



**KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA HUDBY
KATEDRA VÝTVARNEJ VÝCHOVY**

ARS ET EDUCATIO IX.

CD-zborník vedeckých príspevkov



Ružomberok 2023

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Editor

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

Recenzenti

doc. Renáta Kočišová, PhD.

doc. Mgr. art. Mária Strenáčiková, CSc.

Sadzba

Ing. Miloslav Korba

Logo a obálka

doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

Za jazykovú a štylistickú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

Náklad 100 kusov

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 1A, 034 01 Ružomberok

verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-1034-8

OBSAH

Predhovor	6
Marián Kittner – súčasný slovenský skladateľ	
Jozef Horvát	7
Hudobno-edukačný proces na primárnom stupni vzdelávania	
Jarmila Jurášová Šteigerová.....	14
Varhanní kultura Chorvatska a její využití při vzdělávání varhaníků na českých a chorvatských hudebních školách	
Lukáš Koblása.....	23
Rozvoj vzdelávacích programov vo vybraných slovenských galériách	
Barbora Lukáčová	30
Piesňová tvorba Stanisława Moniuszka	
Kristína Magátová.....	42
Zážitková pedagogika v základnom školstve a jej didaktické využitie v kontexte umeleckej tvorby Michala Kerna	
Erika Miklóšová.....	54
Varhanní improvizace – charakteristika specifik a způsobů výuky na základní umělecké škole	
František Novák	63
Podoby Dobrého pastiera vo vybraných zhudobnených žalmoch súčasných slovenských hudobných skladateľov	
Lenka Radvanská	72
Otvorenosť zadání výtvarných úloh a navodenie stavu flow	
Dominika Weissová	81

Predhovor

Vážení čitatelia,

držíte v rukách zborník doktorandských príspevkov z deviateho ročníka konferencie *Ars et educatio*, ktorá sa uskutočnila v novembri 2022 na pôde Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. Miesto v ňom našli príspevky deviatich doktorandov zo slovenských (Bratislava, Ružomberok) a českých (Hradec Králové) univerzít.

Prezentované práce sa venujú problematike galerijnej edukácie (Lukáčová), didaktickému využitiu vizuálneho umenia pri enviromentálnych témach vo vzdelávaní na primárnom stupni základnej školy (Miklóšová), sondáži ako rôzne typy zadaní výtvarných úloh na nižšom sekundárnom stupni vplývajú u žiakov na navodenie stavu flow (Weissová), skúmaniu hudobno-edukačného procesu v 4. ročníku na základných školách v Bratislavskom kraji (Jurášová Šteigerová). Ďalej približujú nie príliš známu organovú kultúru Chorvátov (Koblása), zaoberajú sa problematikou organovej improvizácie (Novák), a tiež osobnosťami skladateľov, resp. analýzou vybranej časti ich tvorby a jej možným využitím v umeleckej a pedagogickej praxi (Horvát, Magátová), či žalmovými inšpiráciami v tvorbe vybraných slovenských hudobných skladateľov (Radvanská).

Verím, že v príspevkoch nájdete inšpiratívne témy a myšlienky, podnety pre vlastný výskum alebo využitie vo vyučovacom procese, s cieľom vychovávať tvorivých a citlivých mladých ľudí, pre ktorých je a bude umenie zdrojom radosti a inšpirácie.

Martina Procházková, editorka

Marián Kittner – súčasný slovenský skladateľ

Marián Kittner – Contemporary Slovak Composer

Jozef Horvát

Abstrakt

Príspevok je zameraný na osobnosť a dielo súčasného slovenského skladateľa Mariána Kittnera (*1975), ktorý okrem komponovania pôsobí aj ako organista, zbormajster, dirigent a aranžér. Autor približuje biografiu skladateľa, uvádza výber z diel, diskografiu a charakterizuje hudobný jazyk vybraných vokálno-inštrumentálnych skladieb. Špeciálnu pozornosť venuje autor príspevku dvom najnovším dielam – *Biblickým piesňam* a *Requiem* – ktoré sú inšpirované hudobnou rečou Antonína Dvořáka, a v ktorých Kittner doposiaľ najvýraznejšie ukazuje svoje kompozičné myslenie.

Kľúčové slová: Marián Kittner. Skladateľ. Slovenská hudba. Kompozícia. Duchovná hudba.

Abstract

The paper focuses on the personality and work of the contemporary Slovak composer Marián Kittner (*1975), who besides composing also works as an organist, choirmaster, conductor, and arranger. The author introduces the biography of the composer, presents a selection of his works, discography and characterizes the musical language of selected vocal-instrumental compositions. The author pays special attention to two recent works – *Biblické piesne* and *Requiem* – which are inspired by the musical language of Antonín Dvořák, and in which Kittner shows his compositional thinking most clearly so far.

Key words: Marián Kittner. Composer. Slovak music. Composition. Sacred music.

Biografia

Marián Kittner (*1975) je súčasný slovenský skladateľ, ktorý sa v posledných rokoch dostáva do širšieho povedomia verejnosti, a to aj vďaka spolupráci s poprednými slovenskými umelcami. Predstavuje osobnosť, ktorá je aktívna vo viacerých oblastiach hudobného života – ako skladateľ, organista, dirigent, zbormajster či aranžér. Pritom treba zdôrazniť, že hudba a aktivity s ňou spojené nie sú jeho primárnym zamestnaním: „*Žiť sa hudbou na Slovensku je veľmi náročné. Najmä pokiaľ sa jedná o hudbu klasického zamerania. Civilným povolaním som obchodný manažér v automobilovom priemysle. Hudba je mojim profesionálnym koníčkom a vášňou*“ (elektronický rozhovor, 2022).

Prvé skladby začal písať už počas štúdia na ZUŠ, no výraznejšie sa kompozícii začal venovať na konzervatóriu. Kittner je absolventom Štátneho konzervatória v Bratislave v odbore cirkevná hudba. Dirigovanie študoval u Dušana Billa a Ivety Weiss Viskupovej, hru na organe u Marianny Gazdíkovej. V rokoch 1998 – 2010 bol členom Komorného zboru Štátneho konzervatória v Bratislave pod vedením Dušana Billa (www.magnificatchoir.eu,

online). Na konzervatóriu však študoval až popri vysokoškolskom štúdiu špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. K plnohodnotnému štúdiu kompozície sa vrátil až po určitom čase, v rokoch 2014 – 2021 navštevoval súkromné hodiny u Petra Martinčeka: *„Bol mojím profesorom hudobnej teórie a kompozície ešte počas štúdií na konzervatóriu. Vrátil som sa k nemu po viac ako desiatich rokoch. Jeho hudobná reč a vnímanie mi boli vždy blízke, preto sme si rozumeli po hudobnej, ale i ľudskej stránke“* (elektronický rozhovor, 2022). Po predčasnej smrti tohto významného slovenského skladateľa (†2021) pokračuje v súkromných hodinách u Jevgenija Iršaia: *„Jeho názory sú pre mňa veľmi inšpirujúce. On človeka nechá tvoriť, aby ostal sám sebou, necháva mi veľkú voľnosť. Veľmi rád s ním svoje diela konzultujem, posúva ma ďalej najmä v oblasti vnímania hudby“* (elektronický rozhovor, 2022).



Obr. 1: Skladateľ Marián Kittner

Zdroj: <https://www.mariankittner.com/zivotopis/>

Okrem skladateľskej činnosti pôsobí Marián Kittner aj ako aranžér pre rôzne projekty na Slovensku a v zahraničí. Počas ôsmich sezón aranžoval skladby pre projekt *Vianoce v Bratislave*, na ktorých sa spolu s orchestrom a speváckym zborom predstavili viacerí poprední operní speváci. Ďalšou oblasťou Kittnerovho pôsobenia je liturgická hudba. Pôsobí ako chrámový organista, dirigent a zbormajster speváckeho zboru M@gnificat v rímskokatolíckej farnosti Bratislava – Dlhé diely. So svojím zborom koncertuje, navštevuje interpretačné súťaže a vo farnosti uvádza aj náročnejšie kompozície z oblasti klasickej hudby, čo je v našich podmienkach vzácné. Priznáva to aj sám skladateľ: *„Na*

Slovensku nie je cirkevná hudba veľmi populárna a nie každý kňaz má pre hudbu pochopenie. Teší ma, že sa vždy nájdú ľudia v mojom okolí, ktorí sa chcú venovať peknej hudbe, a to často bez nároku za akúkoľvek odmenu. Veľmi si to vážim“ (elektronický rozhovor, 2022). V rámci svojej hudobnej činnosti doposiaľ spolupracoval s viacerými slovenskými sólistami (Edita Grúberová, Štefan Kocán, Richard Šveda, Pavol Remenár, Jolana Fogašová, Pavol Bršlík, Terézia Kružliaková, Ľubica Vargicová, Adriana Kučerová a ďalší), so súborom *Mucha Quartet* či s orchestrami Slovenskej filharmónie, Slovenského národného divadla v Bratislave, Štátnym komorným orchestrom Žilina, Štátnou filharmóniou v Košiciach a ďalšími (Marián Kittner, online).

Pri pohľade na zoznam Kittnerových kompozícií (pozri dodatok) vyplýva, že sa tento skladateľ orientuje predovšetkým na duchovnú hudbu. Čiastočne je za tým osobná preferencia, ale aj praktické dôvody: „*Veľmi rád používam duchovné texty, lebo sú mi blízke a nerobí mi problém ani latinský jazyk. V princípe to často vychádza aj z potrieb liturgie, lebo každé dielo sa tým pádom dá prezentovať aj v rámci liturgie, aj v koncertnom priestore*“ (elektronický rozhovor, 2022). Okrem vlastných kompozícií je Marián Kittner aj autorom orchestrálnych aranžmánov viacerých diel klasickej aj nonartificiálnej hudby, „*vytvoril viac ako 30 orchestrálnych aranžmánov s vianočnou tematikou, ktoré sa hrávajú na pódiumoch doma i v zahraničí*“ (Kittner, 2022).

Charakteristika vybraných kompozícií

Slovenská omša vianočná č. 2 F dur – Missa Pastoralis Slovaca (2018) je druhou Kittnerovou vianočnou omšou. S časťami ordinária *Kyrie, Gloria, Credo, Sanctus* a *Agnus Dei* predstavuje jednoduchý formový typ omše. Kompozícia obsahuje viaceré prvky charakteristické pre ľudovú hudbu, napr. použitie tónov lydickej stupnice, folklórne melodické ozdoby v orchestrálnom parte, a tiež alúzie a parafrázy ľudových piesní z viacerých slovenských regiónov. Ako príklad môžeme uviesť časť *Gloria*, v ktorej nájdeme motív (t. 78 – 121) pripomínajúci melódiu terchovskej ľudovej piesne *A ja smutný, zarmútený*. Ďalším zaujímavým odkazom je včlenenie melódie piesne *Páslo dievča pávy*, ktorú preslávila úprava od Eugena Suchoňa, do časti *Credo* (t. 205 – 228, obr. 3). K tomuto citátu sa skladateľ aj explicitne priznal, keď ozrejmil, že zámerom bolo pripomenúť si 110. výročie Suchoňovho narodenia, ktoré uplynulo práve v roku 2018, keď omša vznikla (Vachová, 2020).

The image displays a musical score for Soprano (S.) and Alto (A.) parts. The first system (measures 205-212) shows a melody for 'cru - ci - fi - xus' with a forte (f) dynamic. The second system (measures 209-212) shows a melody for 'e - ti - am pro no - bis sub Pon - ti - o Pi - la - to'. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

Obr. 3: Ukážka z partitúry *Marián Kittner: Missa Pastoralis Slovaca No. 2 (F major)* – soprán, alt (takty 205 – 212)

V *Biblických piesňach* (2020) Kittner pracuje s oveľa širším diapazónom výrazových prostriedkov ako to bolo pri vianočných omšiach. Súvisí to iste aj s textovou predlohou, ktorá ponúka bohatšie spektrum nálad a emócií. Kittner siahol po tradičnom zdroji – žalmových textoch zo Starého zákona (*Spievajte Pánovi, lebo sa preslávil; Ako jeleň dychtí za vodou; Pán je môj pastier* a ďalšie), ale aj po novozákonných textoch (*Blahoslavení chudobní v duchu*). *Biblické piesne* predstavujú akýsi dialóg s Antonínom Dvořákom a jeho známym rovnomenným piesňovým cyklom. Kittner rovnako ako Dvořák vytvoril cyklus 10 piesní, pričom každá z nich je odlišná svojím charakterom aj tóninou: „*Ked' som [Dvořákove, pozn. autora] skladby analyzoval, tak som zistil že naozaj, on si dal skutočne veľmi záležať na tom, aby hudba išla v paralele s textom. (...) Každá nálada, každé slovo žalmu je vykreslené dômyselnou melodickou líniou, veľmi precíznym výberom správneho tempa a dynamiky. Presne o to isté som sa snažil aj ja*“ (Vachová, 2021). Kittnerov cyklus sa líši obsadením. Kým Dvořákove *Biblické písne* vyšli pôvodne pre bas a klavír, Kittner ich komponuje pre soprán, barytón a sláčikové kvarteto. Okrem sólových častí tu nájdeme aj duetá, čo skladateľ odôvodnil dômyselnou dramaturgiou: „*Ja som Biblické piesne komponoval od začiatku s tou myšlienkou, že budú uvádzané ako cyklus. A ako poslucháč by som veľmi ocenil, ak by sa, povedzme, po 8 minútach mužského hlasu ozval hlas ženský (...), keď sa strieda aj sólo s duetom, a keď sa menia jednotlivé tempá skladieb*“ (Vachová, 2021).

