následne študenti kombinujú s ďalšími mediálnymi elementmi (obraz, zvuk, grafika, animácia, video). Samozrejme aj tu sú potrebné základné zručnosti pri práci so softvérmi a appletmi iného typu ako je hudobný softvér, napr. grafické editory, videoeditory, aplikácie zamerané na tvorbu prezentácií a animácií. Úvodnú časť výučby predmetu tvoria teoretické východiská:

- ✓ digitálne technológie v hudobnom vzdelávaní
- ✓ hudobné softvéry vo vzdelávaní
- ✓ východiská tvorby hudobného digitálneho obsahu
- ✓ potenciál a limity digitálneho obsahu v hudobnom vzdelávaní

Praktickú časť predmetu predstavuje práca na zadaniach, pri ktorých študenti rozvíjajú svoje praktické zručnosti:

- ✓ hudobno-edukačné softvéry a programy, aplikácie, applety a webové stránky
- ✓ editácia jestvujúceho hudobného digitálneho obsahu
- ✓ tvorba digitálneho obsahu – práca s DAW, resp. audio editormi,
- ✓ využitie notačného softvéru v hudobnej edukácii

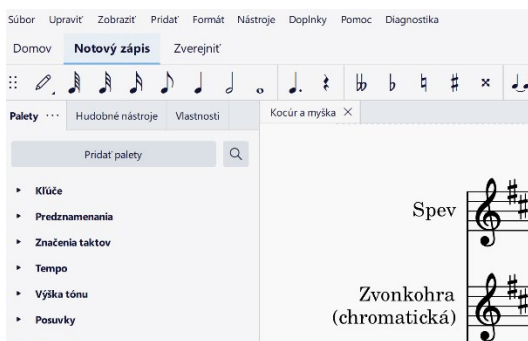
Záznam hudobnej myšlienky do digitálnej podoby – práca s hudobným softvérom

Na to, aby sme mohli previesť hudobnú myšlienku do binárneho kódu, je potrebné mať prehľad v hudobných softvéroch. Klasifikácií

hudobných softvérov nájdeme v odbornej literatúre v rámci Slovenska niekoľko (Martinka, Brodniansky, Pavlík 2021; Šašala 2021; Brezina 2018; Baláž 2014; Fridman 2013; Ferková 2008), pričom každá z nich berie do úvahy rôzne kritériá. Z nášho pohľadu sme rozdelili hudobné softvéry na 2 skupiny podľa toho, či daný softvér je alebo nie je primárne určený na edukáciu. Do prvej skupiny sme zaradili **Hudobné softvéry, programy a aplikácie určené na edukáciu**: CAI programy; hudobné edukačné softvéry; aplikácie určené na elementárne hudobné komponovanie, hru s hudbou, applety vo forme webových stránok, aplikácie v mobilných zariadeniach; príručky a tutoriály. Do druhej skupiny sme zaradili **Hudobné softvéry primárne určené na editáciu, produkciu a reprodukciu hudby**, ktoré môžu byť sekundárne využité vo vzdelávaní – ide o notačné softvéry; DAW; kompozičné programy; samplovacie softvéry; audio editory; zvukové prehrávače.

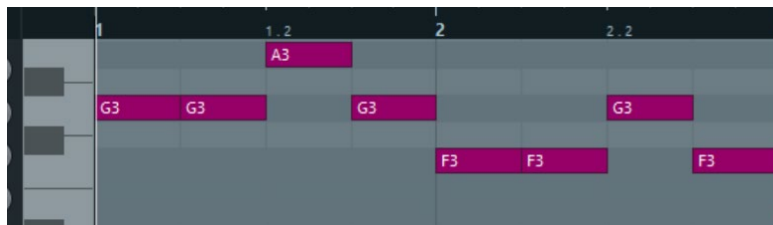
V rámci povinnej voliteľného predmetu Digitálne technológie v umení a kultúre študenti pracujú na zadaniach, v ktorých je potrebné o. i. zaznamenať hudobnú myšlienku, pieseň, hovorené slovo, zvuk (hudobný a nehudobný), či elementárnu hudobnú kompozíciu do digitálnej podoby. Zaznamenávanie realizujú niekoľkými spôsobmi:

- ✓ **notáciou**, čiže zápisom hudobnej myšlienky prostredníctvom notového písma do notovej osnovy. V tomto prípade využívame notačný softvér MuseScore 4. Ide o voľne dostupný softvér umožňujúci zapisovať, editovať, či aranžovať hudobné myšlienky.



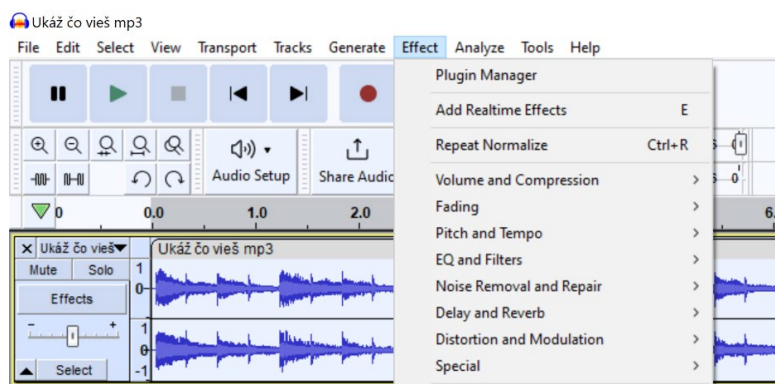
Obr. 1: editačné prostredie MuseScore.

spôsobom MIDI Note Insert použitím appletu Chrome Music Lab a appletu Signal Online MIDI Editor. Editačné prostredie, v ktorom sú zapisované MIDI informácie, sú graficky riešené vo vertikálnej a diagonálnej osi. Vertikálny zápis v MIDI klaviatúre zodpovedá výškovým hodnotám nôt a diagonálny pohyb v rámci klaviatúry zachytáva metroritmické členenie zapisovanej hudobnej myšlienky.



Obr. 2: editačné prostredie MIDI klaviatúry.

- ✓ **audio záznamom** zvuku, hovoreného slova, spevu, znejúceho hudobného nástroja použitím softvéru Audacity. Ide o bezplatný open-source hudobný editor, ktorý umožňuje zaznamenávať, importovať, editovať, kombinovať a mixovať zvukové stopy. Napriek tomu, že nemá ambíciu nahradiť klasický DAW, je ideálnym riešením pre jednoduché spracovanie hudobných, či zvukových nahrávok.



Obr. 3: editačné prostredie Audacity.

Konkretizácia tvorby hudobného digitálneho obsahu študentmi

Študenti pracujú na zadaniach prostredníctvom hudobných softvérov a aplikácií, pričom cieľom je rozvíjať digitálne zručnosti študentov. Vytvorený hudobný digitálny obsah vo forme parciálnych či finálnych súborov (PNG, PDF, wav, mp3, midi...) je prostriedkom, ako tieto zručnosti rozvíjať. Študenti realizujú:

- ✓ zápis hudobných myšlienok prostredníctvom MIDI informácií; pomocou appletu Chrome Music Lab tvoria jednoduché hudobné kompozície; využívajú hru prostredníctvom zdieľaného klavíra,
- ✓ notový zápis piesne a tvoria sprievod k detskej piesni v programe MuseScore vo forme partitúry s využitím rytmických, melodických a harmonických nástrojov; exportujú partitúry do grafického formátu PDF, PNG;

♩ = 100

spev

xylofón

malý bubon

triangel

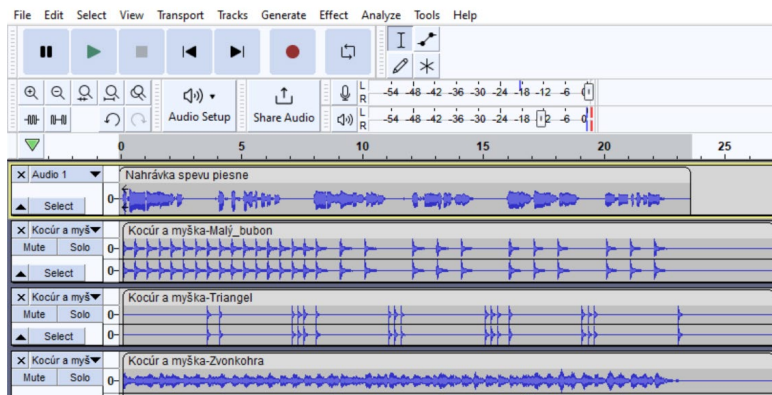
1. Ko - cúr vra - ví ma - lej myš - ke:

- ✓ export partitúry do audio formátu MIDI s následným využitím v MIDI sekvenceri ako karaoke;



Obr. 4: prostredie prehrávača karaoke súborov.

- ✓ exportujú partitúru do audio formátu wav pre ďalšie použitie v audio editori, kde nahrávajú svoju vokálnu interpretáciu danej piesne a zmixujú ju do formátu mp3 spolu s ostatnými rytmickými, resp. melodickými nástrojmi,



Obr. 5: mixáž detskej piesne.

- ✓ nahrávanie a réžiu krátkeho úryvku z rozprávky pre deti alebo autorského príbehu: ide o nahrávanie a editáciu hovoreného slova postáv z príbehu, prípadne spevu; vkladanie alebo nahrávanie vhodnej hudby a ruchových stôp na dotvorenie atmosféry rozprávky; zmixovanie a export do mp3,
- ✓ tvorbu autorskej piesne alebo hudobnej skladby; tvorbu interaktívnych multimedialných prezentácií pre využitie v hudobnej výchove; tvorbu pracovných listov; grafických schém; videotutoriálov.

Záver – Reflexia získaných vedomostí, resp. rozvinutých digitálnych zručností študentov v predmete Digitálne technológie v umení a kultúre

Výsledky vzdelávania povinne voliteľného predmetu Digitálne technológie v umení a kultúre môžeme konkretizovať v podobe nadobudnutých vedomostí, či rozvinutých zručností a kompetencií.

Študenti získajú vedomosti, zručnosti a kompetencie pri tvorbe digitálnych hudobných a vizuálnych obsahov uplatniteľných

v primárnom vzdelávaní so zámerom skvalitňovať a obohacovať hudobno-edukačný proces v integrácii s vizuálnymi formami výtvarného prejavu. Dokážu objasniť, identifikovať a integrovať základné hudobno-teoretické poznatky pri práci s digitálnymi technológiami, identifikovať základné typy hudobných programov a edukačných hudobných softvérov. Dokážu identifikovať a integrovať základnú prácu so softvérom na editáciu videa a grafického softvéru pre tvorbu vizualizácie hudobnej kompozície, zdôvodniť zmyslupnosť aplikácie digitálnych technológií do praxe primárneho vzdelávania. Taktiež nadobudnú zručnosti pracovať so základnými typmi hudobných softvérov určených na hudobnú edukáciu a taktiež editáciu produkcie hudby, pracovať so základnými softvérmi na editáciu videa, programov a podporných platforiem určených na vizuálnu produkciu a digitálnu grafiku. Nadobudnú zručnosti editovať jestvujúci hudobný digitálny obsah (vyhľadávať, archivovať, editovať existujúce digitálne hudobné obsahy, konvertovať do ďalších formátov a následne zdieľať).

Študenti nadobudnú zručnosti navrhovať a tvoriť nový hudobný digitálny obsah v podobe grafického výstupu, audio výstupu a multimedialnej produkcie, tvoriť krátke videosekvencie s vyjadrením hudobného obsahu pre potreby naplnenia synestetických podnetov (prvky videoartu). Nadobudnú kompetentnosti využívať digitálne technológie pri ich aplikovaní do hudobnej výchovy v integrácii s výtvarnou výchovou tak, aby zabezpečovali plnenie cieľov a obsahov v oboch predmetoch. Nadobudnú kompetentnosti navrhovať hudobné aktivity s podporou digitálnych technológií tak, aby aktivizovali žiakov k hudbe a rozvíjali hudobnosť žiakov v spojitosti s vizuálnou gramotnosťou. Študenti nadobudnú kompetentnosti kriticky uvažovať a hodnotiť vhodnosť a účelnosť implementácie digitálnych technológií do hudobnej a výtvarnej edukácie.

Bibliografia

1. BALÁŽ, S. 2014. Informačno-komunikačné technológie v hudobnej edukácii. In *Dejiny a súčasnosť hudby*. Prešov: prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1420-8.

2. BREZINA P. 2018. *Technika a technológie v hudobnom vzdelávaní. Východiská, stav, perspektívy*. Nitra: univerzita Konštantína filozofa v Nitre. ISBN 978-80-558-1339-4.
3. DEREVJANÍKOVÁ, A. 2024. Umelecká gramotnosť v kontexte kurikulárnej Reformy vzdelávanie pre 21. storočie. In *Transformácia edukácie v predprimárnom, primárnom a špeciálnom vzdelávaní v 21. storočí*. Prešov: Vydavateľstvo prešovskej univerzity. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Hlebova4>. ISBN 978-80-555-3410-7.
4. FERKOVÁ, E. 2008. *Hudobná informatika*. Nitra: FF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-252-6.
5. FRIDMAN, L. – VRÁBĽOVÁ, Ľ. – BROZMANOVÁ, O. 2013. *Hudobná edukácia v kontexte informačných a komunikačných technológií*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-557-0500-2.
6. MARTINKA, P. – BRODNIANSKY, M. – PAVLÍK, P. 2021. *Informačno-komunikačné technológie v kontexte hudobnej edukácie*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1833-0.
7. ŠAŠALA, R. 2021. *Digitálne technológie v štruktúre integratívnej hudobnej pedagogiky*. Prešov: Bookman, s.r.o. ISBN 978-80-8165-427-5.
8. Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy (2005-2025). [cit. 2024-11-10]. Dostupné na: <https://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/katedry/khavv/>
9. Študijné programy (2005-2025). [cit. 2024-11-10]. Dostupné na: <https://www.unipo.sk/pedagogicka-fakulta/studijne-programy/>
10. Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (DUM) (2024). Dostupné na: <https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy.mais>

NOWOCZESNE TECHNOLOGIE W SŁUŻBIE TRADYCJI: KUJAWSKIE PIEŚNI LUDOWE 4.0: VR/DOLBY ATMOS

MODERN TECHNOLOGIES IN THE SERVICE OF TRADITION: KUJAWY FOLK SONGS 4.0: VR/ DOLBY ATMOS

Piotr Beciński

Wydział Edukacji Muzycznej, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy,
becinski@ukw.edu.pl

Abstract: The lecture will focus on an innovative approach to preserving and promoting the Kujawy folk tradition through advanced audiovisual technologies. The speaker will discuss the project of adapting traditional Kujawy songs for string orchestra and choir, enhanced by Dolby Atmos spatial sound and immersive VR experiences captured using 360° cameras. Participants will learn how technologies such as virtual reality can increase the accessibility and appeal of folk culture, and what possibilities spatial sound and multidimensional audio-visual presentation offer in the context of folk music. The lecture aims to showcase the potential of 'Culture 4.0' as a new way to revitalize and promote tradition.

Key words: Kuyavian folk songs, culture 4.0, VR, dolby digital, modern technologies.

Wstęp

Dziedzictwo kulturowe Kujaw, a zwłaszcza ich muzyka ludowa, jest kluczowym składnikiem polskiej tożsamości narodowej i regionalnej. Muzyka Kujaw, przekazywana z pokolenia na pokolenie, zachowuje w sobie unikalne historie i wartości wyrażane poprzez pieśni, rytuały oraz lokalne zwyczaje. Złożone i harmonijne melodie, charakterystyczny rytm oraz pełne emocji teksty, które opowiadają o codziennym życiu, wartościach i wierzeniach mieszkańców, współtworzą obraz Kujaw jako regionu wyjątkowego, a jednocześnie wpisanego w szerszy kontekst polskiej kultury ludowej. Pieśni

te pełniły funkcję społeczną i edukacyjną, przekazując wiedzę na temat pracy, życia rodzinnego i moralności, a także budując więzi międzyludzkie, umacniając tradycje oraz wzbogacając tożsamość regionalną. Wraz z rozwojem technologii pojawiły się nowe możliwości dla ochrony tego dziedzictwa. Przykładem jest „Kultura 4.0”, czyli podejście integrujące nowoczesne technologie cyfrowe, takie jak VR, Dolby Atmos oraz nagrania 360°, co pozwala na jeszcze pełniejsze i atrakcyjniejsze przekazywanie tradycji. Narzędzia te umożliwiają tworzenie nowych, immersyjnych doświadczeń, które pozwalają odbiorcom nie tylko słuchać, ale i pełniej zanurzyć się w świecie Kujaw. Dzięki takim inicjatywom możliwe jest zainteresowanie młodszych pokoleń, dla których angażująca forma interaktywna jest szczególnie atrakcyjna. Projekt „Kujawskie Pieśni Ludowe 4.0” ma na celu połączenie technologii z tradycją, tak aby dawny przekaz zyskał nowoczesną formę i mógł być odbierany na całym świecie. To, co niegdyś było lokalnym dziedzictwem, staje się teraz dostępne dla globalnej publiczności, która może doświadczać kultury Kujaw w nowy, angażujący sposób. W ten sposób tradycyjne wartości zachowane w muzyce kujawskiej mogą być promowane i rozpowszechniane przy pomocy cyfrowych narzędzi, które nie tylko chronią, ale i odżywiają dziedzictwo w nowym wymiarze.

Cele projektu i innowacyjność w podejściu do tradycji

Projekt KUJAWY LIVE IN 360/DOLBY ATMOS realizowany jest w ramach *Inwestycji A2.5.1 Program wspierania działalności podmiotów sektora kultury i przemysłów kreatywnych na rzecz stymulowania ich rozwoju w ramach Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności*. Przedsięwzięcie to ma na celu rejestrację cyklu kujawskich pieśni ludowych (na podstawie monografii Oskara Kolberga “Kujawy”) na chór i orkiestrę smyczkową wielokamerowym wideo 360 VR 8K w standardzie dźwięku Dolby Atmos z towarzyszącym koncertem.

Wykonawcami będą chóry: Chór Akademicki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Chór Akademicki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Chór Młodzieżowy INOVROCLAVIENSIS CANTANS z Inowrocławia, a także Orkiestra Smyczkowa Arte Con Brio. Pieśni kujawskie, które zostały przeze

mnie wybrane to: *Czarna kura, Szed chłop, szed, Wianek, Czemuś oczka zapłakała?, A którądyk?, Jedzie Jasio od Torunia, Złapałem rybkę, Wyjechałem na polecko, A wa, kotki dwa, Stanę ja się wodną rybecką, Przyjechało trzech żołnierzy, Kiedy będzie słońce.*

Głównym założeniem projektu „Kujawskie Pieśni Ludowe 4.0” jest nadanie kujawskiej muzyce ludowej nowego wymiaru i stworzenie wielozmysłowego doświadczenia, które połączy autentyzm tradycji z nowoczesnością. Projekt zakłada aranżację pieśni kujawskich na orkiestrę smyczkową i chór, przy jednoczesnym wzbogaceniu ich o technologię przestrzennego dźwięku Dolby Atmos oraz wirtualnej rzeczywistości (VR). Dzięki temu, słuchacze będą mogli zanurzyć się nie tylko w dźwiękach, lecz także wizualnie doświadczać kultury Kujaw w sposób pełniejszy i bardziej angażujący.

Technologie Dolby Atmos i VR odgrywają kluczową rolę w tworzeniu tego projektu, podnosząc standard odbioru pieśni na poziom nieosiągalny w tradycyjnych formach. Dolby Atmos, poprzez możliwość rozmieszczenia dźwięków w trójwymiarowej przestrzeni, pozwala odbiorcy znaleźć się „w centrum” pieśni ludowych, co daje poczucie fizycznego uczestnictwa w kujawskich rytuałach i obrzędach. Technologia ta oddaje przestrzenność muzyki, imitując naturalne akustyczne środowisko, w jakim te pieśni były kiedyś wykonywane, co dodatkowo potęguje ich autentyczność. Równocześnie technologia VR przenosi odbiorców do wirtualnego świata Kujaw. Dzięki niej można stworzyć przestrzenie wizualne inspirowane pejzażami Kujaw, scenami z życia wiejskiego czy inscenizacjami obrzędów ludowych, co umożliwi widzowi bezpośrednie uczestnictwo i interakcję. Tego rodzaju immersja wzmacnia emocjonalne zaangażowanie odbiorców i nadaje głębszy wymiar edukacyjny, oferując nie tylko kontakt z samymi pieśniami, ale także z kontekstem kulturowym, w jakim one funkcjonowały.

Projekt ten pełni zatem rolę pomostu między tradycją a współczesnymi technologiami, umożliwiając zachowanie i promocję muzyki ludowej Kujaw w formie zrozumiałej i atrakcyjnej dla nowego pokolenia. Dzięki połączeniu tradycyjnych melodii i słów z nowoczesnymi narzędziami przekazu, „Kujawskie Pieśni Ludowe 4.0” nie tylko chronią dziedzictwo, lecz także wprowadzają je

do globalnego dyskursu kulturowego, otwierając drogę do nowych interpretacji i zainteresowania na całym świecie.

Współczesne technologie w służbie dziedzictwa kulturowego

Wykorzystanie nowoczesnych technologii, takich jak Dolby Atmos, wirtualna rzeczywistość (VR) i kamery 360°, otwiera przed kulturą ludową nowe możliwości w zakresie ochrony i promocji dziedzictwa. Dolby Atmos, system przestrzennego dźwięku, pozwala odbiorcy na głębsze zanurzenie się w muzykę, ponieważ dźwięki mogą być precyzyjnie rozmieszczone w trójwymiarowej przestrzeni. Dzięki temu tradycyjne pieśni ludowe Kujaw mogą być doświadczane w sposób realistyczny, co wywołuje wrażenie bezpośredniego uczestnictwa w występie lub obrzędzie. Technologia ta wzmacnia autentyczność doznań, sprawiając, że odbiorca czuje się „otoczony” muzyką, co pozwala na odtworzenie dawnej akustyki – niegdyś dostępnej tylko w naturalnym środowisku pieśni.

Również VR przyczynia się do pełniejszego zrozumienia i przeżywania dziedzictwa kulturowego. Wirtualna rzeczywistość umożliwia tworzenie cyfrowych rekonstrukcji miejsc i wydarzeń, co pozwala na przeniesienie widza w pejzaże Kujaw i uczestnictwo w scenach inspirowanych życiem wiejskim i lokalnymi obrzędami. Dzięki temu odbiorca może nie tylko słuchać pieśni, ale także wizualnie i emocjonalnie doświadczyć kontekstu kulturowego, w jakim powstały. VR staje się tym samym środkiem ożywienia i przybliżenia tradycji, co czyni ją atrakcyjną i angażującą dla współczesnych odbiorców, szczególnie młodszych, którzy są przyzwyczajeni do interaktywnych form medialnych.

Kamery 360° wzbogacają projekt o możliwość rejestrowania obrzędów i występów w formie, która umożliwia widzowi pełną kontrolę nad perspektywą. Odbiorca może dowolnie rozglądać się po wirtualnym otoczeniu, doświadczając całościowego widoku występu, co wprowadza do kultury ludowej aspekt interaktywności i zwiększa poczucie bliskości z tradycją. Tego typu doświadczenia stanowią innowacyjne rozwiązanie, które pozwala na szerokie udostępnianie pieśni i rytuałów na platformach internetowych, docierając do globalnych odbiorców i tworząc pomost między kulturą lokalną a międzynarodową publicznością.

Nowoczesne technologie przyczyniają się więc do rewitalizacji kultury ludowej, umożliwiając jej atrakcyjniejsze przedstawienie i łatwiejsze udostępnienie. Dolby Atmos, VR i kamery 360° pozwalają nie tylko na zachowanie tradycji, ale także na jej adaptację do nowych warunków, przyciągając różnorodnych odbiorców – od lokalnych mieszkańców, pragnących pielęgnować własną kulturę, po międzynarodowych pasjonatów, którzy dzięki technologii mogą odkrywać bogactwo tradycji Kujaw.

Opis technologii wykorzystywanych w projekcie

W projekcie „Kujawskie Pieśni Ludowe 4.0” wykorzystano najnowsze technologie cyfrowe, które nadają pieśniom ludowym Kujaw nowy, angażujący wymiar i pozwalają odbiorcom na pełniejsze doświadczenie tej tradycji. Kluczowymi rozwiązaniami technologicznymi są system Dolby Atmos, wirtualna rzeczywistość (VR) oraz kamery 360°, które wspólnie tworzą immersyjne i wielowymiarowe doznania dla widzów i słuchaczy.

Technologia Dolby Atmos to system dźwięku przestrzennego, który umożliwia rozmieszczenie efektów dźwiękowych w trójwymiarowej przestrzeni. W przeciwieństwie do tradycyjnego dźwięku stereo, gdzie dźwięki są ograniczone do lewej i prawej strony, Dolby Atmos pozwala na precyzyjne umieszczenie dźwięków nad, pod i wokół odbiorcy. W kontekście pieśni ludowych Kujaw, Dolby Atmos umożliwia odtworzenie przestrzennych walorów muzyki w sposób naturalny, co sprawia, że odbiorca czuje się jakby uczestniczył w obrzędach i wydarzeniach kulturowych. Tego rodzaju doświadczenie wzmacnia emocjonalny odbiór pieśni, pozwalając lepiej odczuć ich atmosferę oraz niuanse, które w wersji standardowej mogłyby zostać pominięte.

Wirtualna rzeczywistość (VR) to kolejna technologia, która odgrywa istotną rolę w projekcie, wzbogacając odbiór kultury Kujaw. VR pozwala na przeniesienie widza do cyfrowo zrekonstruowanych przestrzeni Kujaw, takich jak wiejskie pejzaże, wnętrza tradycyjnych chat czy sceny obrzędów ludowych. Dzięki VR odbiorca nie tylko słyszy pieśni, ale także widzi i niemal fizycznie odczuwa kontekst, w którym te pieśni były wykonywane. Tego rodzaju zanurzenie w wirtualną przestrzeń zwiększa zaangażowanie i emocjonalne przeżycie, pozwalając lepiej zrozumieć oraz docenić tradycje

kulturowe Kujaw. Dla młodszych odbiorców, przyzwyczajonych do interaktywnych technologii, VR jest szczególnie atrakcyjnym sposobem na poznawanie przeszłości.

Kamery 360° umożliwiają nagrywanie występów i rytuałów w pełnym zakresie widzenia, co pozwala na rejestrowanie wydarzeń z każdej strony. Dzięki temu widz, korzystając z VR lub na ekranie, może swobodnie rozglądać się w różnych kierunkach, doświadczając występu jako uczestnik, a nie jedynie bierny obserwator. Tego rodzaju nagrania oferują wyjątkowe przeżycia, gdyż umożliwiają widzowi autentyczne zanurzenie się w przestrzeni kulturowej Kujaw, z pełnym wrażeniem obecności w centrum wydarzeń. Kamera 360° nie tylko umożliwi rejestrację pieśni ludowych w ich kontekście, ale także pozwala na przekazywanie tego doświadczenia szerokiej publiczności, która dzięki cyfrowym mediom ma szansę poznać kulturę Kujaw z dowolnego miejsca na świecie.

Wszystkie te technologie, zastosowane razem, przyczyniają się do stworzenia kompleksowego, immersyjnego doświadczenia kulturowego, które pozwala nie tylko na słuchanie, ale także na głębsze przeżycie i zrozumienie bogatego dziedzictwa Kujaw. Dzięki temu projekt „Kujawskie Pieśni Ludowe 4.0” daje możliwość ożywienia tradycji i zapewnienia jej miejsca w nowoczesnym świecie, zachowując jednocześnie autentyzm i wartości kulturowe.

Kultura 4.0 jako narzędzie ożywienia tradycji muzycznych Kujaw

Koncepcja „Kultury 4.0” odnosi się do zastosowania nowoczesnych technologii cyfrowych w promowaniu, ożywianiu i zachowywaniu dziedzictwa kulturowego. Integrując technologie takie jak VR, Dolby Atmos oraz kamery 360°, „Kultura 4.0” tworzy wyjątkowe możliwości adaptacji dla tradycji muzycznych Kujaw oraz innych dziedzin kultury ludowej. Zastosowanie tych narzędzi nie tylko zwiększa atrakcyjność kultury ludowej dla młodszych pokoleń, ale także daje szansę na jej przetrwanie i rozkwit w nowoczesnym, zglobalizowanym świecie.

Technologie VR, Dolby Atmos i kamery 360° pozwalają na wprowadzenie tradycji w cyfrowy świat, tworząc głębokie, immersyjne doświadczenia, które przekraczają granice geograficzne

i czasowe. Dzięki VR możliwe jest przeniesienie odbiorcy do wirtualnej przestrzeni inspirowanej kulturą ludową, takiej jak cyfrowa rekonstrukcja tradycyjnych obrzędów, miejsc historycznych czy nawet scen z życia codziennego dawnych Kujaw. Dolby Atmos, z kolei, oddaje unikalne walory dźwiękowe, które wzmacniają realizm doznań, a kamery 360° pozwalają na pełne rejestrowanie wydarzeń w ich naturalnym kontekście – tak, aby widz mógł doświadczyć ich jako uczestnik. Możliwość adaptacji tych technologii do szerokiej gamy form sztuki, od muzyki i tańca po przedstawienia teatralne i inscenizacje historyczne, otwiera nowe perspektywy nie tylko dla kultury ludowej Kujaw, ale także dla innych form dziedzictwa na całym świecie. Na całym świecie pojawiają się inicjatywy, które z powodzeniem wykorzystują „Kulturę 4.0” do promocji i ochrony dziedzictwa kulturowego. Przykładem jest projekt „VR Viking” w Norwegii, który odtwarza życie dawnych wikingów za pomocą VR i Dolby Atmos, dając odbiorcom pełną immersję w historyczny świat Skandynawii. Inne projekty, takie jak „The Unseen Art Project” z Finlandii, pozwalają osobom niewidomym na „doświadczenie” dzieł sztuki poprzez trójwymiarowe, cyfrowe modele, które można poznawać dotykiem. Te inicjatywy pokazują, że technologia może być efektywnym narzędziem w budowaniu świadomości i wrażliwości na wartość dziedzictwa kulturowego, zarówno na poziomie lokalnym, jak i globalnym.

Innowacyjne projekty cyfrowe pokazują, że technologie adaptacyjne, takie jak VR i Dolby Atmos, mogą stać się pomostem łączącym dawną tradycję z oczekiwaniami współczesnych odbiorców. W Polsce podobne podejście, jak w projekcie „Kujawskie Pieśni Ludowe 4.0”, otwiera drogę dla innych regionów, umożliwiając odrodzenie ich tradycji w cyfrowym wydaniu i przekształcenie ich w angażujące doświadczenia dostępne dla szerokiej, międzynarodowej publiczności. „Kultura 4.0” pozwala na prezentowanie kultury ludowej w sposób atrakcyjny, trwały i nowoczesny, co czyni ją bardziej dostępną i zrozumiałą dla współczesnych odbiorców na całym świecie.

Podsumowanie i perspektywy rozwoju

Projekt „Kujawskie Pieśni Ludowe 4.0” ukazuje, że integracja nowoczesnych technologii, takich jak Dolby Atmos, VR i kamery 360°, umożliwi stworzenie nowatorskiej formy ochrony i promocji tradycji, czyniąc ją bardziej dostępną i angażującą dla współczesnych odbiorców. Efektem projektu jest nie tylko ożywienie pieśni ludowych Kujaw, ale także zwiększenie ich atrakcyjności, co wzmacnia tożsamość kulturową i zainteresowanie dziedzictwem w Polsce i na świecie. W przyszłości projekt może zostać rozszerzony o dodatkowe technologie, takie jak interaktywne aplikacje mobilne czy rzeczywistość rozszerzona (AR), co zwiększy możliwości interakcji i edukacji odbiorców. Rozwijanie projektu w kierunku nowych technologii pozwoli na jeszcze głębsze doświadczenie i zrozumienie kultury ludowej, tworząc trwałe i inspirujące połączenie tradycji z nowoczesnością.

Bibliografia:

1. Broniszewska, M. *Kultura 4.0 w praktyce: przyszłość dziedzictwa kulturowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018. ISBN 978-83-01-20554-3.
2. Dolby Atmos and immersive sound for cultural heritage projects. W: *Journal of Heritage Technology* [online]. 2021, 5(4), s. 45-57 [cyt. 2021-11-01]. ISSN 2451-0486. Dostępna: <http://www.journalofheritagetechnology.com/vol5/issue4/article3>.
3. Fundacja Ochrony Dziedzictwa Kulturowego. *Studia i materiały do dziejów Kujaw–Niżu Polski 11*. Wydanie I. Poznań: Garmond Oficyna Wydawnicza, 2013. ISBN 978-83-89250-88-9. ISSN 0860-7710.
4. Kowalski, P. i Nowak, T. *Nowe technologie w ochronie kultury i dziedzictwa*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 2020. ISBN 978-83-233-4584-5.
5. Krapieński, B., Szultka, S., Grabowska, M., Szlendak, T., Zawistowski, W., Marcinkiewicz, O. A., ... & Gajos, H. (2014). *Kreatywny łańcuch – powiązania sektora kultury i kreatywnego w Polsce*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. ISBN 978-83-7615-110-6. Publikacja dystrybuowana

bezpłatnie. Dostępna w wersji elektronicznej na stronie www.ibngr.pl.

6. Misiorny, M. *Wirtualna rzeczywistość jako narzędzie promocji kultury*. W: *Kwartalnik Kulturowy*. 2019, 14(2), s. 123-139. ISSN 1641-1764.
7. Zieliński, J. *Dźwięk przestrzenny w praktyce muzycznej: od stereo do Dolby Atmos*. Gdańsk: Wydawnictwo Muzyczne, 2021. ISBN 978-83-65952-11-3.

HUDOBNÉ PREFERENCIE U ŽIAKOV STREDNÉHO STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V OBLASTI POPULÁRNEJ A KLASICKEJ TZV. VÁŽNEJ HUDBY

MUSIC PREFERENCES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE AREA OF POPULAR AND CLASSICAL MUSIC

Simonetta Hladká

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci,
Olomouc, Česká republika
e-mail: simonetta.hladka01@upol.cz

Abstract: In her contribution, the author deals with the research of musical preferences in the subject of music education, carried out in the 2023/2024 school year in the sixth and eighth grades at the Nevädzová 2 Základná škola in Bratislava and at the Základná škola Hugolína Gavloviča s materskou školou v Pruskom. The goal is not only a summary of the results of the mentioned research, but also their theoretical reflections and the effectiveness of music perception in music education classes.

Key words: music preferences, music perception, active listening, music education.

Sociologické výskumy hudobných preferencií

Výskumné aktivity tohto druhu majú bohatú históriu. V 30. rokoch 20. storočia sa žiakom brnenských meštianskych a stredných škôl tejto problematike venovali Burjanek a Pejhovský.

Medzníkom v hudobnej edukácii v Československu bol rok 1960, kedy sa popri speve stáva počúvanie hudby samostatnou a plnohodnotnou zložkou hudobnej výchovy. Veľký rozmach k výskumným hudobným postojom a preferenciám sa pripisoval v 60. a 70 rokoch. Môžeme spomenúť (Karbusický, Kasan, 1969; Cejp-Maříková; Ryšková, Foltýn, 1969; Z. Kaňák, 1964; L. Dorůžka,

1964), že v hudobnej pedagogike prevažná časť adolescentov a detí má celkovo pozitívny vzťah k hudbe aj k jej nonartificiálnej podobe. Zo štýlovo žánrových druhov nonartificiálnej hudby patrí oblúba rockovej hudby a pop music. Veľmi dôležitú rolu tu hrá vek, kedy sa vytvára kladný vzťah najmä k pop music (mladší školský vek). Tie zmeny, ktoré sa odohrávajú v duševnom živote pubescenta, sa neskôr výrazne prejavujú v hudobnom vnímaní, v hudobných záujmoch a postojoch (Sedlák, Váňová, 2013), čo v konečnom dôsledku súvisí práve s formovaním hudobného vkusu dospievajúcich. Vnímanie sa postupne prehľbuje, je aktívnejšie, obsahovo bohatšie s jemnejšou diferenciáciou a vzrastajúcou schopnosťou analýzy a syntézy. Tieto kognitívne zmeny súvisia so psychickým spracovaním hudby, pričom výsledný efekt závisí už aj na určitej miere hudobnej skúsenosti pubescenta (Sedlák, Váňová, 2013). Zatiaľ čo sociologická definícia hudobnej preferencie kladie dôraz na preferencie ako produkt (resp. príčinu) rôznych sociálnych a demografických parametrov (napr. pohlavie, vek, socioekonomický status, kultúrne a etnické diferencie), psychologický pohľad je skôr orientovaný na vplyv fyziologických a vrodených faktorov, osobnostného rozvoja a prostredia (Mužík, 2009).

Odborná literatúra sa zaoberá rôznymi faktormi, ktoré ovplyvňujú hudobné preferencie dospelých a mládeže, pričom osobitnú pozornosť venuje vzájomnému vzťahu medzi hudobnými preferenciami a osobnostnými rysmi jednotlivca. V zahraničí sa tejto problematike venovalo niekoľko výskumníkov z oblasti sociológie a psychológie hudobnej pedagogiky (napr. P. Palmgreen, 1984; P. J. Rentfrow, 2003; S. D. Gosling, 2003; A. C. North, 2006; L. M. Getz, 2012). Zahraničná literatúra sa tiež zameriava na výskum sociálnych determinantov hudobných preferencií. Napríklad sa skúma vplyv sociálnej triedy, najmä medzi tzv. „vyššou kultúrou“ a vyššou sociálnou triedou, čo sa prejavuje v návštevности koncertov vážnej hudby (Russel, 1990). Okrem toho, hoci sa zohľadňuje významný vplyv masmédií a súčasných trendov vkusu, skúma sa aj vplyv subkultúr, kultúrnych faktorov a rôznych socializačných aspektov, ako sú súdržnosť medzi sociálnymi skupinami a vrstovníkmi či vplyv vzdelania.

Predmet a cieľ výskumu

Predmetom výskumu sú hudobné preferencie u žiakov staršieho školského veku navštevujúcich 2. stupeň základnej školy a ďalšie vybrané faktory: typ hudobnosti, vek, rod a región, ktoré s týmto hudobným socio-parametrom súvisia. Cieľom výskumu je výskumne overiť stav hudobných postojov a preferencií vybranej súčasnej populácie žiakov stredného staršieho školského veku vo vybraných základných školách k hudbe oblasti klasickej tzv. (vážnej) a populárnej hudby vo vzťahu k týmto uvedeným faktorom.