Najnovším dielom Mariána Kittnera, ktoré vyšlo na CD (kompletnú diskografiu uvádzame v dodatku), je **Requiem** pre soprán, alt, tenor, bas, miešaný zbor a symfonický orchester (2021). Z hľadiska hudobno-typologického ide o symfonickú omšu, z hľadiska

textového o koncertný typ omše za zosnulých, ktorý sa nemusí pridržať predpísaného liturgického textu. Diela tohto charakteru vytvorili napr. Hector Berlioz, Giuseppe Verdi či Antonín Dvořák (Adamko, 2019, s. 155 – 156). A je to práve Dvořák, ktorého hudobná reč je Kittnerovi blízka, a od ktorého prebral aj libreto svojho netradične členeného *Requiem*. „Podľa rímskeho rítu sa zádušná omša skladá z 9 častí, ktoré sú zostavené z ordinária (...) a propria“ (Adamko, 2019). Marián Kittner preberá 13-časťovú schému od Antonína Dvořáka, pričom k záverečnej časti ešte pridáva inštrumentálnu kódu attacca. Skladateľ sa v omši *Requiem* vrátil k technike, ktorú už použil v *Slovenskej omši vianočnej* – do jednotlivých častí vkladá citáty z diel iných skladateľov, ktoré majú upozorniť na výročie narodenia či úmrtia osobností, ktoré sme si v roku 2021 pripomenuli. Napríklad hneď v prvej časti znie úvodný motív z Dvořákovho *Requiem* (180. výročie narodenia), časť *Quid sum miser* otvára téma *Scherza* z Mahlerovej tretej symfónie (110. výročie úmrtia), v časti *Confutatis* znie zasa *Tanec rytierov* od Sergeja Prokofieva (130. výročie narodenia) a pod. *Requiem* je posledným dielom, ktoré Marián Kittner konzultoval s Petrom Martinčekom, ktorý predčasne zomrel vo februári 2021. Dielo je venované práve jeho pamiatke (Kittner, 2022).

Hudobný jazyk Kittnerových diel je diferencovaný od skladby ku skladbe a neustále sa vyvíja. Kým jeho vianočné omše majú pastorálny charakter a množstvo folklórnych prvkov, *Biblické piesne* predstavujú oveľa širšie spektrum emócií, čo súvisí jednak s textovou predlohou, ale aj s inšpiračným zdrojom (Dvořák). *Biblické piesne* a *Requiem* spája dôsledná práca s farebnými možnosťami orchestra (resp. sláčikového kvarteta), rozvinutejšia motivická práca, precízna polyfónna technika, ale aj dôraz na podmanivú melódiu, ktorá je v prípade diel s vokálnou zložkou aj nositeľkou emóciami nabitého textu. V súlade s tým Kittner tvaruje svoju hudobnú výpoveď, aby tak docielil jednotný emocionálny náboj textu a hudby. Na margo kompozičného procesu skladateľ povedal: „Skladba potrebuje mať v prvom rade myšlienku. Melódia, harmónia, rytmus, tempo, agogika – to sú všetko zložky, bez ktorých by skladba nebola skladbou. Ja sa vždy snažím do hudby preniesť emóciu. Samozrejme, farebná inštrumentácia tomu vie napomôcť. Myslím, že hudba je hlavne o emócii, a pre mňa je práve to dôležité – aby emócia bola pre poslucháčov príjemná. Človek si má pri hudbe oddýchnuť, zrelaxovať, rozjímať“ (elektronický rozhovor, 2022). Dielo Mariána Kittnera je prísne tonálne, nepúšťa sa do experimentov. Ako sám poznamenáva: „využívam princípy, ktoré sú osvedčené, a ktoré nejdú do extrémov“ (elektronický rozhovor, 2022).

Záver

Marián Kittner sa svojimi hudobnými aktivitami (organista, zbormajster, dirigent, aranžér) zaraďuje k slovenským skladateľom strednej generácie, ktorí pôsobia predovšetkým v oblasti liturgickej hudby, a tá do veľkej miery formuje aj ich skladateľskú činnosť. K takým skladateľom možno zaradiť napr. Stanislava Šurina (*1971) či Vladimíra Kopca (*1981), ktorí sú úspešnými koncertnými organistami, pôsobia v rámci liturgickej

hudby a okrem toho komponujú aj väčšie diela – spomeňme napr. Šurinovu *Missu Tirnaviensis* či Kopcovo oratórium *Misericordia*, ktoré vyšli aj na CD albumoch.

Napriek tomu, že Marián Kittner sa hudbe venuje len vo voľnom čase popri zamestnaní, dokázal vytvoriť hodnotné kompozície, ktoré zaujmú poslucháča aj analytika. Hudobná reč tohto skladateľa je značne diferencovaná a neustále sa vyvíja, no najnovšie kompozície – predovšetkým *Biblické piesne a Requiem* – ukazujú, že medzi Kittnerove najväčšie prednosti patrí spevná melodika a zvuková farebnosť. Organické včlenenie odkazov na diela svetoznámych skladateľov môžu byť tiež znamením ďalšieho progresu a racionalizácie kompozičného procesu. Bude preto zaujímavé sledovať, akým smerom sa budú uberať jeho ďalšie diela.

Zoznam bibliografických odkazov

- ADAMKO, R. 2019. *Náuka o hudobných formách*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2019. 182 s. ISBN 978-80-561-0678-5.
- Elektronický rozhovor Jozefa Horváta s Mariánom Kittnerom zo dňa 19.11.2022. Archív autora.
- Marián Kittner – hudobný skladateľ, dirigent a aranžér*. [online]. [cit. 11. novembra 2022]. Dostupné z <https://www.mariankittner.com/>
- Mgr. *Marián Kittner*. [online]. [cit. 17. novembra 2022]. Dostupné z <http://www.magnificatchoir.eu/o-nas-2/mgr-marian-kittner/>
- KITTNER, M. 2018. *Missa Pastoralis Slovaca No. 2 (F major) (Slovenská omša vianočná)*. [hudobnina]. Sine ISMN.
- KITTNER, M. 2022. CD booklet. In *Marian Kittner: Requiem* [CD]. tsART music, 2022. Sine pag. ISBN 858-246490123-4.
- VACHOVÁ, Z. 2020. *Slovenská omša Vianočná spája folklór a duchovnú hudbu*. [online]. Publikované 18.12.2020. [cit. 24. novembra 2022]. Dostupné z <https://mojakultura.sk/slovenska-omsa-vianocna-spaja-folklor-a-duchovnu-hudbu/>
- VACHOVÁ, Z. 2021. *Marian Kittner: O novej farebnosti Biblických piesní a fúzii hudby a výtvarného umenia*. [online]. Publikované 14.05.2021. [cit. 17. novembra 2022]. Dostupné z <https://mojakultura.sk/marian-kittner-o-novej-farebnosti-biblickych-piesni-a-fuzii-hudby-a-vytvarneho-umenia/>

Dodatok – zoznam skladateľových kompozícií a diskografia

(podľa *Marián Kittner*, online):

- **vokálne diela** pre miešaný zbor: *Kyrie eleison* (2000), *Miserere* (2011), *Pašie podľa Jána* (2020).
- **inštrumentálne diela**: *Dve dvojhlasné organové invencie* pre organ (1998), *Sonatina* pre hoboje, husle a organ (1998), *Fantázia* pre klavír (2000), *Cyklus ôsmich skladieb* pre komorný orchester – *Hudba k dramatickému dielu 'Die Hutterer'*

(2017), *Sinfonietta* pre sláčikový orchester (2019), *Symfónia č. 1 Es dur* pre symfonický orchester (2019), *Elégia* pre klavír, husle a violončelo (2022).

- **vokálno-inštrumentálne diela:** *Benedictus* pre soprán a organ (1999), *Eli, Eli!* pre alt a organ (2000), *Alleluja* pre miešaný zbor, sláčikové kvarteto a organ (2002), *Ave Verum* pre sólo soprán, miešaný zbor a komorný orchester (2012), *Vianočná omša č. 1 E dur – Missa Pastoralis* pre sólo alt, miešaný zbor, komorný orchester a organ (2013), *Ave Maria* pre sólo soprán, miešaný zbor a komorný orchester (2015), *Zlož svoju starosť na Pána* pre miešaný zbor, flautu a komorný orchester (2018), *Slovenská omša vianočná č. 2 F dur – Missa Pastoralis Slovaca* (2018), *Vianočná koleda* pre zbor a symfonický orchester (2018), *Biblické piesne* pre soprán, barytón a sláčikové kvarteto (2020), *Tri miniatúry* pre soprán a harfu (2021), *Requiem* pre soprán, alt, tenor, bas, miešaný zbor a symfonický orchester (2021).

CD albumy (podľa Marián Kittner, online):

- *Slovenská omša vianočná, vianočné koledy* (vl. nákladom, 2020);
- *Biblické piesne* (tsART music, 2021) – spolu s Dvořákovým rovnomenným piesňovým cyklom;
- *Requiem* (tsART music, 2022).

Mgr. Jozef Horvát,

Katedra hudby, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,

Námestie A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok

e-mail: horvatjozo@gmail.com

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

Hudobno-edukačný proces na primárnom stupni vzdelávania

Music-Educational Process at the Primary Level of Education

Jarmila Jurášová Šteigerová

Abstrakt

Príspevok sa venuje III. etape výskumu dizertačného projektu „*Spôsoby implementácie štátneho vzdelávacieho programu do školských vzdelávacích programov v predmete hudobná výchova*.“ Primárnym cieľom hudobnej edukácie je rozvoj hudobných schopností, ktoré sú východiskom a prostriedkom na rozvoj kľúčových kompetencií. Odborné kompetencie a osobnosť učiteľa hudobnej výchovy sa vo veľkej miere podieľajú na rozvíjaní nielen hudobnosti žiaka, ale aj komplexného rozvoja osobnosti žiaka. Cieľom tejto časti výskumu bolo analyzovať, hodnotiť a interpretovať realitu, ktorá podmieňuje rozvoj hudobných kompetencií žiakov v procese výučby hudobnej výchovy v 4. ročníku v základných školách. Vzhľadom na skúmanú problematiku, predmetom skúmania bol hudobno-edukačný proces výučby hudobnej výchovy v 4. ročníku v základných školách v Bratislavskom kraji. Pátrali sme po významných okolnostiach, podmienkach, ktoré podmieňujú rozvoj hudobných kompetencií žiakov na hodine hudobnej výchovy. Vo výskume kvalitatívneho charakteru ide o otvorené, zúčastnené pozorovanie reálnych situácií v hudobno-edukačnom procese. Relevantným nástrojom na zber dát boli videozáznamy z vyučovania konkrétnych učiteľov. V procese analýzy výskumného materiálu sme využili otvorené kódovanie. Výsledky výskumu získané analýzou dát sme štruktúrovali podľa získaných kategórií a opísali deskriptívnou formou.

Kľúčová slova: Hudobná výchova. Hudobno-edukačný proces. Učiteľ hudobnej výchovy. Kvalitatívny výskum. Pozorovanie

Abstract

The paper is devoted to the IIIrd. stage of the research of the dissertation project "*Ways of implementation of the state educational programme into school educational programmes in the subject of music education*." The primary goal of music education is the development of musical abilities, which are the basis and means for the development of key competences. The professional competences and the personality of the music teacher contribute greatly to the development not only of the pupil's musicality but also to the comprehensive development of the pupil's personality. The aim of this part of the research was to analyze, evaluate and interpret the reality that conditions the development of pupils' musical competences in the process of teaching music education in grade 4 in primary schools. Considering the investigated issue, the subject of investigation was the music-

educational process of teaching music education in the 4th grade in primary schools in the Bratislava region. We searched for significant circumstances, conditions that condition the development of pupils' musical competences in music education lessons. In qualitative research it is an open, participant observation of real situations in the music-educational process. The relevant tool for data collection was video recordings of specific teachers' lessons. In the process of analyzing the research material, we used open coding. The research results obtained through data analysis were structured according to the categories obtained and described in a descriptive form.

Key words: Music education. Music education process. Music teacher. Qualitative research. Observation

Úvod

Hudobno-edukačný proces je základom hudobnej výchovy v škole. Ide o cieľavedomý proces a aktivitu učiteľa a žiaka v kontexte dosahovania hudobných kompetencií žiaka. Procesuálne, činnostne orientovaná výučba, je jednou zo základných zmien v prístupe k vzdelávaniu, s akcentovaným princípom na vlastné žiakovo objavovanie, hľadanie, skúmanie, kde učiteľ v úlohe facilitátora spolu so žiakmi vytvára, poznáva a prežíva hudbu prostredníctvom hudobných činností. Činnostný charakter je dôležité chápať vo vzťahu výchovy k hudbe a výchova hudbou (Sedlák, 1988) a so zreteľom na požiadavky moderného výchovno-vzdelávacieho procesu. Hudobno-edukačný proces by mal byť zameraný dominantne na dosahovanie primárnych hudobných kompetencií žiakov (spev, hra na hudobné nástroje, počúvanie hudby). V edukačnom procese hudobnej výchovy, podľa Fridmana (2020), je afektívna oblasť považovaná za najdôležitejšiu. Vyplýva to z jej obsahu – hudby, ktorá má špecifické vyjadrovacie prostriedky (melódiu, metrum, rytmus, harmóniu, dynamiku a agogiku). Je zameraná na ciele v oblasti emócií, citov, prežívania, postojov, hodnôt a motivácií. Autor však zdôrazňuje, že taxonomické úrovne v afektívnej oblasti je potrebné realizovať v súlade s kognitívnymi a psychomotorickými procesmi a rozvojom príslušných kompetencií (Fridman, 2020, s. 51).