Metóda a výber ukážok

V školskom roku 2023/2024 sme realizovali výskum so žiakmi šiesteho a ôsmeho ročníka na Základnej škole Nevädzová 2, v Bratislave a na Základnej škole Hugolína Gavloviča s materskou školou v Pruskom. Výskum bol prevedený na základe techniku osobného elektronického dotazníka. Skladal sa z dvoch častí:

- prvá časť klasický elektronický dotazník,
- druhá časť elektronický zvukový dotazník s prehrávaním hudobných ukážok.

Výskum prebiehal v multimedialnej učebni na vybraných základných školách. Z druhej časti dotazníka sme hudobné ukážky vyberali vzhľadom na tematický výchovno-vzdelávací plán 6. a 8. ročníka, ktorý korešpondoval s novým konsolidovaným štátnym vzdelávacím programom pre predmet hudobná výchova, ale zaradili sme aj ukážky menej známe z vybraných žánrov. Ukážky z klasickej (vážnej) hudby boli pre žiakov oboch ročníkov známe a typické. Z niektorých žánrov populárnej hudby sme vybrali ukážky, ktoré boli aktuálne a predovšetkým známe z médií. Niektoré ukážky z populárnej hudby a ich žánre boli menej známe pre žiakov 6. ročníka, pretože s populárnou hudbou a jej žánrami sa na hodinách hudobnej výchovy nezoznámili. Ukážky z oblasti klasickej hudby sa týkali z obdobia baroka (A. Vivaldi), vrcholného klasicizmu (W. A. Mozart) a raného romantizmu (F. Chopin). Ukážky z oblasti populárnej hudby sa týkali žánrov ako muzikál, country a western, tanečná hudba, hip hop/ rap, pop, rock and roll, rock, šansón, džez. Náš zvukový dotazník zisťoval oblúbenosť 15 hudobných ukážok. Každá položka obsahovala krátku hudobnú

ukážku v rozsahu 1 minúty, ktorú sme zaradom púšťali pri vyplňovaní dotazníka.

Výsledky výskumu v počúvaní hudby

Hlavného výskumu sa zúčastnilo celkovo 253 respondentov. Z toho bolo 140 chlapcov a 113 dievčat. Zo šiesteho ročníka sa zúčastnilo spolu 41,1 % (104 respondentov) a z ôsmeho ročníka 58,9% (149 respondentov). Z mestského prostredia pochádza 58,1 % (147 žiakov) a z vidieckeho prostredia 41,9% (106 žiakov).

Podľa výsledkov výskumu v počúvaní hudby je najpreferovanejšia populárna hudba u 60,5% respondentov. Zo žánrov populárnej hudby je preferovaný najviac hip hop 30,8%, ďalej pop 30% a rock 17,8%. Najmenej je preferovaný šansón 63,6%, následne muzikál 53,8% a za ním pokračuje country a western 42,7% a vážna hudba 40,7%. Odpovede respondentov z vidieckeho a mestského prostredia sa veľmi nelíšili. Preferencie v počúvaní hudby sa líšia skôr v pohlaví. Dievčatá viac preferujú melodickú hudbu s jasnou hudobnou štruktúrou. U chlapcov dominuje tvrdšia, dynamickejšia hudba s jemnými agresívnymi prvkami.

V preferencii žánrov sú potvrdené aj rozdiely medzi dievčatami a chlapcami. Z klasickej hudby bola najviac preferovaná hudba z obdobia klasicizmu a najmenej hudba z obdobia romantizmu. Podobné výsledky nám vychádzajú z návštevnosti koncertov. Výsledky výskumu potvrdzujú, že 67,2% respondentov nemá hudobné vzdelanie, súkromné hodiny navštevuje 8,3%, ZUŠ navštevuje 11,9% respondentov a ZUŠ navštevovalo v minulosti 12,6% respondentov. 41,5% respondentov sa vyjadrilo, že má veľmi pozitívny vzťah k hudbe a takisto 40,7% má celkom dobrý vzťah k hudbe, 3,2% respondentov sa vyjadrili, že majú negatívny vzťah k hudbe a 14,6% nevedia aký majú vzťah k hudbe. Až 40,3% respondentov nevedia aký majú vzťah k predmetu hudobná výchova, celkom dobrý vzťah uvádza 39,1%, veľmi pozitívny vzťah má 9,1% žiakov a negatívny vzťah má 11,5% respondentov. Najviac sa žiaci stretávajú s hudbou práve s kamarátmi. Uvádza to až 45,8% respondentov. Až 4,7% respondentov uvádza, že navštevujú koncerty populárnej hudby a 2,8% respondentov uvádza, že navštevujú koncerty klasickej (vážnej) hudby. Z výskumu sme sa dozvedeli, že 2% respondentov

sa vyjadrilo, že rodičia navštevujú koncerty klasickej (vážnej) hudby a 3,6% respondentov sa vyjadrilo, že rodičia navštevujú koncerty populárnej hudby. Výskum nám potvrdil, že môžeme vidieť u dnešnej mladej generácie nízky počet v návštevnosti hudobných koncertov.

Najlepšie identifikovali hudobné žánre žiaci 8. ročníka, ako žiaci 6. ročníka, ktorý sa s niektorými žánrami populárnej hudby ešte nestretli na hodinách hudobnej výchovy.

Výskum ďalej preukázal, že vplyv na hudobné preferencie má hudobné vzdelanie respondentov, rodičia, rovesníci, spoločnosť ale aj médiá. Respondenti s vyšším hudobným vzdelaním, navštevujúci ZUŠ alebo súkromné hodiny preferovali skôr klasickú (vážnu) hudbu ako respondenti, ktorí nemajú vyššie základné hudobné vzdelanie (ZUŠ).

Vzhľadom na výsledky daného výskumu môžeme konštatovať, že populárna hudba, ktorá v súčasnosti obklopuje žiakov, je produkovaná predovšetkým z masmediálnych prostriedkov, a preto má silný vplyv na ich preferencie. Z výsledkov môžeme vidieť, že vzťah u žiakov ku klasickej hudbe sa kolíše viac-menej na posledných priečkach. Napriek tomu, môžeme potvrdiť, že predmet hudobná výchova na základných školách je prevažne orientovaná na klasickú (vážnu) hudbu a podieľa sa na formovaní osobnosti jedinca, je však v úzadí a u mládeže prevláda vplyv populárnej hudby.

Domnievame sa, že v hudobno-výchovnom procese sa majú zachovať aj „tradičné metodické postupy“ získavanie vedomostí z teórie hudby, dejín hudby, realizácie rôznych hudobných, speváckych či hudobno-dramatických aktivít. Samozrejme, veľký dôraz treba klásť aj na návštevu výchovných koncertov, seminárov s hudobnými osobnosťami, hudobných workshopov a v neposlednom rade na nové online edukačné technológie v hudobnej edukácii.

Záver

Téma hudobných preferencií a postojov žiakov staršieho školského veku v oblasti hudobného vzdelávania zdôrazňuje potrebu vyváženosti medzi technickým a hudobným vzdelávaním na základných školách a iných inštitúciách. Rôzne vedecké štúdie a diskusie poukazujú na dôležitosť rozvoja sluchových zručností spolu s technickými kompetenciami, pretože to môže pozitívne

ovplyvniť celkovú vzdelávaciu skúsenosť žiakov, ako aj budúcich hudobných profesionálov. Posun k integrácii väčšieho množstva hudobného obsahu odráža širšie trendy v hudobnom vzdelávaní, ktorých cieľom je lepšie pripraviť žiakov a pedagógov na súčasné výzvy v oblasti hudobnej edukácie.

Konštatujeme, že dôležitú úlohu dieťaťa tvorí jeho rodinné a sociálne zázemie. Potvrdzujeme tvrdenie z predošlých výskumov, že viac je preferovaná a obľúbená v počúvaní hudby u žiakov a mládeže populárna hudba ako klasická (vážna) hudba. Obrovský vplyv v obľúbenosti populárnej hudby vidíme v propagácií hudby (médiá, internet, reklama, TV, rádio). Súhlasíme, že značnú mieru v preferencii hudby ovplyvňuje rodina, hudobné vzdelanie, rovesníci a sociálne prostredie žiaka.

K zhľadom k výskumu, by bolo dobré za zváženie rozšíriť hudobnú výchovu v deviatom ročníku na ZŠ a v prvých 2 ročníkoch strednej školy a zvýšiť dotáciu hodín k predmetu hudobná výchova.

Výsledky výskumu môžu významne prispieť k práci vedeckých pracovníkov, ktorí chcú zlepšiť a predovšetkým rozvíjať u žiakov úroveň hudobnej gramotnosti a aktuálneho prehľadu hudobných preferencií a postojov v rôznych inštitúciách.

Literatúra

1. BAKAGIANNIS, S., & TARRANT, M. *Can music bring people together? Effects of shared musical preference on intergroup bias in adolescence.* Scandinavian Journal of Psychology, 47, 129-136, 2006.
2. BEK, M. *Konzervatoř Evropy? K sociologii české hudebnosti.* Praha: KLP, 280 s., 2003, ISBN 80-85917-99-8.
3. BONNEVILLE-ROUSSY, A., RENTFROW, P. J., XU, M. K., & POTTER, J. Music through the ages: Trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105 (4), 703–717, 2013.
4. BURJANEK, J., PEJHOVSKÝ, E. *Hudební zájmy v pubertě.* *Musikologie*, 1, 167, 1938.
5. CEJP, M. – MAŘÍKOVÁ, I. *Postoje české veřejnosti k hudebnímu umění.* Praha: Ústav pro výzkum kultury, 1976.

6. CRHA, B., SEDLÁČEK, M., KOŠUT, M., JURČÍKOVÁ, T., PRUDÍKOVÁ, M. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže*. Brno: Masarykova univerzita, 2012.
7. DORŮŽKA, L. *Populárna hudba-priemysel, obchod, umenie*. Bratislava: Opus, 1978.
8. DUNN, R. E. Research on Music Listening: A Holistic View. In Colwell, R., Webster, P. (eds) *MENC Handbook of Research on Music Learning*. Oxford, New York: Oxford University Press, 3-60, 2011.
9. HANSLICK, E. *Vom Musikalisch-Schönen*. Darmstadt: Wissensch. Buchgesellsch, 1973.
10. HANZLÍKOVÁ, A. *Vkus a nevkus okolo nás*. Bratislava: Smena, 1980.
11. HARGREAVES, D. J – MACDONALD, R. – MIELL, D. *Musical Communication*. New York: Oxford University Press, 2005, ISBN 978-0-19- 852953-4.
12. HENRICH, J., HEINE, S. J, & NORENZAYAN, A. *Most people are not WEIRD*. *Nature*, 466 (7302), 29, 2010.
13. HEPNER, V., MAŘÍKOVÁ, I. *Průzkum postojů české veřejnosti k populárním zpěvákům*. Praha: Ústav pro výzkum kultury, 1975.
14. HOLBROOK, M. B., & SCHINDLER, R. M. Some exploratory findings on the development of musical tastes. *Journal of Consumer Research*, 16, 119-124, 1989.
15. HORÁČKOVÁ, J., 2011. *Hudební preference adolescentů a možnosti jejich ovlivnění*. Disertační práce. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta.
16. IVANOVÁ, M., 2020. *Hudobné záujmy žiakov 5. ročníka ZŠ Družstevná pri Hornáde*. In *Teorie a praxe hudební výchovy VI*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
17. KAŇÁK, Z. *Nad jednou anketou o hudbě*. *Estetická výchova*, 5, 6, příloha, 1964.
18. KARBUSICKÝ, V., KASAN, J. *Výzkum současné hudebnosti. I., II*. Praha: Svoboda, 1969.
19. LUSKA, J. *K vývoji vztahů české hudební pedagogiky k nonartifiziální hudbě*. In *Hudební věda a výchova 5*. Praha: SPN, 95-105, 1990.

20. MUŽÍK, P., 2009. *Hudba v životě adolescentů. Hudební preference v souvislostech*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
21. PAVLOVÁ, V., 2011. *Zvuková (hudební) kulisa v edukačním procesu. Psychologické aspekty působení hudební kulisy na kognitivní složky osobnosti adolescentů*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
22. RADIMCOVÁ, V., 2011. *Progresivní rocková hudba a profil žánrového fanouška*. Disertační práce. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
23. RAWLINGS, D. *Music Preference and the Five-Factor Model of the NEO Personality Inventory*. In *Psychology of music*. [online] vol. 25, 2: s. 120-132 [cit. 1997-10]. Dostupné na internete: Music Preference and the Five-Factor Model of the NEO Personality Inventory - David Rawlings, Vera Ciancarelli, 1997.
24. SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013, ISBN 9788024620602.
25. SCHÄFER, T. - SELDMEIER, P. *What makes us like music? Determinants of music preference*. In *Psychology of aesthetics, creativity and the arts*. [online] s.223-234 [cit. 2010-11]. Dostupné na internete: (PDF) What Makes Us Like Music? Determinants of Music Preference.

Audio nahrávky:

1. BENNET, E. (2011, Január 30). Four Seasons- Vivaldi. Youtube. Four Seasons ~ Vivaldi
2. TOPIC (2023, Február 15). Topic x HRVY- All Or Nothing. Youtube. Topic x HRVY - All Or Nothing (Official Music Video)
3. QUEEN OFFICIAL (2008, August 2). Queen- We Will Rock You. Youtube. Queen - We Will Rock You (Official Video)
4. BEAUTIFULFIGHT (2009, Február 2). A Little Night Music- Wolfgang Amadeus Mozart. Youtube. A Little Night Music - Wolfgang Amadeus Mozart
5. 50 CENT (2009, Jún 17). 50 Cent - In Da Club. Youtube. 50 Cent - In Da Club (Official Music Video)
6. IMAGINE DRAGONS (2022, Apríl 4). Imagine Dragons- Bones. Youtube. Imagine Dragons - Bones (Official Music Video)

7. ONDREJTIS (2007, Október 6). Edith Piaf- Non, Je ne regrette rien. Youtube. Edith Piaf - Non, Je ne regrette rien - YouTube
8. FORJYRMMM (2009, Júl 16). Grease-We go together. Youtube. Grease-We go together HQ
9. ROMANO, A. (2013, Jún 19). Chopin- Nocturne op.9 No.2. Youtube. Chopin - Nocturne op.9 No.2
10. 6529 (2020, September 27). Waldemar Matuška- Růže z Texasu (1979). Youtube. Waldemar Matuška - Růže z Texasu (1979)
11. STYLES, H. (2022, Apríl 1). Harry Styles- As It Was. Youtube. Harry Styles - As It Was (Official Video)
12. PAROV STELAR (2014, December 5). Parov Stelar- Booty Swing. Youtube. Parov Stelar - Booty Swing (Official Audio)
13. ZAZ (2018, Júl 5). ZAZ- Je veux. Youtube. ZAZ - Je veux (Clip officiel) - YouTube
14. MORRISONCOURSEVIDS (2008, Október 9). Duke Ellington, „Take the A Train“. Youtube. Duke Ellington, „Take the A Train“
15. 33EVENSTAR (2013, Jún 26). Bill Haley & His Comets- Rock Around The Clock (1955). Youtube. Bill Haley & His Comets - Rock Around The Clock (1955) HD

VNÍMANIE VÝRAZOVÝCH A FORMOTVORNÝCH PROSTRIEDKOV HUDBY VO VZŤAHU KU KLAVÍRNEJ INTERPRETÁCII HUDOBNÉHO DIELA

PERCEPTION OF ELEMENTS OF MUSIC IN RELATION TO THE PIANO PERFORMANCE OF A MUSICAL WORK

Zuzana Kentošová

Prešovská univerzita v Prešove, Prešov, Slovensko
zuzana.kentosova@unipo.sk

Abstract: The aim of the paper is to present the results of research aimed at evaluating the impact of experimental musical intervention (based on the specifics of the piano performance of the musical work and the musical-pedagogical concept of Juraj Hatrík) for the development of perceptual skills of young learners. Analysis of qualitative data reflects the observed phenomena within the intervention process in identifying and distinguishing elements of music in connection with the emotional-high quality of young learners.

Key words: Elements of music. Piano performance of musical work. Experimental music intervention. Young learner. Casy study.

Metodológia výskumu

Humanistický prístup a antropologicky orientovaná filozofia tvoria základ interpretačnej filozofie kvalitatívneho výskumu realizovaného prostredníctvom experimentálnej hudobnej intervencie (ďalej „EHI“) s cieľom skúmať kauzálne súvislosti medzi klavírnou interpretáciou hudobného diela a perцепčnými zručnosťami žiakov v mladšom školskom veku. V spojitosti s problematikou metodologických východísk výskumu sme aplikovali princípy didaktického experimentu v podobe experimentálnej hudobnej intervencie kvalitatívneho charakteru. Špecifický charakter EHI spočíval v uplatnení princípov hudobno-pedagogickej

konceptie Juraja Hatríka a využítí špecífík, ktoré ponúka klavírna interpretácia hudobného diela ako živé predvedenie hudby učiteľom. Zámerom bolo realizovať intervenčné zásahy prostredníctvom EHI, ktorých predmetom nebola komparácia žiakov navzájom ani tvorba skupinového indexu, ale komparácia výsledkov vstupných a výstupných meraní toho istého žiaka so sebou samým a kvalitatívna analýza dát. Uvedené metodologické východiská súvisia so závisle premennou výskumu – percepčné zručnosti, ktoré sú značne individualizované. Ich podobu a kvalitu ovplyvňuje množstvo faktorov, ktoré bolo potrebné vo výskume brať do úvahy.

V snahe preniknúť do hĺbky skúmaného javu a prihliadať na faktory a determinanty ovplyvňujúce percepčné zručnosti žiaka sme zhodnotili a popísali intervenčný zásah realizovaný v podobe EHI prostredníctvom viacprípadovej štúdie (výskumná stratégia). Prípadová štúdia má v pedagogike pomerne veľký potenciál, ktorý súvisí s možnosťou zachytiť v prirodzenom školskom prostredí všetky faktory vedúce k čo najhlbšiemu porozumeniu skúmaného žiaka, príp. javu (vývinové špecifiká žiaka, klíma školskej triedy, rodinné zázemie a iné). Je paradoxom, že na rozdiel od iných oblastí je prípadová štúdia v pedagogike skôr výnimkou, než bežným javom (Hendl 2005). Prípadová štúdia v pedagogike spolu s experimentom a akčným výskumom umožňuje skúmať *singularitu*, t. j. jedinečnosť javov, čím sa dostáva na pozíciu dôležitej výskumnej stratégie pre ďalší rozvoj teórie i praxe v pedagogike. Podľa Hendla (2005) ide o celostný holistický prístup, ktorého cieľom je poznať a popísať konštitutívne zložky prípadu, zachytiť jeho zložitosť a popísať vzťahy v ich celistvosti. Výsledkom je komplexné uchopenie prípadu v kontexte reálneho života a jeho hlboké detailné porozumenie. Hendl (2005) tiež konštatuje, že prípadová štúdia je výskumným prístupom, ktorý predpokladá, že na základe výsledkov získaných v procese výskumu, ktorými je porozumenie jedného prípadu, je možné porozumieť i iným podobným prípadom. Za konkrétne výhody a limity výskumu plynúce z použitia prípadovej štúdie ako výskumnej stratégie považujeme:

- *veľkosť výskumnej vzorky* – štyria žiaci v mladšom školskom veku (žiaci štvrtého ročníka primárneho vzdelávania) s vybranými protipólovými úrovňami a charakteristikami

ako špecifické skúmané prípady; malá výskumná vzorka umožnila celistvý pohľad na skúmaný prípad a uchopenie výskumného problému v komplexnosti a zložitosti reality, čo zároveň indikuje predpoklad zvýšenia relevantnosti záverov vyplývajúcich z výsledkov výskumu;

- *výber výskumných metód* – „benefitom“ prípadovej štúdie je možnosť výberu potrebných výskumných metód bez závislosti na ich kvalitatívnom alebo kvantitatívnom charaktere, čo umožnilo použiť v rámci výskumu kombináciu metód potrebných k získavaniu dát;
- *intervenujúce premenné* – prípadová štúdia berie do úvahy rôznosť pohľadov na skúmaný jav a dovoľuje zachytiť i nečakané aspekty či premenné tohto javu; súčasne nemožno vylúčiť vplyv intervenujúcich premenných na výsledky meraní a pozorovania intervenčného procesu a s tým spojenú interpretáciu výsledkov výskumu (aktuálna emočná situácia a zmeny nálad, miera aktuálnej pozornosti a sústredenosti, aktuálny záujem a motivácia, aktuálne zdravie, časový rámec intervencií, kompetencie a miera subjektivity výskumníka, prostredie školy a iné);
- *časový rozsah experimentálnej hudobnej intervencie* – vzhľadom na problematiku rozvoja perцепčných zručností by bolo vhodné realizovať viac intervenčných stretnutí v rámci ktorých by sme zámerne stimulovali rozvoj tých deficitov, ktoré sme v rámci pozorovania skúmaných prípadov zaznamenali.

Skúmané prípady boli vybrané na základe zámerného výberu. Výskumnú vzorku tvorili štyria žiaci mladšieho školského veku, ktorí boli vybraní na základe faktorov, ktoré môžu ovplyvniť rozvoj perцепčných zručností (osobnostné vlastnosti, úroveň kognitívnych schopností, úroveň hudobných a spevácko-reprodukčných schopností, úroveň rozvoja zmyslu pre chápanie hudobno-výstavbovej štruktúry, hudobné záujmy a preferencie, „rodinná hudobná anamnéza“, doterajšie receptívne skúsenosti).

Realizácia experimentálnej hudobnej intervencie

EHI sa stala základom kvalitatívneho výskumu a jej realizácii predchádzala tvorba aplikačného produktu EHI, ktorého princípy

predstavovali východiská jednotlivých intervenčných stretnutí (spolu 10):

- špecifiká klavírnej interpretácie hudobného diela v hudobnej edukácii (osobnosť učiteľa hudobnej výchovy ako interpreta);
- hudobno-pedagogická koncepcia Juraja Hatríka: didaktický prístup „od zážitku k pojmu“; motivácia priamo cez hudobný zážitok – živým prevedením klavírnej skladby (klavírna interpretácia), hra s motívmi klavírnej skladby; prvé počúvanie klavírnej skladby bez akejkoľvek informácie (spontánne a intuitívne momenty prvotného dekódovania hudby, voľné asociácie a hudobné postrehy), aktívny prístup k percepcii (participácia žiaka na skladbe, komplementárne činnosti, práca so skladbou), hľadanie súvislosti medzi hudobnou štruktúrou a výrazom (mimohudobným programom), v závere intervenčného stretnutia – informácie o skladbe, skladateľovi, klavírnom albume;
- komplex hudobných činností, tvorivosť a hudobný zážitok ako kľúčové elementy hudobno-výchovného procesu;
- komplexná hudobná analýza klavírnych skladieb a návrh ich pedagogického využitia (boli použité tieto klavírne skladby: Jesenné ráno (Zdeněk Král), Cirkusové kone (Elena Davis), Kroky v tme (Eduard Douša), Zajačik (Tibor Frešo), Zvony (Ľuboš Sluka), Divoký jazdec (Robert Schumann), Radostná pieseň o zime (Juraj Hatrík), Lento (Pavol Krška), Baba Jaga (Piotr Iljič Čajkovskij), „Mesiac svieti nad lúkami“ (Sergej Prokofiev);
- určenie poradia klavírnych skladieb v závislosti od zrozumiteľnosti hudobnej reči.

EHI bola realizovaná v podobe intervenčných stretnutí týždenne a to takmer vždy v čase hodín hudobnej výchovy, v trvaní 45 minút. Vzhľadom na kvalitatívny charakter výskumu a s tým spojený epistemologický postoj výskumníka interpretoval klavírne skladby a tiež realizoval jednotlivé intervenčné stretnutia výlučne výskumník. Každé intervenčné stretnutie bolo zaznamenané audiovizuálne so zámerom zachytiť v čo najväčšej možnej miere dáta kvalitatívneho charakteru.

Kvalitatívna analýza dát – ukážka prípadovej štúdie Nina

Kvalitatívny charakter výskumu ovplyvnil spôsob vyhodnocovania dát získaných z jednotlivých intervenčných stretnutí (písomné a verbálne výpovede, pozorované javy zaznamenané výskumníkom). Bola realizovaná analýza kvalitatívnych dát. Vzhľadom na limity spojené s rozsahom príspevku uvádzame len výsledky analýzy kvalitatívnych dát, ktoré sa vzťahujú k identifikácii a rozlišovaniu výrazových a formotvorných prostriedkov hudby v súvislosti s emocionálno-výrazovými kvalitami (ukážka kvalitatívnej analýzy dát – prípadová štúdia Nina; výsledky výskumu vzťahujúce sa k identifikácii a rozlišovaniu výrazových a formotvorných prostriedkov hudby – prípadové štúdie Nina, Tobias, Michal, Vanesa). Výsledky výskumu boli prezentované v rámci prípadových štúdií jednotlivých žiakov s cieľom zaznamenať podobu a úroveň pozorovanej percepčnej zručnosti skúmaných žiakov na začiatku a na konci intervencie a popísať vplyv EHI na rozvoj (podobu a kvalitu) percepčných zručností skúmaných žiakov (zachytiť vývinové zmeny v časovom horizonte, zachytiť a opísať jedinečné a originálne uchopenia problematiky i nepredvídané reakcie).

Prípadová štúdia – Nina

Nina má deväť rokov. Je zhovorčivá a má rýchly rečový prejav. Často rozpráva aj vtedy, keď nemá. Má bohatú slovnú zásobu a dobre rozvinuté komunikačné schopnosti. Vo vyjadrovaní pôsobí veľmi presvedčivo a dokáže preniknúť do hĺbky problému, čo sa niekoľkokrát prejavilo aj počas intervenčných stretnutí. Nina je spoločenská, prístupná, impulzívna a rada sa predvádza. Často podlieha zmenám nálad. Ak je motivovaná, pracuje sústredene a jej výsledky sú výborné. Z pozorovaní predpokladáme nižšiu úroveň emočnej sebaregulácie Niny vzhľadom na prehnané reakcie pri vzniknutých „problémoch“ a nečakaných situáciách – dávala najavo svoj nesúhlas, sklamanie. Črty jej ešte vyvíjajúcej sa osobnosti je možné umiestniť v rámci dimenzií osobnosti do silne sa prejavujúcej extravenzie. Nina vyniká najmä v tanci a v speve, s čím súvisí to, že má veľmi rada predovšetkým tanečnú hudbu. Rada spieva slovenské populárne piesne, napríklad od speváčky Jany Kothajovej (vystupuje pod pseudonymom „Janais“) a Dariny Rolinsovej. Nina sa zúčastnila

niekoľkých speváckych súťaží, v ktorých často obsadila popredné miesta. Členovia jej rodiny majú hudbu tiež veľmi radi. Náklonnosť k hudbe celej rodiny sa prejavuje aj v spoločnom speve: „*Mamka a babka so mnou spievajú najmä ľudové piesne a s ockom si spievame moderné piesne*“. Nina navštevuje tanečný odbor v základnej umeleckej škole. Pred rokom navštevovala veľmi krátko aj hudobný odbor, ale po absolvovaní prípravného štúdia do prvého ročníka ZUŠ nenastúpila. Hru na hudobnom nástroji (klavír, gitara) z jej rodičov ovláda iba mama. Nina vo voľnom čase nielen rada spieva a tancuje, ale i počúva hudbu, pozerá videoklipy a kreslí. Spolu s rodičmi občas navštívia divadelné predstavenie alebo sa zúčastnia nejakého koncertu.

Kognitívny vývin meraný na základe testu kognitívnych schopností CHIPS u Niny dosahuje celkovú úroveň poznania. V uvedenom teste Nina získala spolu 29 bodov z celkového počtu 40 bodov. V rámci úloh, ktoré sledujú celkovú úroveň poznania získala až 9 z 15 bodov, čo prislúcha podľa vyhodnotenia s ohľadom na stupeň poznania žiakovi vo veku 11-12 rokov.

Nina dosiahla v *teste hudobných schopností* celkom 26 bodov z celkového počtu 30 bodov. Úlohy zamerané na určenie smeru pohybu melódie, na určenie tonálneho zakončenia melódie, na rozpoznanie a určenie poradia falošného tónu v známej piesni ako i úlohy zamerané na hudobnú pamäť zvládla s plným počtom bodov. Deficity žiačky sa prejavili v schopnosti rozlíšiť a porovnať výšku dvoch tónov, v schopnosti analyzovať súzvučie a v schopnosti identifikovať pieseň podľa rytmického pôdorysu.

V *teste spevácko-reprodukčných schopností* Nina získala 51 bodov z celkového počtu 65 bodov. Spomedzi ostatných skúmaných prípadov bolo jej celkové skóre v tomto teste najvyššie.

V teste chápania hudobno-výstavbovej štruktúry Nina získala spolu 9 bodov z celkového počtu 18 bodov. Plný počet bodov dosiahla v úlohe zameranej na zistenie zmyslu pre symetriu hudobnej vety. Vo všetkých ostatných úlohách získala len 1 z 3 bodov s výnimkou úlohy zameranej na identifikáciu a rozlíšenie náhlych dynamických zmien (*piano-forte*). Najväčšie deficity boli namerané v oblasti zmyslu pre kontrast v hudbe, ktorý je vyjadrený melódiou a rytmom, tempom, agogikou, plynulými dynamickými zmenami.

1. Hudobná forma a formotvorné prvky – prípadová štúdia Nina

Nina identifikovala hudobnú formu vo väčšine klavírnych skladieb. Na identifikáciu hudobnej formy klavírnych skladieb sme využívali hudobno-pohybové činnosti, skrze ktoré sme zaznamenali konkrétnu podobu žiačkinho vnímania hudobného materiálu v logických a prehľadných celkoch. Trojdielnosť klavírnej skladby vyjadrovala zmenou pohybu v závislosti od hudobného výrazu a celkového charakteru príslušného dielu, napr. kontrast v klavírnej skladbe *Jesenné ráno* (trojdielna forma *a b a*) vyjadrila zmenou pohybu v závislosti od melódie skladby: *diel a* – melódia v legate (knísanie zo strany na stranu), *diel b* – melódia v staccate (poskoky). Žiačka svojím prejavom viditeľne preukazovala, že si dokázala osvojiť vnímanie spojitosti hudobnej formy s výrazovými prostriedkami hudby a s prvkami hudobnej reči. Pri hľadaní súvislosti medzi hudobnou štruktúrou a výrazom, ktorý sme slovne charakterizovali a preniesli do obrazu (vizuálne stvárnil), žiačka rozdelila skladbu na tri diely. Vo vzťahu k formovej výstavbe klavírnej skladby a súčasne k mimohudobnému programu skladby uviedla dejovú líniu v troch obrazoch, ktoré v nej evokovala klavírna skladba: „Najprv som si predstavila príjemné pokojné ráno, keď vstanem a idem do školy. Poobede zrazu niečo buchlo a začal padať silný dážď. Po ňom vyšlo na oblohu zas slniečko.“

U žiačky sme zároveň sledovali neschopnosť identifikovať trojdielnu hudobnú formu v klavírnej skladbe s harmonickým kontrastom, resp. v skladbe v ktorej sa harmónia menila paralelne s jej formovou výstavbou (*a b a*). Tento deficit sme sledovali v rámci identifikácie hudobnej formy v klavírnej skladbe *Divoký jazdec*, v ktorej harmonická zložka postupuje nasledovne: *diel a* v dur, *diel b* v mol, *diel a* v dur. Pozorovaný deficit pravdepodobne súvisel s ešte málo rozvinutým harmonickým cítením a „výrazným rytmom“, ktorý sa v súlade s formovou výstavbou skladby nemenil, čím kontrast jednotlivých dielov nebol z hľadiska rytmickej výstavby výrazný. Na uvedený deficit sme niekoľkokrát počas intervenčných stretnutí reagovali zámerným pôsobením na rozvoj harmonického cítenia prostredníctvom klavíra (ukážkou hry durových a molových akordov – hudobné hádanie alebo ukážkou melódií v durovej a v molovej tónine). Pomôckou na pochopenie a vizuálnu predstavu

harmonického systému bola i samotná klaviatúra. Žiačka sledovala pohyby rúk, čím lepšie porozumela hudobnej reči a jednotlivým melodicko-harmonickým zmenám.

Spočiatku pri identifikácii hudobnej formy pohybom Nina nedokázala zdôvodniť výber svojich pohybov v rámci jednotlivých dielov klavírnej skladby. Výsledkom intervenčného zásahu bol pozorovaný progres, keď žiačka identifikovala hudobnú formu a súčasne zachytila tie výrazové prostriedky hudby a prvky hudobnej reči, ktoré boli pre príslušný diel skladby charakteristické. Obohatením slovnej zásoby o hudobno-teoretické pojmy kontrast jednotlivých dielov skladby dokázala už i slovne popísať tak, že zdôvodnila výber daného pohybu vo vzťahu k použitým výrazovým prostriedkom hudby alebo k prvkom hudobnej reči.

2. Melódia a harmónia – prípadová štúdia Nina

Jedným z možných determinantov, ktorý pozitívne ovplyvnil získavanie percepčnej zručnosti žiačky bol jej aktívny spev. Bolo možné sledovať, ako si spontánne pospevovala melódiu - melodicko-rytmické motívy alebo tému klavírnej skladby počas intervenčného stretnutia, čo sa následne prejavovalo v „jednoduchom“ rozpoznávaní formotvorných prvkov v klavírnej skladbe ako celku (napr. veľmi intenzívne a zaujato v klavírnych skladbách *Kroky v tme*, *Zajačik*, *Baba Jaga*). Nina niekoľkokrát prejavila snahu naučiť sa noty, aby si melódiu mohla na klavíri zahrať podľa notového zápisu, keďže postrehla, že melódia je zapísaná v notách.

Žiačka od prvých intervenčných stretnutí charakteristiku melódie spájala s evokovanými pocitmi, asociáciami a ďalšími výrazovými prostriedkami hudby – najmä tempom a dynamikou. Bohatosť slovnej zásoby žiačky sa prejavila pri charakteristike melódie: „*melódia bola príjemná, trochu veselá, pomalá*“ (charakteristika melódie vedenej v legate) alebo „*melódia bola hlasnejšia, dala sa ňu tancovať, bola rýchla a taká „rokerská“ (pripomínala rock)*“ (charakteristika melódie v staccate). Melódiu zaznievajúcu v staccate žiačka popisovala súčasne ako rýchlejšiu než melódiu zaznievajúcu v legate napriek tomu, že obe melódie vystupovali v rovnakých (osminových) hodnotách nôt. Krátke tóny, ktoré sú pre techniku staccata príznačné, v nej evokovali rýchlejšie tempo

než tóny prísne viazané v legate. Ukážkou oboch klavírných techník – staccata a legata priamo na klavíri ako i hrou na klavíri v podaní žiačky (návrik legata a staccata na dvoch tónoch) sa nám podarilo žiačku presvedčiť, že jej úsudok bol len zdanlivý. V jednotlivých intervenčných fázach sme zaznamenali významné postrehy žiačky v súvislosti s melódiou klavírných skladieb:

- rozpoznanie jednohlasu a dvojhlasu – Nina „zaujímavým spôsobom“ slovné popísala rozlíšenie jednohlasej a dvojhlasej melódie v klavírnej skladbe *Cirkusové kone*: „*druhá melódia bola podobná ako prvá, lebo znela najprv prvá a potom prišli ďalšie tóny a pridali sa k tej prvej melódii a tak vznikla z prvej melódie druhá*“. Žiačka okrem rozpoznania jednohlasu a dvojhlasu analyzovala vznik dvojhlasu pridaním druhého hlasu k pôvodnej melódii;
- rozlíšenie klesajúcej a stúpajúcej melódie – Nina postrehla smer melódie (stúpanie, klesanie) v rámci jednotlivých taktov klavírnej miniatúry *Kroky v tme*, ktorá zaznievala unisono v oktávach. Výnimkou bol predposledný takt, v ktorom melodická línia pravej a ľavej ruky nezaznieva unisono, ale je na tretej dobe predposledného taktu v intervalovej vzdialenosti zväčšenej kvarty, ktorá vyúsťuje do tonálneho „upokojenia“ v rámci prvej doby posledného taktu. V tomto takte Nina zachytila zmenu – rozdelenie unisona do dvoch hlasov, ale nepostrehla už ich konkrétny smer.

V ďalších intervenčných fázach sme pozorovali postupný progres v súvislosti s melódiou najmä v týchto oblastiach:

- v uvedení si spojitosti melódie s ďalšími výrazovými prostriedkami hudby – žiačka slovným metaforickým vyjadrením preukazovala uvedenie si spojitosti melódie s ostatnými výrazovými prostriedkami hudby. Príkladom bolo vnímanie vzťahu melódie a harmónie (harmonického sprievodu) v klavírných skladbách *Divoký jazdec*, *Radostná pieseň o zime*, *Mesiak svieti nad lúkami*. Sluchové vnímanie bolo doplnené o vizuálne vnímanie prostredníctvom klavírnej interpretácie pedagóga. Nina identifikovala najskôr len sprievod a melódiu klavírnej skladby. V ďalších intervenčných fázach identifikovaný sprievod alebo melódiu

aj charakterizovala na základe spojitosti s ďalším výrazovým prostriedkom hudby, čím prejavila schopnosť postrehnúť viacero výrazových prostriedkov hudby súčasne – napr. v klavírnej skladbe *Radostná pieseň o zime* charakterizovala melódiu (nástupy tém v rôznych polohách) nasledovne: „*prijemná, nízka, hrubá, hlboká, ľahká, pomalá, hlasná (tempo, dynamika, poloha melódie)*“. Ďalším príkladom bola charakteristika melódie v klavírnej skladbe *Lento*, ktorú slovne okomentovala: „*Melódia sa rozbiehala, boli nízke tóny, potom išla vyššie a vyššie a boli tam veľmi vysoké tóny, potom sa to zrýchľilo a nakoniec spomalilo a melódia klesala (tempo, poloha melódie)*.“

- vo vnímaní vzťahu medzi hudobným výrazom, ktorého nositeľom bola predovšetkým melódia a mimohudobným programom – žiačka slovne (prostredníctvom metafory a prirovnania) preukazovala, že si dokázala osvojiť vnímanie spojitosti melódie s ďalšími výrazovými prostriedkami hudby a prvkami hudobnej reči vo vzťahu k mimohudobnému programu skladby. Príkladom boli rôzne slovné vyjadrenia konkrétneho programu, ktorý žiačka konfrontovala s konkrétnymi výrazovými prostriedkami hudby, napr. v klavírnej skladbe *Kroky v tme*: „*Skladba mi pripomínala kriminálku akoby niekto zahrabával mŕtvolu alebo sa vyšetrovalo niečo ... bol tam zlodej*“. „*Melódia a ešte aj rytmus mi pripomínajú také napätie, že sa deje niečo zle, lebo tie tóny sú také trhavé, krátke*“. Žiačka dokázala slovne vyjadriť evokované pocity strachu a napätia a súčasne identifikovať tie výrazové prostriedky hudby, ktoré sú nositeľmi príslušného hudobného výrazu. Po oboznámení sa s názvom klavírnej skladby žiačka ešte dodala: „*Kroky to sú tie tóny, keď sa niekto približuje alebo vzdáľuje*“. V klavírnej skladbe *Mesiac sviatí nad lúkami* žiačka identifikovala melódiu v rôznych polohách ako kľúčový výrazový prostriedok hudby, ktorý „znázorňuje“ mesiac. Jednotlivé nástupy tém konfrontovala vo vzťahu k mimohudobnému programu: „*mesiac sa trblieta*“ (nástup témy v sopráne), „*mesiac sa kolíše*“ (mierna obmena témy a modulácia do inej tóniny), „*mesiac sa sklónil k zemi*“ (nástup

témy v base); „*vysoké tóny to je mesiac vysoko hore, nízke tóny to je mesiac, ktorý sa sklonil k zemi*“.