Stále aktuálna téma hudobnej edukácie má svoje ustálené miesto v odborných diskusiách (napr. Charalambidis, 2004; Balcárová, 2009; Prchal, 2014; Košut a kol., 2017). Vo svojich štúdiách sa zaoberali otázkou, aký má byť hudobno-edukačný proces v škole.

Boroš (2018) uvádza, že hudobná edukácia v základnej škole (ZŠ) kladie dôraz na reprodukčné, hlavne spevácke činnosti a obsah edukácie nereflektuje podoby a trendy v súčasnom hudobnom umení ako aj hudobno-pedagogické koncepcie. Tie sú v súčasnej dobe detailne rozpracované a úspešne sa adaptujú do hudobnej edukácie vo svete. Podľa autora je dôležité a potrebné v hudobnej edukácii využívať metódy progresívnych koncepcií významných autorov (napr. Carla Orffa, Zoltána Kodályho, Émila Jaquesa-Dalcroza). Prvky jednotlivých koncepcií možno badať vo vzdelávacích štandardoch hudobnej výchovy na Slovensku (intonačná metóda, pohybové vyjadrovanie hudby, solmizácia, fonogestika,

rytmus a hra na elementárnych nástrojoch). Ich realizovanie si však vyžaduje nevyhnutne aktívneho žiaka, ako uvádza Boroš (2018, s. 169) „*aj v oblasti samostatnej hudobnej tvorby.*“ Implementovanie digitálnych technológií do hudobnej edukácie súvisí nielen so získavaním kompetencií v oblasti informačno-komunikačných technológií, ktoré by sa mali nadobúdať v hudobno-edukačnom procese, ale aj s ich využitím prostredníctvom hudobných činností. Nakoľko digitálne technológie predstavujú dôležitý element v hudobnej edukácii, viaceré výskumy u nás i zahraničí sa zaoberajú výskumom integrácie digitálnych technológií do edukácie (napr. Garvis et al 2017, s.14; Dzurilla, 2016; Šašala, 2021). Spoločným menovateľom vo výskumoch je kreativita nielen učiteľa ale aj žiakov, ktorá by sa mala rozvíjať aktivitami prostredníctvom hudobných činností v rámci medzipredmetových vzťahoch, digitálnej technológie a tiež polyestetickéj výchovy.

V hudobno-edukačnom procese sa preferuje „*dynamické, flexibilné, problémovo orientované vyučovanie, s neobmedzenými možnosťami aktívneho, tvorivého uplatnenia učiteľa a predovšetkým žiaka*“ (Baranová, 2007, s. 5).

Prostredníctvom vyučovacieho predmetu hudobná výchova (Hv), možno hudobno-edukačný proces považovať za začiatok systematickej a sústavnej cieľavedomej práce učiteľa, ktorý ovplyvňuje a sa podieľa na rozvoji hudobných kompetencií žiakov.

Výskumný problém

Predmetom skúmania bol hudobno-edukačný proces, vyučovanie hudobnej výchovy v 4. ročníku v základných školách v Bratislavskom kraji. Zámerom bolo sledovanie edukačnej reality v kontexte so štátnym vzdelávacím programom.

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bolo identifikovať a interpretovať realitu (činitele), ktoré podmieňujú rozvoj hudobných kompetencií žiakov na hodine Hv v 4. ročníku v ZŠ. Hlavnou výskumnou otázkou bolo „*Ako realizujú učitelia školské kurikulum?*“ Sledovali sme reálne situácie vo výučbe Hv, podmienky vplývajúce na rozvoj kompetencií, oblasti kompetencií, v ktorých sú rozvíjané hudobné kompetencie žiaka a splnenie požadovaných cieľov Hv v štátnom vzdelávacom programe.

Stanovili sme si nasledovné čiastkové ciele pozorovania edukačného procesu;

1. **čiasťkový cieľ:** Preskúmať príčiny ovplyvňujúce rozvoj hudobných kompetencií žiakov.
2. **čiasťkový cieľ:** Analyzovať oblasti kompetencií, napĺňanie a realizácia cieľov, analyzovať obsah (hudobný materiál), pomocou ktorého učiteľ dosahuje konkrétny výkon žiaka.
3. **čiasťkový cieľ:** Odhaliť motivačné aspekty, hudobno-tvorivé pokusy.

Kvalitatívne skúmanie

Pri skúmaní problému ktorý riešime, rozhodli sme sa pre kvalitatívnu metodológiu výskumu. K tomuto rozhodnutiu sme dospeli na základe uvaženia, že skúmame edukačnú realitu v autentickom prostredí, zameranú na prirodzené generalizovanie, vychádzajúc z konania subjektov výskumu. Ako typ, (či dizajn výskumu), sme si zvolili výskum pomocou zakotvenej teórie. Charmaz (2006, In Gebrium, F. J. et al., 2012, s. 347) uvádza, že zakotvená teória je „*induktívna, komparatívna a interaktívna metóda*.“ V kontexte školskej edukácie, je zakotvená teória podľa Kostruba (2016, s. 37) vhodná z toho dôvodu „*že je zameraná na pochopenie správania subjektov a jeho zmeny z pohľadu samotných subjektov výskumu, keďže predstavuje koherentné bádanie javov*.“ V kvalitatívnej metodológii výskumu sa zúčastneným spôsobom pozorovania sme sa snažili pochopiť javy z pohľadu skúmanej vzorky. Ako uvádzajú Váňová a Skopal (2017, s. 29) „*výsledky výskumu bývajú prekvapivé, odhaľujú nepredpokladané javy a súvislosti*.“

Objasnenie metódy zúčastnené pozorovanie

Vo výskume išlo o otvorené, priame (zúčastnené) pozorovanie reálnych situácií vo výučbe Hv. Sledované javy sme pozorovali priamo v priebehu edukačného procesu (Švaříček, 2014). Zúčastneným pozorovaním „*je možné opísať čo sa deje, kto, alebo čo sa zúčastňuje diania, kedy a kde sa veci dejú, ako sa objavujú a prečo*“ (Hendl, 2016, s. 197).

Pri zúčastnenom pozorovaní výskumník nemá vopred pripravený systém pozorovania (Gavora, 2008). Čo a ako bude pozorovať určuje sám až v priebehu pozorovania podľa toho, ako sa mu postupne vynárajú pozorované javy a ako on sám postupne preniká do hĺbky pozorovanej reality. Priamym pozorovaním obsiahneme väčšiu šírku pozorovaných javov (Bačíková, Janovská, 2018). Švaříček (2014, s. 145) hovorí pri priamom pozorovaní „*o nepresnom zozname otázok, ktoré pripúšťajú otvorenosť k neočakávaným situáciám*.“ Nakoľko boli subjektmi pozorovania učitelia, nepovažovali sme za potrebné informovať zákonných zástupcov žiakov všetkých pozorovaných tried vo výskume o konaní a účeloch výskumu.

Výskumný súbor

Vzhľadom na skúmanú problematiku, participantmi výskumu boli učitelia Hv. Výberový súbor bol daný ochotou participovať vo výskume a tvorili ho učitelia primárneho stupňa základných škôl v Bratislavskom kraji vyučujúci predmet hudobná výchova. Sústredili sme sa na výskumnú vzorku 5 učiteľov z Bratislavského kraja. Vzhľadom na princípy kvalitatívnej metodológie, pri výbere výskumného súboru sme uplatnili zámerný výber podľa Pattona (1990). Ide o súbor typického prípadu. V našom výskume sú to učitelia hudobnej výchovy v ZŠ, ktorí poznajú skúmanú realitu, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program (hudobnú výchovu a s ňou súvisiacu problematiku). Ako uvádza Severini a Kostrub (2018, s. 77) „*zámerom vzorky typického prípadu je ukázať, kto je stotožnený s realitou, kto pozná jej rôzne benefity i riziká*.“

Pri určovaní výskumného súboru sme vychádzali z faktu, že práve učitelia Hv na I. stupni, vytvárajú základ pre rozvoj hudobných kompetencií a zohrávajú kľúčovú úlohu pri budovaní pozitívneho postoja vzťahu žiaka k hudbe. Výskumný súbor tvorili učitelia Hv na I. stupni v ZŠ podľa nasledovných kritérií:

1. učiteľ spĺňa kvalifikačné predpoklady na vyučovanie na 1. stupni ZŠ;
2. učiteľ nesplňa kvalifikačné predpoklady na výkon svojej pedagogickej činnosti; (t. j. taký, ktorý získal vzdelanie v inom ako požadovanom študijnom odbore na výkon pedagogickej činnosti príslušnej podkategórie učiteľa, v ktorej vykonáva pedagogickú činnosť (napr. vychovávateľ, špecialista v nejakej oblasti Hv).

Realizácia výskumu

Uskutočnili sme priame pozorovanie vyučovacej hodiny Hv v 4. ročníku v ZŠ v Bratislavskom kraji. Sledovanie procesu vzdelávania sme robili využitím dvoch videokamier. Výhodu sme pozorovali v bezprostrednom opakovaní opticko-zvukového záznamu vyučovacieho procesu. Náš kvalitatívny výskum mal za cieľ sprostredkovať reálne situácie vo výučbe Hv. Pozorovanie prebiehalo v triedach 4. ročníka na hodine Hv. Posledný ročník primárneho stupňa sme si zvolili z dôvodu dostatočnej adaptácie žiaka, predpokladu osvojených a získaných základov hudobnej gramotnosti žiakov ako aj možnosti, že naša účasť na výučbe nebude príliš rušivým faktorom. Pri určení počtu pozorovaných subjektov vychádzame z 5 vybraných ZŠ, ochotných participovať vo výskume. Uskutočnili sme tri zúčastnené pozorovania výučby Hv, teda 5×3 , spolu 15 pozorovaní. Prvým pozorovaním sme sa oboznámili s terénom a prostredím. Rozhodli sme sa, kam umiestnime kamery. Využili sme dve statické kamery a boli sme prítomní v triede, na hodine vyučovacej hodiny Hv. V rámci troch pozorovaní jednej vyučovacej hodiny sme vytvorili aklimatizačné obdobie, počas ktorého si pozorované osoby postupne zvykali na kameru, stratili zábrany a správali sa prirodzene a otvorene.

Videozáznamy z pozorovania sme transkribovali do textovej podoby. Išlo o doslovný prepis procesu výučby. Ako výskumníci sme vo výskumnom materiáli hľadať prítomnosť pozorovaných javov, faktorov. Dáta získané z písomných prepisov videozáznamov sme analyzovali metódou otvoreného kódovania, čo nám umožnilo identifikovať jednotlivé kategórie. Postupovali sme po vetách, odsekoch a vybrali sme tie, ktoré priamo súviseli s cieľom výskumu. Týmto sme zistili hlavnú myšlienku a prideliť sme jej kód. Výsledky výskumu získané analýzou dát sme štruktúrovali podľa získaných kategórií a opísali deskriptívnou formou.

Výsledky

Rozhodnutie sa pre kvalitatívnu metodológiu, založenej na zúčastnenom pozorovaní vychádzalo z povahy zvoleného fenoménu, ktorým boli učitelia hudobnej výchovy. Výskumné zistenia preto nemožno zovšeobecniť na širšiu populáciu, ale len na náš súbor, (alebo podobný súbor v zmysle internej zovšeobecniteľnosti).

Výskumným zistením bolo, že na jednej strane prevládali vo výučbe prvky tradičného vyučovania. Činnosťný princíp, ktorý tvorí súčasnú koncepciu Hv, niektorí učitelia realizovali vo vyučovacom procese nácvikom piesní, počúvaním hudby a elementárne hudobné nástroje zaradovali iba sporadicky. Na druhej strane, čo pokladáme za veľmi pozitívne, učitelia konštruovali hudobný obsah smerom k praktickým činnostiam žiakov. Tento model výučby, realizovaný zážitkovou formou, sme identifikovali učiteľovým zmysluplným prispôsobovaním sa novým požiadavkám, neustálym sebazvedávaním sa kreativitou, premyslenou organizáciou. Integrita hudobnej výchovy sa prejavila v hudobných činnostiach, medzipredmetových vzťahoch, digitálnej technológii. V takto realizovanej výučbe sa tvorivá aktivita prejavovala v činnosti žiakov a mala vplyv na vytvorenie pozitívnej klímy v triede. Významným zistením bolo, že pri posilnenej výučbe Hv a možnosti si deliť žiakov na skupiny, sme v interaktívnom hudobno-edukačnom procese identifikovali vyšší podiel opakovania a upevňovania výkonu žiakov v konkrétnej hudobnej činnosti a prípravu na koncertné podujatia na Slovensku a zahraničí.