V oblasti harmónie sme zaznamenali:

- slabšiu citlivosť pre zmeny harmónie na menšej hudobnej ploche – žiačka v rámci prvých intervenčných stretnutí slovné vyjadrovala v súvislosti s harmóniou celkový charakter (náladu) skladby, napr. „*skladba je smutná*“, „*skladba je vážna*“. Na menšej hudobnej ploche (napr. 8 taktov – diel klavírnej skladby alebo 4 takty – hlavná téma skladby) žiačka nepostrehla zmenu harmónie, ktorá uvádzala nový charakter, čiastkovú „náladu“ skladby. V prípade, že mala klavírna skladba výrazný rytmus (napr. *Divoký jazdec*), ktorý sa v súlade so zmenami harmónie nemenil, žiačka vnímala viac rytmickú stránku skladby (pravidelný výrazný rytmus) než harmonický pôdorys. Žiačka súčasne uviedla v závere intervenčného stretnutia po oboznámení sa s názvom klavírnej skladby: „*Divokého jazdca som si tam veľmi nepredstavovala, viac som si predstavila toho cválajúceho koňa, ktorý mi pripomínal taký jeho pohyb ... akoby neustále cválal*“, čím potvrdila nami predpokladané upriamenie pozornosti predovšetkým na rytmickú stránku klavírnej skladby. Citlivosť pre zmeny harmónie sme sa snažili rozvinúť zámerným pôsobením prostredníctvom klavírnej hry (ukážkou hry durových a molových akordov – hudobné hádanie alebo ukážkou hry melódií v durovej a molovej tónine). Na základe pozorovaných prejavov a slovných vyjadrení žiačky počas záverečných intervenčných stretnutí nie je možné explicitne určiť, či sa nám podarilo vo väčšej miere rozvinúť citlivosť pre zmeny harmónie. S určitosťou však vieme povedať, že žiačka postrehne výrazný harmonický kontrast predovšetkým na väčšej hudobnej ploche.

3. Dynamika, tempo a rytmus – prípadová štúdia Nina

V oblasti dynamiky a tempa sme pozorovali od začiatku intervencie snahu žiačky identifikovať zmeny dynamiky a tempa, ktoré postrehla po prvom počúvaní klavírnej skladby bez akejkoľvek informácie. Jednalo sa predovšetkým o postrehnutie dynamických zmien – piano a forte. Nina uvádzala: „*skladba bola hlasná*“ alebo

„skladba bola tichá“. Z pozorovaní sme zaznamenali problém identifikovať plynulé dynamické zmeny – crescendo a decrescendo, a to najmä na menšej hudobnej ploche, ako i zachytiť viacero dynamických zmien v celej skladbe. Počas intervenčných stretnutí sme citlivosť pre zmeny dynamiky stimulovali interpretáciou ukážok postupných i náhlych dynamických zmien v rámci väčšej i menšej hudobnej plochy a súčasne realizáciou zámerných náhlych a plynulých zmien dynamiky za účelom zvýraznenia špecifík klavírnej skladby a rozvoja citlivosti pre uvedené zmeny. Na vyššie uvedené spôsoby stimulácie citlivosti pre zmeny dynamiky žiačka reagovala prostredníctvom hudobno-pohybovej činnosti, inštrumentálnou činnosťou a hudobno-dramatickou činnosťou. V jednotlivých intervenčných fázach sme sledovali postupný progres žiačky v oblasti identifikácie najmä plynulých dynamických zmien. Okrem toho žiačka svojím slovným vyjadrením preukazovala, že si uvedomuje význam dynamiky pri vzniku určitého hudobného výrazu (odkrývanie významu skrytého v hudbe), napr. v klavírnej skladbe *Kroky v tme*: „Tie hlasné tóny to bolo približovanie, že je niečo blízko. Tie slabšie (tichšie) tóny to bolo vzdalovanie“. „Najväčším“ progresom bolo zachytenie kompletného dynamického priebehu klavírnej skladby *Baba Jaga* (9. intervencia) už po jej prvom počutí.

Tempo je považované za jeden z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich emocionálnu reakciu na hudbu. V rámci identifikácie tempa s evokovanými pocitmi a asociáciami žiačka spájala rýchle tempo s pocitom radosti a pomalé tempo s pocitmi smútku a vážnosti. Z pozorovaných prejavov pohybu a slovných vyjadrení sme pozorovali, že tempo ako i dynamika boli častokrát pre žiačku „určujúcim“ nositeľom hudobného výrazu a emocionálnej kvality skladby. Príkladom bolo určenie charakteru ježibaby v klavírnej skladbe *Baba Jaga*: „keď boli hlasné tóny bola baba jaga zlá, keď sa to stišovalo bola dobrá“. V súvislosti s tempom sme zaznamenali predovšetkým slovné opisy skladieb ako určitých celkov v rámci ktorých je tempo „nemenné“ pre celú skladbu, napr. „Skladba bola pomalá“ alebo „Skladba bola rýchla“. Okrem toho žiačka dokázala postrehnúť (pohybom vyjadriť) i plynulé zmeny tempa na menšej hudobnej ploche (dvojtaktové hudobné motívy, štvortaktová téma skladby).

Uvedomovanie si metroritmických vzťahov sa prejavovalo už v celkovej charakteristike skladby. Žiačka uvádzala: „*skladba je tanečná, dalo by sa na ňu tancovať*“ (v klavírnej skladbe *Radostná pieseň o zime*) alebo „*ten rytmus bol pravidelný, stále sa tie noty opakovali*“ (v klavírnej skladbe *Zvony*). Rozvoj citlivosti pre metrickú pulzáciu, tempo a rytmus sme stimulovali realizáciou zámerných náhlych a plynulých zmien, na ktoré žiačka reagovala inštrumentálnou činnosťou a hudobno-pohybovou činnosťou. Pri hrách s rytmickými motívmi si žiačka dokázala zapamätať dlhší rytmický útvar. Častokrát postrehla nepresnosť reprodukcie rytmických modelov spolužiakov, čo sa prejavilo v dôslednej analýze interpretácie rytmického modelu a následnej ukážke „ako to malo byť“. Práca s motivicko-tematickým materiálom klavírnych skladieb spočívala predovšetkým v osvojení si melodicko-rytmických motívov, ktoré Nina interpretovala intonačne čisto a rytmicky presne. Rytmické vnímanie žiačky bolo od začiatku intervenčného zásahu na primeranej úrovni. Výsledkom intervenčného zásahu bol progres, ktorý súvisel s uvedomovaním si vzťahu medzi rytmom a ďalšími výrazovými prostriedkami hudby, čo sa prejavilo napr. pri grafickom znázornení melódie skladby *Lento*. V snahe podporiť vlastný spôsob vyjadrenia charakteru hudby žiačka nedostala žiadne usmernenie, ako má melódiu znázorniť ani čo všetko si má všimnúť. Nina zakreslila pohyb melódie klavírnej skladby (klesanie a stúpanie) a súčasne rytmický pôdorys, čím zachytila časový priebeh dvoch výrazových prostriedkov hudby – melódie a rytmu. Podobne sme pozorovali progres v rámci uvedomenia si vzťahu medzi rytmom a ďalšími výrazovými prostriedkami hudby (v klavírnej skladbe *Radostná pieseň o zime*). Žiačka improvizovanou hrou na jednom tóne „c“ dotvorila klavírnu skladbu interpretovanú pedagógom a súčasne reagovala na plynulé zmeny dynamiky a tempa, ktoré sme zámerne v klavírnej skladbe interpretovali.

Zhodnotenie výsledkov výskumu

V tabuľke 1 je prezentované celkové sumárne zhodnotenie a zhrnutie výsledkov pozorovania jednotlivých žiakov – skúmaných prípadov. Na základe pozorovania a kvalitatívnej analýzy dát je možné uvažovať o pozitívnom vplyve EHI na rozvoj perцепčných

zručností žiakov v mladšom školskom veku. Podoba, kvalita a v konečnom dôsledku i miera rozvinutia percepčnej zručnosti závisela od mnohých determinantov, ktorých konkrétny vplyv je rôzny u jednotlivých žiakov. V rámci zhodnotenia výsledkov výskumu odvolávajú sa na analýzu kvalitatívnych dát získaných predovšetkým z pozorovania je možné pomenovať aj determinanty, ktoré ovplyvnili rozvoj percepčnej zručnosti žiakov: miera motivácie momentálnej i motivácie z hľadiska potreby ďalšieho hudobného napredovania, miera predchádzajúcej hudobnej skúsenosti, temperament a typologické charakteristiky. Výsledky prezentované v Tabuľke 1 súvisia s porovnaním výsledkov pozorovania percepčnej zručnosti jednotlivých žiakov na konci intervencie. Výrazný progres pozorovaný u všetkých žiakov sme zaznamenali v schopnosti rozpoznávať formotvorné prostriedky hudby, identifikovať hudobnú formu, postrehnúť plynulé a náhle zmeny tempa, dynamiky. EHI pozitívne ovplyvnila (pozorovaný progres u všetkých žiakov) percepčnú zručnosť žiakov predovšetkým v osvojení si vnímania hudobných princípov (opakovanie, kontrast, gradácia) a vzájomného vzťahu výrazových prostriedkov hudby a prvkov hudobnej reči ako nositeľov hudobného výrazu, osvojenie si vnímania vzťahu medzi hudobným výrazom a mimohudobným programom, časového vývoja jedného alebo viacerých výrazových prostriedkov hudby v klavírnej skladbe, klavírnej skladby ako nositeľa emocionálno-výrazovej kvality.

Z uvedeného vyplýva, že u skúmaných prípadov je možné určiť isté spoločné charakteristiky a zároveň odlišnosti súvisiace s podobou a kvalitou percepčných zručností. Kauzálne súvislosti medzi klavírnou interpretáciou a percepčnými zručnosťami žiakov potvrdzujú pozitívny vplyv EHI na percepčnú zručnosť. Podoba a kvalita percepčnej zručnosti indikuje mieru („pozitívneho“) vplyvu EHI na konkrétneho žiaka na základe kvalitatívneho popisu pozorovaného progresu voči sebe samému.

Tabuľka 1

EHI pozitívne ovplyvnila percepčnú zručnosť predovšetkým v osvojení si vnímania:	NINA	TOBIÁŠ	MICHAL	VANESA
<i>hudobných princípov – opakovanie, kontrast, gradácia</i>	✓	✓	✓	rozvinuté
<i>spojitosti hudobnej formy s výrazovými prostriedkami hudby a s prvkami hudobnej reči</i>	✓	✓	×	mierny progres
<i>vzájomného vzťahu výrazových prostriedkov hudby a prvkov hudobnej reči ako nositeľov hudobného výrazu</i>	✓	✓	✓	✓
<i>vzťahu medzi hudobným výrazom a mimohudobným programom</i>	✓	mierny progres	×	✓
<i>časového vývoja jedného alebo viacerých výrazových prostriedkov hudby v klavírnej skladbe ako celku</i>	✓	✓	×	✓
<i>klavírna skladba ako nositeľ emocionálno-výrazovej kvality hudby</i>	✓	mierny progres	mierny progres	✓

(zdroj: vlastné spracovanie)

Zoznam bibliografických odkazov

1. GAVORA, Peter et al. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
2. HATRÍK, Juraj. *Drahokam hudby*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 1997. 119 s. ISBN 80-8050-141-6.
3. HENDL, Jan. *Kvalitatívni výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
4. HOLAS, Milan. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha: Akademie múzických umění, 2013. 170 s. ISBN 9788073312626.
5. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitatívni přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 8024713624.
6. SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. 390 s. ISBN 9788024620602.
7. SKOPAL, Jíří a Hana VÁŇOVÁ. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2017. 164 s. ISBN 9788024636214
8. ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE. 2015. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/7502.pdf>

FARBA AKO ALTERNATÍVNY PROSTRIEDOK ZÁPISU PRI TVORBE HARMONICKÉHO SPRIEVODU NA MELODICKÝCH NÁSTROJOCH V ŠKOLE

COLOUR AS AN ALTERNATIVE MEAN OF NOTATING HARMONIC ACCOMPANIMENT MAKING ON MELODIC INSTRUMENTS IN SCHOOL

Pavel Martinka

Centrum umenia a kultúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v B. Bystrici
Banská Bystrica, Slovenská republika
pavel.martinka@umb.sk

Abstract: The article brings methodological inspiration for instrumental music in school in the area of playing harmonic accompaniment using primary colors as an alternative form of musical writing. This procedure is currently used during the training of future music teachers at the first level of primary education.

Key words: Colour, basic colours, instrumental music in school, harmonic accompaniment.

Východiská

Hra na hudobnom nástroji predstavuje integrálnu súčasť hudobnej výchovy. Predstavuje súhrn rôznorodých praktických činností žiakov s akýmikoľvek hudobnými nástrojmi. Za hudobné nástroje v našom prípade môžeme považovať akékoľvek predmety, ktoré po zapojení žiakovej zámernej aktivity vydávajú nielen tóny, ale i akékoľvek zvuky, ktoré môžu byť využité pri praktickej realizácii hudby. Už J. A. Komenský v Informatoriu školy mateřské zdôrazňoval ponímanie hudobnej výchovy ako spojenie deklamácie a spevu, hry

na hudobných nástrojoch, hudobné vnímanie a pohyb³⁹. Hudobní pedagógovia sa pokúšali vytvoriť také hudobné nástroje, ktoré by umožňovali rýchle zvládnutie techniky hry, ale zároveň aby tvorili funkčný predpoklad na upevňovanie sluchovej predstavy výšky tónov.

Pod pojmom inštrumentálnych činností môžeme chápať také činnosti, ktoré sú adekvátnou aplikáciou modelu rozvoja psychických funkcií a procesov osobnosti jedinca v systéme tvorivo-humanistickej výchovy na inštrumentálne činnosti v organickom prepojení s ostatnými hudobnými činnosťami (Janeková, 2007).

Z hľadiska zvukových možností jednotlivých nástrojov tieto delíme na rytmické, melodické a sprievodné/ harmonické. V našom príspevku sa budeme venovať predovšetkým nástrojom melodickým a harmonickým.

Realizácia inštrumentálnej hry na hudobnej výchove v základnej škole však zväčša vystupuje len ako formálna záležitosť deklarovaná v štátnom i školskom vzdelávacom programe, v edukačnej realite často nadobudne len formálnu podobu maximálne na úrovni interpretácie rytmického sprievodu piesne a kvalitatívne nenaberá rozmer plnohodnotného inštrumentálneho sprievodu k piesni, či tvorbe samostatných kompozícií. V realite je taktiež problematické zapojenie všetkých žiakov do spoločného muzicírovania⁴⁰. V stručnosti uvádzame niekoľko príčin, ktoré sú výsledkom nášho neštruktúrovaného pozorovania:

1. Nedostatočné materiálne zabezpečenie triedy – teda nedostatok rôznorodých a najmä melodických nástrojov
2. Nedostatočná teoretická príprava a praktická skúsenosť učiteľov s tvorbou hudby na nástrojoch
3. Nedostatočná metodická a didaktická príprava k tvorbe hudby

39 Už takmer 4 storočia sa hudobná pedagogická prax pasuje s rovnakými problémami o podstate tvorby hudby v škole, pričom súčasnosť na jednej strane ponúka takmer neobmedzené možnosti, ako tieto problémy vyriešiť, na strane druhej s ohľadom na technický a technologický rozvoj vyvstávajú problémy nové.

40 *Počas našej praxe sme boli svedkami toho, že hudobné nástroje pre jednu triedu boli uložené, a teda sa zmestili do jednej krabice od topánok (!) – to svedčí o kvantitatívnej i kvalitatívnej vybavenosti triedy a školy.*

4. Obavy z realizácie týchto aktivít vyplývajúce z vyššie uvedených podov.

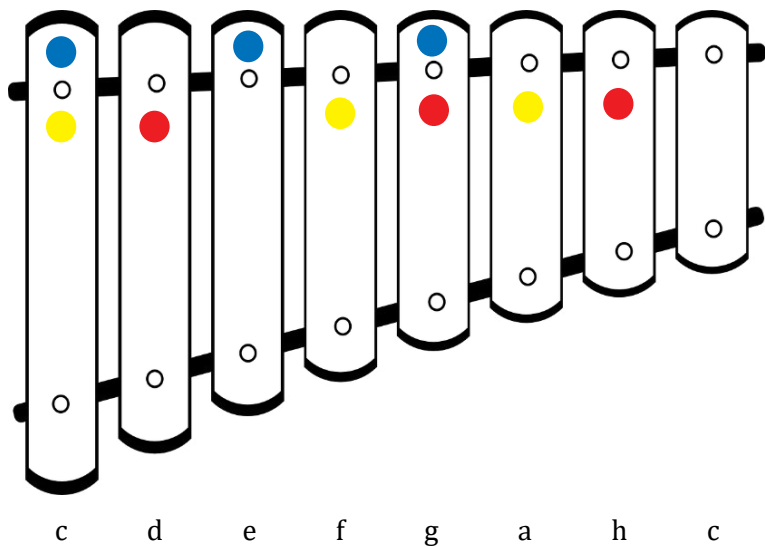
Tieto postrehy sú výzvou pre zriaďovateľov a riaditeľov škôl, aby zabezpečili adekvátnu vybavenosť škôl materiálными prostriedkami, aby pri tvorbe úväzkov mysleli na preferencie a kvality jednotlivých pedagógov a pre umelecké vzdelávanie zabezpečili výučbu kvalitných pedagógov a pre vysokoškolských pracovníkov, aby mysleli na praktické zručnosti študentov – budúcich učiteľov a aktualizovali vzdelávacie obsahy v rámci pregraduálneho štúdia s ohľadom na spoločenské zmeny a potreby.

Metodická inšpirácia

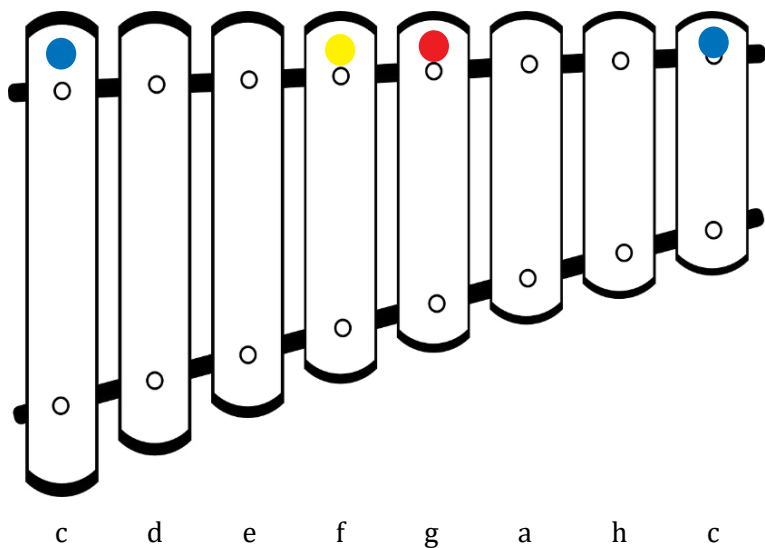
Počas nášho pôsobenia procese prípravy budúcich učiteľov prvého stupňa základnej školy sme hľadali spôsoby, ako efektívne vytvoriť systém, ktorý by umožňoval robiť kvalitnú hudbu s čo najnižšou predchádzajúcou teoretickou záťažou, najmä pre potreby praxe a tvorby hudby žiakmi základnej školy. Zároveň sme hľadali prostriedok, ktorý by bol univerzálne využiteľný pre rôznorodé hudobné situácie.

Základ harmonického sprievodu k piesňam sú základné harmonické funkcie – tonika, subdominanta – dominanta. Pre symbol pre ich hru sme vybrali fenomén výtvarnej výchovy – tri základné farby: modrá, žltá a červená⁴¹. Pre toniku, ako miesto pokoja sme vybrali modrú farbu, pre subdominantu – akord s odstredivým charakterom farbu žltú, a pre dominantu, ako akord s dostredivým charakterom najvyššieho napätia sme zvolili farbu červenú. Týmito farbami označujeme tóny jednotlivých akordov na melodických nástrojoch (metalofón, xylofón, zvonkohra, trubičková zvonkohra) – je možné využitie akéhokoľvek nástroja, ktorý má rozloženie kameňov (vibrátorov) korešpondujúce s radom stupnice, prípadne s klaviatúrou.

41 V súčasnosti je dostupné množstvo melodických nástrojov, ktoré sú farebne zdobené, často však ide len o dekoratívnu funkciu, ktorá nespĺňa funkciu didaktickú pri tvorbe hudby v škole. Zároveň však existujú i univerzálne systémy a súpravy nástrojov, ktoré sú vybavené farebnosťou práve pre napĺňanie potrieb tvorby hudby hrou na ne podľa farebných partitúr, resp. ďalších vizuálnych sprievodných materiálov ako napr. videá. (<https://boomwhackers.com/>)



Obr. 1. Farebné označenie kameňov zobrazujúce základné harmonické funkcie.



Obr. 2. Farebné označenie kameňov basového xylofónu za účelom hry basovej linky.

Pre spoznanie farby (ako výrazového prostriedku hudby) daného akordu sme využili hru tremolo. Keďže jeden žiak (pravdepodobne) nedokáže hrať 3 tóny naraz, možnosťou využitia viacerých hráčov a viacerých nástrojov dosahujeme požadovaný efekt a znenie plného akordu podľa pokynov učiteľa, podľa farebných kariet alebo podľa farebnej partitúry⁴².

Pri hre sprievodu je možné využiť i označenie a následne i hru len vybraného 1 tónu akordu (určite v prípade basového xylofónu), následne je možné počet tónov zvýšiť i na dva, podľa aktuálnych potrieb stanovených vzdelávacích cieľov. Označenie všetkých troch tónov na jednom nástroji, okrem umožnenia slobodnej voľby žiaka pre konkrétny tón, môžeme čiastočne znížiť i dosah nedostatku melodických nástrojov v triede a to tak, že na jeden nástroj môžu hrať aj dvaja žiaci.

The image shows a musical score for the song 'Kohútik jarabý'. It consists of two staves: 'Spev' (Vocal) and 'Sprievod' (Accompaniment). The vocal line is in 2/4 time and consists of a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The accompaniment line is in 2/4 time and consists of a sequence of chords: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. Below the accompaniment line, there are eight colored boxes representing a color key: blue, yellow, red, blue, blue, yellow, red, blue. The letters T, S, and D are placed above the vocal line, corresponding to the notes: T (Tón), S (Súhlas), D (Dobrá).

Obr. 3 Návrh farebnej partitúry sprievodu pri hre piesne Kohútik jarabý

Následne možno modifikovať rytmickú štruktúru harmonického sprievodu s ohľadom na vzdelávacie potreby, napr. tvorbou rytmického ostinatu, prípadne iných rytmických variácií.

42 Inšpirujúcim spracovaním hry sprievodu sú aj učebnice Hudobnej výchovy pre Špeciálne základné školy od autoriek M. Žikavskej a O. Dindovej. Hoci je učebnica spracovaná pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, jej materiály a didaktické spracovanie piesní a ich zápisov je plnohodnotne využiteľné i v bežných školách na hudobnej výchove.

Záver

Opodstatnenosť hry na hudobných nástrojoch snád' nie je potrebné príliš zdôrazňovať. Dôležité je však zamyslieť sa nad dopadom týchto aktivít. Žiak má spoznať hudbu a zmocniť sa jej prostredníctvom jej tvorby (music making). Pri využívaní melodických nástrojov pri tvorbe hudby skutočne povyšujeme všeobecné hudobné vzdelávanie na kvalitatívne inú úroveň, ktorá presahuje len formálne „rytmické činnosti“, ktoré často nie sú pre žiaka ani funkčné a ani zábavné. Uchopenie nástroja, tvorby zvuku a súzvuku so spolužiakmi vedie žiaka nielen k manuálnej zručnosti a sociálnym zručnostiam, ale zároveň mení jeho pohľad na svet, na svet hudby, ktorý sa mu týmto spôsobom otvára a on môže pochopiť princípy tvorby hudby u telies rôzneho inštrumentálneho zoskupenia od komorných až po veľké symfonické orchestre. Hudba, resp. orchester, v tomto prípade odráža ľudskú spoločnosť: hoci nie každý v symfonickom orchestri ovláda všetky nástroje, každý je majstrom toho svojho a len v spoločnej súhre dosiahneme pravdivý, krásny a dobrý výsledok. To nech je odkazom pre učiteľov a pre všetkých, ktorí sa zaoberajú všeobecným vzdelávaním.

Príspevok je čiastkovým výstupom riešeného projektu KEGA č. 013UMB-4/2024 2024: Stratégie vo výtvarnej edukácii 3 - rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB s orientáciou na pedagogickú prax.

Bibliografia

1. DEREVJANÍKOVÁ, A. – MARTINKA, P. (2024). Sprievodca zmenami vo vzdelávacích oblastiach, vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra, predmet Hudobná výchova. NIVAM. Online. ISBN 978 – 80 – 565 – 1640 – 9 dostupné <https://vzdelavanie21.sk/sprievodne-materialy/>
2. DINDOVÁ, O. – ŽIKAVNSKÁ, M. : Hudobná výchova pre 5. ročník špeciálnych základných škôl. Bratislava : SPN – Mladé letá, ISBN 978-80-10-03850-3
3. EBEN, P. – HURNÍK, I. : Česká Orffova škola I, II.. Praha : Supraphon, 1969
4. <https://boomwhackers.com/>
5. <https://vzdelavanie21.sk/sprievodne-materialy/>

6. <https://vzdelavanie21.sk/sprievodne-materialy/>
7. https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2024/12/Umenie-a-kultura_Hudobna-vychova-1.pdf
8. JANEKOVÁ, J. (2007) Inštrumentálne činnosti v hudobnej výchove I. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2007. ISBN 9788080834791
9. JANEKOVÁ, J. (2008) Inštrumentálne činnosti v hudobnej výchove II. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2008. ISBN 9788080836214
10. JURKOVIČ, P. (1988) Instrumentální soubor na základní škole. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
11. KENTOŠOVÁ, Z. (2023) Uplatňovanie klavírnej interpretácie v hudobnej edukácii na základnej škole. In Musil O. (ed): Musica viva in schola XXVIII. Brno : Muni Press, Nakladatelství Masarykovy univerzity v Brně, 2023. ISBN 978-80-280-0272-5
12. KOMENSKÝ, J. A. (1884) Informatorium školy mateřské. Praha : Nakladatelství Fr. A. Urbánka, 2. Vyd. 1884.
13. POLÁK ČUCHTOVÁ, I. – LIPTÁK, J. (eds.) 2024. Developing pupils' soft skills development in primary and early secondary education. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2024. ISBN 978-80-555-3393-3
14. PÚPALA, B. a kol. autorov (2022). Vzdelávanie pre 21. storočie – východiská zmien v kurikule základnej školy. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-293-8
15. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie (2015). Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/7502.pdf>
16. Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023). Dostupné na: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>
17. Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania (2022) Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

**AKTUÁLNE KONTEXTY VZDELÁVANIA
A VÝTVARNÉHO UMENIA**

CURRENT CONTEXTS OF EDUCATION AND ART

ESTETICKÁ FUNKCIA AKO VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ STIMUL A PARTICIPATÍVNO-AKTIVAČNÝ PRVOK VZDELÁVACIEHO PROCESU

AESTHETIC FUNCTION AS AN EDUCATIONAL STIMULUS AND PARTICIPATIVE-ACTIVATING ELEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Lukáš Makky

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Inštitút estetiky a umeleckej kultúry
lukas.makky@unipo.sk

Abstract: Despite the fact that Jan Mukařovský, as a central representative of Czech structuralism, has sufficiently explicitly described and defined the scope of the aesthetic function, a function that is often declared to be a necessary component of the educational process, the connection between these two lines is minimal in theoretical analyses and deserves attention. It is necessary to point out that the aesthetic function is not only present in works of art, cultural events and other, at first sight preferred areas of aesthetic scope, but also in the banal everyday life of each and every one of us. This „natural“ and natural position, in the present paper, will be identified in parallel with the ability of the aesthetic function, to bestow a certain value on its bearers and to create a situation that deserves, directly initiates the attention of the recipient. The present paper is based on the conviction that the aesthetic function is the element that initiates students' interest in a certain subject or in a certain type of education. The aesthetic function is even the element that activates the pupil and stimulates him/her to participate more actively in the educational process. The aim is to point out the paradox that arises from the presence/absence of an emphasis on the aesthetic function in the educational process.

Keywords: aesthetic function, learning process, activation, stimulation

Estetická funkcia ako dominantný a určujúci pojem nielen štrukturalistickej estetiky býva často vo výchovno-vzdelávacom procese sprofanovaný natoľko, že je považovaný až za vulgárnu samozrejmosť, ktorá nie je následne vo svojej realizácii a uplatnení vôbec vyhranená, a funguje takmer bez identity, čím nie je v skutočnosti vymedzená, a preto sa ani neprejavuje, či nefunguje na základe vlastných mechanizmov. Cez optiku Wolfganga Welscha (1993) a jeho anestetiku alebo cez skúmania hyperrealizmu Jeanom Baudrillardom (2007), prípadne aplikáciou jeho úvah na fotografiu (Baudrillard 1991) by sme mohli poukázať na jednoduchý princíp, ktorý dešifroval už Paul Ricoeur (1993, s. 194). Nadužívanie (akéhokoľvek) pojmu má za následok oslabenie daného princípu alebo jeho postupný zánik, či stratu osobitosti a špecifickosti, alebo dokonca prejavu celkovo. V tomto zmysle je symptomatické, že pre akúkoľvek prax či teóriu je koncentrácia prítomnosti a časté používanie rovnako nebezpečné ako jej absencia. Inak povedané, požadovať prítomnosť estetickej funkcie vo výučbovom procese, príp. klásť na ňu dôraz, je oprávnené, ale neustále zvyšovanie miery estetizovaného priestoru na výučbe z hodiny na hodinu môže viesť k strate jej efektu a funkcionality. Estetická funkcia takto prestane fungovať ako element modulujúci výchovno-vzdelávací proces. Jan Mukařovský (1966) identifikoval estetickú funkciu v kontexte tzv. dialektickej antinómii funkcií, čo znamená, že vnútorná štruktúra skutočností, ktoré sú nositeľmi estetickej funkcie a estetických aspektov vo všeobecnosti, nestojí osamotene, ale kooperuje, komunikuje a dynamicky „interaguje“ s ostatnými funkciami, čím vzniká komplexná štruktúra skutočností, v ktorej má estetická funkcia svoje miesto.

Ak hovoríme o estetickej funkcii, Jan Mukařovský jednoznačne a presvedčivo argumentuje, že: „Jakýkoli předmět i jakékoli dění (ať děj přírodní, ať činnost lidská) mohou se stát nositeli estetickej funkce“ (1966, s. 18), „vyvolavatelem toho, čemu se říká estetickej libost“ (Mukařovský 2008, s. 9). Pre lepšiu špecifikáciu túto myšlienku následne rozvinul do podoby: „*Neexistují předměty a děje, které by svou podstatou nebo svým ustrojením byly bez ohledu na dobu, místo i hodnotitele nositeli estetickej funkce, a jiné, které by,*

opět pro své reálné uzpůsobení, byli z jejího dosahu nutně vyloučeny“ (Mukařovský 1966, s. 19).

Estetická funkcia nás obklopuje v celej svojej jednoduchosti a v celej svojej úplnosti na „každom kroku“ našej reality, avšak na to, aby bola „povšimnutá“, musíme k nej zaujať špecifický postoj, ktorý ju pomáha identifikovať, v pravej podstate ju necháva prehovárať, alebo je dokonca zodpovedný za jej zrodzenie a uvedomenie si. Táto „naturálna“ a prirodzená poloha estetickej funkcie v ľudskej spoločnosti bude v predloženom príspevku paralelne identifikovaná so schopnosťami estetickej funkcie, prepožičať svojim nositeľom istú hodnotu a vytvoriť takú situáciu, ktorá si zaslúži, ba priam iniciuje pozornosť recipienta. Cez špecifický postoj, participatívnu schopnosť estetickej funkcie a jej aktivačný princíp, ktoré budú podrobnejšie rozpracované, sa v nasledujúcom texte zamyslíme nad potenciálom estetickej funkcie pre intenzifikáciu a efektivizáciu výučbového procesu. Predložený príspevok vychádza z predpokladu, že estetická funkcia je tým prvkom, ktorý spôsobuje záujem žiakov o istý predmet alebo o istý typ, či formu vzdelávania. Estetická funkcia je dokonca prvkom, ktorý žiaka aktivuje a stimuluje ho, aby sa do výchovného procesu zapájal viac aktívne, je to element, ktorý ho „prebúdza“. Napriek avizovaným výchovno-vzdelávacím kontextom pôjde o príspevok, ktorý je písaný z polohy estetika, a preto aj celý výchovno-vzdelávací proces bude vnímaný a prezentovaný ako esteticky potenciálne prostredie, avšak táto poloha a východisko autora istým spôsobom predznamenáva, že text bude pôsobiť (možno príliš) teoreticky. Kontexty sa pokúsime aplikovať na špecifickú oblasť vzdelávania, ale jej teoretické predpoklady budú pracovať s pojmom vzdelávania ako s pojmom označujúcim širšiu skutočnosť, nie iba na praktiky, ktoré sú limitované na školstvo, a preto sa nebude o estetike hovoriť len v kontexte estetickej výchovy, ale aj ako o fenoméne a princípe vzdelávania v celej svojej šírke.

Štrukturalistická pedagogika?

Centrálnym pojmom štrukturalizmu je štruktúra, ktorá má diadickú povahu. Na jednej strane je to štruktúra estetického objektu, s ktorým estetika, a tak aj estetická výchova musia pracovať. Artefakt je vždy vyjadrením konkrétnej nemateriálnej štruktúry, ktorá je len

fragmentom štruktúry ako celku, ako princípu, ako skutočnosti. Táto konkrétna štruktúra len istý fragment celku vytvára s ostatnými skutočnosťami a situáciami širšiu štruktúru, v ktorej veci existujú: druhá pozícia štruktúry. Umiestnenie v štruktúre, jej väzby a pravidlá predurčujú potom estetické skutočnosti a aj napriek tomu, že je štruktúra chápaná ako dynamicky sa meniaci rámec, pochopenie fungovania vnútorných mechanizmov štruktúry a vzájomných vzťahov jednotlivých zložiek štruktúry zabezpečí jednoznačné vnímanie inak komplikovaných, premenlivých a pre žiaka možno aj „cudzích“ estetických skutočností (pozri Chvátik 1994 a Mukařovský 2007b). Štrukturalistická pedagogika ako problém bola autorom príspevku prezentovaná už v inom výskume (Makky 2020), ale v tomto momente sa závery publikovaného príspevku vhodne konvenujú s problémom estetickej funkcie Jana Mukařovského a s otázkou schopností a možností estetickej funkcie samotnej.

Dôležitým aspektom estetickej výchovy formulovanej na základe štrukturalizmu by mohla byť sociálna situovanosť estetična a problém spoločnosti a umenia, resp. umenia v spoločnosti, čo by mohlo poskytnúť program vhodný aj pre aktuálnu situáciu, ale v duchu Mukařovského štrukturalizmu by bolo zameranie sa na umenie ako realizáciu estetična nedostatočné. Konceptia Jana Mukařovského vždy sledovala sociálne aspekty, v ktorých sa estetický objekt nachádza. Chronicky známa triáda: estetická funkcia, norma a hodnota ponúka tri alternatívy alebo tri možné vyústenia estetickej výchovy so zameraním na jeden z menovaných aspektov alebo tri smerovania estetickej výchovy ako samostatnej koncepcie. Estetická výchova by tak mohla/mala sledovať vo všeobecnosti:

- a) estetická výchova ako náuka o (estetických a mimoestetických) funkciách,
- b) estetická výchova ako náuka o (estetických a mimoestetických) hodnotách,
- c) estetická výchova ako náuka o estetických normách (Makky 2020).