Zhrnutie a diskusia

Z analýzy vyplynulo, že iba u niektorých učiteľov sa učiteľovo konanie na úrovni dosahovania hudobných kompetencií, prejavovalo neustálou pozornosťou a požiadavkami na správne vykonávanie hudobných činností žiakov. Pri rozvoji hudobných schopností žiakov, je práve analýza konkrétnej hudobnej činnosti najdôležitejšou úlohou učiteľa. Holas (2013) uvádza, že predpokladom k úspešnému zvládnutiu zručnosti, je vytvoriť u žiaka jasnú predstavu, čo môže činnosťou dosiahnuť. Zdôrazňuje dôležitosť opakovania činnosti a jej zdokonaľovania.

Výskumné zistenia ukázali, že učitelia, ktorí mali vypracované vlastné tematické plány realizujú vzdelávacie štandardy. V hudobno-edukačnom procese bola tvorba hudby realizovaná ako aktívny proces učenia. Zážitkový charakter hudobnej edukácie cez rôzne aktivity prostredníctvom hudobných činností v triede, presahoval tradičnú výučbu hudobnej výchovy. U týchto učiteľov sme identifikovali, že primárne rozvíjajú psychomotorickú oblasť. Psychomotorické ciele sme identifikovali v oblasti produkcie, kde dominoval spev ako hudobná aktivita, realizovaná imitačným spôsobom. Učitelia zážitkovo aktivizovali žiakov hudobnými činnosťami v oblasti spevu, hry na elementárne nástroje, počúvania, interpretácie a integrácie. Ostatní učitelia preferovali náukovo orientovanú hodinu, využívali minimum aktivizujúcich metód. Výskumné zistenia poukázali nato, že učitelia, ktorí nepovažovali za potrebné poznať vzdelávacie štandardy, zameriavali cieľ výučby primárne na výkon žiakov v kognitívnej oblasti, najmä poznaním faktov a pojmov z oblasti hudby, umocnené cez počúvanie hudby.

Ak učiteľ zámerne obohacuje hudobno-edukačný proces o žiakovo vlastné prežívanie „zažiť na vlastnej koži“, spev (spev a jeho súčasti; relatívna vokálna intonácia, rytmizácia, dvojhlasy..), hru na elementárnych hudobných nástrojoch (rytmické, melodické modely; hra na tele, Orffovými nástrojmi), počúvanie hudby v celej integrite, znamená to efektívne rozvíjanie hudobných kompetencií žiakov pre produkciu a percepciu, ako aj

schopností spoločného spievania, muzicírovania, vystupovania. Na základe uvedeného sa domnievame, že Piagetova teória prispieva ku konštruktivistickému perspektíve vo výučbe hudobnej výchovy. Zdôrazňuje „že sa nemajú odovzdávať hotové informácie, ktoré si majú osvojiť a využívať“. Žiaci si majú „konštruovať svoje vedomosti“ na základe aktívnej činnosti, vzájomnej komunikácii medzi učiteľom a žiakom a žiakmi navzájom (Petlák, 2020, s. 132).

Stručný záver

Limity tejto metódy: Pri pozorovaní ide o pokus pozorovať udalosti tak, ako sa prirodzene dejú. Do akej miery je možné tento cieľ naplniť ostáva otáznym, pretože akt pozorovania v každom prípade ako uvádza Flick (2018), ovplyvňuje pozorovanie.

Našou úlohou nebolo hodnotiť, posudzovať, určovať čo je správne a čo nesprávne, čo je lepšie a čo horšie, hlavnou úlohou bolo pochopiť aktuálne dianie, vytvoriť podrobný popis a získať integrovaný pohľad na predmet štúdie. Išlo nám o hĺbkové a kontextuálne zakotvené preskúmanie edukačnej reality s cieľom priniesť maximálne množstvo informácií. Cieľom nášho výskumu bolo poukázať na priestor, v ktorom sa hudobné kompetencie žiakov rozvíjajú.

Sme toho názoru, že vyučovanie by malo zahŕňať proces výučby konkrétneho výkonu kurikula z konkrétneho dôvodu a hodnotenie pomocou jasne formulovaných a realizovaných stupňov taxonómie.

Zoznam bibliografických odkazov

- BAČÍKOVÁ, M. a JANOVSÁ, A. 2018. *Základy metodológie pedagogicko-psychologického výskumu. Sprievodca pre študentov učiteľstva*. Košice: o ŠafárikPress, 2018. ISBN 978-80-8152-695-4.
- BALCÁROVÁ, B. 2004. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov: Súzvuk, 2004. ISBN 80-89188-00-1.
- BARANOVÁ, E. 2007. *Hudobná edukácia v základnej škole. Zaujímavosti a zákonitosti hudobnej edukácie*. Banská Bystrica: UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-403-6.
- BOROŠ, T. 2018. *Hudobná edukácia. Teória a prax*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2018. 174 s. ISBN 978-80-223-4430-2.
- DZURILLA, M. 2016. *Multimediálny hudobno-edukačný program v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita, 2016. 256 s. ISBN 978-80-555-1555-7.
- FLICK, U. 2018. *An introduction to Qualitative research*. 6th Edition. Londýn: SAGE, 2018. ISBN 978-1-5264-4564-3.
- FRIDMAN, L. 2020. *Kapitoly didaktiky hudby*. Banská Bystrica: Dali, 2020. 295 s. ISBN 978-80-8141-240-0.
- GARVIS, S. et al. 2017. Music education in schools – what is taught? A comparison of curriculum in Sweden and Australia. In: *Australian Journal of Music Education*

- [online]. 2017, vol. 51, no.1, p. 3 – 12. [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://eprints.usq.edu.au/34795/>
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GUBRIUM, F. J. et al. 2012. *The SAGE handbook of Interview Research: the complexity of the craft*. 2.vyd. California: SAGE Publications, 2012. 613 p. ISBN 978-1-4129-8164-4.
- HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HOLAS, M. 2013. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha: Akademie múzických umění, 2013. 168 s. ISBN 978-80-7331-262-6
- CHARALAMBIDIS, A. 2004. Postavení hudební výchovy v RVP ZV a její metodologická východiska. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2004, [cit. 2022- 01-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/42/postaveni-hudebnivychovy-v-rvp-zv-a-jeji-metodologicka-vychodiska.html>
- KOŠUT, M. a kol. 2017. *Využívání multimédií v hudební výchově na ZŠ a SŠ*. [online]. Brno: Masarykova Univerzita, 2017. [cit. 10. novembra 2022]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/992/3084/744-2/#preview>
- KOSTRUB, D. 2016. *Základy kvalitativnej metodológie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016. 161 s. ISBN 978-80-223-4166-0.
- PETLÁK, E. 2020. *Inovácie v edukácii*. Bratislava: Wolters Kluwer SRs.r.o., 2020. 193 s. ISBN 978-80-571-0267-0.
- PRCHAL, J. 2014. K aktuálním problémům hudební výchovy. In: *Teorie a praxe hudební výchovy III: Zborník príspevkov z konferencie študentov doktorandských a magisterských štúdií a pedagógov hudobného vzdelávania zemiach V4v roku 2013 v Prahe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. s. 9 – 10. ISBN 978-80-7290-724-3.
- SEDLÁK, F. et al. 1988. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 311 s.
- SEVERINI, E. a KOSTRUB, D. 2018. *Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Rokus, 2018. ISBN 979-80-89510-71-9.
- ŠAŠALA, R. 2021. *Digitálne technológie v štruktúre integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov: Bookman, s.r.o., 2021. 237s. ISBN 978-80-8165-427-5.
- ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VÁŇOVÁ, H. a SKOPAL, J. 2017. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Univerzita Karlova, 2017. 169 s. ISBN 978-80-246-3621-4.

Mgr. art. et Mgr. Jarmila Jurášová Šteigerová,

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta,

Univerzita Komenského v Bratislave,

Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: steigerova1@uniba.sk

školiťel': prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.

Varhanní kultura Chorvatska a její využití při vzdělávání varhaníků na českých a chorvatských hudebních školách

The Organ Culture of Croatia and Its Use in the Education of Organists at Czech and Croatian Music Schools

Lukáš Koblása

Abstrakt

Počátky chorvatské varhanní kultury spadají až do 14. století, kdy se datují první zmínky o historických nástrojích a jejich využití při liturgii. V průběhu staletí docházelo k pozvolnému vývoji, kdy na území Chorvatska působily dva stěžejní varhanářské vlivy – italský a středoevropský. Největší rozšíření varhanní hudby proběhlo ve druhé polovině 19. století a trvá doposud. Příspěvek představuje stručné dějiny chorvatské varhanní kultury a pojednává o organologické i kompoziční práci. Komparován je systém odborného vzdělávání studentů v ČR a Chorvatsku a následně zmíněno využití tamější kultury ve výuce.

Klíčová slova: Varhany. Varhanní hudba. Chorvatsko. Česká republika. Vzdělávání.

Abstract

The beginnings of Croatian organ culture date back to the 14th century, when the first mentions of historical instruments and their use in liturgy are dated. In centuries, there was a permitted development, when two key organist influences - Italian and Central European - were active on the territory of Croatia. The greatest expansion of organ music took place in the second half of the 19th century and continues to this day. The article presents a brief history of Croatian organ culture and discusses organological and compositional work. The system of vocational education of students in the Czech Republic and Croatia is compared, and then the use of the local culture in teaching is mentioned.

Key words: Organ. Organ music. Croatia. The Czech Republic. Education.

Úvod do problematiky

I když je Chorvatsko balkánskou zemí, přibližně 90 % populace se hlásí ke katolické církvi – to značně inklinuje k tomu, že se v tamějších chrámech varhany využívají. Jejich varhanní kultura má bohatou historii, která se od prvních zmínek o nástrojích datovaných do 14. století značně vyvíjela. Částečný podíl na tom má i Česká země, a to díky studiu některých chorvatských skladatelů na Pražské konzervatoři či výrobě nových nástrojů pro

tamější chrámy. Je tedy velická škoda, že se u nás o této kultuře zmiňuje pouze okrajově Ferdinand Klinda ve své publikaci *Organ v kultuře dvou tisícročí*.

Chorvatská varhanní kultura

Chorvatsko je možné rozčlenit na dvě základní oblasti. Vnitrozemská severní část byla značně ovlivněna jihoněmeckou a slovinskou varhanářskou školou, zatímco v přímořském území od Istrijského poloostrova až po Jižní Dalmácii převládal koncept italských nástrojů (Klinda, 2000). Nejstarší záznamy o prvních nástrojích pocházejí z roku 1359 (Záhřeb), 1384 (Dubrovnik), 1392 (Zadar), přičemž se ani jeden z nich nedochoval. Ačkoli Klinda (2000, s. 194) zmiňuje, že nejstarším dochovaným nástrojem jsou jednomanuálové varhany s pedálem z roku 1649 v Lepoglave, není tomu tak. V roce 2015 bylo zrestaurováním jednomanuálového nástroje v kostele sv. Floriána ve Varaždinu zjištěno, že pochází z roku 1644 ze stejné varhanářské dílny, jako nástroj v Lepoglave¹ (Narod, 2015). Prvním z nejvýznamnějších varhanářů byl *Petar Nakić* (1694–1769), který byl i hlavním představitelem Benátsko-Dalmátské varhanářské školy. Tento františkánský kněz se vyučil v Benátkách u italského mistra G. B. Piaggiho a poté si otevřel svou vlastní dílnu. Jako první dokázal propojit řemeslné zkušenosti s vědeckými poznatky akustiky a organologie, čímž dosáhl osobitého zvuku svých varhan. Podél celého pobřeží postavil přibližně 350 nástrojů, ze kterých se dochovaly do dnešního dne pouze čtyři – v Nerežišći a Supetaru na Brači, v katedrále na Rabu a v kostele v Šibeniku (Stipčević, 1997). V průběhu 17. a 18. století lze v severní části Chorvatska pozorovat určitý pokrok ve stavbě varhan. Tomu napomáhá i regionální spojení se sousedními zeměmi, především Slovinska, Rakouska či jižního Německa. Později v 18. století se objevují první domácí varhanářské dílny, které stavěly kvalitní nástroje využívané i v současnosti (Perestegi, 2021). Ve vývoji varhanní kultury došlo k obrovskému progresu především ve druhé polovině 19. století díky novostavbě Walekerových varhan² (1855, III/50) v katedrále Nanebevzetí Panny Marie v Záhřebu. Jedná se o první varhany s romantickou dispozicí, které odpovídaly nejvyšším standardům evropských varhanářských dílen a svým rozsahem umožňovaly interpretaci varhanní literatury všech období. Na přelomu 19. a 20. století se na chorvatské území dostaly i nástroje z Čech. *Jan Tuček* mezi lety 1870 – 1912 postavil přibližně 35 nástrojů, firma *Rieger* v rozmezí let 1887 – 1911 postavila více než 40 nástrojů, z nichž některé byly v minulých dekádách odborně opraveny a využívají se dodnes (Lyko, 2018). V roce 1868 byla založena varhanářská dílna *Heferer*, která do dnešního dne působí v Záhřebu. Firma postavila 262 nástrojů, které jsou nejen v Chorvatsku, ale i Bosně a Hercegovině, Slovinsku či Rakousku. V celém Chorvatsku se nachází přibližně 810 nástrojů a díky fondu Ministerstva kultury se odborně restaurují (Perestegi, 2021).

¹ Svým konceptem stavba nástrojů odpovídá německé varhanářské dílně Leopolda Freundta

² Walcker Orgelbau – významná německá varhanářská firma založená roku 1780



Obr. 1: Dochovaný nástroj Petara Nakiće z roku 1762 v kostele sv. Františka v Šibeniku

Varhany byly od 16. století díky omezeným zvukovým i technickým možnostem využívány spíše jako doprovodný a liturgický nástroj. Jedním z prvních skladatelů byl *Andrije Motovunjanin z Istrie* (1480 – 1539), který studoval kompozici v Římě a Benátkách a byl skladatelem a knihtiskařem. Zajímal se především o přepracovávání vokálních vícehlasých skladeb. Svě dílo *Frottole intabulate per sonore organi libro primo* si sám vytiskl. *Ivan Lukačić* (1575 – 1648) a *Vinko Jelić* (1596 – 1636) byli barokní skladatelé, kteří nepsali sólové skladby, ale varhany využívali spíše pro basso continuo. Významným rokokovým skladatelem a titulárním varhaníkem splitské katedrály byl *Julio Bajamonti* (1744 – 1800), který zkomponoval tři jednověté sonáty (*F dur*, *C dur*, *B dur*). *Anonymní skladatelé 18. století* jsou fenoménem, ke kterému docházelo po celém Chorvatsku. Jedná se o kratší jednověté sonáty, které komponovali mniši ve františkánských klášterech. Největší sbírky těchto jednoduchých skladeb byly nalezeny v klášteře v Klancji, Cresu, na Korčule, v Omiši, Dubrovniku a dalších. *Beno Majer* (1736 – 1818) byl skladatel, varhaník a ředitel kůru v Karlovari. Z jeho drobného varhanního opusu je významných jedenáct jednovětých sonát pro varhany. Františkánský mnich *Fortunat Pintarić* (1798 – 1867) byl prvním skladatelem severního Chorvatska, jehož díla byla dochována. Působil ve Varaždinu, komponoval především pastorely, preludia a fugy a jeho tvorba byla ovlivněna vídeňskými klasiky (Andreis, 1974). Po přelomovém roce 1855, kdy byly postaveny nové varhany v záhřebské katedrále, byl jedním z největších propagátorů varhanní hudby *Franjo Dugan* (1874 – 1948). Titulární varhaník tamější katedrály, skladatel a profesor záhřebské Hudební akademie zkomponoval více než sto skladeb od drobných didaktických děl až po rozsáhlé

polyfonní formy. Mezi nejvýznamnější skladby se řadí *Toccata g moll*, *Introdukce a fuga f moll*, *Preludium a fuga H dur*, *Preludium a variace na píseň „Ptičice lijepo pjevaju“* a další. V roce 2019 chorvatské nakladatelství CANTUS vydalo jeho kompletní varhanní dílo³ (Mašić, 2019). Skladatel a profesor záhřebské Hudební akademie *Krsto Odak* (1888 – 1965) byl skladatelem přechodného období mezi tradiční kompozicí a modernou, který byl ve své tvorbě značně ovlivněn svým současníkem Duganem. Ačkoli napsal celkem tři skladby pro varhany, nejvýznamnější z nich je *Passacaglia g moll op. 34*. V roce 2021 bylo vydáno jeho kompletní varhanní dílo⁴ (Mašić, 2021). Prvním ze skladatelů, kteří komponovali dle modernějších postupů byl *Stanislav Preprek* (1900 – 1982). Významný varhaník a skladatel samouk v rané fázi komponoval dle svých vlastních impresionistických vzorů a postupů a po seznámení se s druhou vídeňskou školou jeho tvorba inklinovala k expresionismu. Stěžejním dílem jeho tvorby je *Suita pro varhany* a *Fantasie gis moll*. Jedním z nejplodnějších skladatelů s nevyčerpatelnou a svěží inspirací a nápadem pro svá díla byl *Boris Papandopulo* (1906 – 1991). Pro varhany složil tři virtuózní skladby: *Toccata Cromatica*, *Passacaglia B.A.C.H.* a *Preludium* (Mašić, 2019). Největším a nejstěžejnějším skladatelem a varhanním interpretem byl *Anđelko Klobučar* (1931 – 2016). Titulární varhaník záhřebské katedrály a profesor Hudební akademie za svůj život zkomponoval více než sto skladeb pro varhany od dvacetitaktových miniatur až po tři velké koncerty pro varhany a smyčcový orchestr. Byl mistrem kontrapunktu a ve svých dílech využíval všech barevných možností nástroje. Jeho kompletní dílo postupně vychází v urtextové edici.⁵ Od druhé poloviny 20. století až po současnost je možné zmínit velký počet skladatelů/improvizátorů pro varhany, ovšem jejich tvorba se pohybuje v rádech jednotek – *Marko Rudžjak*, *Frano Parać*, *Davorin Kempf*, *Krešimir Seletković*, *Milan Hibšer*, *Bruno Vlahek* a další (Perestegi, 2021).

Systém odborného vzdělávání na hudebních školách

Základní umělecké školy i Glazbene školy⁶ nabízejí pro nejmenší žáky ve věku 5 – 7 let přípravnou hudební výchovu⁷. Studium probíhá 1 – 2 roky a u žáků je stěžejní rozvoj elementárních hudebních dovedností. Výuka probíhá většinou skupinově 45 minut jednou týdně.

V ČR je možné studovat na ZUŠ 2 cykly – I. sedm let a II. čtyři roky. Klasická výuka probíhá jednou týdně 45 minut, v případě nadaného žáka může být časová dotace navýšena na 90 minut týdně. Z celkového počtu 505 základních uměleckých škol probíhá výuka varhan na 132 z nich. Glazbenu školu (GŠ) lze studovat šest let, v případě návaznosti na střední GŠ se výuka rozšiřuje o jeden rok. Výuka v 1. – 3. ročníku je 30 minut dvakrát týdně, ve 4.–6. ročníku 45 minut dvakrát týdně. Důležité je zmínit, že v Chorvatsku

³ Sabrana djela za orgulje – Franjo Dugan

⁴ Sabrana djela za orgulje – Krsto Odak

⁵ Skladbe za orgulje – Anđelko Klobučar, svezak I. – VI., nakladatelství CANTUS

⁶ Glazbena škola – Hudební škola, obdoba české ZUŠ

⁷ PHV – Přípravná hudební výchova / Glazbeni vrtić

je povinná školní docházka osm let.⁸ Z celkového počtu 104 GŠ probíhá varhanní výuka na 13 z nich.

Na českých konzervatořích⁹ probíhá výuka jednou týdně 90 minut nebo dvakrát týdně 45 minut. Jedná se o majoritní studium, kdy po šestiletém absolutoriu získá absolvent titul DiS. a možnost vyučovat. Na GŠ probíhá výuka totožně jako v ČR s tím rozdílem, že absolvent po dokončení školy nezískává žádný titul – středoškolské hudební vzdělání je nedostatečné pro budoucí povolání, nutná je návaznost na VŠ.

Na vysokých uměleckých (AMU, JAMU) či pedagogických (UHK) školách probíhá výuka totožně – 90 minut jednou týdně. Po třiletém bakalářském studiu získá absolvent titul Bc./BcA., navázat může dvouletým studijním oborem, po jehož dokončení získá titul Mgr./MgA. Oproti tomu na chorvatských Hudebních akademiích studium trvá v délce pěti let, po jehož dokončení získá student titul mag. Mus (MŠMT¹⁰, 2022; MZOŠ¹¹, 2006).

Využití děl chorvatských skladatelů ve výuce

V rámci studijních plánů jednotlivých chorvatských škol (Glazbena Škola, Muzička Akademija) mají studenti povinnost hrát vyjma běžné varhanní literatury (německé, francouzské, ...) i chorvatskou. Interpretace děl jejich skladatelů je součástí ročníkových přehrávek, zkoušek či závěrečných koncertů (Očić, 2022).

V průběhu května a června 2022 autor uskutečnil anonymní dotazníkové šetření, které bylo určeno pedagogům hry na varhany na všech stupních odborného vzdělávání u nás – ZUŠ, konzervatoře, vysoké umělecké či pedagogické školy. Součástí dotazníku byly i otázky věnované chorvatské varhanní kultuře. Z oslovených 153 respondentů bylo získáno 83 relevantních odpovědí – 54% úspěšnost.

Znáte či využíváte díla chorvatských skladatelů pro varhany? Pokud ano, uveďte prosím jejich jména.

Skoro většina respondentů (95,2 %) odpověděla, že nikoliv, avšak 4,8 % z dotázaných určité skladatele znali. Nejčastější odpovědi byl Julio Bajamonti (2), Anđelko Klobučar (2), Franjo Dugan (1), Boris Papandopulo (1) a Franjo Lučić (1).

Vzpomenete si, zda jste se na některém z varhanních koncertů setkali s chorvatským interpretem? Pokud je Vám známo, uveďte prosím s jakým.

S chorvatským interpretem se na koncertě setkala 9,6 % respondentů – šlo o Franjo Dugana (2), Pavao Mašiće (1), Jakša Darliće (1), Edmunda Andlera Boriće (1), Ursu Ljuban (1); dva odpovídající si jméno již nevybavili. Zbýlých 90,4 % odpovědí bylo negativních.

⁸ V ČR je povinná školní docházka devět let

⁹ Z 19 konzervatořích se varhany vyučují na 11 z nich

¹⁰ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

¹¹ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa

Účastnili jste se někdy mistrovských kurzů nebo jste koncertovali v Chorvatsku? Pokud ano, specifikujte prosím a uveďte místo.

Pouze 2,4 % dotázaných se účastnilo kurzů či koncertovali v Chorvatsku, přičemž se jednalo o účinkování v Záhřebu (1), Sisaku (1) a Dubrovniku (1). Ostatní respondenti (97,6 %) odpověděli záporně.

Znáte některé české varhanářské firmy, které postavily v Chorvatsku nástroj?

V této otázce bylo celkem 14,5 % pozitivních odpovědí, kdy respondenti odpovídali: Rieger (9), Škrabl (1), Smolka (1), Kánský-Brachtl (1), Organa (1), Mölzer (1), Robert Ponča (1). Zbýlých 85,5 % dotazovaných neví o české firmě, která by stavěla varhany na území Chorvatska.

V poslední (nepovinné) otázce měli respondenti možnost zanechat připomínky nebo své vlastní zkušenosti s tématem – nejčastější odpovědí bylo, že nemají žádné zkušenosti ani poznatky. Vzbuzení zájmu o danou problematiku ale dosvědčuje fakt, že z 83 respondentů zanechalo 51 z nich svůj osobní kontakt s žádostí o nasdílení výsledků práce a notových materiálů.

Závěr

Cílem příspěvku bylo stručné představení chorvatské varhanní kultury odborné veřejnosti po organologické i kompoziční stránce, komparování systému odborného vzdělávání na hudebních školách a případné užití při výuce. Jak je z dotazníkového šetření patrné, povědomí v České republice o dané problematice je absolutně minimální, avšak vzhledem k četnému zájmu respondentů by bylo vhodné tuto obsáhlou a historicky významnou kulturu propagovat.

Seznam bibliografických odkazů:

- ANDREIS, J. 1974. *Povijest glazbe IV*. Zagreb: Liber mladost.
- KLINDA, F. 2000. *Organ v kultúre dvoch tisícročí*. Bratislava: Hudobné centrum, ISBN 80-88884-19-5.
- LYKO, P. 2018. *Varhanářská firma Rieger*. Ostrava, Rigorózní. Ostravská univerzita.
- MAŠIĆ, P. (ed). 2019. *Boris Papandopulo – Toccata Cromatica* [hudebnina]. Zagreb: Cantus, 13 s. ISMN 979-0-801349-44-6
- MAŠIĆ, P. (ed). 2019. *Franjo Dugan – Sabrana djela za orgulje* [hudebnina]. Zagreb: Cantus, 107 s. ISMN 979-0-801349-42-2
- MAŠIĆ, P. (ed). 2021. *Krsto Odak – Sabrana djela za orgulje* [hudebnina]. Zagreb: Cantus, 20 s. ISMN 979-0-801349-72-9
- Nastavni plan i program predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* [online]. 2017. Zagreb, [cit. 2022-12-10]. Dostupné z:

- http://www.gsjh.hr/skola/nastavni_pp_predskolskog_i_osnovnog_obrazovanja_za_glazbene_i_plesne_skole/
- OČIĆ, L. a KOBLÁSA, L.. *Chorvatská varhanní kultura*. Záhřeb, 27.10.2022
- PERESTEGI, M. 2021. *Aspekti kontinuiteta i inovacija glazbenih oblika u skladbama za orgulje Franje Dugana st., Franje Lučića i Anđelka Klobučara* (Disertace). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- STIPČEVIĆ, E. 1997. *Hrvatska glazba*. Zagreb: Školska knjiga, ISBN 953-0-60572-2.
- Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 2. 2022* [online]. 2022. Praha, [cit. 2022-12-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>
- U Varaždinu blagoslovljene obnovljene najstarije orgulje u Hrvatskoj* [online]. 2015. Varaždin: NAROD.hr, [cit. 2022-12-10]. Dostupné z: <https://narod.hr/kultura/u-varazdinu-blagoslovljene-obnovljene-najstarije-orgulje-u-hrvatskoj>

Mgr. Lukáš Koblása,

Hudební katedra, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové,
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
e-mail: lukaskoblasa@seznam.cz
školitel: prof. PhDr. MgA. František Vaníček, Ph.D.