Príliš formálne členenie je na jednej strane strnulé, na druhej strane môže slúžiť ako vhodný príklad vyústenia estetickej výchovy, ktorá ponúka jednoznačné pojmy. Rozhodne ide o formu, ktorú by väčšina štrukturalistov akceptovala a prijala, ale takto formulovaná

estetická výchova by bola značne netvorivá, antiliberalná a dokonca normatívna, čo v každom prípade neznie moderne, a preto by mohla byť chápaná naozaj len ako historický projekt, ktorý sa mohol uskutočniť, ale možno nemal dostatočnú vôľu alebo priestor na realizáciu (Makky 2020). Čiastočne to naznačuje aj staršie presvedčenie Bohumila Markalousa (1921/22), že estetická výchova bola zdravou reakciou proti prílišnému intelektualizmu a vedeckosti. Avšak z uvedeného výpočtu vypadol pojem, ktorý nesúvisí priamo so štrukturalizmom, ale v Mukařovského (2007a) prístupe dominoval do tej miery, že ho nebolo možné nezačleniť do predstavenej úvahy. Je to pojem estetického subjektu/individua, na jednej strane autora, na druhej strane recipienta, ktorému Mukařovský pripisuje nezvyčajnú dôležitosť v kontraste k ostatným štrukturalistom. Bez tohto rozmeru, ktorý začleňuje do výchovy aj „nemerateľný“ element, by išlo len o technokratický prístup, ktorý sa snaží všetkým estetickým skutočnostiam nájsť miesto v štruktúre a odhaliť, príp. pomenovať ich vzťahy medzi sebou a tento spôsob pomenovania či komentovania štruktúry naučiť aj žiakov. Inak povedané, štrukturalistická koncepcia v tomto duchu (bez zásahu Mukařovského konceptu individua) by bola len o poznaní iných (často len umeleckých) skutočností. Z toho plynúce osvojenie by vyústilo v akékoľvek potlačenie už spomenutej individuality jedinca a stalo by sa len schematickým meraním podobným akejsi „matematickej“ tabuľke vhodnej na výpočet. Akceptácia pozície autora a recipienta ako nestálej premennej vnáša do uvedenej koncepcie estetickej výchovy nečakaný rozmer, no zároveň búra teoretické východiska a vedeckú exaktnosť štruktúry (Makky 2020).

Predpokladom identifikácie estetickej funkcie je zaujatie estetického postoja

Jana Sošková pod cieľom estetickej výchovy, v akejkoľvek podobe, chápe proces, ktorého výsledkom je: „[sformovať – doplnil L. M.] *estetický disponovanú osobnosť, ktorú môžeme formovať zámerne aj nezámerne, a ktorú môžeme charakterizovať na rôznom stupni vychovanosti, v rôznych vekových kategóriách, v rôznom sociálnom prostredí, vo vzťahu ku rôznym profesionálnym orientáciám, vo vzťahu k rôznej úrovni vzdelanosti*“ (Sošková 1999,

s. 83). Esteticky disponovaná osobnosť je vnútorne integrovaná, schopná esteticky vnímať, esteticky tvoriť a posudzovať svet, schopná zverejniť a oznámiť estetický stav, ktorý práve prebieha vrátane jeho výsledkov a dosahov na osobnosť schopnú estetického myslenia (Sošková 1999; Jůzl – Prokop 1989). Esteticky disponovaná osobnosť, ako výsledná kompetencia estetickej výchovy, nech si zvolíme jej akýkoľvek spôsob aplikácie a realizácie alebo akékoľvek stratégie a metódy estetizácie (Mistrík 2016), je osobnosť schopná identifikovať a sledovať pôsobnosť estetickej funkcie vo všetkých sférach spoločnosti, a preto je to osobnosť, ktorá je kompetentná zaujať estetický postoj.

Jana Sošková (1999) varovala pred možnosťou redukcie estetickej výchovy a predmetov jej príbuzných na výchovu umením, čo by bolo radikálnym oklieštením estetického sveta, a tak aj ochudobnením žiaka o možné skúsenosti a jeho adekvátny duševný rozvoj so zreteľom na tvorivé alebo tvorivo recepčné kompetencie (Sošková 1999). Na druhej strane, Kučerová (1992) prezentuje estetickú výchovu v zmysle výchovy umením ako jednu z troch koncepcií chápania estetickej výchovy. Okrem toho uvádza koncepciu praktického vkusu a vytvorenia celkového estetického poňatia života, ktorú sama uprednostňuje. Táto predstava, ktorá umenie nechápe ako dominantnú zložku estetického sveta, ale len ako jeden z mnohých prvkov spadajúcich do širšieho univerza, aj keď možno prvok emblematický, tvorený za účelom estetického vnímania a následne ohodnocovania či navodenia estetických stavov, je nám sympatická. Estetická výchova ako dôležitá zložka formovania osobnosti zastáva naďalej dôležité, aj keď často nedocenené miesto v pedagogickom procese a v procese formovania osobnosti žiaka. Kľúčový je fakt, že hranice estetického nie sú vymedzené umením, i keď ono predstavuje dôležitú zložku celého estetického sveta, a presne v tomto terminologickom ohraničení a tematickom vymedzení je kľúčový prístup Jana Mukařovského (1966), ako bol uvedený vyššie.

Iničiálnym bodom, stratégiou identifikácie, ale aj výchovnou metódou je schopnosť zaujatia estetického postoja. Estetický postoj nám umožňuje nahliadnuť do estetického sveta a je, takpovediac, vstupnou bránou do sveta estetických skutočností. Jan Mukařovský

(1966) chápe estetický postoj ako základný aparát uvedomenia si estetických skutočností, jej parametrov a aspektov, bez ktorého nemôžeme identifikovať, vnímať ani vyhodnotiť estetickú funkciu. Až „pocítením“ a uvedomením si prítomnosti či pôsobnosti estetickú funkcie môžeme ďalej prenikať do sféry estetična a len vďaka tomu dokážeme identifikovať estetické normy a posudzovať estetickú hodnotu. Estetický postoj je v jeho ponímaní nástrojom recipienta, ktorý mu umožňuje nielen určiť niečo ako esteticky zaujímavé, ale zmeniť adekvátne k tomu aj stav vedomia, čiže nasmerovať naše receptívne schopnosti tým spôsobom, aby sa sústredili práve na estetické aspekty alebo na skutočnosti previazané, limitujúce či inak obmedzujúce estetické aspekty. Bez estetického postoja, dá sa povedať, nenastupuje estetická situácia a estetické vnímanie sa nespúšťa, dokonca vnímaný objekt nie je identifikovaný ani ako estetický objekt: v receptívnej rovine sa nerealizuje.

Barbora Řebíková (2020) rozširuje koncept estetického postoja, keď hovorí o *poučenom estetickom postoji*, pre ktorý je relevantná znalosť recipienta/čitateľa ako estetická vlastnosť. Pojem vychádza z predpokladu aktívneho diváka, ktorý „*vychází vstříc nabízeným informacím a snahám uměleckého provozu o jeho poučení*“ (Řebíková 2020, s. 212). Tento rozmer je ale do istej miery obsiahnutý v samotnom estetickom postoji, lebo zaujatie postoja je v konečnom dôsledku aktívnou činnosťou recipienta/čitateľa. Rozdiel je len v tom, že Řebíková chápe znalosť ako estetický, nie kontextuálny faktor. Estetický postoj je teda spôsob a overený postup zmeny nášho nastavenia mysle. Táto transformácia je zásadným okamihom výchovno-vzdelávacieho procesu, pretože predstavuje situáciu, ktorú ako pedagógovia od našich žiakov/študentov vyžadujeme, a do istej miery aj cieľ, ku ktorému smerujeme. Výsledkom akéhokoľvek vzdelávacieho procesu, ktorý využíva estetickú funkciu a proces estetizácie, je pochopenie, ale aj osvojenie si zručnosti zaujať estetický postoj, ktorý sa v momente sebaregulácie a jeho uvedomenia žiakom stáva ideálnou metódou a pomôckou, ako rozvíjať ďalšie kompetencie žiaka. Avšak, ako bolo viackrát avizované, predložený príspevok neskúma len tú časť výchovy a vzdelávania, ktorá sa sústreďuje na rozvoj kritických, estetických kompetencií, ale aj situácií, keď je estetická funkcia využitá v širších súvislostiach.

Popri estetickom postoji Mukařovský vymedzuje aj iné typy či skôr druhy postojov, ktoré sú pre výchovno-vzdelávací proces ešte zásadnejšie, ak nie kľúčové. Teoretický postoj, ktorý umožňuje subjektu akéhokoľvek (či už vzdelávacieho, alebo estetizačného) procesu zaujať pozíciu teoretika, a teda takého subjektu, ktorý vyhodnocuje a identifikuje teoretické okolnosti fungovania sveta. Tento teoretický postoj je zásadný aj preto, že ho Mukařovský chápe ako poznávací postoj, čiže postoj dôležitý preto, aby sme spoznávali náš svet a jeho skutočnosti, čiže aby sme sa o ňom učili, ale vedomosti a poznanie (vedomé poznanie) je tu lepšie vnímať v rancièrovskom (2015) zmysle ako informácie, ktoré môžeme prijať vedome alebo nevedome, môžeme si ich osvojiť, ale nie pre vlastné poznanie, ale pre neskoršie implementovanie do života.

Väčšinou sa súdi, že subjekt musí zaujať konkrétny postoj, aby bol schopný identifikovať a pociťovať danú funkciu. Inak povedané, ak sa pracuje s poznávacou funkciou akejkoľvek skutočnosti, ideálne vo výchovno-vzdelávacom procese, musíme zaujať najskôr teoretický, resp. poznávací postoj, ktorý nám umožní chápať a vôbec identifikovať explikované informácie. Mohlo by sa zdať, že je toto zaujatie postoja v protiklade k tomu, ako prebieha výučba na ľubovoľnom stupni, inak by sme výučbový proces museli nutne voľbou postoja ochudobniť, avšak dialektický vzťah, resp. dialektická antinómia, tak ako ju vymedzuje Mukařovský (1966), umožňuje aj prechádzanie a prestupovanie z jedného postoja na druhý. Inak povedané, tieto postoje sa nezlučujú, ale sú simultánne uvedenené a fungujú vo svojej jedinečnosti a pri plnej účinnosti svojej podstaty. Praktická funkcia neprestane byť praktickou len preto, že recipient zaujme aj estetický postoj, ale daný objekt, skutočnosť či jav začnú plniť aj inú ako praktickú funkciu. Je síce pravda, že estetická funkcia potom pôsobí dominantne a čiastočne dostáva praktickú funkciu do úzadia, ale ide len o prejav dialektickej antinómie a prítomnosti všetkých funkcií per se.

Aby sme plne pochopili potenciál, ale aj limity využívania esteticky pregnantných momentov ako nositeľov estetickej funkcie vo výučbe a uvedomili si, čím je estetická funkcia osobitá, je nutné ponúknuť akési abstrahovanie pôsobnosti estetickej funkcie z Mukařovského pozície:

- 1) estetická funkcia sa môže stať činiteľom spoločenskej diferenciacie,
- 2) estetická funkcia ako činiteľ spoločenského súžitia je založená na troch vlastnostiach:
 - a) je schopná izolovať predmet (skutočnosť, jav) estetickou funkciou dotknutý, resp. upútava pozornosť recipienta na objekt, ktorý je jej nositeľom (všade v spoločnosti, kde je nutné „vzdvihnúť“ nejaký predmet, objaví sa estetická funkcia),
 - b) vyvoláva páčenie sa, čo uľahčuje akty, ku ktorým sa pripojuje estetická funkcia ako funkcia druhotná, prípadne aj schopnosť zosilňovať páčenie sa (špecificky v tejto oblasti hovorí Mukařovský o využívaní estetickej funkcie pri výchove),
 - c) je schopná suplovať iné funkcie, ktorých predmet, vec alebo akt v procese dejín zanikol (Mukařovský 1966, s. 26).

Na tomto mieste, uvedenou klasifikáciou, sa dostávame k reálnym možnostiam využitia alebo spoluparticipácie estetickej funkcie na výučbovom procese, na ktorého identifikáciu nám dáva možnosť celý druhý bod Mukařovského klasifikácie. Estetická funkcia má schopnosť izolovať svojho nositeľa, iniciovať páčenie sa alebo celkovo estetický záujem a suplovať iné funkcie, ale uvedená izolácia nie je chápaná v negatívnom, ale v axiologickom zmysle: izolovať, čiže dodať mu nezávislú hodnotu a prvky, ktoré sú hodné ocenenia a záujmu žiaka/študenta. Transformáciou tohto tvrdenia a jeho implementáciou do výučbového proces zisťujeme, že akékoľvek začlenenie estetickej funkcie do vzdelávania môže výrazne modifikovať naladenie žiaka (ako estetického subjektu) a iniciovať jeho záujem o predmet/tému, ktorá sa prítomnosťou estetickej funkcie dištancuje od ostatných tém. Cieľom estetickej výchovy v hocijakej podobe a forme by malo rozvíjať tieto kompetencie, iniciovať zámernú prácu a identifikovateľnosť ju s estetickou funkciou, avšak jej nejaké uplatnenie je esteticky významné a pre proces výučby obohacujúce. Inak povedané, estetická funkcia a jej prítomnosť na výučbovom procese môže pôsobiť ako prvok hodnotového vyčleňovania istých tém, a tak zvýšiť záujem žiaka a

prispiet' k jeho aktivácii, ale zároveň vo svojej schopnosti zastúpenia či nahradenia inej funkcie neestetizuje celý výchovno-vzdelávací proces, ale posilňuje existujúce funkcie a požadované ciele a potrebné aspekty výučbového procesu. Jej schopnosť nahradiť inú funkciu prichádza „na scénu“ až v momente absencie ktorejkoľvek funkcie, ktorá je pre samotný proces vzdelávania nevyhnutná. Estetická funkcia preto v tomto smere figuruje ako prvok intenzifikácie výučby, ale zároveň aj ako prvok motivácie, ktorý neustále ozvlášťňuje výučbu vo všetkých jej formách a na všetkých jej úrovniach.

Tu by sme mohli zopakovať už povedané tézy o miere jej dosiahnutia, avšak Mukařovský (2007c) dáva oveľa exaktnejšiu odpoveď aj v prípade tohto problému, konkrétne v štúdiu *Zámernost a nezámernost*. Esteticky oceňované sú predovšetkým tie prvky a momenty, ktoré pôsobia nezámerné, nechceme, ale práve o to autentickjšie, resp. tie prvky, ktoré nepôsobia zaužívané a „tradične“. Tie prvky, ktoré recipienta vždy prekvapia, aj keď primárne ho provokujú. Proces ich začleňovania do estetického sveta recipienta je procesom, keď sa nezámerné prvky stanú tolerovanými, následne akceptovanými, až sa stanú zámernými a prirodzene vnímanými, čo paradoxne znižuje mieru ich estetickkej funkcie, a je nutný opäť nový nezámerný prvok, aby sa stal výrazným a progresívnym nositeľom estetickkej funkcie. Nadužívanie či trivializácia a banalizácia esteticky podnetných nezámerných momentov vedie k ich následnému odestetizovaniu a k indiferentnému prístupu recipienta, ale aj žiaka. Ergo, ak učiteľ využíva stále tie isté metódy, akokoľvek inovatívne a esteticky podnetné by boli, takto využívané metódy stratia svoju estetickú osobitosť a stanú sa pre žiakov menej zaujímavými. Začnú strácať alebo oslabovať vlastnú estetickú pôsobnosť, a tak môžu stratiť uvedené vlastnosti estetickkej funkcie.

Kreatívne a esteticky podnetné hodiny, aktivity či metódy musia byť na základe tohto predpokladu „dávkové“ vo vhodnej miere a v správnej súčinnosti s „klasickými“ formami, aby sa dialektická antinómia ostatných funkcií vrátane výchovnej udržiavala v stave živého organizmu, čím by mohlo akékoľvek vybočenie pôsobiť nezámerné, a tak esteticky podnetne a inovatívne.

Bibliografia

1. BAUDRILLARD, Jean, Rituály transparence. *Vokno*, 1991, roč. 22, s.150-166.
2. BAUDRILLARD, Jean. Realita prekonáva hyperrealizmus. *Aluze - Revue pro literaturu, filozofii a jiné*, 2007, roč. 1, s. 73-76.
3. CHVATÍK, Květoslav, *Strukturální estetika: Řád věcí a řád člověka*. Praha: Victoria Publishing, 1994. 86 s. ISBN 978-80-7294-027-9.
4. JŮZL, Miloš, PROKOP, Dušan. Úvod do estetiky. Praha: Panorama, 1989. 422 s. ISBN 80-7038-051-9
5. KUČEROVÁ, Stanislava. Obecné základy estetické výchovy. Brno: Masarykova Univerzita, 1992. 58 s. ISBN 80-210-0220-4.
6. MARKALOUS, Bohumil. Poznání vědecké, ušlechtlé a praxe školská. *Náš směr*, 1921/22, roč., 7, s. 4-7, 35-39, 74-79, 96-102, 158-173.
7. MISTRÍK, Erich. *Estetická výchova ako nástroj sebareflexie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2017. 267 s. ISBN 978-80-223-4207-0.
8. MUKAŘOVSKÝ, Jan. Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty. In: *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966. s. 17-54.
9. MUKAŘOVSKÝ, Jan. Individuum v umění. In: ČERVENKA Miroslav a Milan JANKOVIČ, zost. *Jan Mukařovský: Studie I*. Brno: Host, 2007a, s. 255-258. ISBN 978-80-7294-239-8.
10. MUKAŘOVSKÝ, Jan. O strukturalismu. In: ČERVENKA Miroslav a Milan JANKOVIČ, zost. *Jan Mukařovský: Studie I*. Brno: Host, 2007b, s. 81-148. ISBN 978-80-7294-239-8.
11. MUKAŘOVSKÝ, Jan. Záměrnost a nezáměrnost v umění. In: ČERVENKA Miroslav a Milan JANKOVIČ, zost. *Jan Mukařovský: Studie I*. Brno: Host, 2007c, s. 353-388. ISBN 978-80-7294-239-8.
12. MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Umělecké dílo jako znak*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008. 140 s. ISBN 978-80-85778-62-5.
13. RANCIÈRE, Jacques. *Emancipovaný divák*. Bratislava: Divadelný ústav, 2015. 128 s. ISBN 978-80-89369-89-8.
14. RICOEUR, Paul. *Život, pravda, symbol*. Praha: OIKOYMENH, 1993. 255 s. ISBN 80-85241-32-3.

15. WELSCH, Wolfgang. *Estetické myslenie*. Bratislava: Archa, 1993. 186 s. ISBN 80-7115-063-0.
16. ŘEBÍKOVÁ, Barbora. *Poučený estetický postoj – Estetika současného umění*. Praha: Togga, 2020. 236 s. ISBN 978-80-74761-70-6.
17. SOŠKOVÁ, Jana. Možnosti uplatnenia interdisciplinárneho prístupu v teórii estetickej výchovy. In: Jana SOŠKOVÁ, ed. *Estetika v horizontoch interdisciplinárnosti*. Prešov: FF PU v Prešove, 1999, s. 82-93, ISBN 80-88722-38-1

ARTETERAPEUTICKÝ POTENCIÁL VÝTVARNEJ VÝCHOVY

THE ART THERAPEUTIC POTENTIAL OF ART EDUCATION

Tatiana Bilančíková

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko

Kontakt: tatiana.bilancikova@unipo.sk

Abstract: In our contribution, we deal with the possibilities of using the therapeutic potential in art education. We will focus on the psychodidactic principles of art education oriented towards expressive creation. We analyze more closely the importance of emotionality, imagination and spontaneity in the context of art education and the overall personal development of children's personality. At the same time, we reflect on important observations from pedagogical practice with the aim of drawing attention to long-standing problems in educational practice related to the axiological orientation of students of pedagogical faculties, stereotypical use of models, predetermined goals of artistic creation and absent reflective dialogue.

Keywords: active imagination, arteducation, arte therapy, reflective dialogue, kids, spontaneous creation

Úvod

Arteterapia je vo všeobecnosti ponímaná ako terapeutická disciplína, ktorá využíva umelecké techniky pre osobnostný rozvoj, neuropsycholingvistické spracovanie a celkové zlepšenie kvality života. V arteterapii sa využívajú hlavne metódy sebavyjadrenia, znovuprežívania a sebarealizácie, ktoré sú užitočné aj vo výtvarnej výchove. Už Mária Montessori, zakladateľka senzomotorickej výchovy, kladla veľký dôraz na umelecké aktivity v procese edukácie. Cieľom arteterapie podobne ako špeciálnej (liečebnej) pedagogiky je pôsobiť na osobnosť človeka tak, aby sa dokázal včleniť do spoločnosti. Integrácia je teda ich hlavný spoločný

zámer. Je to vzájomný proces, v ktorom sa môžu intaktné a deti bez špeciálnych potrieb vzájomne učiť tolerancii. Okrem sociálnej integrácie tu ide aj o osobnú integráciu – scelenie osobnosti, ktorú práve arteterapia podporuje po senzorickej, kognitívnej, emocionálnej a psychomotorickej stránke. Vo vzdelávacej oblasti *Umenie a kultúra* (ŠVP 2023) ide o integráciu všetkých druhov umenia (hudobného, výtvarného, vizuálneho, audiovizuálneho, tanečného, literárneho aj dramatického): „*Rôzne druhy umenia umožňujú reagovať na podnety z rôznych oblastí života a vyjadrovať sa prostredníctvom symbolických a metaforických foriem umenia, ktoré sú jedinečné pre dané umenie. Spoznávaním umeleckých artefaktov naprieč druhmi umenia a dejinami sa žiaci identifikujú s vlastnou kultúrou a jej prejavmi, ale tiež konfrontujú s kultúrnymi prejavmi iných, čo vedie k pozitívnemu vnímaniu interkulturálnych vzťahov a prispieva k funkčnej a inkluzívnej spoločnosti*“ (ŠVP 2023, s. 1). Už v 1. cykle je obsiahnutá umelecká gramotnosť rozvíjaná prostredníctvom spontánnej expresie, čo je jedným zo styčných bodov s arteterapiou. V charakteristike predmetu je uvedené: „*Výtvarná výchova formou sebavyjadrovania žiaka vytvára priestor na rozvoj myslenia, metakognitívnych zručností (oproti predošlému programu je toto tiež novinka) a budovania postojev*“ (ŠVP 2023, s. 17). V nasledujúcej časti si bližšie rozoberieme psychodidaktické východiská (zároveň styčné body) výtvarnej výchovy a arteterapie.

Umenie má v arteterapii predovšetkým praktickú, úžitkovú funkciu, estetická je až druhotná. Keď má niečo funkciu, má aj cieľ. Arteterapiu môžeme teda definovať aj ako aplikované umenie s terapeutickým cieľom v záujme pomoci, liečby, nápravy a zmeny správania (Šicková-Fabrici 2002, s. 30). K najaktuálnejším vzdelávacím trendom (aj kvôli reakciám na covidovú pandémiu) patrí prepájanie výchovy so psychoterapiou (Slavík, Šicková-Fabrici, Babyradová). Psychoterapia v kontexte arteterapie je považovaná za špeciálny druh výchovy k sebaopoznaniu so smerovaním k plnohodnotnej ľudskej existencii. V školskom prostredí sa za posledné desaťročie objavuje snaha aplikovať metodiku artefiletiky (prepojenie arteterapie a výchovné predmety), ktorej autorom je J. Slavík (viac Slavík 1997).

Ako sa prejavujú emócie počas výtvarnej tvorby

V priebehu výtvarného tvorivého procesu môžeme pozorovať rysy osobnosti detí, sledovať ich emocionalitu, ktorá určuje ich osobitý rukopis. Emocionalita sa počas rôznorodých tvorivých aktivít môže prejavovať v najrôznejších variáciách: napr. vyjadrením radosti a smútku, nepokoja a pokoja, ľubovôle a nevôle a pod. Existuje nekonečné množstvo týchto emocionálnych polarít a ich kvalít, ktoré môžu byť motiváciou a inšpiráciou pre výtvarnú expresiu. Ako druhy citov M. Bajnárová uvádza (2021, online): 1. citové procesy (tzn. kratšie trvanie emócie s vedomou väzbou na podnet, či už počas vnímania, predstavovania, alebo jednania) 2. citové stavy (tzn. nálady, ktoré sú podstatne menej intenzívne, avšak dlhodobo podfarbujú ostatné funkcie osobnosti. Sú to citové stavy, ktoré môžeme pozorovať u autorov výtvarných prác, ktorí počas tvorby vyjadrujú alebo priamo do svojej tvorby zahrnú odpor, obdiv, pohrdanie a pod.).

Medzi základné charakteristiky emocionality vo výtvarnom procese môžeme radiť (taktiež):

- **Stabilita** – môže sa prejavovať ako kontrola v prejavoch, napr. ako pokojná kresba, trpezlivosť počas vypracovávania témy, uvoľnený a spontánny prístup k výtvarnému prejavu.
- **Nekooperatívnosť** – vo výtvarnom procese sa javí ako výraz nedôvery a nedostatku tolerancie k ostatným počas kolektívnej tvorivej práce. Môže mať podobu zlomyseľnosti či žiarlivosti, ktoré sa prejavujú počas tvorenia alebo hodnotenia diela, či v priebehu reflektívneho dialógu, keď je iný účastník výtvarnej akcie oceňovaný a chválený.
- **Bojazlivosť** – je spojená s nízkou sebadôverou, deprimovanosťou a vzdaním sa hneď po prvom výtvarnom neúspechu.
- **Nervozita** – prejavuje sa emočným vypätím a náhlymi zmenami nálad tvorcu, môže vzniknúť už počas motivácie k výtvarnej činnosti, prejavy nervozity môžu byť sprevádzané aj pocitmi zmätenosti, sklúčenosti a zbytočnými starosťami počas výtvarnej aktivity.
- **Sebakontrola** – prejavuje sa u autorov, ktorí sú prehnane opatrní, majú zvýšenú mieru sebaovládania a nedokážu sa počas tvorby uvoľniť. Je známe, že úzkostné deti (i dospelí) so sklonom k perfekcionizmu tiahnu k starostlivému prevedeniu kresby a precízne vykreslia všetky detaily. Tento kresebný spôsob sa môže tiež objavovať u jedincov s absenciou spontánneho prejavu alebo

u tých, ktorí nemajú tvorivé myslenie. Podobne je to aj s kvalitou kresebných ťahov a čiar. Ustrašení autori s nízkym sebavedomím a emočnými problémami budú kresliť slabé, len ľahko naznačené čiary a svoj kresebný prejav budú opakovane opravovať. Negatívne citovo naladené deti (žiaci) môžu svoj výtvor začierňovať alebo tieňovať. Autori s tendenciami k agresivite svoj výkres začiernia, ich čiary ceruzkou budú do papiera vyryté, alebo svojím dynamickým kresebným tempom výkres roztrhnú.

Jednotlivé prejavy nám môžu nenásilne odkryť intímne sféry vnútorného prežívania v procese výtvarnej tvorby.

Spontánný výtvarný prejav ako expresia vnútorných (psychologických) obsahov

Spontánne vytvárané obrazy sú považované za odraz psychických procesov v našej myslí – prežívanie, zážitok, poznatok. Sú hlavnou náplňou arteterapie a zároveň mentálnej hygieny, na ktorú sa sústreďujú aktuálne aj pedagogické trendy mindfulness⁴³. Terapia, ktorá využíva výtvarnú spontaneitu ponúka odreagovanie, sebvýjadrenie prostredníctvom alternatívnej, symbolickej a neverbálnej reči, ktorej sa postupne naučia rozumieť sami autori. Terapeuticky orientovaná výtvarná výchova môže byť ideálnym „médiom“ obsahov vnútorného prežívania transformovaných do tvorivého procesu výtvarnej činnosti aj do jeho výsledku. Podľa aktuálnych výsledkov pozorovania edukačnej reality deti/žiaci pozitívne vítajú možnosť vyjadriť sa k vlastným pocitom, myšlienkam, otázkam počas výtvarnej činnosti. Výsledky skúmania a anotácie autentických vyučovacích situácií v procese tvorby žiakov na primárnom stupni však poukazujú na to, že k vyjadreniam žiaci nedostávajú vždy dostatočný priestor (Polák Čuchtová 2024). Výtvarná komunikácia môže prebiehať v úvodnej motivačnej časti – kedy pedagóg používa otázky, vizuálne ukážky, iné prostriedky na aktivizovanie zvedavosti, záujmu o výtvarný námet. Následne

43 Technika mindfulness zahŕňa prijatie vlastných pocitov a myšlienok. Funguje tak, že si plne uvedomujeme čo zažívame, získavame odstup, nadhľad a väčšiu kontrolu nad tým, čo sa deje v nás a okolo nás. Oslobodzujeme sa tým od neprospešných návykov a otvárajú sa nám tak nové možnosti ako reagovať alebo nereagovať (viac Kozejová Palkechova, online).

môže prebiehať počas tvorivej činnosti, ktorá obsahuje jednak výtvarnú interpretáciu podnetu a jednak verbálny komentár, ktorým deti zdieľajú svoj nápad, postreh, úvahy. Fáza tvorivého procesu však zvykne u väčšiny detí prebiehať v tichom sústredení na činnosť. Tomuto javu hovoríme flow⁴⁴. V školských podmienkach je ťažké ho dosiahnuť, pretože často dochádza k narušeniu zo strany učiteľa, ktorý má vo zvyku prechádzať sa počas tvorby a komentovať výtvarné práce žiakov.

Reflektívny dialóg realizovaný počas záverečnej reflexie (väčšinou vo forme spoločnej prezentácie prác) by mal byť fixnou súčasťou štruktúry edukačnej jednotky. Vyučujúci by si mal organizačne rozvrhnúť dostatočný čas, aby táto fáza nebola iba formalitou.

Spontánny výtvarný prejav určujú tri kritériá (Bajnárová, online): 1. Sebavyjadrenie – výtvarný prejav ľudských myšlienok, názorov a zážitkov. 2. Zobrazenie – odráža sa v ňom zmyslové vnímanie podnetu, je to akýsi ideálny model skutočnosti, či už reálny, vysnívaný alebo imaginárny. 3. Estetické usporiadanie – radíme sem výrazové a významové zložky, štruktúry, usporiadanie umeleckého artefaktu i vyvolaný estetický zážitok. V spontánnej tvorbe sa autor sústreďí predovšetkým na vystihnutie svojho aktuálneho duševného stavu, dojmov, nálad, myšlienok či postojov. Svoju pozornosť venuje najmä zážitku priamo z procesu tvorby. Zážitok, ktorý je vymedzený na tu a teraz (veľmi nápomocný môže byť už spomínaný stav flow). Prostredníctvom autentického vyjadrenia odhaľuje sám seba (sebapoznáva), zároveň komunikuje smerom k sociálnej skupine.

Veľakrát expresívna tvorba privádza svojho tvorcu k prekročeniu hraníc medzi fantáziou a realitou. Spontánne výtvarné práce reflektujú priebeh zmien v psychickom i fyzickom vývoji osobnosti, teda výtvarné vyjadrovanie každého dieťaťa je individuálne

44 M. Csikszentmihalyi (2015) tiež flow opísal ako stav maximálnej koncentrácie, počas ktorého sú myseľ a telo zjednotené. Táto chvíľa má najzásadnejší význam z hľadiska prežívania osobného šťastia. Keď žijeme v prítomnom okamihu, žijeme tu a teraz a naplno si zvedomujeme prežívanie. Od vtedy ako M. Csikszentmihalyi zaviedol pojem flow, bolo vykonaných mnoho výskumov tohto stavu, z ktorých vyplýva, že ľudia, ktorí prežívajú stav flow ho označujú ako príjemný stav a vďaka nemu dosahujú výborné výsledky, sú produktívnejší a motivovanejší tvoriť alebo pracovať (viď obr. č. 5).

a jedinečné. Také vyjadrenie nie je len záznamom toho, čo dieťa prežilo, ale je tiež priestorom na znovuprežívanie skutočných situácií, imaginácií, ktoré tiež môžu vyvolať rôzne pocity (napr. strach alebo úzkosť). V tomto aktívnom poznávacom procese dieťa racionálne a emocionálne triedi svoje poznatky, predstavy a formuje svoje myslenie.

Väčšina detí kreslí uvoľnene a k svojmu prejavu využíva symboliku a slovnú reflexiu, avšak niektoré deti sú počas svojho prejavu pod tlakom, či úzkosťou, výsledkom môže byť strata kontroly nad svojou výtvarnou expresiou, čo môže vzbudiť negatívny dojem.

Predstavivosť, imaginácia a asociácia zohráva v spontánnom výtvarnom prejave podstatnú úlohu, pretože vyplývajú práve z prežitých skúseností a zážitkov. Predstavivosť má dôležitú funkciu v ľudskom správaní aj vo výtvarnej tvorbe, je prostriedkom rozširovania osobných skúseností. Predstavy a skúsenosti sa navzájom dopĺňajú, ovplyvňujú (tzn. predstavy sú založené na skúsenosti a skúsenosti sú založené na predstavivosti). Keď je dieťa vo výtvarnej tvorbe spontánne, môže to pre neho znamenať istý druh relaxácie, uspokojenia, čo plní aj funkciu terapeutickú. Cieľom spontánnej tvorby je vytvoriť artefakt, ktorý bude priaznivo ovplyvňovať nálady tvorcu. Výtvarná tvorba detí a dospievajúcich má znakový a symbolický charakter, ich tvorba odkazuje na celok ľudskej psychiky.

Spontánný tvorivý prejav u detí môže vyvolávať aj mnoho dramatických a znepokojujúcich zážitkov, podobne ako to je v terapeutickom procese kde sa externalizuje vnútorný obsah. Zážitok, krása a emocionalita majú k tvorbe veľmi blízko a nadväzujú na hodnotu a významy artefaktu. Graham (2000) astáva názor, že artefakt je najhodnotnejší v tom prípade, ak slúži ako zdroj poznania. Každé dieťa využíva výtvarnú techniku a nástroje subjektívne, prostredníctvom výtvarnej tvorby reprezentuje svoj vnútorný „svet“ kódovaný do symbolov, v prípade výtvarnej výchovy do výtvarného jazyka. Výtvarný obsah nám slúži aj ako dobrý ukazovateľ, ktorý nám môže signalizovať napr. volanie o pomoc. Umelecká expresia, predovšetkým kresba, môže byť prvým krokom k prelomeniu bariéry mlčania V procese porozumenia výtvarných prejavov si musíme uvedomiť, čo samotný artefakt má oznamovať alebo naznačovať, či

nesprostredkováva iba imaginatívne obrazce a skúsenosti tvorcu s umeleckými nástrojmi (Šicková-Fabrics 2002).

V súčasnosti (post-covidovej dobe), ako reakcia na krízový stav duševného zdravia (nielen) detí, sa v didaktických prístupoch kladie väčší dôraz na podporu duševného zdravia. Vo výtvarnej výchove ide o artefietický prístup s dôrazom na spontaneitu a expresivitu výtvarného prejavu, uprednostňovanie zážitku z procesu tvorby, nie z výsledku a pod.

Podľa H. Babyradovej v expresívnej tvorbe nie je fantázia niečo, čo by odvádzalo človeka od reality, ale je prostriedkom, ktorým realitu postihuje, vyjadruje ju vlastným poňatím obraznou, emocionálne účinnou formou a tým obohacuje samého seba. *„Tvorba vyvierajúca z vnútorných pohnútok autora sa nazýva spontánnym výtvarným prejavom alebo expresívnym prejavom, ktorého zdroje možno nájsť v „hlbke duše“. Z vnútorných pohnútok vyviera nielen tvorba umelcov, ale predovšetkým raný detský výtvarný prejav. Obrazový svet dieťaťa je zrkadlom univerza – dieťa vo svojich prvých symbolických prejavoch dokazuje zvláštny zmysel pre porozumenie jednoty vnútorného a vonkajšieho sveta - vidí oba svety ako jeden priestor. Nevypovedá síce vedomým spôsobom priamo z „hlbky duše“ ale mimovoľne a úprimne“* (Babyradová, 2017, s. 22). Dá sa predpokladať, že v duševnu každého človeka existuje nevedomý proces, smerujúci k tomu, aby usporiadal predstavy vo vedomí, vrátane emočných dôsledkov, do harmonického a pozitívne iritujúceho celku formou expresívnych techník (môže ísť o výtvarné, pohybové, hudobné, verbálne a iné formy).

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

Na prvý pohľad sa môže zdať spontánný prejav nelogický, ba dokonca chaotický, avšak pri zapojení empatie, intuície na strane učiteľa sa mu dá veľmi dobre porozumieť. Detskému videniu sveta môže učiteľ lepšie porozumieť, ak nadobudne osobnú skúsenosť so spontánnou tvorbou (obr. 6, 7). Prevažná väčšina študentov

odmieta spontánnu výtvarnú tvorbu, uprednostňujú výtvarné úlohy konvergentnej povahy. Ako dôvod udávajú komentáre typu: „Ja neviem čo mám robiť; Nevieť čo sa odo mňa očakáva“ a pod. Príčiny neochoty spontánne výtvarne tvoriť vidíme vo zvyku pracovať s vopred jasne určeným cieľom a najjednoduchšie s vopred zadaným postupom tvorby, kde je cieľom napodobniť, kopírovať predložený podnet ako vzor. Tieto dôvody patria k známym stereotypom pozorovateľným v praxi výtvarnej výchovy. Je všeobecne známe, že počas absolvovania praxe sa študenti pedagogickej fakulty stretávajú prevažne s riadeným typom výtvarných úloh a s pertraktovaním šablón a predpripravených makiet. Na eliminovanie uvedených príčin a cielenú podporu spontaneity vo výtvarnej tvorbe môžeme využiť potenciál umenia akčnej gestickej kresby/ maľby, ktorej ťažisko je práve v spontaneite a teda autentickejšť ako neoddeliteľnej súčasť duševnej zrelej osobnosti. Po absolvovaní spontánnej tvorby do povinnej súčasť pregraduálnej prípravy študentov sa ich postoj k spontánnej tvorbe mení. Často to komentujú slovami: „Ani som nevedela, že viem tak kresliť/maľovať; Konečne mám pocit, že som v tom úspešná...a pod. Po nadobudnutí osobnej skúsenosti si uvedomujú význam spontánnej tvorby. V obrazovej prílohe prezentujeme niekoľko námetov orientovaných spontánnu gestickú kresbu/maľbu (obr. č. 1, 2, 3, 4).

Relaxácia a imaginačné techniky v školskom prostredí

Relaxácia je vedomé odstránenie telesného a psychického napätia. Keď sa telesne uvoľníme a impulzy, ktoré prichádzajú z jednotlivých svalov do mozgu, sa menia a postupne začíname cítiť i psychické uvoľnenie. Naučiť sa relaxovať nie je vždy jednoduché. Veľakrát to vyžaduje trpezlivosť a určite opakované cvičenie. Podľa N. Gavendovej je duševný stav a telesný postoj sú spolu prepojené. Sebadôvera vedie k vzpriamenému postoj a vzpriamený postoj môže pozdvihnúť sebadôveru. Podobne duševné napätie vyvoláva napätie svalov. Svalové uvoľnenie potom môže podporiť duševné uvoľnenie, narastajúci duševný pokoj, uvádza J. Praško (In Gavendová 2021, s. 40). Imaginačné techniky začínajú podľa S. Kratochvíla (tamtiež) relaxáciou a pohrúžením sa do predstáv, ktoré sa nechávajú voľne prebiehať pred duševným zrakom. Môžu mať ráz

spomienok a obrazov zo života dieťaťa, alebo charakter symbolický a projektívny.

G. Bachelard (In Sláviková, 2023, s. 97) poukazuje na skutočnosť, že ľudská imaginácia je základom psychiky, fundamentom mentálnych procesov. Začala sa formovať v období archaickej úrovne vedomia, sú s ňou spojené základy ľudskej mysle, ktoré sa prejavujú v schopnosti vnímať, reprodukovat' a rozvíjať tvarové analógie, reťazce transformácií a pod. Tieto štruktúry a ich evolúcia sú dokonca určitým vzorcom, ktorý spája človeka s myslením prírody, ktorej evolúcia je zároveň evolúciou myslenia.

Z. Sláviková (2023) upozorňuje na dôležitý obrat v súčasných koncepciách akademickej psychológie voči psychologickému scientizmu, nielen vo vzťahu k chápaniu osobnosti, ale práve vo vzťahu k imaginácii. Imaginácia bola popri inteligencii základnou schopnosťou, ktorá bola odpradáva opisovaná v textoch gréckych filozofov a mystikov. *„Metodologické postupy pôvodne určené pre výskumy fantázie sa nakoniec stali významnými diagnostickými nástrojmi psychológie osobnosti. Imaginatívno-emotívne funkcie predstavujú tesné prepojenie subjektívnych aspektov emocionality a vôle k Ja, preto sú nositeľom osobného prežívania, ale tiež významnou súčasťou východísk, riadiacich rôzne psychické mechanizmy. Veľmi dôležité je prepojenie imaginácie so sebaopimaním, sebahodnotením, sebarozvojom, sebarealizáciou, ako aj s hodnotiacimi aspektami emocionálnych zážitkov, pretože inak by nemohli vzniknúť žiadne komplexnejšie duševné útvary, ako sú sociálne postoje, či egopresahujúce chápanie vyššieho poriadku sveta“* (Sláviková 2023, s. 97).

Imaginatívne procesy integrujúce aj emotívne procesy⁴⁵ sú psychické procesy, ktoré nám umožňujú aktivovanie obrazu vo

45 Neurofyziológovia poukazujú na skutočnosť, že vedomý vnem, nech je odvodený od akéhokolvek vstupu, je ďalekosiahlo modifikovaný emóciami, citmi a túžbami. Predpokladá sa, že vnem a imaginácia používajú v mozgu spoločné dráhy, a že z jednotlivých vnímaných informácií, ktoré mozog prijíma, vytvára zmysluplný celok práve predstavivosť. Umenie teda smeruje k jednote a celosti a každý vnem predstavuje niečo sformované a zároveň spojené s celým človekom, so všetkými duševnými procesmi. Imaginácia je obraznou formou cítenia, myslenia, ale aj skrytého významu nevedomia. Predstavuje základný princíp spracovávanía informácií a emócií (viac Čačka 1997).

vedomí bez jeho pôsobenia na receptory. Podľa Slávikovej (tamtiež) humanistické teórie chápu imagináciu ako základný a kreatívny zdroj kultúry a dôraz kladú na autenticitu osobnosti voči jej postaveniu vo svete, a na možnosť kreatívneho osvojovania a ovplyvňovania kultúry. Predstavivosť je zároveň nevyhnutnou stránkou tvorivej osobnosti.

V školskom prostredí môže výtvarná činnosť podnietená aktívnou imagináciou predstavovať pre deti akúsi zaujímavú hru. K imaginácii je však potrebný klud, je ťažké udržať hlavne deti v predškolskom veku v pokoji, napr. počas toho, keď majú zavreté oči. V takom prípade ich nenútime, môžu ostať s očami otvorenými alebo si ich prekryť dlaňami. Sústrediť u detí pozornosť na vizuálne predstavy je celkom náročné. Túto schopnosť určuje vrozená predispozícia, ale dá sa postupne zdokonaľovať cvičením. Sústredenie pozornosti na vizuálne predstavy je nevyhnutné nielen pre obohacujúce zvládanie a hlbšie chápanie činností akými sú tvorba a vnímanie, ale tiež pre duševné zdravie a pre zvládanie sociálnych vzťahov. Podľa Z. Slávikovej je totiž východiskom akejkoľvek empatie. Ak chceme pochopiť vnímanie umeleckého diela, alebo jednanie druhého človeka, musíme vedieť „vstúpiť do jeho sveta“ tak, ako vstupujeme do sveta vlastných predstáv, musíme sa pokúsiť predstaviť si sami seba na mieste toho druhého, „pozerat’ sa jeho očami“. Okrem toho je imaginácia nevyhnutná pre vlastné sebapojatie: *„musíme sa naučiť vnímať a chápať sami seba ako obraz-predstavu zasadenú do odpovedajúcich sociálnych a kultúrnych súvislostí. Keďže každý z nás ako duševne uchopiteľná a druhým zrozumiteľná bytosť nie je ničím iným než tkaninou predstáv do istej miery zdeliteľnej ako postavy umeleckých diel. Práve preto sa dá o sebe i o druhých uvažovať v princípe rovnako ako o hrdinoch filmu alebo kníh“* (Slavíková V. a kol. 2007, s. 31).

Záver

Vo výtvarnej výchove môže spontánny proces zviditeľňovania vnútorných prežitkov uvoľniť mentálne napätie a brániť tak neurotizácii. Výtvarná tvorba motivovaná aktívnou imagináciou, ktorá vyústi do individuálnej výtvarnej interpretácie komunikuje vnútorné prežívanie. Tak si môžu deti uvedomovať vzťah medzi

svojou osobnou predstavou a jej vyjadrovaním prostredníctvom výtvarných a verbálnych prostriedkov. A postupne si tak uvedomovať osobitosť vlastného poňatia výtvarného vyjadrenia a zároveň porovnať si ho s tvorbou iných. Výtvarná výchova ponúka priestor k využitiu relaxačných techník aj v kombinácii s imaginačnými technikami (aktívna imaginácia, projektívne techniky). Autori ako H. Babyradová, J. Slavík, K. Ženatá, M. Guillaume, I. Pančáková, Z. Ťulák Krčmáriková a iní ponúkajú vo svojich metodikách množstvo overených postupov prinášajúcich pozitívne zmeny aj vo vzťahu (postoji) k výtvarnej výchove ako k predmetu.

Obrazová príloha (fotografie sú súčasťou archívu autorky príspevku):



Obr. 1: Gestická spontánnna mal'ba, vek detí 4-6 rokov.



Obr. 2: spontánnna kresba oboma rukami, vek detí 5 rokov



Obr. 3, 4: Spontánna tvorba v exteriéri, vek dieťaťa 7 rokov



Obr. 5: prejav flow v mimike počas tvorby, vek dieťaťa 11 rokov



Obr. 6: akčná maľba (dripping), študentka pedagogickej fakulty



Obr. 7: akčná maľba rukami, študentka pedagogickej fakulty

Bibliografia

1. BAJNAROVÁ, Marie. *Emocionalita a spontánní tvorba ve výtvarné výchově*. Metodický portál: Články [online]. Dostupný z <<https://clanky.rvp.cz/clanek/22336/EMOCIONALITA-A-SPONTANNI-TVORBA-VE-VYTVARNE-VYCHOVE.html>>. ISSN 1802-4785. metodický portál -RVP.CZ
2. CSIKSZENTMIHALY, Mihaly. *Flow. Psychológia optimálneho prežívania*. Bratislava: Citadella, 2015, ISBN 9788089628711.
3. ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Doplněk, 1997. ISBN 80-85765-70-5
4. POLÁK ČUCHTOVÁ, Iveta, Proces tvorby výtvarného artefaktu v súčasnej výtvarnej edukácii na primárnom stupni. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, online. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, roč. XXIII., č. 4, s. 127-135. ISSN 1336-2232. Dostupné na: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.127-135>
5. GRAHAM, Gordon. *Filosofie umění*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2000. ISBN 80-85947-53-6
6. GAVENDOVÁ, Nora. *Kognitívne-behaviorálni prístupy v praxi pedagoga*, Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-2501.
7. GUILLAUME, Michaela. *Art vo vzdelávaní*. 1. vyd. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-8082-401-3.
8. KOZEJOVÁ – PALKECHOVÁ. Marcela. *Mindfulness pre deti*. (online) Dostupné na: <https://eduworld.sk/cd/marcela-kozejova-palkechova/6880/mindfulness-pre-deti>
9. ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Zuzana. a kol. *Manuál začínajúceho liečebného pedagóga v škole*. (online), Dostupné na <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/05/manual-zacinajuceho-liecebneho-pedagoga-v-skole-v103.pdf>
10. FŠVP pre základné vzdelávanie. (2023). *Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra*. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11832_umenie-a-kultura.pdf
11. SLAVÍK, Jan a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 978-80-246-2530-0.

12. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra a kol. *Dívej se, tvoř a povídej! Artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2019. ISBN 9788026215578.
13. SLÁVIKOVÁ, Zuzana. *Umenie ako poznanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity Prešov, 2023. ISBN 978-80-555-3086-4.
14. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-262-1043—6.

REFLEKTOVANIE KVALITY VÝTVARNEJ EDUKÁCIE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ PROSTREDNÍCTVOM METODIKY 3A

REFLECTING THE QUALITY OF ART EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION THROUGH THE 3A METHODOLOGY

Iveta Polák Čuchtová

Prešovská univerzita v Prešove, Prešov, Slovensko
iveta.cuchtova@unipo.sk

Abstract: The paper focuses on the theoretical and practical aspects of the quality of art education in primary education using a process approach and the 3A Methodology (Annotation, Analysis, Alternation). The aim of the paper is to demonstrate the usefulness of this methodology as a tool for systematic reflection and improvement of the quality of art education teaching. At the beginning, the theoretical foundations of the quality of education and the process approach in art education are presented. Subsequently, a concrete application of the 3A Methodology to a selected educational unit is presented, emphasizing the importance of constructivist principles, reflective thinking and systematic analysis.

The paper continues with an analysis of eight educational units in seven elementary schools, evaluating the adherence to the various stages of the creative process and the overall quality of art education in a diverse educational setting. The results show that Methodology 3A provides an effective framework for identifying and addressing deficiencies in teaching, fosters pupils' creativity and enables systematic improvement of pedagogical practice. The findings highlight the potential of this approach for further scientific investigation and innovation in the field of art education, opening up new possibilities for improving the creative process and developing pupils' creativity.

Keywords: Art education, primary education, Methodology 3A, creative process, quality of education, pedagogical practice.

Kvalita vzdelávania a kvalita výtvarnej edukácie

Kvalita vzdelávania predstavuje jeden z najdiskutovanejších konceptov v oblasti pedagogického výskumu. Podľa Janíka (2012) ide o pojem, ktorý zohráva ústrednú úlohu nielen v rámci vzdelávacej politiky, ale aj v samotnej edukačnej praxi. Napriek svojej frekventovanosti sa však stretávame s jeho nejasným vymedzením, čo vedie k výzvam pri jeho teoretickom uchopení. V rámci vzdelávania je kvalita často chápaná normatívne ako hodnota, ktorá odráža ideály a ciele systému, analyticky ako konceptuálny nástroj na porozumenie vzdelávacích procesov alebo empiricky ako súbor merateľných ukazovateľov (Harvey, Green, 1993; Terhart, 2000).

Historický pohľad na kvalitu vzdelávania zdôrazňuje prechod od normatívnych prístupov k efektívnosti a účinnosti výučby k širšiemu pochopeniu procesov učenia a vyučovania. Výskumy, ako sú TIMSS a PISA, poukazujú na dôležitosť zamerania sa nielen na kognitívne výsledky žiakov, ale aj na faktory, akými sú školská kultúra či vzťahová dimenzia edukácie (Janík, 2012). Súčasný pedagogický diskurz upozorňuje, že koncept kvality vo vzdelávaní by nemal byť redukovaný na technické merania, ale mal by zahŕňať aj hodnotové a morálne aspekty, ako sú humánnosť, férovosť a rešpekt k dôstojnosti všetkých účastníkov (Oser et al., 1992).

Výtvarná edukácia predstavuje špecifickú oblasť, v ktorej sa otázky kvality dostávajú do popredia najmä v súvislosti s hodnotením kreativity, umeleckého myslenia a procesu tvorby. Ako uvádzajú Hogan, Jaquith a Gould (2020), v súčasnej výtvarnej edukácii dochádza k posunu od hodnotenia výsledného produktu k procesuálnemu hodnoteniu umeleckých postupov a reflektívneho myslenia. Tento posun je podporovaný konceptmi, ako sú Studio Habits of Mind, ktoré zdôrazňujú metakognitívne schopnosti žiakov, ich schopnosť reflektovať vlastnú prácu a využívať kreatívne myslenie v umeleckom procese (Hetland et al., 2013). Súčasný prístupy preto poukazujú na význam hodnotenia procesov učenia, pričom zručnosti a techniky sú stále dôležité, no nie sú jediným kritériom kvality (Hogan et al., 2020).

Historický vývoj výtvarnej edukácie zdôrazňuje jej prepojenie s celospoločenskými zmenami a prioritami. Ako ukazuje Alekseeva et al. (2019), kvalita výtvarnej edukácie sa menila od cieľa „výchovy

nového človeka” a rozvoja kreatívnej energie detí k požiadavkám na tvorbu konkrétnych umeleckých zručností a hodnotenie umeleckých výsledkov na základe štandardizovaných kritérií. Napriek tomu, že tieto prístupy umožnili kvantifikovať výkony žiakov, zároveň obmedzili priestor pre individuálny umelecký prejav a emocionálne spojenie s umením.

Súčasný prístup vo výtvarnej edukácii zdôrazňuje význam aktívneho zapojenia žiakov a ich autonómneho umeleckého správania. Podľa Hogan et al. (2020) je kvalita výtvarnej edukácie úzko spojená s podporou metakognície, kreativity a reflektívneho myslenia. Tieto hodnoty sú dôležité nielen pre umelecké vzdelávanie, ale aj pre celkový rozvoj žiakov v 21. storočí. Na druhej strane, Alekseeva et al. (2019) upozorňujú na pretrvávajúce problémy s objektívnym hodnotením umeleckej tvorby, najmä v prípade žiakov, ktorí nemajú dostatočné predpoklady na zvládnutie tradičných techník.

Na základe uvedených poznatkov je zrejmé, že kvalita vzdelávania, vrátane výtvarnej edukácie, nemôže byť chápaná len v technickom alebo normatívnom zmysle. Ide o dynamický proces, ktorý zahŕňa hodnotové a morálne dimenzie, podporu kreativity, reflektívneho myslenia a metakognície. Tento komplexný prístup vytvára základ pre analýzu konkrétnych výučbových situácií, ktoré budú následne hodnotené z hľadiska ich kvality a procesuálneho prístupu.

Procesuálna výtvarná edukácia vyžaduje od pedagógov, aby vytvárali prostredie, v ktorom sa žiaci cítia bezpečne pri experimentovaní a skúšaní nových postupov. Hogan et al. (2020) upozorňujú, že takýto prístup si vyžaduje od pedagógov aktívnu účasť v dialógu so žiakmi, pozorné sledovanie ich procesu tvorby a podporu ich schopnosti hodnotiť vlastnú prácu. Táto reflexívna dimenzia je zásadná, pretože umožňuje žiakom porozumieť nielen vlastnému procesu, ale aj jeho prepojeniu s technickými a estetickými aspektmi diela. Svetové trendy vo výtvarnej edukácii teda jednoznačne poukazujú na nevyhnutnosť presunúť pozornosť od výsledného produktu na samotný proces. Tento prístup umožňuje nielen rozvíjať technické a umelecké schopnosti žiakov, ale aj podporovať ich osobnostný rast a schopnosť angažovať sa v tvorivých procesoch, ktoré odrážajú ich jedinečnú perspektívu a schopnosť riešiť komplexné problémy súčasného sveta.

Procesovo orientovaný prístup vo výtvarnej edukácii

Pri analýze vybraných hodín vychádzame z procesuálneho prístupu, ktorý sa postupne formoval v rámci progresívnych pedagogických hnutí a ukázal sa ako veľmi účinný. Podporuje individuálny prístup, rešpektuje špecifické požiadavky žiakov a vedie ich k rozvíjaniu vlastných kognitívnych stratégií, ktoré im pomáhajú efektívnejšie si uchovať informácie a začleniť ich do štruktúry doteraz získaných poznatkov. Okrem toho výrazne podporuje sebaregulačné stratégie, kritické myslenie a zručnosti pri riešení problémov (Etim, 2005; Kelner a Flynn, 2006; Burnard a kol., 2022).

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

Procesuálny prístup stavia učiaceho sa do centra učenia, umožňuje mu prevziať zodpovednosť za vlastné učenie a prehĺbiť porozumenie učebnej látky. Postupnými krokmi pri riešení problému alebo pochopení konceptu si žiaci rozvíjajú kritické myslenie a zručnosti pri riešení problémov, ktoré ich lepšie pripraví na bežný život. Tento prístup kladie dôraz na praktické, zážitkové učenie, ktoré pomáha žiakom zmysluplne sa zapájať do vzdelávania a efektívnejšie si uchovávať informácie. Podporuje tvorivosť a inovácie tým, že poskytuje príležitosti na skúmanie a experimentovanie s novými myšlienkami. Práca v skupinách, spolupráca a učenie sa efektívnej komunikácii sú dôležitými aspektmi procesuálneho prístupu, ktorý pomáha rozvíjať dôležité sociálne a emocionálne zručnosti. Celkovo sa procesuálny prístup považuje za efektívnejší spôsob vyučovania, pretože podporuje učenie a rozvoj žiakov rôznymi dôležitými spôsobmi (Marshall, 2005).

Sledovanie procesu tvorby umeleckého diela pomáha rozvíjať kritické myslenie a schopnosti riešiť problémy a umožňuje

experimentovať a skúmať. Okrem toho poskytuje aj štruktúrovaný prístup k tvorbe umeleckého diela, čo môže byť užitočné pre jednotlivcov, ktorí s umeleckou tvorbou začínajú. Dodržiavaním jednotlivých fáz procesu tvorby si môžu žiaci zabezpečiť, že vytvoria dobre premyslené umelecké dielo, a zároveň rozvíjať dôležité zručnosti, ako je kritické myslenie, riešenie problémov a časový manažment (Graham, Harris, 1997).

Procesuálna výtvarná edukácia, ako ju opisuje Kmeť (2021), predstavuje prístup zameraný na aktívne zapojenie žiakov do všetkých fáz umeleckej tvorby, pričom dôraz sa kladie na poznávací, tvorivý a reflektívny proces. Tento prístup zahŕňa päť základných fáz, ktoré spoločne tvoria štruktúru procesuálnej výtvarnej edukácie.

Prvou fázou je bádanie, kde žiaci skúmajú tému, vytvárajú koncepty a spájajú nové poznatky so staršími pomocou nástrojov, ako sú mentálne mapy, diskusie, brainstorming, čo im umožňuje lepšie pochopiť vzťahy v problematike. Vizualizácia transformuje abstraktné myšlienky do konkrétnych vizuálnych foriem prostredníctvom skíc a plánov, pričom spätná väzba od učiteľov

Model procesu tvorby



Obr. 1: Model procesu tvorby výtvarného artefaktu

a spolužiakov usmerňuje ďalší rozvoj nápadov. Realizácia, ako praktická fáza, zahŕňa tvorbu umeleckých diel s využitím rôznych techník, od kresby po digitálne médiá, pričom žiaci experimentujú a riešia výzvy spojené s technickým prevedením. Prezentácia umožňuje zdieľanie diel prostredníctvom vizuálnych, verbálnych alebo písomných foriem, čím žiaci reflektujú svoj proces a kontextualizujú svoju tvorbu. Hodnotenie, posledná fáza, zohľadňuje kvalitu nielen výsledného diela, ale aj celého tvorivého procesu, poskytujúc podporu pre ďalší rozvoj žiaka. Tento model kladie dôraz na proces ako kľúčový prvok tvorby, čím podporuje kreatívne myslenie, technické zručnosti a reflektívne schopnosti.

Nástroj na hodnotenie kvality vyučovania – metodika 3a

Cieľom tohto príspevku je predstaviť nástroj hodnotenia kvality vyučovania s názvom Metodika 3A, ktorý bol použitý na analýzu 8 hodín výtvarnej výchovy v 1. až 4. ročníku základnej školy v 7 rôznych základných školách. Metodika 3A je špecializovaný nástroj na hodnotenie kvality vyučovania, ktorý spočíva vo vývojovej hospitácii prostredníctvom videozáznamov. Tento prístup umožňuje výskumníkom zachytiť autentické vyučovacie situácie a analyzovať ich bez toho, aby boli priamo prítomní pri vyučovaní, čím sa minimalizuje vplyv na vyučovací proces. Umožňuje tiež pedagogickú reflexiu, ktorá je kľúčová pre rozvoj pedagogickej praxe. Metodika 3A sa zameriava na analýzu konkrétnych vzdelávacích situácií a ponúka možnosti ich obmeny, čo prispieva k hodnoteniu a zlepšovaniu pedagogickej praxe. Je založená na piatich fázach analýzy činnosti učiteľa, ktoré zahŕňajú konanie, reflexiu, uvedomenie si podstatných aspektov, alternatívne konanie a overenie nových postupov. Táto metodika pozostáva z troch zložiek: anotácie, analýzy a alternácie. Anotácia slúži na zaznamenanie autentických vzdelávacích situácií a jej podrobný opis poskytuje základ pre následnú analýzu. Analýza, podporená konceptuálnym diagramom, umožňuje hlbšie pochopenie obsahu situácie a návrh alternatívnych prístupov. Alternácia sa zaoberá návrhmi na zlepšenie, ktoré vychádzajú z teoretických základov a mali by sa opätovne overiť v praxi. Tieto hodnotiace postupy umožňujú rozlišovať medzi rôznymi typmi vzdelávacích situácií, ako sú zlyhávajúce, nerozvinuté, stimulujúce

alebo rozvíjajúce sa. Cieľom metodiky 3A je systematicky reflektovať pedagogickú prax a hodnotiť jej kvalitu s cieľom dosiahnuť neustály rozvoj a zlepšovanie vyučovania a učenia sa (Slavík a kol., 2014).

Ukážka použitia metodiky 3a pri hodnotení kvality hodín výtvarnej výchovy

V rámci sondy do edukačnej praxe sme sa rozhodli zamerať na jednotlivé fázy procesu tvorby a kvalitu hodín výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní. Jednotlivé vzdelávacie jednotky boli zaznamenané a následne podrobne anotované a analyzované. V rámci rozsahu príspevku sme sa rozhodli vybrať len jednu vyučovaciu hodinu, ktorá bude slúžiť ako ukážka hodnotenia kvality vyučovania prostredníctvom metodiky 3A. Zamerali sme sa však aj na procesálny prístup a skúmali sme, do akej miery je tento prístup na konkrétnej vyučovacej hodine použitý. V nasledujúcej tabuľke sú uvedené jednotlivé fázy projektového procesu. Symboly označujú, či sa táto fáza uskutočnila a či bola hodina didakticky pripravená tak, aby žiaci mali možnosť prejsť jednotlivými fázami procesu. Tabuľka zároveň ponúka autentické výroky zo záznamu, ktoré poukazujú na určité nedostatky v didaktickej príprave tejto vzdelávacej jednotky a na didaktické formalizmy, ktoré by sa v súčasnom výtvarnom vzdelávaní nemali vyskytovať.

Stručný opis edukačnej jednotky

Cieľom hodiny bolo rozvíjať jemnú motoriku a citlivosť na farby maľovaním vodovými farbami a vytrhávaním rôznych tvarov z novín a ich následným spájaním, aby vznikli figurálne prvky. Žiaci mali vytvoriť postavu zajaca skladaním a lepením rôznych tvarov. Žiakom bola predložená vzorka konečného výrobku, ktorú mali čo najvernejšie napodobniť. Podrobnejšia anotácia edukačnej situácie s autentickými výroky učiteľa a žiakov je uvedená v nasledujúcej tabuľke (tabuľka 1). V rámci rozsahu príspevku je v tabuľke uvedená aj analýza vzdelávacej jednotky.

Tabuľka 1: Ukážka anotácie a analýzy vybranej edukačnej situácie s orientáciou na fázy procesu tvorby

Fázy procesu tvorby			Analyzá vybraných edukačných situácií s orientáciou na proces tvorby
1.	Bádanie	✓	<p>V úvodnej časti hodiny učiteľka začína evokáciou o sviatku Veľkej noci, pýta sa žiakov, čo je pre nich symbolov Veľkej noci, ktoré zo zvieratiek. Žiaci odpovedajú:</p> <p>U: Tak deti, my už sme sa minule rozprávali, že aj počasie sa nám už zmenilo a že sa nám blíži čo?</p> <p>ŽŽ: Veľká noc!</p> <p>U: Veľká noc, presne tak a čo je pre vás takým najmilším symbolom veľkej noci? Aké zvieratko?</p>
			<p>Ž: Kuriatko. Ž: Mláďatká. U: Mláďatká vo všeobecnosti, ale čo také? Jedno si vyber. Ž: Mačiatko. U: No, neviem či mačiatko je symbolom Veľkej noci, ale dobre, čo ešte? Ž: Kuriatko. Ž: Baranček. Ž: Zajačik. U: No, zajačik, výborne, presne tak. Zajačik. Teraz Vám dám niekoľko hádaniek, keď vieš, neprehrádzaj, ale zdvihni ruku. Učiteľka dáva žiakom hádanky o rôznych zvieratkách, ktoré sú typické pre jarné obdobie. Vo fáze bádania teda majú žiaci možnosť uvažovať o námete, keďže námetom bude pravdepodobne Veľká noc. Zároveň učiteľka postupuje konštruktivisticky a deti vedie k uvažovaniu o tomto období a o symboloch jari. Zároveň však pracuje s medzipredmetovými vzťahmi, čo je opäť konštruktivistickým znakom.</p>
2.	Vizualizácia	✗	<p>Vo fáze vizualizácia však vôbec nedáva žiakom priestor pracovať s tým, čo žiaci v bádani hovorili. Vyberá jeden symbol jari, ktorý ona sama považuje za typický a neponúka žiakom možnosť uvažovať o svojich symboloch ani zobrazovať to, čo oni považujú za typické. Žiakom navyše dopredu ukáže finálne dielo, ktoré má byť predlohou pre výsledný produkt. Žiaci tak nemajú možnosť pracovať s vlastnou vizualizáciou námetu.</p> <p>U: Pozri sa, zajac s novým na takom jarnom podklade. Ž: Nevyzerá to veľmi dobre.</p>

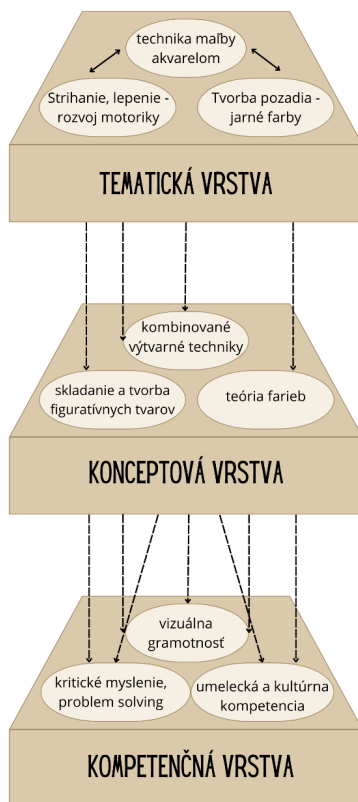
		<p>U: No poďme si farby jari povedať, keďže na pozadie budeme používať farby jari. Ž: Červená, oranžová, žltá. U: Hm, s tou červenou súhlasíme? ŽŽ: Áno. U: Ale to taká oranžová by bolo ešte lepšia. ŽŽ: Áno, oranžová. Ž: Zelená, biela, žltá. U: Zelená, výborne. Ž: Hnedá. U: Hnedá nie, to je taká tmavá, to nie. Ž: Ružová, fialová. U: Ok. Môže byť, môže byť. Súhlasíte všetci? ŽŽ: Áno. U: Náš zajačik bude pozostávať z takých dvoch časti, podľa vás čo budeme robiť ako prvé? Ž: Podklad. U: No, keďže budeme robiť podklad vodovými farbami, tak my už vieme, že podklad si musíme urobiť ako prvý, aby nám to trošku vyschlo. Ten podklad je veľmi jednoduchý, lebo len na papier, ktorý máme si urobíme takéto čiary rovné. Použijeme tie farby jari, ktoré sme si vymenovali, ale nesmieme použiť čiernu ani hnedú, lebo to sú také tmavé farby. Učiteľka žiakov obmedzuje vo vnímaní jarných farieb. Tu by mali žiaci dostať možnosť vyjadriť to, akými farbami oni vnímajú jar. Zákazom však učiteľka obmedzí možnosť spontánneho prejavu a vyjadrenia sa prostredníctvom vlastného výberu farieb. Navyše obmedzuje žiakov aj v smere ťahu línie. Všetky línie musia ísť rovnakým smerom a nesmú byť nijak zakrivené.</p>
3.	Realizácia	<p>X</p> <p>V tejto fáze by mali žiaci realizovať vlastné návrhy prostredníctvom zvolenej výtvarnej techniky. V tomto prípade sa fáza nedá považovať za naplnenú, keďže žiaci nedostali možnosť realizovať vlastné nápady. Žiaci síce do istej miery vytvárali originálne tvary trhaním, ale v procese tvorby boli učiteľkou vždy upozorňovaný, aby tvary napodobňovali predlohy. Síce ide o rozvoj motorických zručností, ale to by nemalo byť primárnym cieľom vyučovania výtvarnej výchovy. U: Pozor! Krivo ťaháš tie čiary, veď rovno máš ísť. Akou farbou chceš pokračovať? Ž: Zelenou.</p>

			<p>U: Ukáž. /Učiteľka vezme žiakovi štetec a natiahne rovnú čiaru./</p> <p>U: Takto pokračuj ďalej.</p> <p>U: Tak trhajte tie noviny, aby ste mali podobné tvary ako na tabuli, aby hlava aj bruško boli okrúhle a aby sa to podobalo na nášho zajka.</p> <p>Ž: Pani učiteľka a môže aj takto to byť?</p> <p>U: Veľmi veľké je to brucho, musíš ho zmenšiť.</p> <p>Ž: Takto?</p> <p>U: Ukáž, ja ti pomôžem, takto.</p> <p>U: A toto si ako tak urobila? Veď to vôbec nevyzerá ako tá predloha? A už si to nalepila? No tak už teraz nič, už to bude také, ale nevyzerá to dobre.</p>
4.	Hodnotenie	✓	<p>Fáza hodnotenia sa v tomto prípade nedá považovať za naplnenú, aj napriek tomu, že sa učiteľka snaží žiakov povzbudiť k vlastnému i vzájomnému hodnoteniu práce. Hodnotenie je veľmi povrchné a nespĺňa charakteristiku tejto fázy. Nereflektuje získané zručnosti žiakov, ani ich postrehy v rámci techniky či riešenia výtvarného problému.</p> <p>U: Tak, rozložte výkresy sem na zem do kruhu, kto je spokojný dnes so svojou prácou ruku hore? Kto by si dal jednotku dnes?</p> <p>Ž: Ja nie.</p> <p>U: A prečo by si si nedala?</p> <p>Ž: Neviem, nepáči sa mi to.</p> <p>U: No, lebo som ti hovorila, že si mala robiť tak ako na tabuli to máme. Žiaci, čo podľa vás tam je také zlé?</p> <p>ŽŽ: Tak že je malý a nemá takú okrúhlu hlavu ani brucho.</p> <p>U: No, vidíš, tak budeš vedieť nabudúce. Ešte niekto je nespokojný? Nikto? No, ja som tiež spokojná a takmer všetkým by som dnes dala jednotku.</p>
5.	Prezentácia	✓	<p>Vo fáze prezentácie sú práce rozmiestnené v priestore triedy, ale žiaci nemajú možnosť komentovať ich, vyjadriť sa verbálne a prezentovať svoje vizuálne reprezentácie.</p> <p>U: Práce si vystavíme, aby sme mali peknú triedu a aby sme sa pri pohľade na veselých zajačikov potešili a cítili prítomnosť jari aj v našej triede.</p>

Kedže vo fáze prezentácie a hodnotenia by mali žiaci dostať dostatočný priestor na vyjadrenie a rozvoj svojich komunikačných schopností, ako aj schopnosti interpretovať vizuálny obsah a emocionálne vnímať výtvarné diela, pokúsili sme sa zistiť, aký

je pomer výpovedí učiteľa a žiakov v rámci tejto analyzovanej vzdelávacej jednotky. Nasledujúci graf ukazuje, že žiaci o týchto obsahoch na hodinách komunikujú málo. Rozvoj vizuálnej gramotnosti a emocionálnej inteligencie, rozvoj kultúrneho povedomia a vyjadrovania nemusí byť pre každého žiaka dostatočný. V rámci metodiky 3A sa pri analýze vzdelávacej jednotky vytvára aj pojmový diagram (obr. 2), ktorý graficky znázorňuje didaktické uchopenie obsahu vzdelávania.

Konceptový diagram



Obr. 2: Konceptový diagram a didaktické uchopenie obsahu

Konceptový diagram odráža didaktické uchopenie zamýšľaného obsahu. Tento diagram vznikol až pri analýze vyučovacej jednotky a je otázne, do akej miery bol premyslený a pripravený obsah a didaktické uchopenie edukačných situácií tejto vyučovacej jednotky. Takýto konceptový diagram by mal byť súčasťou prípravy učiteľov na vyučovacie hodiny, aby bolo vopred jasne určené, čo si majú žiaci osvojiť a akým spôsobom bude obsah žiakom sprostredkovaný. Na základe tvorby konceptového diagramu a identifikácie zamýšľaného obsahu môžeme navrhnúť vhodnú alternáciu hodiny. V rámci obsahových a výkonových štandardov zadefinovaných v našom kurikulumnom dokumente by malo byť cieľom práce s vodovými farbami osvojenie si techniky vrstvenie vodových farieb a rozvoj emocionálnej inteligencie použitím farieb, ktoré súvisia s jarou, zachytenie farebného prostredia, pripomínajúceho jar, podľa špecifického vnímania jednotlivcov. V rámci analyzovanej edukačnej jednotky však nemal žiak možnosť použiť farby, ktoré sa mu najviac spájajú s jarou, ani ich miešať, či vrstviť a využívať tak špecifické vlastnosti tejto techniky. Zároveň však nemal ani možnosť vlastným symbolom reagovať na jar a kultúrne sa tak vyjadriť, pretože všetci žiaci museli robiť zvieru, ktoré bolo vopred určené učiteľkou. Žiak tak nemá šancu priradiť vlastný symbol jari, ani ho vizuálne spracovať podľa vlastných predstáv. Úplne sa tak vytráca tvorivosť. Návrh alternácie by sa mal zamerať na tieto nedostatky a návrhom pomôcť skvalitniť takto pripravenú edukačnú jednotku.

Návrh alternácie k analyzovanej edukačnej jednotke

Bádanie: V tejto fáze učiteľka postupovala správne, kládla žiakom otázky týkajúce sa ich vnímania jari, farieb jari i symbolov jari. Už v tejto fáze by mala dať žiakom možnosť pracovať s vlastnými predstavami a nadviazať na to vo fáze vizualizácie.

Vizualizácia: V tejto fáze majú mať žiaci možnosť premyslieť si, ako pomocou vodových farieb vytvoria pozadie, do ktorého následne zasadia vybraný symbol (zvieru), ktoré sa im s jarou najviac spája. Oni majú premýšľať o tom, ako k technike pristúpia, ako budú farby miešať, zapúšťať či prekrývať a kombinovať, aby vytvorili farebnú reprezentáciu jarného prostredia. Zároveň môžu premýšľať o tom, z akých častí sa ich zvieru bude skladať a ako majú novinový

papier natrhať, aby im vzniklo dané zviera, ktoré má vyzerat' podľa ich predstáv. Tu sa najviac pracuje s tvorivosťou a individuálnym vyjadrením každého žiaka.

Realizácia: Vo fáze realizácie žiaci pracujú so svojimi predstavami a návrhmi, môžu sa opakovane vracat' k fáze vizualizácie a menit' svoje predstavy tak, aby čo najpresnejšie vyjadrili svoje vlastné vnímanie a riešenie tohto výtvarného problému.

Hodnotenie: Vo fáze hodnotenia učiteľ dáva priestor žiakom zhodnotit' vlastné riešenie problému, zhodnotit' vlastné postrehy v rámci techniky a formátu, zároveň však musí dať žiakom možnosť komunikovať medzi sebou a konštruktívne sa hodnotiť. V tejto fáze tiež zisťuje, čo si žiaci osvojili v rámci zvolenej techniky a aké poznatky nadobudli. Tieto postrehy tak reflektujú aj jej vlastnú pedagogickú činnosť.





Prezentácia: V rámci procesového prístupu a konštruktivismu sa vo fáze prezentácie apeluje na kombinovanú formu prezentácie v podobe vizuálnej aj slovnej. Žiak by mal mať možnosť vyjadriť, prečo si vybral práve taký symbol, čo chcel svojou tvorbou vyjadriť a ako chcel komunikovať s okolitým svetom prostredníctvom svojho diela. Zároveň by mali mať žiaci priestor prezentovať svoje práce aj vizuálne v priestoroch školy či triedy.





V alternácii sa všeobecne apeluje na vytvorenie možnosti riešenia výtvarného problému, na tvorivosť, na možnosť individuálneho vizuálneho a slovného vyjadrenia. V našom edukačnom prostredí sú vyššie uvedené nedostatky pravidelne sa opakujúcim problémom výtvarnej edukácie, čo dokazuje aj nasledujúca tabuľka.

Prehľad analyzovaných edukačných jednotiek s orientáciou na procesuálnu výtvarnú výchovu

V nasledujúcej tabuľke (Tab 2.) je uvedená analýza ôsmich vyučovacích hodín so zameraním na dodržanie jednotlivých fáz procesu tvorby. Zároveň tabuľka obsahuje ukážky prác žiakov z týchto vyučovacích jednotiek a stručný opis cieľa a priebehu hodiny.