Rozvoj vzdelávacích programov vo vybraných slovenských galériách

Development of Educational Programmes in Selected Slovak Galleries

Barbora Lukáčová

Abstrakt

Cieľom príspevku bolo oboznámenie sa so situáciou vzdelávania vo vybraných troch galériách na Slovensku. Ich stručný vývin od vzniku galérie je obsiahnutý v prvej časti článku ako úvod do problematiky. Použili sme hlavne literatúru osobností galerijných pedagógov a výskumníkov zo slovensko-českej scény, ktorí sa stále aktívne venujú rozvoju galerijnej pedagogiky a prispievajú tejto disciplíne svojimi inovatívnymi prístupmi a akčným organizovaním programov a podujatí pre širokú verejnosť. Cieľom bolo rovnako objasniť kreatívnu úroveň existujúcich vzdelávacích programov v umeleckých inštitúciách ako Slovenská národná galéria, jej pracovisko v Ružomberku v podobe Galérie Ľudovíta Fullu alebo viac konceptuálne založená Kunsthalle v Bratislave. Zistili sme, že aj počas pandémie, ktorá mala vplyvný dopad na všeobecné múzea a múzea umenia, im nezabránila v činnosti, kedy sa presunuli do virtuálneho priestoru aby aj naďalej participovali na verejnej scéne a nezanedbali tak svojich nadšencov pre umenie.

Kľúčové slová: Galéria. Galerijná edukácia. Inovácia. Výtvarná výchova. Slovenská národná galéria.

Abstract

The aim of the article was to get familiar with the situation of education in galleries in Slovakia. Their brief development since the creation of the gallery is contained in the first part of the article as an introduction to the issue. We mainly used the literature of gallery educators and researchers from the Slovakian-Czech scene, who are still actively engaged in the development of gallery education and contribute to this discipline with their innovative approaches and active organization of programs and events for the general public. The goal was also to clarify the creative level of existing educational programs in art institutions such as the Slovak National Gallery, its workplace in Ružomberok in the form of the Ľudovít Fulla Gallery or the more conceptually based Kunsthalle in Bratislava. We found that even during the pandemic, which had an influential impact on general museums and art museums, it did not stop them from operating, when they moved to the virtual space in order to continue to participate in the public scene and thus not neglect their art enthusiasts.

Key words: Gallery. Gallery education. Innovations. Art education. Slovak national gallery.

Úvod

V priebehu desaťročia sme zaregistrovali obrovský prevrat vo svete múzeí a galérii, ktorým po dlhé roky nebola venovaná dostatočná pozornosť. Nedostatočný záujem o kultúru v rámci národného povedomia ustúpil, no stále však pretrváva (Sokolová, 2010). Na základe pyramídy potrieb podľa Maslowa (McLeod, 2007) publikovanej už v roku 1957 je sebarealizácia na poslednom mieste, kde ju predbehli fyziologické potreby, bezpečie alebo uznanie. Z toho vieme vyvodiť záver, že človek musí byť najprv sýty, potom zabezpečený, až potom si možno nájde čas na seba a svoj rozvoj. Potreba osobnostného rastu, túžba po poznaní a estetických zážitkoch teda nie je úplne samozrejímá u každého človeka, keďže sú prípady, keď väčšinu voľného času trávi napĺňaním základných potrieb. Je to však skutočnosť, ktorú nemožno vyčítať. Ako následok to nesie krajina pôvodu, pretože politický systém vytvára pre svojich občanov podmienky pre dostupný rozvoj osobnosti. Od počiatku historicky vyspelejšie krajiny, ktoré mali dostatočne pokryté životu dôležité stupne potrieb, mohli venovať svoju energiu do rozvoja kultúry, vyššieho vzdelania, podpory umenia. Mecenášska rodina Mediciovcov z Florencie podporovala finančne umelcov, ktorí nám zanechali významné umelecké diela, ktorými sa Taliansko môže pýšiť dodnes (Strathern, 2009). Ako národ si zakladajú na svojich bohatých prameňoch minulosti. Zdieľajú navzájom informácie o lokálnych umelcoch po stáročia, a tak aj v dnešnej dobe sú žiaci základných či stredných škôl dôkladne informovaní o kultúrnom dedičstve svojej krajiny. Vyplýva z toho, že sú vizuálne vzdelaní a poznajú alebo vedia pochopiť vystavené obrazy v múzeách umenia. Štát si tak vedome vychováva nových potenciálnych návštevníkov umenia a buduje vo svojich občanoch prirodzený vzťah ku kultúre od samého počiatku (Homzová, 2015).

V nemeckom Hamburgu sa stretávame po prvý krát so skúsenosťami edukačných programov „*pre rozvíjanie percepčnej citlivosti k umeleckým dielam*“ už v roku 1888, kedy Alfred Lichtwark (otec umenovednej pedagogiky 1852 – 1914), riaditeľ vtedajšej Kunsthalle, využíval edukačný potenciál múzea a organizoval vzdelávacie programy pre mladých ľudí nazvané aj „*cvičenia v nazeraní na diela umelecké*“ v jednej obrazárni, a tak sa zaslúžil o prezývku otec múzejných pedagógov (Šobánová, 2012). Na Slovensku prvé tendencie záujmu pre vzdelávacie programy opisuje Sokolová (2010) z Galérie mesta Bratislava až z druhej polovice dvadsiateho storočia. Po týchto faktoch si môžeme položiť otázku, ako v krajine, kde dlhodobo nebola venovaná dostatočná pozornosť inštitúciám, ako sú galérie, a kde podľa získaných informácií vznikli oficiálne vzdelávacie programy, až po roku 2002 (SNG 2022). Vieme dohnať zanedbaný záujem a vzdelanie v našej spoločnosti? V článku stručne zhrnieme situáciu galerijných vzdelávacích programov, ako sa vyvíjali a aké majú podoby v dnešných slovenských inštitúciách, ako je Slovenská národná galéria v Bratislave, jej pracovisko v Ružomberku a viac konceptuálne orientovaný dom umenia Kunsthalle, ktorého vzdelávacie projekty sú pravidelne oceňované.

Útlm a vzostup galérií

V počiatkoch sa ešte nestretávame s konkrétnym pojmom múzeum alebo galéria, ale zatiaľ s ich predchodcami takzvanými *kabinetmi zbierok – kuriozít (kunstkammer)*, kde sa zhromažďovali umelecké diela a predmety z rôznych krajín. Slúžili hlavne pre zábavu, ale rovnako aj rozširovali poznanie. Preto môžeme považovať tieto kabinety za miesta s istým vzdelávacím potenciálom. Neskôr sa stretávame s pojmom *salón*, ktorý „na rozdiel od kabinetu určenom aj na štúdium, má vyslovene reprezentatívnu rolu“ (Tribulová, 2018). Tu už neboli diela nainštalované nahusto, ale každé jedno bolo vystavené osobitne. Preto si salón vyslúžil povesť, že bol predchodcom galérie. Ak bolo snahou v 19. storočí, a potom aj rovnako v prvej polovici 20. storočia, vystaviť čo najviac zbierkových predmetov, expozícia by mala v tom období často podobu toho, čomu dnes hovoríme otvorený depozitár (Podušelová, 2019).

Galéria po rokoch jej vývinu je v dnešnej podobe definovaná ako priestor, v ktorom je umenie prezentované, je jedinečným zdrojom poznania kultúry a rôznorodosti, je miestom, ktoré zvyšuje naše kultúrne povedomie. Unikátne a autentické diela prezentované v galérii ponúkajú divákovi rôzne pohľady na hodnoty, tradície a život rôznych kultúr. Práve pre tento fakt považujeme galériu nielen za nositeľa multikultúrnej výchovy, ale aj za najsilnejší prostriedok vzbudzovania multikultúrneho cítenia a prežívania. Význam edukačných aktivít v galérii pomocou autentických umeleckých artefaktov je teda nespochybniteľný (Valachová, 2020).

Postupom času začali galérie využívať svoj kreatívny potenciál a sprostredkovať svoje zbierky prostredníctvom rôznych programov. Sokolová (2008) pripisuje tento nárast záujmu o výchovu k umeniu cez edukačné programy v kultúrnych inštitúciách k dvom tendenciám. Je to hlavne záujem spoločnosti o umenie v 60. a 70. rokoch minulého storočia, kedy sa stali populárnymi prvé aukčné spoločnosti, ktoré začali umenie dražiť a predávať a pokryli širší záber obyvateľstva. S umeleckými dielami začalo obchodovať mnoho vlastníkov, a tak sa dostávame do sveta *art business*, ktorý je významnou ekonomickou zložkou vyspelých krajín. Druhú tendenciu pripisuje k filozofickému mysleniu, kedy sa prejavila a nastolila kritika spoločenských a kultúrnych inštitúcií.

Na Slovensku približne od roku 1980 rokov môžeme hovoriť o aktivite kultúrnych inštitúcií, ponúkajúcich vzdelávacie programy pre verejnosť a deťom návštevníkov, ktoré im pomáhajú priblížiť umelecké diela domácich autorov (Guillaume, 2010).

Rovnako aj Tribulová (2018) zdôrazňuje posledné štvrtstoročie, kedy má divák v múzeu umenia aktívny prístup. „Múzeum už nemá byť len schránkou, ale čo najviac otvorenou kultúrnou inštitúciou, ktorá by sa mala snažiť jednotlivé oblasti kultúry nielen prepojiť, ale aj aktívne využiť na vzdelávanie a aktivizáciu návštevníka“. Samotné inštitúcie vyzývajú svojich potencionálnych návštevníkov na participáciu na vzdelávacích programoch rôznymi formami projektov (Tribulová, 2018). Vnímanie múzeí a galérií spoločnosťou po roku 1990 nadobudlo nové rozmery, čo viedlo postupne reagovať na požiadavky vtedajšej spoločnosti a prispôbiť sa jej potrebám. Bolo nevyhnutné sa zamerať na úpravu a zmeny v expozíciách, založiť nové koncepcie pre výstavnú činnosť, ich spôsoby

a vykonávanie tejto činnosti. Akvizície, tezaurácia a komunikácia ostávajú nemenné a rovnako stále slúžia ako miesto, kde zbierky obrazov sú zhromažďované a vystavované pre reflexiu návštevníka, jeho poznávanie a vzdelanie. Tieto inštitúcie sa viac sformulovali ako miesto pre dialóg a kritické myslenie. Stali sa miestom zdieľania skúseností, hodnotenia a nadobúdania pocitu šťastia. „*Od údivu a obdivu prechádza múzeum k zážitkom a interaktivite*“ (Podušelová, 2019). Naopak Čarná (2018), pripisuje rokom deväťdesiatym 20. storočia útlm a aj zánik galerijnej pedagogiky, tzv. stav stagnácie a potlačania edukačných aktivít, keď sa kládol dôraz na iné priority súvisiace s existenčnými problémami galérií a múzeí, ale aj s novými možnosťami akvizičnej, výstavnej a grantovej činnosti, ktoré sa otvorili po roku 1989 ako nové príležitosti výtvarného života.

Sokolová (2010) uvádza rôzne projekty, ktoré sa stali strategickým vykúpením pre získavanie návštevníkov. Jedným z nich je projekt „*Bližšie k múzeu*“, ktorého autorkou je Marcela Lukáčová. Na konferencii v roku 2007 už mal vytvorený aj manuál. Prinieslo ho Bratislavské centrum súčasného umenia ako inšpiračný zdroj a ponúkal náhľad na trendy zo zahraničných inštitúcií umenia. Voľným pokračovaním z roku 2010 – „*Bližšie ku galérii*“ – projekt prispel k vzdelávaniu vo forme tréningov galerijných edukátorov a skvalitnil rast edukačnej činnosti. Sokolová (2010) ďalej uvádza nasledovné udalosti, ktoré ovplyvnili vývin galerijnej činnosti:

1. Vysokoškolské pracoviská Mateja Bella v Banskej Bystrici a Univerzita Komenského v Bratislave sa začali venovať problematike sprostredkovania umení a galerijnej pedagogiky, a to konkrétne Štefan Gero a Stanislav Tropp;
2. Uskutočnil sa seminár galérii ČR v roku 2004 v Národnej galérii v Prahe s názvom „*Nové metódy výchovnej práce v galériách*.“ Obsahoval konštruktívne podnety pre manažment galerijnej edukácie, napr. ako vzdelávať galerijných edukátorov, a ustanovenie komory vzdelávacích pracovníkov v múzeách umenia..;
3. Vznik inštitúcie „Zväz múzeí na Slovensku,“ v roku 2008 – založená sekcia pre vzdelávanie;
4. Projekt „*Čo letí v múzejnej pedagogike*“ (2009) – Vzdelávanie a výchova v múzeách na Slovensku;
5. Po zrušení intendantúr a vrátení právnej subjektivity galériám (1998 – 1999) sa oživuje i činnosť Rady galérií Slovenska;
6. Diskusné fórum orientované na problematiku výchovy detského diváka umením v Galérii Cypriána Majerníka v roku 2010;
7. Vznik Nadácie centra súčasného umenia (existovala len do roku 2014);
8. Fond na podporu umenia, ktorý je stále aktívny.