Tab. 2: Analýza jednotlivých edukačných situácií s orientáciou na fázy procesu tvorby

Opis edukačnej jednotky		Obrázková ukážka práce	Fázy procesu tvorby				
			E1	V	I	E2	P
1.	Cieľom hodiny bol rozvoj motorických zručností, skladanie určitého tvaru podľa predlohy a lepenie. Nedá sa tu hovoriť o výtvarnej činnosti žiakov.		X	X	✓	X	X
2.	Cieľom hodiny bolo zobraziť jarnú krajinu. Učiteľka, však dopredu obmedzila farebnú škálu detí na tri farby, aj napriek tomu, že sa ich v rozhovore pýtala na jarné farby a deti vymenovali množstvo farieb, ktoré by mohli použiť.		✓	X	✓	X	✓
3.	Cieľom hodiny bolo skladanie figuratívneho tvaru trhaním a lepením a jeho následné dotváranie. Žiaci museli pracovať podľa konkrétnej predlohy a nemohli si vybrať, aké zvieratá vytvorí.		✓	X	X	X	X
4.	Cieľom hodiny bolo oboznámiť deti s tradičným slovenským krojom a jeho výšivkami a zdobením. Žiaci mali možnosť vo fáze vizualizácie vytvárať vlastné motívy, vyberať si farebnosť svojho návrhu a kreatívne pracovať s námetom.		✓	✓	✓	X	✓

5.	Cieľom hodiny bolo osvojenie si maľby zátišia. Keďže išlo o presné zobrazovanie predmetu v zátiší, bolo náročné realizovať fázu vizualizácie. Aj v tomto prípade však žiaci mohli rozhodovať v rámci fázy vizualizácie o veľkosti formátu, o farbe pozadia a o umiestnení predmetu a miešaní farieb.		X	✓	✓	✓	X
6.	Cieľom hodiny bol rozvoj motorických zručností pri strihaní a lepení. Žiaci vytvárali rovnaké diela na základe predlohy.		X	X	✓	X	X
7.	Cieľom hodiny bolo precvičovanie zapisovania svojho mena veľkými tlačnými písmenami a jeho následné dozdobenie.		X	✓	✓	✓	X
8.	Cieľom hodiny bol rozvoj motorických zručností. Zároveň si však žiaci mohli uvedomovať jednotlivé časti tváre a ich umiestnenie na základe skladania a lepenia. Nevýhodou však opäť je, že išlo o prácu podľa predlohy, preto sa fázy nedajú považovať za naplnené.		X	X	✓	X	X

Diskusia

Na základe záznamov z tabuľky je zjavné, že fáza hodnotenia neprebehla správne ani v jednej z pozorovaných a analyzovaných edukačných jednotiek. Toto zistenie upozorňuje na potrebu ďalšieho rozvoja budúcich učiteľov v tejto oblasti a zároveň upriamuje pozornosť na problémové miesto súčasnej výtvarnej edukácie. Je nevyhnutné ponúknuť učiteľom a budúcim učiteľom podrobnú prípravu v rámci možností hodnotenia žiakov. Ďalšou najmenej naplnenou fázou je fáza vizualizácie. Žiaci nemajú možnosť v týchto prípadoch pracovať s vlastnou kreativitou a tvorivo pracovať s námetom, ktorý im učiteľ ponúkol. Deťom nebolo umožnené v pozorovaných edukačných jednotkách rozvíjať schopnosť riešenie výtvarného problému (problem solving). Často ich v tom limitujú šablóny, alebo prílišný apel na nácvik motorických zručností. Fázu prezentácie sme označovali za nenaplnenú, pretože ak máme analyzovať tieto edukačné situácie s ohľadom na procesový prístup a konštruktivistické východiská, tak sa fáza nedá v niektorých prípadoch považovať za naplnenú, pokiaľ žiaci nemajú možnosť verbálne sa k svojim výtvorom vyjadriť a reflektovať svoje pocity, postoje, názory a svoje vizuálne reprezentácie a obsahy. To môžeme považovať za pomerne veľký nedostatok a nevyhnutnosť implementácie procesového prístupu a konštruktivistických teórií do didaktiky nášho výtvarného vzdelávania. V rámci výtvarnej výchovy by malo ísť o rozvoj kreativity a tvorivého myslenia. Touto analýzou sme chceli v krátkosti poukázať na aktuálnu situáciu pedagogickej praxe a potvrdiť, že je nevyhnutné neustále skvalitňovať nie len výtvarnú edukáciu, ale aj prípravu budúcich učiteľov. Je zjavné, že na hodine, kde boli dodržané prvé tri fázy procesu tvorby (v tabuľke hodina č. 4) sa to odrazilo aj na výsledných produktoch žiakov aj napriek tomu, že v procesuálnej výtvarnej výchove sa má dbať skôr na proces a na zážitok, ale je zjavné, že práca má originálny a nápaditý charakter. Zároveň však chceme poukázať na to, že metodika 3A je výborným nástrojom na posudzovanie kvality edukačnej praxe aj v rámci výtvarnej edukácie a ponúknuť tak zaujímavú inšpiráciu pre ďalšie skúmanie i nástroj pre posudzovanie kvality, ktorý sa javí ako veľmi účinný.

Záver

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

Príspevok je podporený vedeckým projektom GaPU_VF/18 s názvom Kvalita didaktických materiálov vo výtvarnej edukácii.

Podporené EÚ NextGenerationEU prostredníctvom Plánu obnovy a odolnosti SR v rámci projektu č. 09I03-03-V05-00006.

The article is supported by the scientific project GaPU_VF/18 with the title Quality of Didactic Materials in Art Education.

Supported by the EU NextGenerationEU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia under the project No. 09I03-03-V05-00006.

Bibliografia

1. ALEKSEEVA, Larisa L., Olga V. STUKALOVA, Elena B. BEREGOVAYA, Julia S. KRYLOVA a Svetlana V. GUZEEVA. Quality Assessment of Art Education at School: Comparative and Historical Characteristics. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 2019, 68, s. 68-72. DOI: 10.15405/epsbs.2019.09.02.9.
2. BURNARD, Pamela, Tijana DRAGOVIC, Sam JASILEK, Jess BIDDULPH, Lucinda ROLLS, Annie DURNING a Kristof FENYVESI. The art of co-creating arts-based possibility spaces

- for fostering STE(A)M practices in primary education. In: Arts-based methods in education around the world. River Publishers, 2022, s. 281.
3. ETIM, James S. *Curriculum integration K-12: Theory and practice*. Lanham: University Press of America, 2005. 207 s. ISBN 0761828982.
 4. GRAHAM, Steve a Karen R. HARRIS. Whole language and process writing: Does one approach fit all? In: *Issues in educating students with disabilities*. Routledge, 1997, s. 218. ISBN 9781315864334.
 5. HARRIS, Karen R., Steve GRAHAM, Charles MACARTHUR, Robert REID a Linda H. MASON. Self-regulated learning processes and children's writing. In: *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge, 2011, s. 484. ISBN 9780203839010.
 6. HARVEY, Lee a Diana GREEN. Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1993, 18(1), s. 9-34.
 7. HETLAND, Lois, Ellen WINNER, Shirley VEENEMA a Kimberly SHERIDAN. *Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York: Teachers College Press, 2013.
 8. HOGAN, Jillian, Diane JAQUITH a Lauren GOULD. Shifting Perceptions of Quality in Art Education. *Art Education*, 2020, 73(4), s. 8-13. DOI: 10.1080/00043125.2020.1746161.
 9. JANÍK, Tomáš. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsoby jeho užívání. *Pedagogická orientace*, 2012, 22(3), s. 244-261.
 10. KELNER, Lenore B. a Rosalind M. FLYNN. *A Dramatic Approach to Reading Comprehension: Strategies and Activities for Classroom Teachers*. Heinemann, 2006. 240 s. ISBN 0325007942.
 11. KMEŤ, Marián. *Metodika výtvarnej výchovy orientovanej na proces tvorby*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. 65 s. ISBN 978-80-223-5224-6.
 12. MARSHALL, Julia. Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. *A Journal of Issues and Research*, 2005, s. 227-241. ISSN 23258039.

13. OSER, Fritz, Andreas DICK a Jean-Luc PATRY. *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
14. SLAVÍK, Jan, Tomáš JANÍK, Jana JARNÍKOVÁ a Jiří TUPÝ. Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 2014, 24(5), s. 721-752.
15. TERHART, Ewald. Qualität und Qualitätsentwicklung im Bildungssystem. In: EINSEDLER, Alfred, Gerhard HELMKE a Ewald TERHART, eds. *Qualität von Schule: Konzepte und Befunde*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2000, s. 809-820.

**ZBOROVÝ SPEV – RETROSPEKTÍVA
A PERSPEKTÍVA**

**CHOIR SINGING – RETROSPECTIVE
AND PERSPECTIVE**

ŠPECIFIKÁ HLASOVEJ ROZCVIČKY PRI VÝUKE SÓLOVÉHO A ZBOROVÉHO SPEVU

SPECIFICS OF VOICEWARMINGUP BY SOLO AND CHOIRSINGING

Monika Bažíková
Stanislava Maggioni

monika.bazikova@uniba.sk

maggioni@fedu.uniba.sk

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,
Katedra umenia a kultúry / Oddelenie hudobnej výchovy

Abstract: The contribution focuses on the comparison and identification of specific aspects of vocal warm-ups in solo and choral singing. Vocal warm-ups are an integral part of every singing rehearsal or performance and are essential for the health and development of the singing voice. In solo singing, the aim is to develop individual vocal abilities, such as vocal range, breathing technique, and articulation, while in choral singing, the emphasis is placed on harmony with other singers, unification of vocal tone, and rhythmic-melodic precision. The contribution presents specific methods and exercises used in teaching both types of singing, highlighting differences in approaches to technique, interpretation, and collective dynamics.

Keywords: singing, singer, choir, exercise, breath, articulation

Hlasová rozcvička je kľúčovým prvkom pre každý spevácky výkon, pričom sa využíva nielen na technickú prípravu hlasu, ale aj na jeho ochranu pred možným preťažením. Správna rozcvička umožňuje spevákom dosiahnuť lepšiu tón, kontrolu nad dychom a väčšiu stabilitu pri interpretácii hudobného diela. Pri sólovom a zborovom speve však existujú zásadné rozdiely v prístupe k rozcvičke, ktoré vyplývajú z rôznych cieľov oboch štýlov. Kým sólový spev sa zameriava na zdokonalenie osobitých hlasových kvalít, zborový spev si vyžaduje kolektívnu zhodu hlasov.

Pri hlasovej rozcvičke sa musíme riadiť riadiť niekoľkými zásadami:

- na začiatok dať jednoduché cvičenia, nepresahovať rozsah jednotlivých hlasových skupín (zásada primeranosti a postupnosti)
- cvičenia začíname v strednej hlasovej polohe, postupujeme smerom hore a následne dolu
- úvodné cvičenie je vhodné spievať v brumende
- pri speve dbať na to, aby tóny mali dychovú oporu
- do cvičení zaradovať postupne náročnejší rytmus, legato, staccato, striedavý dych
- nie je dôležitý počet hlasových cvičení ale kvalita ich prevedenia
- bežná hlasová rozcvička má trvať približne 10-15 minút, pred koncertom, súťažou môže aj dlhšie

Hlasová rozcvička v sólovom speve

Sólový spev kladie na speváka nároky spojené s technickou dokonalosťou a emocionálnym prejavom. Hlasová rozcvička tu zohráva kľúčovú úlohu, pretože umožňuje spevákovi precvičiť potrebné techniky a pripraviť hlas na intenzívnu záťaž. Pri sólovom speve sa rozcvička zameriava na individuálne potreby speváka, ktorý musí zvládnuť techniky ako rozšírenie hlasového rozsahu, dýchanie, artikuláciu a výraz. Cieľom je nielen technicky zdokonaľiť hlas, ale aj pripraviť ho na špecifické nároky vystúpenia, kde je spevákov prejav hlavným zameraním.

Každý sólista má svoje vlastné jedinečné požiadavky a ciele, preto by mala byť rozcvička prispôbená jeho individuálnym potrebám a hlasovým možnostiam. Kľúčové prvky rozcvičky pre sólistov sú nasledovné:

Metódy a cvičenia pre sólový spev

V sólovom speve je cieľom rozvíjať individuálne technické a interpretačné schopnosti speváka, pričom rozcvičky a techniky sú zamerané na rozšírenie rozsahu, flexibilitu, kontrolu nad dýchaním, výrazu a farby hlasu.

A. Individuálna rezonančná práca

1. Uchopenie rezonančného priestoru

a. Brumendo - Spevák začne vydávať zvuk „mmm“ (so zavretými perami), pričom sa zameriava na pocit rezonancie v oblasti pier a nosovej dutiny. Cieľom cvičení na rezonanciu je využiť rezonátory v tele speváka a nájsť optimálny bod rezonancie, ktorý dodá hlasu plnosť a projekciu. Pri správnom prevedení brumenda je celý spevácky aparát v nastavení plného spievania – v zmysle nasadenia tónu, dychovej práce a plasticity.

b. „ng“, kde je jazyk mierne zdvihnutý a rezonancia sa sústreďuje na hornú časť tváre a nos.

2. Vyrovnanie znenia vokálov

a. Prechádzanie jednotlivých vokálov z pozície konzontanu N – v nasledovnom poradí: I-E-A-O-U-I: Spevák hľadá najlepšie možné vyrovnanie pozície daných vokálov a tým pádom dosiahne jednoliatu farbu hlasu vo všetkých škálach.

B. Technika a kontrola hlasu

1. Rozšírenie rozsahu a flexibilita

a. Cvičenie „stúpania a klesania po intervaloch“: Spevák začína na strednom tóne a stúpa po poltónoch do vyšších tónov, a potom sa vracia späť. Cvičenie sa vykonáva so zameraním na plynulý prechod medzi registrami (hrudný, stredný a hlavový).

b. Glissando cvičenie: Plynulé prechody (glissando) medzi tónmi v celom rozsahu umožňujú lepšiu kontrolu nad hlasovými prechodmi a pomáhajú rozvíjať flexibilitu.

2. Dýchanie a kontrola dychu

a. Bránicové dýchanie: Spevák cvičí hlboké dýchanie do bránice, pričom nádych a výdych sú plynulé a stabilné. Môže sa využiť aj metóda „4-7-8“ (nádych na 4 doby, zadržať na 7, výdych na 8), čo zlepšuje kapacitu a kontrolu dychu.

b. Dlhé výdrže tónu na jednom tóne: Cvičenie spočíva v dlhom udržaní jedného tónu s postupným crescendo

a decrescendo, čím spevák pracuje na plynulom výdychu a kontrole dynamiky.

C. Interpretácia a emocionálny prejav

1. Dynamické kontrasty a frázovanie

a. Frázovanie krátkej hudobnej frázy s dynamikou:

Spevák opakuje krátku frázu s rôznymi dynamikami, ako napríklad piano, mezzoforte a forte. Cvičenie pomáha spevákovi prežívať dynamiku a interpretovať hudobnú frázu emocionálne.

b. Návrik messa di voce: Spevák na jednom tóne nacvičuje jemné nasadenie tónu a jeho postupné dynamické rozšírenie a opätovné stiahnutie do jemného znenia. Cvičenie kultivuje kvalitu hlasu speváka a jeho schopnosť dynamickej flexibility.

2. Výrazové cvičenia na interpretáciu textu

a. „Výrazové cvičenia“ v rámci technických cvičení:

Spevák sa zameriava na vyjadrenie rôznych emócií pri návriku technického cvičenia. Skúša rôzne prístupy, napríklad radosť, smútok, hnev, čím sa učí kontrolovať farbu hlasu.

b. „Preklad emócií“ pomocou textu piesne: Spevák sa zameriava na význam a emočné vyjadrenie jednotlivých slov či fráz, pričom ich interpretuje cez svoj hlas. Učí sa správne pochopiť a interpretovať význam a podstatu spievaného textu a vyjadriť ho pomocou výrazových schopností svojho hlasu.

Rozcvička pre sólový spev je komplexný proces, ktorý vyžaduje sústredenie na individuálne hlasové potreby a schopnosti speváka. Pravidelným cvičením zameraným na rezonančnú prácu, flexibilitu tónu, výrazové schopnosti a rozšírenie hlasového rozsahu môže sólista dosiahnuť optimálny hlasový výkon, ktorý mu umožňuje prezentovať sa vo všetkých dynamických a výrazových úrovniach. Táto špecifická príprava má pozitívny vplyv nielen na techniku, ale aj na emocionálny prejav, ktorý je pre sólový spev zásadný.

Hlasová rozcvička v zborovom speve

Hlasové rozcvičky sú pre sólových či zborových spevákov ako strečing pre športovcov. Pomáhajú pripraviť svaly a zapájajú myseľ do sústredenej, aktívnej práce. Okrem rozozvučania či zahriatia hlasu a prípravy na spev sú hlasové rozcvičky v zbore zároveň prípravou na tímovú prácu a motiváciou na kolektívne harmonizovanie a rytmizovanie. Počas hlasovej rozcvičky môže dirigent zároveň pripravovať nácvik novej skladby tým, že zakomponuje do cvičení nejaký vybraný motív z konkrétnej skladby.

Pri výbere cvičení musíme brať do úvahy, či pracujeme so školenými alebo neškolenými hlasmi a s akým vekom zboristov máme do činenia. U detí treba brať do úvahy rozsah a krehkosť hlasu v pubertálnom veku, kedy dochádza k mutácii, je zas dôležité hlasivky zatažovať primerane a myslieť na to, že menej býva niekedy viac. Pri práci so spevákmi vyššieho veku treba prihliadať na problémy s dychom, tremolom, menšou flexibilitou hlasu, rýchlejšou únavou, taktiež rôzne ochorenia a pod.

V speváckom zbore venujeme primeranú pozornosť každej hlasovej skupine. Najúčinnějšía hlasová rozcvička je v stoji. Ak ale speváci sedia, je potrebné, aby mali uvoľnenú brušnú a hrudnú časť tela, nohy a ramená, chrbát vystretý, nie strnulý. Keď speváci stoja, mali by mať mierne rozkročené nohy, aby pevne stáli na zemi. Dirigenti by mali mať na zreteli nielen primárne ciele hlasovej rozcvičky (intonácia, rozohriatie celého tela, vzájomné počúvanie sa, rozširovanie hlasového rozsahu, kvalita spevu...) ale aj sekundárne ciele (hudobnosť, frázovanie, zábava...).

Pred tým ako začneme robiť so zborom jednotlivé intonačno-rytmické cvičenia, je potrebné pripraviť na túto prácu celé telo, čo je v podstate hudobný nástroj každého speváka. V úvodnej fáze sú dobré **uvolňovacie a artikulačné cvičenia**. Môžeme ponáťahovať telo vhodnými jednoduchými a krátkymi úkonmi - napr. postaviť sa na špičky, končekmi prstov pomasírovať hlavu a tvár, jazykom napísať v ústach svoje meno...

20 sekúnd – počítame do 20 (alebo aj menej) pričom sa postupne dostaneme do maximálneho možného predklonu a pri opätovnom počítaní sa vraciame pomaly plynule do rovného postoja. Toto počítanie môže vykonávať aj nejaký spevák/dieťa zo zboru.

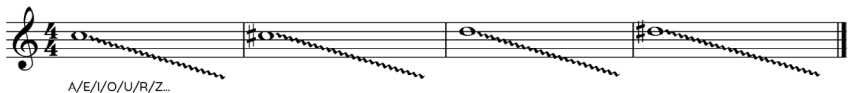
I E A O U – zaujmeme vzpriamený postoj s rukami v bok. Cvičenie pozostáva z piatich samohlások: i-e-a-o-u. Každú samohlásku vyslovujeme 8-krát, pričom sa pri každej nakloníme iným smerom: „i“ je dopredu, „e“ je napravo, „a“ je naklonené dozadu, „o“ je naľavo a „u“ je v strede. Keď urobíme každú samohlásku 8-krát, zopakujeme cyklus vykonaním každej samohlásky 4-krát, potom 2-krát a potom raz. Postupne môžeme zrýchľovať.

P, K, Č, T, F, S, Š – rozdelíme zbor na niekoľko skupín, pričom každá skupina má jednu zo spoluhlások, ktorú opakuje v danom rytme (polové, štvrtové, osminové, šestnástinové noty). Priebežne môžeme meniť rytmus v jednotlivých skupinách. Toto cvičenie je veľmi dobré na budovanie rytmickej nezávislosti.

Uvoľňovacie cvičenia a samostatné artikulačné cvičenia nie je nutné zaraďovať pred každou skúškou zboru. Väčšinou ich zaraďujeme pred nácvikom v ranných hodinách, pred koncertom alebo sústredením zboru.

V ďalšej časti by sme mali venovať pozornosť **dychovým cvičeniam**, pretože to napomáha lepšiemu spievaniu. Napr.: speváci sa nadýchnu na 4 doby a na ďalšie 4 doby syčaním plynule vyfukujú vzduch. Postupným opakovaním zvyšujeme počet dôb. Do tohto cvičenia môžeme zapojiť aj ruky tak, že ich máme zdvihnuté nad hlavou, zhlboka sa nadýchneme a potom pomaly, postupne, počas vydychovania na spoluhlásku „s“ dávame ruky dolu na stanovený počet dôb. Prípadne nemusíme vôbec počítat' a necháme ľudí, nech vydržia s vyfukovaním vzduchu čo najdlhšie, každý podľa svojich možností.

Hluky sú vokálne cvičenia založené na glissandách, samohláskach atď., bez obmedzenia konkrétnych nôt. Tieto typy cvičení pomáhajú hlasu prebúdzat' sa zdravým spôsobom, pričom majú dosah na všetky hlasové registre.



Bzučanie pier – pre niektorých spevákov to môže byť zo začiatku náročné, ale toto cvičenie uvoľňuje tvárové svaly spôsobom, ktorý

chráni hlas. Dá sa to použiť ako glissando, vzdychy, sirény, spievanie v kruhu (kvinta, oktáva alebo dve oktávy), bzučanie obľúbenej piesne atď.



Pri **intonáčnych cvičeniach** sa snažíme o čistotu tónu a taktiež striktnie dbáme na čistotu harmónie pri viachlasných cvičeniach. Speváci sa musia od prvého momentu skúšky sústrediť na správnu intonáciu, pretože keď to dirigent zanedbá v začiatku, môže (a často aj je) zlou intonáciou poznačená celá skúška. Existuje množstvo dobrých a zaujímavých speváckych cvičení a každý dirigent vie, čo pre jeho zbor platí najviac, čo má najlepší účinok.

Niektorí hlasoví pedagógovia a dirigenti sú zástancami teórie, že je lepšie pravidelne opakovať hlasové cvičenia, lebo si tak speváci zvyknú pri nich na zásady správneho spievania. Často sa však v praxi stretávame aj s tým, že čím viac sa niektoré cvičenia opakujú, tým viac sa speváci prestávajú sústrediť na to, akým spôsobom ich spievajú a majú tendenciu zaoberať sa inými (nehudobnými) vecami počas hlasovej rozcvičky. To sa odzrkadľuje na speve a výrazoch ich tváří. Pravidelným zaradovaním nejakého nového cvičenia dirigent dosiahne u spevákov moment prekvapenia, koncentrácie a často aj dôvod na smiech, čo členov zboru zbližuje a vytvára priateľskú atmosféru na skúškach.

Budem sa zaoberať niektorými cvičeniami, ktoré ma inšpirujú v mojej zborovej praxi:

Brumendo – môžeme ho spievať na ľubovoľné melódie. Dobré je kombinovať brumendo s otvorenými a zatvorenými ústami, pričom treba dbať na to, aby sa zvuk nezmenil. Jednoduchšie je začať polootvorenými ústami a potom ich zavrieť. Ak sa to podarí, môžeme si byť viac-menej istí, že členovia nášho zboru pochopili/objavili hlavovú rezonanciu (alebo to jednoducho len urobili a ani netušia ako). Prípadne je tiež dobré pri tomto cvičení začať spievať v predklone, čo napomáha tomu, aby sa tón dostal do hlavovej

rezonancie. Ďalšie cvičenie môže byť kombináciou brumenda a vokálov.

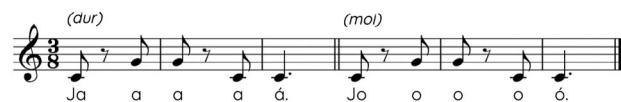
1 2 3 4 5/dirigovanie – toto cvičenie pobaví hlavne deti. Speváci spievajú číslad od 1 do 5 a naspäť, pričom aj dirigujú. Zrkadlením dirigenta napodobňujú nielen tempo ale aj dynamiku.



Kvinta – v tomto cvičení určí dirigent slabiku, na ktorú sa bude spievať. Napr.: vi-va



Dur vs mol – dirigent posúva akordy v klasickej hlasovej rozcvičke smerom nadol a nahor (využívame rôzne skoky, nielen posúvanie o malú/veľkú sekundu), pričom niektorý akord zahrá v dur a niektorý v mol. Úlohou spevákov je zaspievať čistú kvintu nahor aj naspäť s tým, že pokiaľ ide o dur, spievajú „ja“ a ak je to mol „spievajú „jo“. Dirigent môže samozrejme určiť aj iné spoluhlásky pre rozlíšenie dur/mol akordu.



Staccato-legato – toto cvičenie je dobré na prepojenie spevu s dychom. Môžeme ho spievať do kvinty alebo rozšíriť do nony či undecimy.



Ko-ja – zdôraznenie artikulácie a dychová opora. Toto cvičenie sa dá robiť aj ako kánon.



Di-di-dó – cvičenie je dobré na dych a frázovanie.



Tri medvede – dirigent vyberie nejakú známu pieseň, ktorej spôsob spevu mení krokom vľavo a vpravo. Jedným smerom spievame veľmi dopredu, nosovým svetlým „čapatým“ tónom. Druhým smerom spievame hlbokým/tmavým operným spôsobom. Stredná poloha znamená pekný kultivovaný spôsob spevu.

Harmonické cvičenia

Do-mi-sol-do – speváci si môžu vybrať ktorýkoľvek tón z akordu (napr. c1-e1-g1-c2) a spievať ho na danú solmizačnú slabiku. Na každý dirigentov pokyn spevák zaspieva iný vybraný tón daného akordu.

Crescendo a decrescendo – zbor spieva akord, pričom na 8 dôb robí crescendo a následne diminuendo. Doby im naznačuje dirigent.

I know – môžeme si tu dosadiť nejaké slovenské slovo na dve slabiky (ja viem, ja mám, mám rád, nová/nový/nové...)

♩ = 72

Soprano
Alto
Tenor
Bass

I know, I know, I know, I know

Rozladovanie – dirigent zadá jednotlivým hlasovým skupinám tóny ľubovoľného akordu, ktoré najskôr zaspievajú čisto, potom ho rozladia glissandom (daným alebo akýmkoľvek smerom) a následne sa postupne opäť vrátia na pôvodný akord. Toto celé je podporené striedavým dychom.

Hlasová rozcvička má zásadný význam pre spevácku výuku a je neoddeliteľnou súčasťou prípravy spevákov. Zatiaľ čo sóloví speváci sa zameriavajú na individuálny rozvoj po technickej stránke hlasu, zborový spev podporuje kolektívny prístup a harmonicko-rytmickú spoluprácu skupiny spevákov.

Každý z prístupov prináša špecifické výhody a pomáha spevákom dosiahnuť ich maximálny potenciál. Na základe výsledkov štúdií a praktických skúseností je vhodné, aby pedagógovia/dirigenti zohľadňovali tieto rozdiely pri príprave rozcvičky a prispôbili ju konkrétnym cieľom svojich zverencov.

EMISJA GŁOSU JAKO PODSTAWOWY ELEMENT WYKONAWCZY CHÓRU (NA PRZYKŁADZIE CHÓRU UNIwersYTETU MIKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU)

THE VOICE EMISSION AS THE FUNDAMENTAL EXECUTIVE ELEMENT OF THE CHOIR (ON THE EXAMPLE OF THE NICOLAUS COPERNICUS UNIVERSITY CHOIR IN TORUN)

Natalia Synakiewicz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz, Polska
kontakt: natalia.synakiewicz@edu.ukw.pl

Abstract: The article discusses the issue of executing vocal training in the amateur singing ensemble, known as The Academic Choir of the Nicolaus Copernicus University in Torun. The aspects considered here include: the anatomy of vocal apparatus and the relation between vocal training and participation in a choir. Special attention is given to outlining the profile and role of the conductor. In light of the literature, the paper also addresses the theoretical assumptions and tasks associated with joining the choir. Additionally, the author focuses on the issue of collective voice emission and the selection of the repertoire, that should take into account all capabilities and needs of choristers. The frequency and location of choir rehearsals are also discussed in the present research.

Keywords: voice emission, vocal training, executive elements of the musical piece, choir, conductor

Aspekty emisji głosu

Podstawa – oddech – mechanizm wrodzony i bezwarunkowy. Pozwala utrzymać stabilny, czysty intonacyjnie dźwięk. Przepływ powietrza musi być płynny, o stałym ciśnieniu. Prawidłowo

wydechane powietrze stanowi o: jakości dźwięku oraz płynności frazy wokalne⁴⁶.

Naturalnym i pożądanym oddechem jest oddech piersiowo-brzuszny – dochodzi wówczas do rozszerzenia się klatki piersiowej we wszystkich kierunkach⁴⁷. Oddech wiąże się z podparciem przeponowym z wł. *appoggio*⁴⁸. Pozwala ono na zwolnienie fazy wydechowej. Aktywne kierowanie oddechem wymaga kontroli napięcia mięśni wydechowych. Przepona (*diaphragma*) to najsilniejszy mięsień oddechowy – przy wdechu się poszerza, a spłaszcza i opada przy wydechu. Pracuje niezależnie od naszej woli, lecz wpływa na nią pośrednio nasz oddech. Zależna jest od ruchów żeber i mięśni brzusznych⁴⁹. W śpiewie istotny jest oddech dynamiczny – powietrze pobierane przez nos oraz usta. Ma dłuższą fazę wydechu i jest głębszy⁵⁰.

Drgania fałd głosowych (*plica vocalis*) wytwarzają falę dźwiękową – zjawisko fonacji. Podczas fonacji muszą współdziałać elementy tj.: podgłośniowy zbiornik powietrza o wysokim ciśnieniu; mechanizm drgający – rytmicznie otwierający i zamykający głośnię; rezonator klatki piersiowej, gardła, jamy ustnej i nasady⁵¹.

Fałdy głosowe ulegają przywodzeniu, skracaniu oraz napinaniu⁵². Nie zawsze dochodzi do prawidłowego zwarcia fałd głosowych. Wyróżnia się trzy nastawienia głosu: prawidłowe – nastawienie

46 ZDZIARSKI, K. *Emisja i higiena głosu*. Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, 2011. 7 s. ISBN 978-83-61082-84-2.

47 Ibidem, s. 14.

48 WOJTASZEK, A. *Technika wokalna w prowadzeniu chórów*. Warszawa: CENSA, 2016. 11 s.

49 NETTER, F. H. *Atlas anatomii człowieka*. Wrocław: Urban&Partner, 2020. 252 s. ISBN 978-83-66310-82-7.

50 TARASIEWICZ, Bogumiła. *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*. Kraków: UNIWERSITAS, 2003. 42 s. ISBN 83-242-0345-1.

51 PRUSZEWICZ, A. *Foniatria kliniczna*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1992. 37 s. ISBN 83-200-1582-0.

52 BEHRBOHM, H. KASCHKE, O., NAWKA, T., SWIFT, A. *Choroby ucha, nosa i gardła z chirurgią głowy i szyi*. Wrocław: Urban & Partner, 2011. 335 s. ISBN 978-83-7609-372-7.

miękkie; nieprawidłowe – nastawienie twarde; nastawienie chuchające⁵³.

Udźwięcznienie i wzmocnienie dźwięku to rezonans (*resonare*)⁵⁴. Rezonatory dzieli się na górne – nasada oraz dolne – te znajdujące się poniżej fałd głosowych. Udźwięcznienie i rozjaśnienie umożliwia rezonans brzeżny⁵⁵, a dźwięki niskie o matowej i ciemnej barwie daje przewaga rezonansu piersiowego. Nośny i dźwięczny głos uzyskamy kierując falę dźwiękową na podniebienie twarde, wówczas drgania zaczynają rozchodzić się na kości czaszki⁵⁶.

Jama ustna i gardło podlegają nieustannym zmianom poprzez ruchy języka, podniebienia miękkiego oraz żuchwy. Język – opierając się o dolne zęby, toruje prawidłowy przepływ fali dźwięku przez gardło. Oddalony od dolnych zębów naciska korzeniem na krtań, co prowadzi do przyciemnienia oraz braku pełnego brzmienia. Emisja gardłowa wynika z braku dobrego rezonansu – aby uzyskać nośność i głośność krzyczymy⁵⁷.

Właściwy rezonans odczuwa się podczas cichych i swobodnych ćwiczeń, wąskim strumieniem powietrza⁵⁸. Forsowne ćwiczenia prowadzą do rezonowania np. w jamie nosowej, jednak rezonans taki pozbawiony jest wartości – uzyskany przez wysiłek mięśni gardła i krtani⁵⁹. Najskuteczniejszym sposobem pracy jest *mormorando*. W trakcie takiego ćwiczenia należy pamiętać, aby język był oddalony od podniebienia miękkiego.

53 TARASIEWICZ, Bogumiła. *Mówię i śpiewam...*, 38 s.

54 LASOCKI, J. K. *Chór. Poradnik dla dyrygentów*. Wydanie II. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1962. 108 s.

55 SOBIERAJSKA, H. *Uczymy się śpiewać*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1972. 66 s.

56 MIŚKA, H. *Emisja głosu jako zadanie dydaktyczne w procesie kształcenia studentów muzycznej edukacji artystycznej*. w: MIŚKA H. (red.). *Z zagadnień emisji głosu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, s. 78. ISBN 978-83-8012- 597-1.

57 TARASIEWICZ, Bogumiła. *Mówię i śpiewam...*, 153-155 s.

58 MARTIENSSEN-LOHMANN, F. *Kształcenie głosu śpiewaka*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1953. 65 s.

59 SOBIERAJSKA-FRIEDRICH, H. *Aktywność muskulatury aparatu głosowego w śpiewie*. Poznań: Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna w Poznaniu, 1970. 66 s.

Prawidłowa artykulacja wspomaga emisję głosu⁶⁰. Elementami nasady w artykulacji są: język, wargi, zęby, podniebienie miękkie oraz zuchwa – odpowiadają za występujące pomiędzy nimi zależności⁶¹.

Fałdy drgające na całej długości tworzą samogłoski, a gdy nie drgają i są od siebie odsunięte szeptamy. Samogłoski i spółgłoski składają się z tonu podstawowego oraz tonów towarzyszących. Samogłoski nosowe lub ustne powstają przez włączenie bądź wyłączenie jamy nosowej. Spółgłoski bezdźwięczne powstają z nieharmonicznych oraz nieuporządkowanych tonów towarzyszących⁶².

Samogłoska *a* jest najdogodniejsza w wydobywaniu dźwięku – krtań z językiem nieruchomym i płaskim są w naturalnej pozycji. Krtąń podnosi się przy samogłoskach *e* oraz *i* zaś obniża przy *o* i *u* – stąd też wyróżnia się podział na samogłoski wysokie: *i*, *e*; średnie *q* i niskie *o*, *u*. Artykulacja jest więc bezproblemowa i naturalna, jeśli na wysokim dźwięku śpiewamy samogłoskę wysoką, a na niskim samogłoskę niską. Przy artykułowaniu spółgłosek krtąń ulega podobnym schematom, jak w przypadku głosek otwartych. Spółgłoski przedniojęzykowe sprawiają, że krtąń podnosi się, a tylnojęzykowe powodują jej obniżenie⁶³.

Problematyka kształcenia chóralnego

Śpiew chóralny to najbardziej dostępna forma aktywności muzycznej, doskonały sposób animacji społeczności w każdym wieku, zaspakaja potrzebę rozwoju muzycznego⁶⁴. Pojęcie chóru

60 KOŁODZIEJ, G. P. *Elementy klasycznej techniki wokalne w procesie doskonalenia głosu mówionego*. w: MAJZNER, R. (red.). *Konteksty Pedagogiczne: Tom 2*, nr 2. Kraków: LIBRON, 2015, s. 82. ISSN 2300-6471.

61 KATARYŃCZUK-MANIA, L. *Głos jako medium. Zacznij od emisji głosu*. w: KATARYŃCZUK-MANIA, L. (red.). *Emisja głosu w przestrzeni edukacyjnej, artystycznej i terapeutycznej*. Zielona Góra: Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytet Zielonogórski, 2020, s. 20. ISBN 9788394571450.

62 WOJTASZEK, A. *Technika wokalna...*, 14 s.

63 LASOCKI, J. K. *Chór. Poradnik...*, 118-120 s.

64 CZUDOWSKI, T. *Organizacja i kształcenie zespołów śpiewaczych*. Kraków: PWM, 1951. 13 s.

wywodzi się z języka greckiego – *choros*⁶⁵. Typowy, znany dziś układ chóralny z podziałem na sopran, alt, tenor oraz bas ukształtował się w renesansie⁶⁶.

Dyrygent z łac. *dirigens* (kierować) przejawia określone cechy i umiejętności, by zapewnić możliwość rozwoju – pod względem emisji głosu oraz interpretacji dzieła. Odpowiada za utrzymanie dyscypliny i integracji wśród chórzystów. Musi przygotować artystyczne wykonanie dzieła przez chór⁶⁷.

Powinien odebrać gruntowne wykształcenie muzyczne, wykazać się dobrym słuchem muzycznym, poczuciem rytmu, sprawnością emisyjną oraz wrażliwością muzyczną. Podstawowa wiedza i umiejętności obejmują: czytanie nut głosem; podstawy harmonii, kontrapunktu, form muzycznych; znajomość historii muzyki, literatury chóralnej, zasad emisji głosu oraz umiejętność gry na fortepianie.

Chór spełnia aż trzy funkcje: poznawczo-kształcącą, wychowawczą oraz użytkową – wszystkie są od siebie zależne⁶⁸. Na cel poznawczo-kształcący składa się m.in. nauka repertuaru. Chórzysta poznaje utwory na przestrzeni minionych epok, zgłębia informację na temat kompozytorów – zakładając, że dyrygent przedstawia dzieło w sposób teoretyczny: stylistyka, tematyka, kompozytor. Rozśpiewanie i solfeż stanowią element każdej próby. Śpiewając kształtuje się słuch muzyczny, poczucie rytmu, umiejętność frazowania i interpretowania. Chór prowadzi to do umuzykalnienia,

65 WOJTKOWIAK, J. *Prowadzenie zespołu chóralnego a cappella*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko Mazurskiego, 2001. 21-22 s. ISBN 8372990352.

66 SIEDLIK, W. *Repertuar zespołów chóralnych – z perspektywy dyrygenta*. w: MURAWIEC, W (red.). *Folia Historica Cracoviensia* Tom 22, Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, 2016, s. 641. ISSN 0867-8294.

67 HABELA, Jerzy. *Słowniczek muzyczny*. Kraków: PWM, 1980. 54 s. ISBN 83-224-0134-5.

68 SZPOTAŃSKA, M. *Funkcje zespołów chóralnych w kontekście kształcenia ustawicznego*. w: KRUSZEWSKI, Zbigniew P. (red.). *Możliwości i ograniczenia kształcenia ustawicznego*. Płock: TNP, NOVUM, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, 2008, s. 500-505. ISBN 978-83-60348-46-8.

lecz również wyedukowania świadomego odbiorcy muzyki⁶⁹. Efektem uczestnictwa w życiu chóralnym jest wychowywanie przez muzykę. Uczestnictwo w próbach wyrabia dyscyplinę, świadomość pracy zespołowej oraz społecznej, a także odpowiedzialność za powodzenia i niepowodzenia zespołu⁷⁰. Śpiew ma również cel użytkowy. Dzięki zespołom wokalnemu przy domach kultury, szkołach czy uczelniach wyższych najważniejsze uroczystości wynikające z kalendarza są uświetnione muzyką chóralną. Uczestnikom chórów i ich prowadzącym przyświecać powinna zasada służenia sztuce⁷¹.

Emisja zbiorowa w chóralistyce ma szczególny wymiar. Stanowi filar wykonawczy chóru. Podstawy emisji chóralnej są w wielu aspektach tożsame z solową emisją głosu – z tą różnicą, że emisja w chórze powinna dążyć do jednolitego brzmienia. Celem nadrzędnym jest eliminacja indywidualności głosów. Najskuteczniejsza metoda pracy to prezentacja wokalna. W początkach nauki fachowe pojęcia i informacje mogą zniekształcić naturalność i zaburzyć proces emisji. Ćwiczenia wykonywane powinny być zawsze z należytą starannością i dbałością o higienę głosu.

Emisja zbiorowa stanowi fundament próby. W rozśpiewaniu należy wprowadzać ćwiczenia oddechowe, by wykształcać umiejętność *appoggio*. Pełnowartościowy oddech umożliwia proste ćwiczenia fonacyjne. Najczęściej proponuje się ćwiczenia *bocca chiusa*, przy czym należy uświadomić, by nie zaciskać ust, a dźwięk kierować na kości jamy nosowej i kości jarzmowych.

Z *mormorando* warto zaproponować wyprowadzenie dźwięku na samogłosce „a” – obojętnej i niskiej. Krtań wraz z nieruchomym i płaskim językiem w pozycji pionowej są w naturalnej pozycji, a usta szeroko otwarte. Krtań przy samogłoskach tj. „e” bądź „i” podnosi się, co może prowadzić do zbędnych napięć, natomiast przy

69 LITWA, A. *Chór amatorski jako forma edukacji kulturalnej dorosłych na przykładzie krakowskich zespołów chóralnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego UP, 2016. 37 s. ISBN 978-83-7271-990-4.

70 SAPETA, M. *Spółeczny ruch orkiestr i chórów na ziemi krakowskiej*. w: *Życie Muzyczne* nr 5/6, Warszawa: Polski Związek Chórów i Orkiestr, 1998, s. 29.

71 JANOSZ-OLSZOWY, A. *Po co śpiewać w chórze*. w: *Życie Muzyczne* nr 7/8, Warszawa: Polski Związek Chórów i Orkiestr, 1998, s. 25.

samogłoskach „o” i „u” obniża się, mogąc powodować tzw. „chowanie się” dźwięku. Kształcąc zbiorowo proste ćwiczenia są kluczowe. Prowadzący nie ma możliwości skorygowania szkodliwej fonacji u poszczególnych śpiewaków.

Higiena głosu i budowanie jej świadomości, powinny być priorytetem w kształceniu wokalnym⁷². Profilaktyka głosu to nienadwyrażające ćwiczenia proponowane przez dyrygenta oraz dzielenie się wiedzą i doświadczeniem. Uświadamianie: jak infekcje górnych dróg oddechowych wpływają na głos, dlaczego temperatura napojów ma znaczenie, jak istotne jest nawadnianie dla elastyczności fałd głosowych.

Emisja zbiorowa oparta o regularne ćwiczenia dąży do wyrównania samogłosek. Rozśpiewanie powinno nawiązywać do aktualnego repertuaru, by w trakcie pracy nad danym utworem poświęcić większą uwagę frazowaniu i interpretacji⁷³.

Wybierając repertuar należy ocenić potrzeby potencjalnego audytorium i chórzystów. Istotne są również kompetencje wokalne i liczebność chóru, a także skład chóru – równowaga sił głosów żeńskich i męskich. Ustalenie jaki ambitus posiada chór. Im mniej członków zespołu i im większa ich rotacja na przestrzeni lat tym trudniejsze zadanie stanowi dobór repertuaru. Ponadto treści muzyczne i pozamuzyczne źle dobrane, mogą stanowić wyzwanie. Wymaga się od dyrygenta, aby wsłuchiwał się w potrzeby chórzystów i realnie ocenił możliwości techniczne swojego chóru. Kryteria jakim dyrygent poddaje utwór muszą być opracowane dla konkretnego chóru.

Regularność i częstotliwość prób to aspekt znaczący – świadczyć będą o uzyskanych efektach, pożądanym rezultatach. Próby to forma pracy zespołów chóralnych. Regularność oraz częstotliwość zależne są od profilu chóru – amatorskiego bądź profesjonalnego. Regularne spotkania dwa razy w tygodniu są optymalnym rozwiązaniem dla większości, natomiast ilość i czas trwania prób powinny być uzależnione od oczekiwań i możliwości chórzystów.

72 PAWŁOWSKI, Zygmunt. *Emisja głosu: Struktura, funkcja, diagnostyka, pedagogizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2008. 8 s.

73 LASOCKI, J. K. *Chór. Poradnik...*, 107-110 s.

Chór powinien sprawdzać się w przestrzeniach różniących się od siebie akustycznie. Sala prób powinna ułatwiać rozwój; przestrzeń trzeba dostosować do potrzeb prowadzącego oraz chórzystów. Istotne jest rozmieszczenie krzeseł dla poszczególnych głosów (nadaje to pewną regułę i schemat) oraz akustyka, która nie utrudnia prawidłowej emisji oraz wzajemnego muzykowania⁷⁴.

Emisja głosu jako podstawowy element wykonawczy chóru na przykładzie Chóru Mikołaja Kopernika w Toruniu – w świetle badań

Chór Mikołaja Kopernika w Toruniu w momencie rozpoczęcia badań zrzeszał około 40 osób. Z chórem od 1987 roku związany był jego obecny dyrygent – Arkadiusz Kaczyński⁷⁵. Badania metodą: sondażu diagnostycznego, badaniem dokumentów oraz obserwacją przeprowadzone zostały 27.06.2023 roku oraz 22.02.2024 roku na terenie Auli Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jako jedno z ważniejszych dokonań chóru należy wskazać, iż gościł na nowojorskich deskach Carnegie Hall.



Dyrygent chóru dba, by wszystkie aspekty emisji głosu pojawiały się w trakcie rozśpiewania, a w swoich propozycjach jest niezwykle

74 ŁUKASZEWSKI I, *Zbiorowa emisja głosu*, Warszawa: COK, 1977. 7 s.

75 <https://chor.umk.pl/o-nas/>, 2024-10-22.

sugestywny. Chórzyści wykonują ćwiczenia: oddechowe, fonacyjne, rezonacyjne oraz artykulacyjne. Największą trudność stanowi dla nich prawidłowy oddech oraz rezonans. Około ¼ chórzystów stwierdza, że żaden element emisji głosu nie jest dla nich problematyczny.

Chórzystom odpowiada sposób prowadzenia próby. Rozspiewanie oparte jest o stały zestaw zróżnicowanych ćwiczeń, prowadzących do utrwalenia dobrych nawyków. Uniwersalny wybór prostych ćwiczeń, adekwatnych do potrzeb chórzystów uwzględni problematykę wykonawczą dzieł. W chórze od około roku praktykuje się metodę *Lax Vox*.

Negatywnie na emisję wpływa fakt, iż spora część chórzystów nie uczestniczy w próbach regularnie bądź na próbę się spóźnia. Wiąże się to z omijaniem rozspiewania. Trudno mówić o efektywnej pracy z zespołem, gdy części chóru brakuje. Chórzyści spóźniający się i nieregularnie uczestniczący obniżają jakość pracy całego chóru. Według dyrygenta częstotliwość prób nie rzadziej niż 2 razy w tygodniu warunkuje utrwalanie poznawanych form wokalnych oraz przyczynia się do zachowywania dbałości o intonację.

Chór Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, to doskonały przykład dobrej organizacji pracy i wzorcowo zaangażowanego prowadzącego. Przeprowadzone badania ukazały, że absencja, nieregularność i brak punktualności na próbach, uniemożliwiają skuteczną i efektywną pracę. Będąc pewnym, że emisja głosu jest podstawowym elementem wykonawczym warto się zastanowić, co Chór Mikołaja Kopernika w Toruniu z pełnym zaangażowaniem i pasji dyrygentem może osiągnąć w ciągu najbliższych lat, jeśli stworzy niezaburzony skład chórzystów – regularnie i punktualnie przybywających na próby.

Źródła:

1. BEHRBOHM, Hans, KASCHKE, Oliver, NAWKA, Tadeus, SWIFT, Andrew. *Choroby ucha, nosa i gardła z chirurgią głowy i szyi*. Wrocław: Urban & Partner, 2011. 335 s. ISBN 978-83-7609-372-7.
2. CZUDOWSKI, Tadeusz. *Organizacja i kształcenie zespołów śpiewaczyh*. Kraków: PWM, 1951. 13 s.

3. HABELA, Jerzy. *Słowniczek muzyczny*. Kraków: PWM, 1980. 54 s. ISBN 83-224-0134-5.
4. JANOSZ-OLSZOWY, Anna. *Po co śpiewać w chórze*. w: *Życie Muzyczne* nr 7/8, Warszawa: Polski Związek Chórów i Orkiestr, 1998, s. 25.
5. KATARYŃCZUK-MANIA, Lidia. *Głos jako medium. Zaczynj od emisji głosu*. w: KATARYŃCZUK-MANIA, Lidia (red.). *Emisja głosu w przestrzeni edukacyjnej, artystycznej i terapeutycznej*. Zielona Góra: Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytet Zielonogórski, 2020, s. 20. ISBN 9788394571450.
6. KOŁODZIEJ, Grzegorz Piotr. *Elementy klasycznej techniki wokalnej w procesie doskonalenia głosu mówionego*. w: MAJZNER, Rafał (red.). *Konteksty Pedagogiczne: Tom 2*, nr 2. Kraków: LIBRON, 2015, s. 82. ISSN 2300-6471.
7. LASOCKI, Józef Karol. *Chór. Poradnik dla dyrygentów*. Wydanie II. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1962. 108-120 s.
8. LITWA, Aleksandra. *Chór amatorski jako forma edukacji kulturalnej dorosłych na przykładzie krakowskich zespołów chóralnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego UP, 2016. 37 s. ISBN 978-83-7271-990-4.
9. ŁUKASZEWSKI Ireneusz, *Zbiorowa emisja głosu*, Warszawa: COK, 1977. 7 s.
10. MARTIENSSEN-LOHMANN, Franziska. *Kształcenie głosu śpiewaka*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1953. 65 s.
11. MIŚKA, Hubert. *Emisja głosu jako zadanie dydaktyczne w procesie kształcenia studentów muzycznej edukacji artystycznej*. w: MIŚKA Hubert (red.). *Z zagadnień emisji głosu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, s. 78. ISBN 978-83-8012-597-1.
12. NETTER, Frank Henry. *Atlas anatomii człowieka*. Wrocław: Urban&Partner, 2020. 252 s. ISBN 978-83-66310-82-7.
13. PAWŁOWSKI, Zygmunt. *Emisja głosu: Struktura, funkcja, diagnostyka, pedagogizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2008. 8 s.

14. PRUSZEWICZ, Antoni. *Foniatria kliniczna*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1992. 37 s. ISBN 83-200-1582-0.
15. SAPETA, Michał. *Spółeczny ruch orkiestr i chórów na ziemi krakowskiej*. w: *Życie Muzyczne* nr 5/6, Warszawa: Polski Związek Chórów i Orkiestr, 1998, s. 29.
16. SIEDLIK, Włodzimierz. *Repertuar zespołów chóralnych – z perspektywy dyrygenta*. w: MURAWIEC, Wiesław (red.). *Folia Historica Cracoviensia* Tom 22, Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, 2016, s. 641. ISSN 0867-8294.
17. SOBIERAJSKA, Halina. *Uczymy się śpiewać*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1972. 66 s.
18. SOBIERAJSKA-FRIEDRICH, Halina. *Aktywność muskulatury aparatu głosowego w śpiewie*. Poznań: Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna w Poznaniu, 1970. 66 s.
19. SZPOTAŃSKA, Małgorzata. *Funkcje zespołów chóralnych w kontekście kształcenia ustawicznego*. w: KRUSZEWSKI, Zbigniew Paweł (red.). *Możliwości i ograniczenia kształcenia ustawicznego*. Płock: TNP, NOVUM, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, 2008, s. 500-505. ISBN 978-83-60348-46-8.
20. TARASIEWICZ, Bogumiła. *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*. Kraków: UNIWERSITAS, 2003. 38-155 s. ISBN 83-242-0345-1.
21. WOJTASZEK, Aleksandra. *Technika wokalna w prowadzeniu chórów*. Warszawa: CENSA, 2016. 11-14 s.
22. WOJTKOWIAK, Józef. *Prowadzenie zespołu chóralnego a cappella*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko Mazurskiego, 2001. 21-22 s. ISBN 8372990352.
23. ZDZIARSKI, Krzysztof. *Emisja i higiena głosu*. Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, 2011. 7 s. ISBN 978-83-61082-84-2.
24. <https://chor.umk.pl/o-nas/>, 2024-10-22.

VÝSLOVNOST LATINY VE ZPĚVU

PRONUNCIATION OF LATIN IN SINGING

Pavel Jurák

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Praha
pavel.jurak@tul.cz

Abstract: In recent years, the issue of Latin pronunciation has become frequently discussed in our country, as we increasingly encounter its incorrect pronunciation in singing, both at the amateur and professional level. The paper deals with two possibilities of pronunciation of Latin in singing, namely the standard one in the Czech lands and the Roman pronunciation. For both variants, it points out the most common mistakes and also it notes errors in the scores of the compositions on examples. Due attention is also paid to the issue of the historically informed performance of Latin singing.

Key words: Latin, pronunciation, singing, choir, church music

V posledních letech se problematika výslovnosti latiny v sólovém i sborovém zpěvu stává aktuální, neboť se již běžně setkáváme s jejími různými pojetími, a to jak na amatérské, tak profesionální úrovni.

Znalost latiny je stále potřebnější, neboť pro mnohé současné skladatele jsou latinské texty vhodnou předlohou pro jejich kompozice, ať už se jedná o hudbu k liturgii či hudbu duchovní. K velkému bohatství vokálního repertoáru z minulých hudebních období se tak přidávají skladby nové, které se dostávají na programy koncertů, zvláště ve spojení se svátky liturgického roku.

Při vystoupeních se sbormistři snaží prezentovat svým posluchačům skladby co nejvěrněji, s cílem se co nejvíce přiblížit záměrům skladatele. Během nácviku tak věnují zpívanému textu patřičnou pozornost, ať už je v rodné řeči nebo v cizím jazyce. Na zpěv v latině už jsou sboristé povětšinou zvyklí, nicméně s každou novou skladbou se s textem důvěrně seznamují, s jeho obsahem, výslovností, s akcenty a délkou slabik. Je tomu podobně, jako se

nejprve zabýváme fonetikou němčiny, chceme-li zpívat Bachova díla; v případě němčiny je to ale poněkud složitější, neboť při zpěvu je nutné dospět k výslovnosti rodilých mluvčích, což u latiny nepředstavuje problém.

Latinské rodilé mluvčí nemáme, zato evidujeme velké množství způsobů vyslovování latiny; vlastně co jazyk, to jiná výslovnost latiny. Tato národní výslovnost latiny se do jisté míry přizpůsobuje fonetice daného jazyka a představuje tak zároveň i nejčastější způsob hudební interpretace latinského textu.

Předmětem zájmu filologů je ale tzv. restituovaná výslovnost latiny, s kterou se velice pravděpodobně hovořilo v Římě v 1. století před n. l. a v prvních stoletích našeho letopočtu, tedy v době života Caesara, Cicerona, Vergilia či Marca Aurelia. Pro filology je sice tou výslovností pravou, nicméně v umění má zcela podřízenou roli. Například jméno Cicero čteme jako [kikero].

Kromě národní a restituované výslovnosti se od počátku 20. století prosazuje tzv. římská výslovnost latiny, která se v řadě zemí stala doporučovanou variantou pro hudební praxi. Tyto snahy se z řad profesionálů ojedinele objevují i u nás.

Antickou vzdělanost nám zprostředkovala prostřednictvím církve latina středověká, stala se jazykem vzdělanců, literátů, vědců. V našich zemích byla dlouho jazykem úředním, na Slovensku dokonce až do poloviny 19. století. Znalost latiny je nezbytná pro studium naší historie a i v současnosti je spolu s řečtinou stále základem pro tvorbu odborné terminologie.

Nutno si přiznat, že znalost latiny v naší populaci je velmi malá, a to nejen v důsledku minulého režimu, který výuku latiny nikterak nepreferoval, ale také z důvodu malého zájmu studentů. Důkladnější vzdělávání dlouhodobě získávají studenti teologie a filozofie, latina je i povinnou součástí studia lékařů, právníků, historiků a dalších profesí, v kterých je základní povědomí o latině nutné. Latina se také vyučuje ve studiu sbormistrovství na Pedagogické fakultě UK v Praze, a to se zaměřením na liturgickou a duchovní hudbu; pro toto studium byly vydány vlastní učební texty.

Malou znalost latiny lze pozorovat také u sbormistrů, kteří někdy nepoznávají chyby, které se nacházejí v partiturách. Když se

ale v rámci interpretace k chybám v notovém materiálu přidá ještě nesprávná výslovnost zpívaného textu, pak se kvalita provedení díla dozajista sníží. Nicméně i takové případy lze na CD nahrávkách zaregistrovat.

Sbormistr je v pěveckém uskupení minimálně jediný, kdo by měl rozumět každému slovu a obsah skladby sboristům co nejpodrobněji předat. Usnadní mu to navíc cestu k dosažení celkového výrazu, který on sám považuje za nejlepší. A je to jen sbormistr, kdo může v rámci interpretace skladby provádět drobné změny v partituře. U kompozic skladatelů již nežijících je to běžná praxe; sbormistr tak může:

- opravovat chyby v textu,
- dávat přízvuk tam, kde má být,
- pracovat s délkou vokálů,
- upravovat dělení slov na zpívané slabiky
- a provádět korekce, které jsou hudebně vhodné či dokonce nutné.

Z pohledu latiny se v těchto případech zaměřuje především na respektování pravidel morfologie jazyka.

Pokud si sbormistr zevrubnější studium latiny nemůže s časových důvodů dovolit, měl by mít možnost se na někoho obrátit, kdo by onu jazykovou stránku interpretace pohlídal. A to se samozřejmě netýká jen latiny, ale všech cizojazyčných textů, které má sbor ve svém repertoáru.

U nás se ve zpěvu s velkou převahou používá ta latina, která se učí v našich školách po staletí, která zaznívá při promocích, při právních aktech, při deklamaci historických textů, v citátech, v přednesu latinské poezie a také zní například při liturgii ve Strahovském klášteře. Patří dlouhodobě k naší vědě a kultuře, k naší historii, k našemu způsobu vyjadřování.

Prakticky jedinou alternativou k národní výslovnosti latiny ve zpěvu je u nás výslovnost římská, kterou občas zaslechneme na CD nahrávkách, anebo koncertech profesionálních zpěváků. Tato výslovnost vychází z aplikace italského hláskového systému na latinsky zpívaný text, nejedná se tak o pouhé uplatnění výslovnosti italštiny v běžné konverzaci. Je tedy rozdíl mezi římskou výslovností zpívanou a mluvenou.

Například v šesté části *Stabat Mater* Antonína Dvořáka má zpívané sloveso *sociare* v římské výslovnosti čtyři slabiky, tj. *so-cia-re* a výslovnost [so-či-já-re], v promluvě má ale slabiky jen tři, tj. *so-cia-re* a výslovnost [so-čá-re]. Při nesprávné výslovnosti by sloveso dostalo jinou rytmickou podobu, což by zcela pozměnilo hudební výraz daného úryvku.

S římskou výslovností latiny může tedy zpívat jen ten, kdo se s jejími pravidly pečlivě obeznámil; předpokladem je pokročilejší znalost morfologie latiny, fonetiky italštiny a porozumění rozdílů mezi římskou výslovností zpívanou a mluvenou. Bez této přípravy by docházelo k chybám, které si profesionál nemůže dovolit.

Římská výslovnost se do velké míry ujala v anglosaských zemích, ve Španělsku i USA a tímto směrem kráčí i jejich hudební průmysl. Francie, Německo, Švýcarsko, Rakousko a dalších zemí se ale tento trend nedotkl, zde je latinský zpěv stále spojen s národní výslovností latiny.

Dosažení sofistickované římské výslovnosti latiny není jednoduché a navíc není spojeno se zvláštní motivací u amatérských souborů, které s velkou převahou koncertují doma a do zahraničí vyjíždějí pouze výjimečně. Proto je na koncertech a při soutěžích v zahraničí vhodné zůstat u propracované výslovnosti národní, neboť za ni se body nestrhávají.

Na pěveckých kurzech se lze někdy setkat se snahou sbormistra prosazovat onu „měkkou“ římskou výslovnost s odůvodněním, že současný trend v zahraničí k této výslovnosti směřuje. Zkušenost ale ukazuje, že vše skončí u výslovnosti *ce, cae, coe* jako [če] a *ci* jako [či], neboť souhláska [č] je kratší a lépe se zpívá, ale *magnum* jako [maňnum] či *ascendens* jako [aššendéns] už mnozí nevysloví. Chybně bývá interpretováno *in excelsis* jako [inekčelzís] namísto správného [ineksčelsís]. S tím se pojí chyby při nerozlišování římské výslovnosti latiny zpívané od varianty mluvené. Takto například začátek doxologie *Gloria Patri et Filio* ztratí dvě slabiky, když se místo [gló-ri-ja pa-trí et fí-li-jó] nesprávně vysloví [gló-rja pa-tri et fí-ljo]. A stejně je tomu u substantiva *miser cordia* [mi-ze-ri-kor-di-ja] s chybnou výslovností [mi-ze-ri-kor-dja].

V domácím prostředí tak římská výslovnost latiny představuje variantu, která z hlediska sdělovaného obsahu a rovněž i z pohledu

lingvistického nemá žádné opodstatnění. Výslovnost latiny je pro nás poměrně snadná, což nelze říci o řadě jiných jazyků. Je to i důvod, proč se řada zemí rozhodla ve zpěvu používat výslovnost římskou, jež je pro ně snadnější. V našich kostelích a koncertních síních však představuje do značné míry cizorodý prvek. Jisté mantinely ale přece jen máme; nikdo z nás by si nedovolil zpívat Dvořákovu *Stabat Mater* „po italsku“.

Římská výslovnost latiny někdy přetrvává u kněží, kteří v Itálii studovali a nedokázali se k naší běžné výslovnosti vrátit. Jejich latina sice stále svědčí o zemi, kde studovali, ovšem za cenu vnášení zmatku do řad věřících. Při slavnostních mších zaznívá modlitba Páně často latinsky a jistě by nebylo vhodné, aby kněz nutil věřící zpívat *Pater noster* s výslovností [pater noster | kví es in čélís | sanktifičétur nómen tuum | advenijat reňňum tuum], anebo připustil, ať si to každý zpívá, jak chce. Kdyby kněží studovali ve Francii, přinášeli by snad domů výslovnost francouzskou? Jistě by to bylo s jinou výslovností hlásek a především s jejími nosovkami poněkud zvláštní.

Malou znalost latiny lze někdy postřehnout také u skladatelů; ta se týká především morfologie jazyka. Patrné je to v partiturách jejich skladeb, kde lze sledovat chyby v textu, v nerespektování přízvuků, délek samohlásek, počtu slabik, správného dělení slov apod.

Například ve skladbě *Cecilia Virgo* s latinským textem James MacMillan použil k *Virgo* anglickou formu jména namísto latinské *Caecilia*, které navíc považuje za tříslabičné a nikoliv čtyřslabičné. Proto místo [cé-ci-li-ja] nesprávně zazní [ce-ci-lja]. Jako čtyřslabičné slovo je ale začal užívat až s uplatněním melismat v závěru kompozice.

S podobným problémem se setkáváme u skladby *O magnum mysterium*, kdy Morten Lauridsen slovo *praesepio* zhudebnil jen jako tříslabičné, a místo [pré-ze-pi-jó] se tak chybně ozve [pré-ze-pjo]. Hned nato zpívané *cujus* je vhodné psát jako *cuius*, kdy je zřejmější výslovnost [kuj-jus] a nikoliv [ku-jus].

Častá je chyba při zhudebnění *Kyrie eleison*. Slovo *eleison* má původ v řeckém imperativu ἐλέησον [e-le-é-son] slovesa ἐλεῶ, ἐλεῖν slitovávám se; má tedy čtyři slabiky a jako čtyřslabičné je třeba je vyslovit i v latinské podobě. Tuto chybu nacházíme i ve skladbě *Kyrie for the Magdalene* Hanse Zimmera, kdy je *eleison* v partituře bráno jako tříslabičné a vyslovováno [e-lej-son] místo [e-le-i-son]. U stejné

skladby nacházíme ještě jednu chybu; jedná se o zájmeno *ei*, které je dvojslabičné a vyslovuje se [e-í] a nikoliv jednoslabičně [ej]. Je poněkud překvapivé, že se obě chyby objevují i na CD nahrávce *Film Music of Hans Zimmer*.

Podobně je tomu u moteta *Cantate Domino*, kterou Luca Marenzio zkomponoval jako dvojsborovou skladbu. V CD nahrávce s názvem *Mottetti a Due e Tre Cori a 8/12* mužský sbor zpívá *mirabilia eius* správně [mí-rá-bi-li-ja ej-jus], ale ženský sbor vzápětí odpovídá [mí-rá-bi-li a ej-jus], tedy samotné [a], což znamená, že význam slova *mirabilia* nebyl pochopen. Nicméně i tato drobná chyba působí rušivě.

Problémem se také někdy stává správné vyslovení jména *Christus*, které bývá vyslovováno jako [kristus] a nikoliv [christus]. Titul pochází z řeckého ὁ χριστός [christos] Pomazaný, Mesiáš.

V zájmu historicky poučené interpretace si hudební experti kladou otázku, jak zněla vokální a instrumentální hudba v době svého vzniku, například v Drážďanech ve vrcholném a pozdním baroku. Jejich snahou je dosažení co nejvěrnější interpretace skladeb. Vzhledem k tomu, že na drážďanském dvoře tehdy zněla také italština a francouzština, lze očekávat, že italští a francouzští sólisté zpívali tak, jak jim to bylo přirozené, a sboristé se zřejmě sjednotili ve výslovnosti německé. Těžko si lze například představit, že by Faustina Bordoni, zpěvačka světového jména, zpívala latinské texty v německé podobě. Lze takto usuzovat i proto, že u mší, hymnů, žalmů, *Magnificat*, litaní nebo mariánských antifon jsou latinské texty dané a v té době byly natolik známé, že nebyl velký rozdíl, zda se zpívaly s německou, italskou či francouzskou výslovností.

Kompozice v latinském jazyce byly srozumitelné v celé kulturní Evropě, proto se skladby díky opisům a od počátku 16. století také tiskům poměrně rychle šířily. Informace o tom, jak má latina opanané či tištěné kompozice znít, by tak byla zcela nesmyslná. Ani v současné době vydávané partitury skladeb informace o výslovnosti latiny neuvádějí. Kupříkladu si uveďme alespoň tři partitury kompozic Marc-Antoina Charpentiera, a to *Magnificat* H 74, H 78 a H 80. V obsáhlých instrukcích k prováděcí praxi není ani u jedné z nich jakákoliv zmínka o tom, s jakou výslovností latiny se

má dílo provádět. A podobně je tomu u kompozice Josquina des Prés *Miserere mei, Deus*.

Nelze proto souhlasit s doporučením, aby skladby s latinským textem byly v domácím prostředí interpretovány s výslovností jejího autora, anebo s výslovností země jejího vzniku. Těžko si lze představit, že bychom zpívali kompozice Jana Dismase Zelenky či Orlanda di Lasso s německou výslovností latiny nebo skladby Matěje Bohuslava Černožského s výslovností italskou, a rovněž není potřeba nutit sboristy zpívat Charpentierovo *Te Deum* s výslovností francouzskou, když dokonalého výrazu můžeme dosáhnout úplně jinými prostředky.

Odhlédneme-li od latiny, připomeňme si skutečnost, jak nám vadí, když zahraniční interpret komolí výslovnost v našich operách. Buďme si jisti, že stejně citlivé uši mají i naši posluchači, když zpíváme v Itálii či Německu v jejich rodné řeči. V těchto případech by naše výjezdy měly být spojeny s poctivou přípravou, která je hodna profesionálů. V opačném případě by se mohlo stát, že bychom mohli být při vystoupení vnímáni s jistou dávkou soucitu.

Zpěv, na rozdíl od instrumentální hudby, sděluje něco zcela konkrétního, určitý obsah, který je podpořen hudbou a vyjádřen emocemi. Není proto překvapení, že síla uměleckého zážitku se odvíjí právě od emocí, do jaké míry je zpěvák obsahem textu a hudbou prostoupen, do jaké míry je schopen posluchači své emoce předat. Poté, co se interpret s dílem důkladně seznámí, veškerou pěveckou přípravu směřuje k prožívání textu a k jeho co nejvěrnějšímu vyjádření zpěvem. Tomu pak podrobuje pěveckou techniku, dikci, dotváření frází, rytmus, tempo, akcenty, dynamiku a také svá gesta. Uvedená pečlivost je nutná také při zpěvu latinského textu. Především sólisté, v zájmu pravdivosti výrazu, by měli rozumět každému slovu, mít povědomí o fonetice a morfologii latiny a při tvorbě frází také o její syntaxi.

Posluchač nepřichází na koncert, aby interpretaci uměleckého díla podrobil přísné analýze, ale aby se do skladby „ponořil“ a nechal se unést jejím obsahem. Očekává jistou interpretační úroveň, kterou případně může srovnávat s provedeními jiných umělců. Se standardní výslovností latiny se v skladbě navíc dobře orientuje.

Pokud se ale setká s neobvyklou výslovností domácích interpretů, může to celý umělecký zážitek narušit.

Jakmile zpěvák předstoupí před své publikum, stává se výkonným umělcem, který má jistou odpovědnost, a je jedno, zda se jedná o profesionála či amatéra. Je interpretem uměleckého díla a je tedy pouze na něm, jak ho svým posluchačům předkládá.

Bibliografie

1. BARTOŇ, J., *Uvedení do novozákonní řečtiny*, KLP, Praha 2001.
2. NÁMĚSTEK, V., *Základy latiny pro sbormistry*, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha 2019.
3. NOVOTNÝ, F. et al., *Základní latinská mluvnice*, H&H, Jinočany 1992.
4. PRAŽÁK, J., NOVOTNÝ, F., SEDLÁČEK, J., *Latinsko-český slovník*, SPN, Praha 1955.
5. RADIMSKÝ, J., *Fonetika italštiny*, Karolinum, Praha 2018.
6. SCHERR, V. U. G., *Handbuch der lateinischen Aussprache*, Bärenreiter, Kassel 2018.
7. SOUKUP, J., *Hlas, zpěv, pěvecké umění*, Supraphon, Praha 1972

DRAMATURGIE SOUTĚŽNÍHO REPERTOÁRU – AKTUÁLNÍ TRENDY V KONTEXTU NÁRODNÍCH A MEZINÁRODNÍCH SOUTĚŽÍ

DRAMATURGY OF THE COMPETITION REPERTOIRE – CURRENT TRENDS IN THE CONTEXT OF NATIONAL AND INTERNATIONAL COMPETITIONS

Daniela Strílková

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Česká republika
Email: daniela.strilkova@osu.cz

Abstract: The paper summarizes the past year of the Festival of Songs Olomouc, on the basis of which it articulates the current trends in choral singing and the creation of the competition repertoire

Key words: Choral singing, choirs, competition repertoire

Sborový zpěv se v České republice dlouhodobě těší velké oblibě. Zejména dětské a mládežnické sbory úspěšně reprezentují na mezinárodních soutěžích, ale nejinak je tomu i u sborů dospělých. Právě z mezinárodních soutěží si sbory přivážejí kromě ocenění také mnoho poznatků a zkušeností s pojetím soutěžního repertoáru ve světě. Díky tomu lze vysledovat vývoj v dramaturgii soutěžních repertoárů na národních soutěžích, potažmo na mezinárodních soutěžích pořádaných v České republice.

Dramaturgie soutěžního repertoáru je pochopitelně dána tím, do jaké kategorie se sbor v rámci soutěže přihlásil. Zde mohou být kategorie děleny podle :

- Věku
- Složení hlasů
- Počtu zpěváků
- Repertoáru z stylu skladeb

Do této dramaturgie se dále promítá skutečnost, zda je pro danou soutěž určeno povinná skladba nebo doporučené složení soutěžního programu.

Jako reprezentativní příklad volím poslední ročník jednoho z nejstarších a nejnámějších soutěžních sborových festivalů v ČR, a sice Svátky písní Olomouc. V posledním uplynulém ročníku byla soutěž koncipována tak, že měla dvě základní kategorie, a sice soutěž pěveckých sborů a soutěž pěveckých ansámbľů. Pěvecké sbory pak byly dále děleny do těchto kategorií:

- Kategorie A – volný repertoár
 - A1 Dětské sbory do 12 let
 - A2 Dětské sbory do 16 let
 - A3 Mládežnické sbory do 21 let
 - A4 Mládežnické sbory do 26 let
 - A5 Dospělé sbory smíšené (SATB)
 - A6 Dospělé sbory stejné hlasy (SSAA, TTBB)
 - A7 Komorní sbory
 - A8 Seniorské sbory – nesoutěžní kategorie

Vzhledem k tomu, že tento ročník probíhal v tzv. Roce české hudby, byly doporučenými skladbami vybrané kompozice českých skladatelů, napříč staletími a žánry. Mezi doporučené skladby byly zařazeny kompozice Antonína Dvořáka, Bedřicha Smetany, Leoše Janáčka, Petra Ebena, Zdeňka Lukáše nebo Jana Vičara. Pro každou kategorii byly doporučeny dvě kompozice odpovídajícího složení sboru.

V dalších kategoriích pak bylo rozlišení následující:

- Kategorie B – Duchovní hudba
- Kategorie C – Folklor
- Kategorie D – Jazz a populární hudba
- Kategorie E – Soudobá hudba
- Kategorie F – Vokální ansámby

Zajímavou je v tomto kontextu i obsazenost jednotlivých kategorií. V kategorii A se soutěže účastnilo celkem 27 sborů, kdy nejvíce obsazenou kategorií byla kategorie A7 Komorní sbory, hojně zastoupeny byly také dětské sbory, a sice počtem 6 dětských sborů

do 12 let a 4 sbory dětské do 16 let. V kategorii A5, tedy smíšených sborů, soutěžilo 5 sborů. Za to zcela neobsazena zůstala kategorie A4. Obdobné dělení soutěžních kategorií má většina zahraničních soutěží a festivalů. Obdobné řešení má například většina sborových festivalů sdružených pod organizaci Interkultur.

Napříč těmito kategoriemi bylo možno vysledovat opakující se skutečnosti, které lze považovat za ony „nové trendy“ v pojetí dramaturgie soutěžních programů.

Jednou ze základních skutečností je, že všechny sbory v rámci svých soutěžních programů propagovaly českou sborovou tvorbu a bez výjimky do svých soutěžních repertoárů zařadily úpravy lidových písní. S potěšením lze konstatovat, že se nejdenalo o úpravy archaické, všeobecně známé, ale představeny byly nové aranže lidových písní a motivů, velmi vydařené a pro pěvecká tělesa dobře využitelné. Dále se hojně objevovala soudobá hudba českých i zahraničních autorů, opět velmi pestrá škála sborové tvorby, která ukázala rozmanitost a originalitu soudobých sborových kompozic. Opakujícím se jménem mezi autory byl prof. Jan Vičar, který je s tímto festivalem roky osobně spjat, dlouhá léta se podílel na organizaci festivalu a nyní zasedá v odborné porotě. Vičarův přínos české sborové kultuře je naprosto neoddiskutovatelný, jeho sborová tvorba se právem řadí mezi nejzpívánější sborové skladby napříč pěveckými sbory.

Dalším opakujícím se rysem soutěžních vystoupení bylo alternativní rozestavení sboru. Ve světě se tak děje již dlouho, proto je potěšující vidět, že i české sbory upouští od klasického stání sboru na sborových stupních, v postavení SATB zleva do prava, případně SSAA taktéž. Sbory často využívají celou šíři pódia, využívají větších rozestupů mezi zpěváky a různých postavení hlasů. Nežřídko se také objevovala scénická ztvárnění písní nebo pohybové prvky do skladeb implementované. K tomu má sbor velmi často i upravený sborový kostým, či kostým takovému repertoáru odpovídající.

V kontextu zahraničních soutěží lze konstatovat, že zmiňované scénické ztvárnění soutěžního programu je již jevem zcela běžným, sbormistři dokonce soutěžní program koncipují jako dramaturgicky svázané skladby se společným jmenovatelem nebo využívají jakýsi spojovací prvek k propojení jednotlivých skladeb. Což může být

dalším ze zmiňovaných trendů, a sice, že sbormistři o stavbě a dramaturgii soutěžního repertoáru daleko více přemýšlejí. Toto vše bylo často doprovázeno i zařazováním drobných rytmických nástrojů či perkusí pro ozvláštění či podporu rytmické složky písně.