Po dôkladnej analýze jednotlivých udalostí a organizácii vieme povedať, že pre napredovanie a rozvoj galérií je nevyhnutná vzájomná spolupráca. Taktiež vznik nových inštitúcií poskytol nielen nové pracovné príležitosti, ale dal do povedomia vykonanú prácu a úspechy v tomto sektore. Budovanie partnerstiev s externými agentúrami je kľúčovou

zložkou úspešného poskytovania týchto nových druhov aktivít a osvetových projektov, čím sa zabezpečí, že sa uspokojia a zapoja záujmy a potreby špecifických cieľových skupín na kreatívnej, zmysluplnej a trvalej úrovni (Beard a col., 2004). Napriek tomu, že nie všetky z uvedených nadácií sú stále aktívne, tie fungujúce sa v súčasnosti neprestajne zdokonaľujú, podieľajú sa na nových projektoch a získavaní sponzorstva.

Situácia v galériách za posledné desaťročie

Múzeá sa v súčasnosti boria s rastúcou konkurenciou širokého spektra organizácií ponúkajúcich voľnočasové aktivity (Podušelová, 2019). V posledných rokoch sa galériám podarilo stabilizovať vzdelávacie oddelenia a navýšiť počet galerijných pedagógov minimálne na dvoch zamestnancov, čo naznačuje pozitívny vývoj v tejto oblasti (Čarná 2018). Múzeum alebo galéria v súlade so svetovými trendmi si musí osvojiť moderné prezentačné nástroje, aby sa stalo „divadlom“ dejín a umenia, v ktorom sú nefalšovanými hercami zbierkové predmety. Ovplyvňujú príťažlivosť expozícií pre návštevníka, nasmerovanie jeho záujmu a vyvolanie príjemných pocitov z vnímania celkového vyznenia expozície, ktoré môže umocniť aj pocitu komfortu, ak v expozícii boli citlivo zakomponované oddychové zóny. „*Upútaj, aby si zvýšil túžbu venovať pozornosť, poznávať, tešiť sa z krásy*“ (Podušelová, 2019). Dnes už sa bežne môže náhodnému návštevníkovi, dopytujúceho sa na umenie stať, že sa okrem poučenia z diela priuči aj rôznym sociálnym zručnostiam či environmentálnej zodpovednosti (Tribulová, 2018).

Na znovuzrodení galerijnej pedagogiky sa podieľa iniciatíva Slovenskej národnej galérie a jej externá spolupráca so študentmi dejín umenia Filozofickej fakulty Univerzity Komenského a Trnavskej univerzity ako lektormi na výstave 20. storočie (Sokolová, 2010). Nástup galerijných pedagógov a takzvaná nová generácia historikov umenia a neskorších kurátorov spôsobila etablovanie v očiach kurátorov a z galerijnej pedagogiky, na ktorú zvyklo často neprávom nahliadať ako na menejcennú prácu „*tých, čo sa hrajú s deťmi*“, sa postupne stal partner pre odborný dialóg (Čarná, 2019). Edukatívne výstavy a participatívne projekty získavajú väčší priestor, taktiež aj publikované pracovné listy a detskí sprievodcovia, či edukačné a interaktívne zóny, ktoré sa postupne stávajú štandardom prirodzenou súčasťou výstav aj u nás.

Oddelenie galerijnej pedagogiky v Slovenskej národnej galérii

Oddelenie existuje od roku 2002 a spolu s tvorivou dielňou detí Slovenskej národnej galérie (ďalej SNG) pracuje so vzdelávacím potenciálom umeleckých zbierok a výstav. Pripravuje a realizuje špecializované vzdelávacie programy pre školy, ktoré je potrebné si vopred zarezervovať kvôli vysokému záujmu, čo je výnimočná informácia. Od otvorenia zrekonštruovanej galérie vznikli nové programy inšpirované nielen výstavou umeleckých diel, ale aj samotnou architektúrou a filozofiou budovy a jej miestom vo svete kultúry. Programy sú zhotovené na mieru pre deti a dorast podľa veku. Hlavné sú kategórie pre materské, základné, stredné a vysoké školy, ktoré majú svoje témy a vyhradené ciele. Pre

vysoký počet programov sú nižšie uvedené len vybrané pre inšpiráciu z ponuky na stránke SNG.

- **Materské školy a 1.ročník základných škôl – programy sú sústredené na budovu galérie**

- Vyhliadky do budúcnosti**

- Témy: budúcnosť, plánovanie, zodpovednosť*

- Cieľ: Uvedomiť si, či a ako naše konanie ovplyvňuje budúcnosť a ako si o nej tvoríme obraz.

- Prostredie**

- Témy: orientácia a pohyb v priestore, priestor a zmysly*

- Cieľ: Poznávať prostredie galérie pomocou pohybu a zmyslov a uvedomiť si, ako sa v ňom orientujeme.

- **2. – 4. ročník**

- V perspektíve*

- Témy: architektúra, priestorové plány, hĺbka priestoru*

- Cieľ: Priblížiť si vnímanie architektúry a priestoru cez tvary a línie a ich vzájomné pôsobenie.

- Ako vzniká animovaný obraz?*

- Témy: príbeh, vlastnosti animácia, čas*

- Cieľ: Preskúmať skladbu príbehu a nástroje v pohyblivom obraze. Všimnúť si prácu s časom.

- **6. – 9. ročník**

- Slovom a obrazom*

- Témy: slovo vo vizuálnom umení, konceptuálne umenie*

- Cieľ: Program bude skúmať možnosti vyjadrenia informácie slovom a obrazom a predstaví niekoľko hlavných princípov súčasného umenia.

- Telo v priestore*

- Témy: telo a priestor, človek v krajine, krajinomalba*

- Cieľ: Uvedomiť si možnosti vnímania priestoru prostredníctvom vlastného tela, priblížiť si postavenie človeka v krajine.

- **Stredné školy**

- Formovanie sveta*

- Témy: priestor, architektúra, kultúrne dedičstvo*

- Cieľ: Uvedomiť si, akými prostriedkami sa formujú priestor a hodnoty architektonického diela.

- **Vysoké školy**

- Múzeum a publikum*

- Témy: múzeum umenia 21. storočia, práca s publikom, galerijná pedagogika*

- Cieľ: Program na konkrétnych príkladoch a cvičeniach otvorí diskusiu o funkciách Slovenskej národnej galérie ako múzea umenia 21. storočia, pričom sa zameria na prácu s publikom.



Obr.1 Školský program pre 9 triedu ZŠ zameraný na vysvetlenie perspektív



Obr. 2

V rámci jednej návštevy mali žiaci možnosť vyskúšať rôzne formy spolupráce svojho vlastného tela a prostredia galérie



Obr. 3

Záujem o rodinné programy v Slovenskej národnej galérii stúpa podľa výskumov oddelenia pre rozvoj. Aj preto rozšírila svoju ponuku o nové rodinné programy ako napríklad:

Malé divy (ešte v roku 2017) pre najmenšie deti od 1 do 4 rokov, čo pre veľa galérii nie je bežné organizovať programy pre deti v tak nízkom veku alebo materské školy. Program sa koná každú prvú a druhú stredu v mesiaci o 10:15.

Meet up – toto stretnutie je organizované každú stredu od 15:30 – 17:30

Rodinná nedeľa pre deti od 6 do 12 rokov sa koná každú poslednú nedeľu v mesiaci medzi 15. a 17. hodinou.

Výtvarka každý pondelok poobede pre 11 – 13 ročné deti a každý štvrtok vo večerných hodinách pre 8 – 10 ročné deti.

Do kompetencie oddelenia patrí aj tvorba sprievodných programov k vernisážam (obvykle obsahujú kurátorský výklad niektorých vystavených diel, konferencie, jednotlivé prednášky a prednáškové cykly (voľné a užité umenie, architektúra), diskusie a filmové projekcie, výstavy aj mimo výstavné aktivity, koncerty, literárne večery tematicky sa týkajúce výstavných projektov.

K roku 2021 disponuje galéria 7 pracovníkmi, ktorí neustále pracujú na rozvíjaní programov pre verejnosť a školy, prispôsobujú ich potrebám doby a potencionálnym návštevníkom. Od roku 2015 (december) prebiehala rekonštrukcia rozsiahleho areálu na nábreží Bratislavy a galéria fungovala v programe „kreatívneho provizória“. Inštitúcia nerezignovala na svoje hlavné činnosti, práve naopak, čas rekonštrukcie využívala na vytváranie nových programov a formátov (SNG, 2021).

Uskutočnili sa tu niekoľké verejné prieskumy a z výsledkov odpovedí (s viacnásobným výberom) k prínosom kurzu pre rodinu vychádza, že rodina považuje za najväčší prínos programu aktívne trávenie času v galérii a vzdelávanie umením. Pre rodinu sú dôležité aj nápady, ktoré môžu využiť doma a páči sa im participácia s dieťaťom pri tvorbe. Účastníci pokladajú za najväčší prínos kurzu pre dieťa poznávanie galérie a prepojenie galérie s tvorivosťou, dieťa vidí, že umenie môže mať rôzne podoby. Za ďalšie prínosy rodičia považujú možnosť skúšať techniky a prácu s materiálom, ktorý doma nemajú. Kurz a lektorky sú pre dieťa zdrojom nových nápadov pre jeho činnosť. Ich prístup podporuje dieťa v jedinečnosti (Patúcová, 2018).

Jeden z prieskumov organizovaný galériou udáva informácie, že návštevnosť galérie v roku 2021 stúpila približne o 20 tis. návštevníkov za rok v porovnaní s rokom 1999. Za to vďačí hlavne pestrému programu, jeho pravidelnému propagovaniu buď cez sociálne médiá alebo kooperáciou s univerzitami, strednými alebo základnými školami. Podľa výskumov v Londýne uvádza Beard (2004), že veľký podiel a súčasť atraktívnosti galérii a múzeí umenia je aktívne zapájať do svojho diania aj verejnosť, čo znamená aj menšiny, alebo sociálne znevýhodnených ľudí. Pre nich vyvinuli špeciálne programy, a tak prispeli spoločnosti ako prostredníctvom galerijných programov vzdelávať aj znevýhodnenú časť obyvateľov.

Pre uzatvorenie galérie z dôvodu protipandemických opatrení prvé mesiace roku 2021, bola nová ponuka programov pre školy pripravená až po prázdninách. Materské školy mali možnosť navštíviť 3 programy, ktoré tvorili cyklus *Videnie sveta*, kde skúmali rôzne možnosti divania sa na svet a všetko okolo nás. Počas pretrvávajúcej pandémie Oddelenie galerijnej pedagogiky SNG naďalej pokračovalo vo vzdelávacích aktivitách aj v online priestore ako napríklad Meetup SNG, Výtvarka, BookObrazy. Online verziou rodinného programu Rodinná nedeľa boli 2 rodinné workshopy, Svet za oknom a Zvukové stopy.

Vzdelávacie a kultúrno-spoločenské aktivity Galérie Ľudovíta Fullu v Ružomberku

Galéria Ľudovíta Fullu podľa výročnej správy a informácii poskytnutých od riaditeľky Zuzany Gážikovej (SNG, 2021) zrealizovala spolu 152 vzdelávacích a kultúrno-spoločenských podujatí pre organizované skupiny aj jednotlivcov, ktorých sa zúčastnilo viac než dvetisíc detí. Pokles oproti roku pred pandemiou bol výrazný, keďže v priebehu roka 2021 bola takmer úplne eliminovaná návštevnosť organizovaných školských skupín. Galéria rovnako reagovala na pandemickú situáciu ako väčšina inštitúcií a svoje programy presunula do online priestoru. Jednou z nich je napríklad LEP (streamovaná diskusia na FB) a Ručne stručne (workshopy cez aplikáciu Zoom). Po skončení každého lockdownu sa postupne opäť rozbíhali aktivity v prostredí galérie, napr. Ateliér, Ručne stručne, Kino u Fullu a i. Môže sa tiež pýšať každoročným festivalom Fullove dni, sériou viacerých vzdelávacích a kultúrnych podujatí z oblasti vizuálnych umení v exteriéri mesta aj v interiéri galérie. Medzi najobľúbenejšie patria okrem klasických vernisáží a kurátorských výkladov, PechaKucha Night; Fulloviny II (videomapping Nano vjs.), ŠUP (Fulla Fashion show) a rôzne tanečné interpretácie alebo tvorivé dielne.

Edukačný projekt Kunsthalle v Bratislave

Pre zmenu v názvosloví sa dom umenia Kunsthalle môže pýšať vysokou aktivitou vzdelávacích programov a rôznymi oceneniami, ktoré získali za posledné roky. Jedným z mnohých projektov, ktoré sa oplatí spomenúť je *Detský mediátor*, projekt, ktorý získal ocenenie Biela Kocka v roku 2017, udeľované Radou galérii Slovenska v kategórii Edukačný projekt. Projekt prebiehal ako mimoškolská aktivita v pravidelných intervaloch na výstavách v Kunsthalle v Bratislave (KHB) aj mimo nej (v iných galériách, v depozitároch, na stretnutiach s umelcami) so šiestimi deťmi vo veku 8 až 12 rokov. Tento jedinečný projekt „umožňoval deťom zažívať súčasné umenie na vlastnej koži cez vlastnú fyzickú aj mentálnu skúsenosť a zážitok, získaním nového uhla pohľadu na každodenné situácie, ale aj náročné otázky doby“ (Čarná, 2018, s. 7).