Pomyslné limity sborů můžeme spatřit v začleňování soudobé tvorby klasického charakteru, v níž se nevyskytují experimentální prvky typu aleatorika, clusterů, nepravidelné rytmy apod., jak to lze vysledovat na mnohých sborových soutěžích v sousedním Polsku. Tam se avantgardní sborové tvorbě daří o mnoho lépe a je i publikem přijímána mnohem pozitivněji, než u nás v ČR.

Celkově však lze konstatovat, že české sbory velmi pružně reagují na aktuální trendy sborového zpívání, vhodně je začleňují do svých soutěžních repertoárů a nijak to sbory nelimituje. Pozitivní skutečností je množství nových sborových skladeb, které se v repertoáru sborů objevují, což svědčí o fundovanosti a aktivitě sbormistrů, kteří mají snahu takové skladby vyhledávat, nastudovávat a prezentovat. Nezřídka sbormistři osobně spolupracují s vybranými skladateli, kteří sborům píší konkrétní skladby tzv. „přímo na tělo“, čímž mají jistotu uvedení svých skladeb a vlastního zviditelnění. Což je pro obě strany jistě výhodné, z hlediska historického naprosto běžné a i v zahraniční standartní typ spolupráce mezi autorem a interpretem.

Věřím, že české sbory budou v tomto trendu nadále pokračovat a ve světovém měřítku nebudou zaostávat na mezinárodních sborových soutěžích.

Bibliografické zdroje:

1. Informace o festivalu Svátky písní Olomouc
2. Dostupné z : [https:// www.svatkypisniolomouc.cz/predesle-rocniky/2024.html](https://www.svatkypisniolomouc.cz/predesle-rocniky/2024.html)
3. Johannes Brahms Choir Competition
4. Dostupné z: <https://www.interkultur.com/events/2025/wernigerode>

SMÍŠENÝ KOMORNÍ SBOR ATENEO UP OLOMOUC - MEZINÁRODNÍ PROJEKTY 2023 – 2024

ATENEO UP OLOMOUC MIXED CHAMBER CHOIR - INTERNATIONAL PROJECTS 2023 – 2024

Pavel Režný

Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika
pavel.rezny@upol.cz

Abstract: The article provides basic information about international projects in which the Ateneo Mixed Chamber Choir of the Palacký University in Olomouc participated. The first with the support of Norway grants with the choir of the Arctic University in Tromsø. The second project with the support of the International Visegrad Fund with the participation of university choirs from Poland, Slovakia and Hungary. Both of these projects were implemented in 2023-2024.

Keywords: Project, Mixed chamber choir Ateneo UP Olomouc, Norway grants, Together in chorus, International Visegrad Fund, Folklore inspiration, university choirs Poland, Slovakia, Hungary.

Každý sbormistr potřebuje pro své zpěváky dostatečnou motivaci. K těm nejlepším patří samozřejmě zahraniční zájezdy. SKS Ateneo se podařilo v posledních dvou letech participovat ve dvou mezinárodních sborových projektech. Ten první byl financován z tzv. Norských fondů (Norway Grants), který spravuje ministerstvo financí ČR. V zadání stálo omezení financí do 20 000 euro, přičemž podmínkou bylo, aby zahraniční sbor byl z jednoho z donorských států, tj. Norsko, Lichtenštejnsko a Island. Díky přechozím zahraničním kontaktům z evropského projektu Be together se podařilo získat partnera do projektu. Dlouholetý partner SKS Ateneo norský sbormistr a varhaník Arne Kristian Torbergsen pomohl ke získání kontaktu na univerzitní sbor z Tromsø – Norges Arktiske Studenttdkor (NAS), UiT University of Tromsø. S jeho sbormistrem, kterým je Fredrik Wilhelm Germann Klare, se podařilo dohodnout požadovanou účast norského sboru. Po vypracování a podání

projektu, kdy hlavní řešitel doc. Pavel Režný měl hlavní problém s tím, jak vyjít s finančním limitem pro oba sbory. Bylo třeba zajistit dopravu, ubytování a stravu. Nakonec ještě bylo třeba zapracovat požadavek z ministerstva: pokud chcete získat finanční podporu, musíte snížit náklady na dopravu o 50 %. To znamenalo, že náklady byly pokryty pro 21 osob z obou sborů dohromady! Nakonec se podařilo vyrovnat i s tímto upraveným zadáním. Oba sbory se dohodly, že dotace bude použita v maximální míře na částečnou úhradu letenek, náklady za ubytování a stravu byly řešeny recipročně. Toto řešení bylo plně funkční jak v Norsku v květnu 2023, tak i v ČR v říjnu téhož roku. Program obou setkání byl obdobný. Dva dny intenzivní práce v rámci workshopů a ve finále závěrečný koncert. Program obou koncertů byl u každého sboru časově omezen. Závěr byl dán veřejným vystoupením, jehož vrcholem bylo společné provedení 2 sborů norských a 2 sborů českých autorů..



Obr. 1 plakát

Norové vybrali skladby:

Henryson: Mu ruoktu lea mu (notová ukázka č. 1)

Pedersen: Bruremarsj fra (notová ukázka č. 2)

Česká strana pro společné provedení navrhla osvědčené autory:

Zdeněk Lukáš: Za naším huménkem (notová ukázka č. 3)

Antonín Dvořák: Goin' Home (notová ukázka č. 4)

První část projektu proběhla v Tromsø ve dnech 4. – 8. 5. 2023, druhá závěrečná část v Olomouci v čase 4. – 8. 10. 2023. Oba koncerty byly zaznamenány i na video. Z koncertu v Olomouci vznikla také (podle schváleného projektu) CD nahrávka. Norský sbor byl z velké části tvořen zahraničními studenty (Brazílie, Austrálie, Německo ...), ale všichni pracovali s velkým úsilím, aby finální verze yšla co nejlépe. Kladem je i celá řada osobních setkání a navázaných sborových přátelství, které díky celosvětovým sociálním sítím (Facebook, WhatsApp) fungují velmi dobře v obou zúčastněných zemích.

CD Together in Chorus

<https://www.youtube.com/watch?v=5AG44eTYUvg&t=66s>

.....

Druhým mezinárodním projektem, ne němž SKS Ateneo UP Olomouc v minulých 2 letech participoval, byl projekt International Visegrad Fund. Protože donorskými státy jsou země V4, je logickou prioritou zapojení účastníků právě z těchto států. První setkání v rámci projektu IVF Choral Bridges III se uskutečnilo koncem listopadu 2023 (24. – 26. 11. 2023). Myšlenka společného setkání 4 univerzitních sborů ze zemí visehradské čtyřky má dva autory. Byla výsledkem dlouhodobé spolupráce mezi univerzitními sbory z Olomouce a Banské Bystrice a jejich tehdejších sbormistrů Pavla Režného a Milana Pazúrika. Prof. Pazúrik je také autorem příhodného názvu Choral Bridges – sborové mosty. Vzhledem k tomu, že projekt musel projít značnou redukcí financí, nebylo možné realizovat 4 sborová setkání ve všech zúčastněných zemích : Polsku, Maďarsku, Slovensku a České republice. V této zúžené podobě se realizovala jen dvě setkání: v Egeru (Maďarsko) a Olomouci (ČR). S tím souvisí i vyšší intenzita zkoušek a důkladná příprava. To vše se projevilo až při finálním natáčení společného CD. Dominantním tématem byly tentokrát sborové úpravy lidových písní. Výsledkem je CD s názvem FOLKLORE INSPIRATION.

Protože všechny skladby musely být interpretovány v originálních jazycích, je logické, že na workshopech v Maďarsku se největší pozornost věnovala výslovnosti. Na konečné podobě zapracovali zpěváci v rámci svých možností. Na samotném natáčení, které v původním projektu nebylo a bylo schváleno v omezené formě

až dodatečně, měla podíl na kvalitě produkce i osobní zkušenost jednotlivých zpěváků a připravenost jednotlivých sbormistrů. Každý dirigent musel mít jasnou a ucelenou představu o tempech, dynamice, výrazu, frázování atd. Velkou pomocí byl také osvědčený ostravský rozhlasový režisér Jiří Pospíšil. Jeho zkušenost, schopnost odhadnout, co ještě sbor zvládne a jak to udělat, aby byl výsledný snímek co nejlepší, měly rozhodující podíl na solidním výsledku. Na projektu spolupracovala tato sborová tělesa:

Slovensko: Univerzitný spevácky zbor Mladost' Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (sbm. Peter Bibza)

Maďarsko Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Enekkara (sbm. Sándor Kabdebó)

Polsko: Chór Akademicki Uniwersytetu Rzeszowskiego (sbm. Katarzyna Sobas)

Česko: Smíšený komorní sbor Ateneo Univerzity Palackého v Olomouci (sbm. Pavel Režný)

Jednotlivé skladby byly zvoleny tak, aby charakterizovaly konkrétní zemi a zároveň, aby je mohl každý sbor interpretovat na svých koncertech později i samostatně. Nakonec byl dramaturgicky zvolen tento výběr a pořadí:

Slovenské

Bernáth, L.: Musica folklorica II (notová ukázka č. 5)

Špilák, P.: Čože je to za prekrásne vtáča (notová ukázka č. 6)

Maďarské

Bárdos, L.: Dana dana (notová ukázka č. 7)

Kodály, Z.: Esti dal (notová ukázka č. 8)

Polské

Maćkowiak, E.: Uwoz mamó

roz (notová ukázka č. 9)

Nowowiejski, F.: Krakowskie wesele (notová ukázka č. 10)

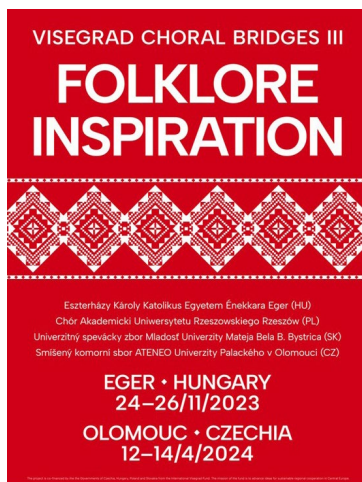
České

Krček, J.: Jede sedlák (notová ukázka č. 11)

Lukáš, Z.: Oj, oj, oj (notová ukázka č. 12)

Druhé finální projektové setkání proběhlo v Olomouci ve dnech 12. – 14. května 2024. Mělo v základu stejné schéma jako to první, tj. workshopy a společný koncert. Navíc ještě obsahovalo společné nahrávání dohodnutých skladeb, které potom vyšly malým nákladem na CD.

Oba projekty nesporně přispěly ke vzájemnému obohacení všech účastníků projektu. Sboristé mohli porovnat způsob práce jednotlivých sbormistrů, seznámili se s novými skladbami v originálních jazycích (zejména maďarština byla velmi náročná), vyzkoušeli si různé způsoby a metody rozezpívání atd. Setkání také nabídla možnost osobního kontaktu a praktického využití jazykových kompetencí – zejména angličtiny. Posluchači koncertů pak měli možnost porovnat kvality zúčastněných těles a nahlédnout do bohaté hudební pokladnice zúčastněných zemí. Všichni zúčastnění, zpěváci i posluchači, odcházeli obohaceni o výjimečný a nezapomenutelný kulturní zážitek.



Obr. 2 plakát

CD Folklore Inspiration

<https://www.youtube.com/watch?v=2WiWncnMyzw&t=12s>

Všechna vystoupení i nahraná CD jsou veřejně přístupná na internetu:

<https://ateneo.upol.cz/ivf.html>

Seznam notových ukázek:

N 1 Mu ruoktu

Mu ruoktu lea mu váimmus

My home is in my heart

Nils-Aslak Valkeapää

from *Vidderna Inom Mig*

Svante Henryson

Adagio
mf

Soprano

1. Mu ruok - tu lea mu váim - mus ja dat joh - tá mu miel - de Mu
2. My home is in my heart and I carr - y it with me My

Alto

1. Mu ruok - tu lea mu váim - mus ja dat joh - tá mu miel - de Mu
2. My home is in my heart and I carr - y it with me My

Tenor

1. Mu ruok - tu lea mu váim - mus ja dat joh - tá mu miel - de Mu
2. My home is in my heart and I carr - y it with me My

Bass

1. Mu ruok - tu lea mu váim - mus ja dat joh - tá mu miel - de Mu
2. My home is in my heart and I carr - y it with me My

5

ruovt - tus eal - lá luoh - ti gul - lo mán - áid il - lud - eap - mi
home is where the yoik lives hap - py child - ren are heard there

ruovt - tus eal - lá luoh - ti gul - lo mán - áid il - lud - eap - mi
home is where the yoik lives hap - py child - ren are heard there

ruovt - tus eal - lá luoh - ti gul - lo mán - áid il - lud - eap - mi
home is where the yoik lives hap - py child - ren are heard there

ruovt - tus eal - lá luoh - ti gul - lo mán - áid il - lud - eap - mi

N 2 Bruremarsj fra

Bruremarsj fra Valsøyfjord/Aure

Arr.: Henning Sommerro/Grete Pedersen

A

Solo eller S
Da - ri - an - dan - då ja - di dam di rad - n då da - ri

Mezzo A
Ri - a - da - dam - di - då
Ri - a - da - dam - di - då - rå

T B
Å - da - di - dam - då - ri -

3
jan - di - a - ra - di - di - a - dei - a - då sa -
jan - da - di - a - då
jan - da - di - a - då ja - dn - di - dn - då
å - å - då - å - då

5
m - i - jan - da - ri - a - dam - di - ra - dn - då - da - ri - jam - di - a - ra - di - du - a - dei - a
ru - i - då - dam - n - då - jam - da - du - sei
ru - i - då - dam - n - då - jam - da - du - sei
å - då - m - då - å - å - sam - da - då - å -

N 3 Za naším huménkem

ZA NAŠÍM HUMÉNKEM LÚKA ŠIROKÁ



MORAVSKÁ

ZDENĚK LUKÁŠ
(*1928)

♩ = 56

Soprani

mp

1. Za na-ším hu-mén - kem lú - ka ši-ro-ká, lú-ka ši-ro-ká, - trá-va vy-so-
2. Po ní se pro-chá - zi pan-na ro-ze-ná, pan-na ro-ze-ná, - pěk-ná čer-ve-

Alti

mp

- ká, lú-ka ši-ro-ká, trá-va vy-so-ká.
- ná, pan-na ro-ze-ná, pěk-ná čer-ve-ná.

Tenori

1. Až po ko-le - na, až - po ko-le - na,
2. Ja-ko ma-le - na, ja - ko ma-le - na.

Bassi

p

mf

Až po ko-le - na, až - po ko-le - na,
Ja-ko ma-le - na, ja - ko ma-le - na.

mf

Až po ko-le - na, až - po ko-le - na, až po ko-le - na, až - po ko-le - na,
Ja-ko ma-le - na, ja - ko ma-le - na, ja-ko ma-le - na, ja - ko ma-le - na,

mf

až po ko-le - na, až - po ko-le - na, až po ko-le - na, až - po ko-le - na,
ja-ko ma-le - na, ja - ko ma-le - na, ja-ko ma-le - na, ja - ko ma-le - na.

N 4 Going home

Goin' Home
SATB

*Based on Largo — New World Symphony
Antonín Dvořák, 1893
Arr. Joel Blahnik (ASCAP)*

Largo $\text{♩} = 60$

Soprano
pp Nhn... nhn... *f dim.* *p* Go - in' home, go-in' home,

Alto
pp Nhn... nhn... *f dim.* *p* Go - in' home, go-in' home,

Tenor
pp Nhn... nhn... *f dim.* *p* Go - in' home, go-in' home,

Bass
pp Nhn... nhn... *f dim.* *p* Go - in' home, go-in' home,

For rehearsal only

7
I'm a go-in' home. Qui - et - like, some still day, I'm jes' go-in' home.

I'm a go-in' home. Qui - et - like, some still day, I'm jes' go-in' home.

7
I'm a go-in' home. — Qui - et - like, some still day, I'm jes' go-in' home.

7
I'm a go-in' home. Qui - et - like, some still day, I'm jes' go-in' home.

N 5 Musica folklorica II

Čie sú to kone

Slovenská ľudová pieseň

Ľuboš Bernáth *1977

Moderato con moto = 100

A *f*

SOPRANO
Čie sú to ko - ne ko - nič - ky ko - ne na dvo - re na dvo - re na dvo

ALTO
f
Čie sú to ko - ne ko - nič - ky ko - ne na dvo - re na dvo

TENOR
mf sempre
Čie sú ko - ne, čie sú to ko - ne Čie sú ko - ne, na tom dvo - re na tom

BASS
mf sempre
Čie sú ko - ne, čie sú to ko - ne Čie sú ko - ne, na tom dvo - re na tom

10 **B** *mf* *f* *mf*

S.
re keď na nich nik - to keď na nich nik - to ne - o - rie ne - o - rie ne - o - rie ne - o -

A.
re keď na nich nik - to keď na nich nik - to ne - o - rie ne - o - rie ne - o -

T.
dvo - re keď na nich... keď na nich nik - to ne - o - rie čo ne - o - rie ne - o -

B.
dvo - re keď na nich... keď na nich nik - to ne - o - rie čo ne - o - rie ne - o -

N 6 Čože je to za krásne vtáča

Čože je to za krásne vtáča

Moderato $\text{♩} = 66$

Fudová z kopaníc

arr. Peter Šplíák

venované Speváckemu zboru mesta Brezno

molto legato e cantabile

Soprano *p* hm *rit.* *mf* čo že je to za krás ne vsá ča čo po dvo re fa ra ro vom
Ej ke by to diev ča bo lo mo je kú pil bych mu na čiž miť ky

Alto *hm* *rit.* *p* čo je to za vtá ča čo po dvo re
Ej, ke by bo lo mo je kú pil čiž my

Tenor *p* čo je to za vtá ča po fa ra ro vom
Ej, ke by bo lo mo je kú pil bych čiž my

Bass *p* čo za vtá ča po fa ra ro vom
Ej len mo je kú pil bych ja mu

S *f* sko da ho *mf* že si náš ky sko da ho že si náš ky
dvo je jed ny jej dru hé i ným a by mňa ne sú di li

A *f* sko da ho *mf* že si náš ky sko da ho že si náš ky
krá ča jed ny jej dru hé i ným a by mňa ne sú di li

T *f* sko da ho *mf* že si náš ky sko da ho že si náš ky
dvo je jed ny jej dru hé i ným a by mňa ne sú di li

B *f* sko da ho *mf* že si svo je náš ky sko da ho že si svo je náš ky
dvo je jed ny jej dru hé i ným kvô li a by mňa fu dia ne sú di li

S *f* sko da ho že si svo je náš ky si má ča *p* *rit.*
a by mňa fu dia ne sú di li má svo je

A *f* sko da ho že si svo je náš ky po tom dvo re má ča *rit.*
a by mňa fu dia ne sú di li že má len ty svo je hm

T sko da ho že si svo je náš ky že si má ča
a by mňa fu dia ne sú di li má svo je

B sko da ho že si svo je náš ky si má ča
a by mňa fu dia ne sú di li má svo je

N 7 Dana - dana

DANA-DANA

Dallama Kiss Lajos gombosi gyűjtéséből,
szövege erdélyi táncszókból

1'40

Tüzes tánctempó J. 192

BÁRDOS Lajos

Sz
A
T+B

Hej, i - ga - zít - sad jól a lá - bod,
Hej, i - ga - zít - sad jól a lá - bod,
Hej, i - ga - zít - sad jól a lá - bod,

tíz far - sang - ja, hogy már já - rod. haj da - na da - na da - na
tíz far - sang - ja, hogy már já - rod, haj, haj, da - na,
tíz far - sang - ja, hogy már já - rod, haj da - na dan,

da - na da - na da - naj - dom.
da - na da - na dan, haj da - na da - na da - na -
haj da - na da - na da - na dan - naj - dom.

N 8 Esti dal

Esti dal

KODÁLY Zoltán
(magyar; 1882-1967)

Lassan (♩ = 60)

Soprano: Erdő mellett estvéédtem, Subárm fejem a-lá tét-tem.

Alto: M - m.

Tenor: M - m.

Bass: M -

(Lehetőleg Gesz-ben)

Ősz-sze-léttem két kezemet. Úgy kér - tem jó Is - tenémet;

Én Isteném, ad - jál szál-lást. Már meguntam a jár - ká - lást, A jár - ká - lást.

Én Is - teném ad - jál szál - lást, Már meguntam a

Én Is - teném, ad - jál szál - lást, ad - jál szállást, Már meguntam a

N 9 Uwoz, mamoz

Uwoz, mamoz
0068

E. MACKOWIAK

Umiarkowanie, śpiewnie

S. *C*
A. *p*
T. *pp*
B. *C*
bocca chiusa

S.
A. *p*
T.
B. *mp*

Bo jej u - ro - da,

S.
A.
T.
B.

S. *mf*
A. *mf*
T. *mf*
B.

N 10 Krakowskie wesele

Krakowskie wesele

kanon 4-głosowy

Wesolo
(quasi $\frac{2}{4}$)

F. NOWOWIEJSKI

S.

A.

T.

B.

1. Od Kra - ko - wa go - ście ja - da, go - ście ja - da, go - ście ja - da -,
2. Kie - re - zy - je wy - szy - wa - ne. wy - szy - wa - ne. wy - szy - wa - ne - .

p cresc.

S.

A.

T.

B.

1. Od Kra - ko - wa go - ście ja - da, go - ście ja - da, go - ście ja - da -,
2. Kie - re - zy - je wy - szy - wa - ne. wy - szy - wa - ne. wy - szy - wa - ne - .

cresc.

gwa - rno, stroj - nie, a gro - ma - da.
li - ca zdro - we, a ru - mia - ne.

mf cresc.

S.

A.

T.

B.

1. Od Kra - ko - wa go - ście ja - da, go - ście ja - da, go - ście ja - da -,
2. Kie - re - zy - je wy - szy - wa - ne. wy - szy - wa - ne. wy - szy - wa - ne - .

mf cresc.

gwa - rno, stroj - nie, a gro - ma - da.
li - ca zdro - we, a ru - mia - ne.

f

N 11 Jede sedlák

I. Jede sedlák

SATB a cappella*

Czech folksong
arr. Jaroslav Krček

Tempo di recese

The musical score is arranged for Soprano, Alto, Tenor, and Bass voices, plus a piano accompaniment. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The tempo is 'Tempo di recese'. The piano part includes dynamics such as *f* and *mf*. The vocal parts have lyrics in Czech. The piano part has a section marked 'For Rehearsal Only'.

Soprano

1. Je - de sed - lák do mlej - na, vý - dr um pum pum,
2. Když do mlej - na při - je - li,
3. Hej, vy pa - ne mly - ná - ňi,
4. Slož - te ho tam do sen - ce,

Alto

1. Je - de sed - lák do mlej - na, vý - dr um pum pum,
2. Když do mlej - na při - je - li,
3. Hej, vy pa - ne mly - ná - ňi,
4. Slož - te ho tam do sen - ce,

Tenor

1. Je - de sed - lák do mlej - na, _____
2. Když do mlej - na při - je - li, _____
3. Hej, vy pa - ne mly - ná - ňi, _____
4. Slož - te ho tam do sen - ce, _____

Bass

f Je - de, je - de, je - de, je - de, je - de, je - de, je - de, je - de, je - de, je - de, je - de, je - de.

Je - de, je - de, je - de, je - de, je - de, je - de.

For Rehearsal Only

N 12 Oj, oj, oj

1478000

Ž. LUKÁŠ: OJ, OJ, OJ... (Valašské lidové písně pro smíš. sbor)

YOLNĚ

1. Oj, le-tě-ja bí-
2. Oj, Napa-jed-la

o-ji, o-ji, ja ne-da-je-ko Vá-ha, a pta-ja sa
tam sú, ja kde sa vo-da to-čí, a kdo nemá

o-ji, o-ji, ja kde sú Napa-jed-la? ta?
ga-lánky, ja ja heč tam do ni sko-čí.

ŽIVĚJI

1. lařto-vič-ka lí-tá, po-vi-dá, že svi-tá, lařto-vič-ka lí-tá,
2. A ja bu-du bi-tá, od svo-jej ma-mič-ky, a já budu bi-tá

1. Ke svi-tá,
2. mámič-ky,

Bibliografie

1. KNÁPKOVÁ, A.: Finále projektu IVF Folklore Inspiration v Olomouci (Cantus č. 140, 2/2024, roč. XXXV, s. 19-21)
2. KNÁPKOVÁ, A.: Together in Chorus v Olomouci (Cantus č. 138, 4/2023, roč. XXXIV, s. 54-55)
3. MOŠKO, V.: Together in Chorus – recenze CD (Cantus č. 139, 1/2024, roč. XXXV, s. 59-61)
4. REŽNÝ, P.: Visegrad Choral Bridges III (Cantus č. 139, 1/2024, roč. XXXV, s. 58)

MLADOST' – 55 ROČNÁ

MLADOST' – 55 YEARS OLD

Leonora Sudiová

Súkromná základná umelecká škola Milana Lasicu, Zvolen, Slovensko
leonora.sudiova@gmail.com

Abstract: Choir Mladost' was founded in the academic year 1969/70 at the Department of Music Education, Faculty of Education in Banská Bystrica on the initiative of Tibor Sedlický. In the course of its history, it went through several changes, including the change from a mixed to a women's choir in 1977 and a later restoration of a mixed character in 1995. The choir regularly participated in international festivals and competitions, where it achieved excellent results, and collaborated with important Slovak composers. The choir was successful in projects such as Visegrad choir Bridges and Srbská misia. In 2024, the choir merged with the University chamber orchestra and folk ensemble, creating new connection among the repertoire of these three ensembles. The choir is currently conducted by Leonóra Súdiová

Key words: choir Mladost', choir, 55 anniversary, conductor.

Spevácky zbor Mladost' bol založený v akademickom roku 1969/70 z iniciatívy hudobného pedagóga, zbormajstra a dirigenta Tibora Sedlického. Od svojho založenia zbor pôsobil ako miešaný a od roku 1976 ako ženský spevácky zbor. V roku 1979 sa dirigentom zboru stal Milan Pazúrik a viedol ho viac ako 40 rokov, do roku 2021. V rokoch 1992 – 1995 so zborom pracovala aj Darina Turňová. V rokoch 2001 – 2008 pracovala so speváckym zborom Hana Kováčová, neskoršie Barbora Brosová Lipková. Hlasovými pedagógmi boli Alfonz Poliak a Zuzana Uhríková. Od roku 2021 zbor viedli Monika Bažíková a Peter Bibza. Od septembra roku 2024 zbor vedie Leonóra Súdiová.

Spevácky zbor Mladost' vystupoval s Krajským symfonickým orchestrom a spolupracoval s banskobystrickým štúdiom Československého rozhlasu.

V akademickom roku 1967/68 na katedre hudobnej výchovy vznikol komorný zbor zo študentov dvoch ročníkov pod vedením Tibora Sedlického. Toto teleso sapo spojení so speváckym zborom Pedagóg, stalo základom pre vznik reprezentatívneho telesa s celofakultnou činnosťou. Pri príležitosti 15. výročia vzniku Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici spevácky zbor Mladosť začal aj oficiálne pracovať. Cieľom činnosti novovzniknutého telesa bolo, okrem verejného umeleckého prednesu, príprava budúceho učiteľa – dirigenta detského speváckeho zboru. „Kultúrno-spoločenské potreby si vyžadovali jeho verejné vystúpenia. Zlepšili sa podmienky zo strany školy (nové priestory), podpora vedenia školy iniciovala usilovnosť členov a ambície katedry hudobnej výchovy dosiahnuť hodnotné umelecké výkony a výchovno-vzdelávacie výsledky, čo viedlo neskôr k založeniu celofakultného súboru s jednotlivými zložkami pod spoločným názvom Mladosť.“ (Pazúrik, 2020)

V roku 1974 zbor vystúpil na medzinárodnom festivale v nemeckom Erfurte a o rok neskôr na oslavách oslobodenia Maďarska v Egri. Od roku 1977 sa pre nedostatok mužských hlasov premenil na ženský a pôsobil tak až do roku 1995. Organizačnú stránku zabezpečovala Sylva Janíčková a klavírne korepetície Igor Tvrdoň. Prvý výrazný zahraničný úspech tento zbor zaznamenal na medzinárodnej súťaži v Egri v roku 1978, kde sa umiestnil v zlatom pásme a o rok neskôr sa úspešne prezentoval na medzinárodnom festivale „Studenttage“ v nemeckom Erfurte (1979). Zo zájazdov po Československu to bola prezentácia v Plzni. V roku 1979 sa dirigentom stal Milan Pazúrik (dovtedy v zbore pôsobil ako organizačný vedúci).

Zbor pravidelne reprezentoval svoju „alma mater“ doma i v zahraničí, či už to boli vystúpenia v Ostrave (1983, 1986, 1989), v Olomouci (1984) v rámci roku České hudby na festivale Mládí zpívá, v Prešove (1985), v Českých Budějoviciach (1986), Ústí nad Labem (1987, 1992) a podobne.

Vďaka niektorým členom Katedry hudobnej výchovy sa v roku 1985 podarilo založiť akademický festival vysokoškolských speváckych zborov - Akademická Banská Bystrica. Na tomto festivale sa zbor Mladosť v súťažiach umiestňoval na popredných miestach a bol i laureátom Akademickéj Banskej Bystrice.

V roku 1985 pri Katedre hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty súbežne vznikol miešaný spevácky zbor Pedagóg. Tento zbor viedla dirigentka Marianna Kološtová v snahe zapojiť do zborového spevu silné a kvalitné ročníky študentov primárneho vzdelávania. V roku 1987, pod názvom Cantica Paedagogica zbor prevzal dirigent a externý učiteľ katedry Vojtech Didi.

Mladosť (pod vedením Milana Pazúrika) pokračovala vo svojej štandardnej činnosti a po roku 1995 sa podarilo vďaka dostatočnému počtu nových študentov obnoviť jej miešaný charakter. Na vedení zboru, sa okrem hlavného vedúceho podieľali Darina Turňová (1992–1995), zbormajsterka Štátnej opery v Banskej Bystrici a absolventka Katedry hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty UMB a absolventka zborového dirigovania na HF Akadémii umení v Banskej Bystrici Hana Kováčová (1997–2008).

Zbor sa pravidelne zúčastňoval na rôznych domácich a zahraničných prezentáciách a súťažných prehliadkach. Z výnimočných predstavení je nutné spomenúť premiérové uvedenie kantáty Jána Levoslava Bellu Jánošíkova svadba v Štátnej opere v Banskej Bystrici (2000), znovuuvedenie chrámových diel Jána Egryho (2004), projekt Carmina Burana Carla Orffa a Višegrádske zborové mosty.

Po roku 2008 na katedre pôsobí Miešaný spevácky zbor pod vedením Milana Pazúrika, „Ženský spevácky zbor“ pod vedením Alfonza Poliaka a komorné zborové zoskupenia „Capela“, neskôr „Zborhus“, ktoré viedli študenti doktorandského štúdia alebo študenti odboru Školské hudobné súbory.

V rámci Univerzity Mateja Bela výrazne „zarezovala“ účasť v zboru Mladosť v Srbsku – Vojvodine s príslovečným názvom Srbská misia 2017 – (Vojvodina B. Petrovec, Selenča, Nový Sad, Kovačica, Padiná – 2017), ktorej cieľom bolo propagovať univerzitu a hudobno-výchovné programy pedagogickej fakulty a katedry hudobnej kultúry v regióne zahraničných Slovákov. V období, od roku 2017 sa okrem iných aktivít zbor zapojil do projektu Višegrádske zborové mosty. Na tomto projekte participovali zbory krajín Višegrádskej štvorky z univerzít z Banskej Bystrici, Olomouca, Rzeszova a Egru. Projekt Višegrádske zbory II bol zameraný na sakrálnu tvorbu a Višegrádske zbory III na úpravy ľudových piesní z týchto štyroch

krajín. Z obidvoch ročníkov vyšlo rovnomenné CD s nahrávkami sakrálnej tvorby a úprav ľudových piesní. V projekte Višegradske zbory III zbor viedol dirigent Peter Bibza.

Vyvrcholením sezóny 2019 bola účasť UMSZ Mladosť na medzinárodnom fesivale MUSICA ORBIS v Prahe, kde zbor získal v dvoch kategóriách dva strieborné diplomy.

Na úspechoch zboru sa v minulosti podieľali a dodnes podieľajú korepetítori Igor Tvrdoň (1970–1983), Marián Janek (1983–1988), Jana Poliaková-Škvarková (1987–1988), Darina Turňová (1992–1996). Organizačne sa o chod zboru mimoriadne starali aj Anna Dobrotová, Marián Janek. Po hlasovej stránke so zborom pracovali hlasový pedagóg Ladislav Longauer (1979–1981), Otília Hagarová (1983–1988), od roku 1989 – 1990 – Ján Zemko, sólista štátnej opery v Banskej Bystrici a externý pracovník Katedry hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty UMB, od roku 1996 Ján Leporis, od roku 1998 Ľubomíra Horňáčková-Ilčíková a od roku 2001 Alfonz Poliak, ale aj interné doktorandky Miroslava Kiseľová a Zuzana Uhríková. So speváckym zborom spolupracovala aj Lenka Dundová, Miroslava Šmálová, Barbora Lipková Brosová i Leonóra Súdiová.

Zbor spolupracoval aj s významnými slovenskými hudobnými skladateľmi Alfrédom Zemanovským, Zdenkom Mikulom, Jurajom Hatríkom, Ivanom Hrušovským, Alexandrom Melicherom, Vladimírom Gajdošom, Belom Felixom, pričom uskutočnil aj premiéry niektorých diel, napr. Piesne pri hrabaní na III. Akademickej Banskej Bystrici (1989) od Alfréda Zemanovského, výber z cyklu Jar v duši Juraja Hatríka, Atende Domine, Te Deum Vojtecha Javoru, Daj Boh šťastia Bela Felixa (1997), Vianočné koledy Zdenka Mikulu (1998), úpravy Vladimíra Gajdoša (1999), ale aj mladých autorov Milana Masiarika – Modlitba Pána, Lukáš Borzík – Vianočná koliedka, Zuzana Miklušáková – Gloria patri, Juraj Haško – The last Rose.

Spevácky zbor Mladosť má vo svojom repertoári a dramaturgii hudbu starých majstrov z obdobia renesančnej polyfónie, svetových i našich klasikov a romantikov, skladby súčasných i zahraničných skladateľov. Popri umelých skladbách prezentuje aj rôzne úpravy ľudových piesní renomovaných skladateľov (Peter Špilák, Juraj Jartim) i mladých úspešných autorov (Tomáš Vrškový).

Od roku 2024 sa Univerzitný spevácky zbor, Univerzitný komorný orchester a Univerzitný folklórny súbor pod spoločným menom Mladosť zameriavajú na spoluprácu a prieniky repertoárov troch telies, ktoré by mali vyústiť spoločnými projektami. Za nami sú vystúpenia venované 70. výročiu pedagogickej fakulty, Deň Európy na námestí v Banskej Bystrici, otváranie Akademického roka 2024/25 a koncert venovaný 55. výročiu USZ Mladosť.

Počas rokov pôsobenia USZ Mladosť na skúškach, vystúpeniach a zájazdoch sa dirigenti, organizační vedúci a členovia snažili o to aby všetky stretnutia prebiehali v tvorivom, družnom a priateľskom prostredí, ako to uvádza i Pavel Martinka, dirigent Univerzitného komorného orchestra Mladosť v monografii Univerzitný komorný orchestre Mladosť - 15 rokov hudobného života: „V každom telese je nevyhnutné pestovať i dobré vzťahy, ktoré napomáhajú napĺňaniu spoločného cieľa, ktorým je dobré, kvalitné vystúpenie. Rôznorodosť povahových čŕt jednotlivých členov ich stavia do pozície vzájomného prijímania i formovania individuálnych charakteristík. Pri hudobnej produkcii je dôležité pre interpreta, aby sa cítil pohodlne, čo je nevyhnutným predpokladom kvalitnej interpretácie. Táto pohoda je determinovaná fyzickými, fyzikálnymi a psycho-sociálnymi činiteľmi. Fyzickými a fyzikálnymi predpokladmi je napr. adekvátny priestor pre hru (v našom prípade spev), primerané akustické podmienky a pod., ale i fyzické zdravie interpreta. Psycho-sociálne štruktúry umožňujú podať dobrý výkon i napriek nie úplne adekvátnym podmienkam technickým. Obsahujú najmä motivačné činitele vychádzajúce predovšetkým z vnútra člena orchestra (v našom prípade zboru), i vzťahové kladné väzby, ktoré vytvárajú pocit priateľstva, prijatia, spolupatričnosti, dôvery a opory i v náročnejších situáciách. Ako sa tradične uvádza, človek je tvor spoločenský a od prirodzenosti vyhľadáva kontakt s inými osobami, ktorý ho uspokojuje a naplňa jeho potreby.“ (Martinka, 2024)

Vo všetkých troch Univerzitných umeleckých telesách som participovala od roku 2014, najprv ako členka a potom aj ako asistentka, koncertmajsterka, vicedirigentka. Dnes sa teším zo skutočnosti že mám česť zablahoželať Univerzitnému speváckemu zboru Mladosť ku jeho 55. narodeninám ako jeho dirigentka. Na mnogaja blagaja ljita!

Bibliografia

1. MARTIKA, Pavel. Univerzitný komorný orchester Mladosť – 15 rokov hudobného života. Banská Bystrica. Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. 2024. ISBN 978-80-557-2087-6
2. PAZÚRIK, Milan. 50 rokov speváckeho zboru MLADOSŤ. Banská Bystrica. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej kultúry. Banská Bystrica. Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. 2020. ISBN 978-80-557-1790-6
3. PAZÚRIK, Milan., HORŇÁČKOVÁ, Ľ. Mladosť 30. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB.
4. PAZÚRIK, Milan., NECHALOVÁ, Ľubica. Mladosť štyridsaťročná. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta – Katedra hudobnej výchovy. 2009. ISBN 978-80-8083-898-0

CANTUS CHORALIS SLOVACA 2024

Zborník príspevkov z XVI. medzinárodného sympózia nielen
o zborovom speve

Proceedings of the XVIth International Symposium not only
on Choral Singing

Editor: Mgr. Pavel Martinka, PhD.

Recenzenti: prof. Mgr. Belo Felix, PhD.
doc. PaedDr. Libor Fridman, PhD.
PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.

Vydanie: prvé
Rozsah: 272 s.

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici

ISBN 978-80-557-2254-2
EAN 9788055722542

<https://doi.org/10.24040/2025.9788055722542>



UNIVERZITA
MATEJA BELA

V BANSKEJ BYSTRICI



ISBN 978-80-557-2254-2