Odpovede na konkrétne umenie neposkytovali, no pomohli divákovi v ich hľadaní, vo formulovaní vlastných postojov a v orientácii vo svete presýtenom vizuálnymi podnetmi či vo vizuálnej gramotnosti. Deti sa obliekali ako keby boli po prvýkrát na výstave, mohli hrať vankúšovú vojnu... „*Myšlienka projektu je jednoduchá – viesť s deťmi dialóg a nechať ich objavovať svet umenia primerane ich veku, záujmom a potrebám.*“ Deťom sa ponúkal pohľad do zákulisia vzniku výstav a fungovania inštitúcie, aby sa bez problémov vedeli orientovať

v galerijnom prostredí, stretli sa s rôznymi galerijnými profesiami, získavali nové zručnosti a boli schopné sa verejne prezentovať. Súčasťou tohto projektu bolo pravidelné sprevádzanie dospelých návštevníkov (rodičov, príbuzných, ale aj širšej verejnosti) deťmi – ich detským jazykom a optikou, na základe scenárov, ktoré si samy pripravili. Projekt je detskou modifikáciou novej funkcie: mediátorov umenia v KHB, ktorými sú študenti umenia či dejín umenia, ktorí dohliadajú na výstavy a zároveň naplňajú rolu sprostredkovateľov dialógu s návštevníkom o vystavených dielach.

Záver

V príspevku sme zosumarizovali a spracovali rôzne názory a výsledné definície galérií od jednotlivých autorov venujúcich sa problematike galerijnej edukácie. Rovnako ako vzdelanie na Slovensku si aj to galerijné prechádzalo vývojom, ktorý je hlavne vďaka aktívnym talentovaným a špeciálnym jednotlivcom a milovníkom umenia na dobrej ceste dohnať úroveň tejto vednej disciplíny európskemu štandardu vyspelých krajín. Kreatívni členovia týchto inštitúcií neustále pracujú na zdokonaľovaní ponúkaných a vytváraní nových pedagogických programov, a tak si udržiujú stálych a popritom získavajú nových návštevníkov. Je nesmierne dôležité a kladie sa zodpovednosť aj na pedagógov základných a stredných škôl, ale aj rodinných príslušníkov, aby deti viedli kultúrnou cestou neústavne a od malička, aby boli správne vizuálne vzdelaní a nebola im návšteva galérie cudzia a neprirodzená, práve naopak, aby sa z nich stali stáli návštevníci. Frázu Jána Amosa Komenského „*škola bez žiakov je ako telo bez duše*“ by sme mohli jednoducho aplikovať aj na príklad galérie. Tá potrebuje svojich návštevníkov na prežitie. S novým spôsobom dostupnosti, kedy si vieme jednotlivé expozície pozrieť online, ale aj prepojenie s univerzitami, strednými či základnými školami, rôznymi médiami a ponukou inovatívnych vzdelávacích programov si návštevnosť galérie vedia lepšie udržať. V niektorých prípadoch to viedlo k vytvoreniu nových spoločných kurzov, ktoré stavajú na výskumnej hodnote zbierok a odborných znalostí zamestnancov a využívajú ich. Zistili sme tiež, že novým trendom je interdisciplinárne učenie, kedy vieme prepojiť predmety, ktoré sa učia v škole, ako dejepis, dejiny umenia, ale aj zemepis a po spolupráci s kurátorom alebo galerijným pedagógom vedia vytvoriť zaujímavý a praktický koncept výučby v atraktívnych priestoroch galérie alebo múzea. Z pôvodného galerijného elitárstva sme sa posunuli do éry, kedy je umenie dostupné širokej verejnosti. Z malého počtu zamestnancov sa nám vyvinuli inštitúcie ponúkajúce kreatívne pracovné pozície, ktoré poskytujú neustály rast a rozvoj a prispievajú svojou prácou k uchovaniu kultúrneho povedomia.

Zoznam bibliografických odkazov

ČARNÁ, D. 2018. Zánik a znovuzrodenie galerijného vzdelávania na Slovensku. In: *Otvorená galéria, Slovenské centrum vizuálnych umení Kunsthalle, Zborník príspevkov z odbornej konferencie 25. apríl 2018*. Bratislava: Slovenské centrum vizuálnych umení. s. 4 – 7. ISBN 978-80-972754-4-0.

- BEARD, A. a col. 2004. Creative engagement, In: *Conference National Museum Directors' Conference, March 2004*. United Kingdom: National Museum Directors. 60 s. ISBN 0-9536047-6-4.
- GUILLAUME, M. – KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Art vo vzdelávaní*. Trnava: PdF TU. 160 s. ISBN : 978 -80-8082-401-3.
- HOMZOVÁ, J. 2015. *Galerijná pedagogika vo výtvarnej edukácii v základných, stredných školách a v ZUš* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015. [cit. 22. októbra 2022]. Dostupné https://archiv.mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/j_homzova_galerijna_pedagogika_vo_vytvarnej_educacii_v_zs_ss_a_zus.pdf
- MCLEOD, S. Maslow's *Hierarchy of Needs, Simply Psychology* [online]. London:Simply Scholars, 2007. [cit. 20.októbra 2022]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
- PATÚCOVÁ, S. 2018. Z galérie domov. In: *Otvorená galéria, Slovenské centrum vizuálnych umení Kunsthalle, Zborník príspevkov z odbornej konferencie 25. apríl 2018*. Bratislava: Slovenské centrum vizuálnych umení. s. 80 – 85. ISBN 978-80-972754-4-0.
- PODUŠELOVÁ, G. 2019. Expozičná činnosť múzeí – okno do zbierkového fondu múzea, In: *Expozičná, výstavná a prezentačná činnosť múzeí po r. 1989, Zborník príspevkov z odbornej konferencie 24. – 26. september 2019*. Lučenec: Zväz múzeí na Slovensku. s. 6 – 20. ISBN 978-80-971748-8-0.
- SNG. 2021. Správa o činnosti a hospodárení SNG za rok 2021. [cit. 15. októbra 2022]. Dostupné z: <https://www.sng.sk/sk/o-galerii/dokumenty/vyroczne-spravy>
- SOKOLOVÁ K, 2008. Výchova k umeniu cez edukáciu v prostredí galerijných výstav. In: *Veřejnost a kouzlo vizuality Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání: Symposium České sekce 20. – 22. listopadu 2008*. Brno: INSEA, Masarykova univerzita. s. 200 – 207. ISBN 978-80-210-4722-8.
- SOKOLOVÁ, K. 2010. *Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. 131 s. ISBN 978-80-8083-981-9.
- STRATHERN, P. 2009. *The Medici: Godfathers of the Renaissance*, Vancouver: Vintage Books, 2009. 448 s. ISBN 978-0099522977.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. 2012. *Edukační potenciál muzea*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3034-8.
- TRIBULOVÁ, B. 2018. Prečo sa galérie otvárajú? In: *Otvorená galéria, Slovenské centrum vizuálnych umení Kunsthalle, Zborník príspevkov z odbornej konferencie 25. apríl 2018*. Bratislava: Slovenské centrum vizuálnych umení. s. 9 –11. ISBN 978-80-972754-4-0.
- VALACHOVÁ, D. 2020. *Didaktika výtvarnej edukácie I – teoretické súvislosti*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2020. 162 s. ISBN 978-80-557-1808-8.

Mgr. Barbora Lukáčová,

Katedra výtvarnej výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského,
Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: lukacova.barbora912@gmail.com

školiť : prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Piesňová tvorba Stanisława Moniuszka

Stanisław Moniuszko's Song Works

Kristína Magátová

Abstrakt

Poľský romantický skladateľ Stanisław Moniuszko je širokej verejnosti známy najmä ako tvorca poľskej národnej opery *Halka*, ako jeden z vedúcich predstaviteľov poľskej národnej hudby, no málo známa je skutočnosť, že je priekopníkom piesňového žánru v poľskej hudbe. Výraznú časť jeho kompozícií zastáva práve umelá pieseň. Cieľom príspevku je predstaviť jeho rozsiahlu piesňovú tvorbu, ktorú reprezentuje súbor dvanástich zošitov s titulom *Śpiewnik Domowy*, opísať historické okolnosti a proces ich vzniku, stručne predstaviť inšpiračné východiská a vplyvy skladateľa v piesňovej tvorbe a charakterizovať základné znaky piesní.

Kľúčové slová: Romantizmus. Stanisław Moniuszko. Piesňová tvorba. Umelá pieseň. *Śpiewnik Domowy*.

Abstract:

The Polish Romantic composer Stanisław Moniuszko is known to the general public mainly as the creator of the Polish national opera *Halka*, as one of the leading representatives of Polish national music, but little known is the fact that he is a pioneer of the song genre in Polish music. A significant part of his compositions is occupied by the artificial song. The aim of this paper is to present his extensive song output, represented by a set of twelve songbooks entitled *Śpiewnik Domowy*, to describe the historical circumstances and the process of their creation, to briefly introduce the composer's inspirational background and influences in his songwriting, and to characterise the basic features of the songs.

Key words: Romanticism. Stanisław Moniuszko. Song work. Artificial song. *Śpiewnik Domowy*.

Úvod

Stanisław Moniuszko patrí k významným predstaviteľom európskej hudby obdobia romantizmu. V umeleckom svete sa uplatnil nielen ako skladateľ, vrcholný predstaviteľ poľskej národnej školy, ale aj ako dirigent, pedagóg a aktívny organista. Do dejín sa zapísal ako autor poľskej národnej opery *Halka*, a tiež ako popredný predstaviteľ piesňového žánru. Postavenie poľskej hudby pred Stanisławom Moniuszkom, v porovnaní s hudbou iných väčších národov, bolo v umeleckom svete skutočne veľmi slabé. Hudba v Poľsku sa začala

pomaly prebúdať až koncom 18. storočia. Vznik a rozvoj poľskej hudobnej kultúry sa spája s viacerými menami: Maciej Kamiński, Jan Stefani, Józef Elsner, Karol Kurpiński (Raniniec, 2001, s. 192). Nikomu sa však nepodarilo vytvoriť dielo hodné svetového ohlasu. Až Moniuszko vytvoril poľskú národnú operu, poľskú umeleckú pieseň, poľskú chrámovú hudbu a položil základy ďalším hudobným oblastiam. Z jeho koreňov vyrástli mnohé výnimočné osobnosti poľského hudobného sveta. Možno povedať, že vedľa Fryderyka Chopina je Stanisław Moniuszko najvýznamnejším hudobným zjavom poľskej kultúry 19. storočia. Narodil 5. mája 1819 v Ubieli pri Minsku, vtedajšom Varšavskom kniežatstve, na území dnešného Bieloruska. Väčšinu svojho života však prežil vo Vilniuse a vo Varšave. Moniuszko zasiahol takmer do všetkých oblastí hudobnej tvorby, najmä tých, ktorými bolo možné podporiť úsilie poľského ľudu o vymanenie sa z cárskeho zajatia (Hostomská, 1962, s. 487). Výraznú časť jeho kompozícií zastáva umelá, resp. umelecká pieseň, ktorej bol verný po celý svoj život.¹ Práve pieseň bola elementom, ktorý v pomerne jednoduchej forme dokázal v ľuďoch podnietiť národné povedomie. Rozsiahle piesňové bohatstvo skladateľa je vydané v dvanástich spevníkoch s titulom *Śpiewnik Domowy*. Spolu ide o 255 vydaných skladieb, i keď niektoré zdroje uvádzajú vyššie počty.²

Tvorivá cesta Stanisława Moniuszka od folklórnej k umelej piesni

Moniuszko bol s piesňou v úzkom kontakte od najútlejšieho veku. Odmala počúval spev matky i vtedajšieho ľudu pri práci na poli, v kostole či po večeroch (Hulewicz, 1933, s. 9). Veľmi rád sa prechádzal po poliach, počúval šum litovských lesov, spev vtákov, šumenie vody či dychtivý spev pracujúcich, čo sa neskôr výrazne prejavilo na zhudobňovaných námetoch (Poliński, 1914, s. 10). Nemalý význam mala aj vlastenecká rodinná tradícia. Skladateľov starý otec bol vojenským sudcom Litovského veľkovojsvodstva a jeho otec slúžil v hodnosti kapitána v litovskej jazdeckej streleckej armáde. Doma si spoločne čítali poľské knihy a poéziu, v ktorých sa často odrážali udalosti povstania (Sawulska, 2019). Nie sú to len námety či melódie inšpirované spevom ľudu, rovnako sa vžil do ich ducha a rytmu. Stanisław Moniuszko sa komponovaniu piesní venoval už od študentských čias. Práve pieseň ako hudobný žáner odštartovala jeho skladateľskú kariéru

¹ Umelú pieseň možno definovať ako vokálnu skladbu so stroficky usporiadaným textom pochádzajúcim z invencie konkrétneho skladateľa. Zhudobňované sú texty básnikov a prozaikov. Zvyčajne sa spája s inštrumentálnym sprievodom (Adamko, 2019, s. 134).

Umelá pieseň je podľa hudobného terminologického slovníka „*komplexné druhové hudobno-formové označenie zahrňujúce historicky teritoriálne i štýlovo diferencované hudobné prejavy z najbohatších a najvýznamnejších prejavov ľudského citového života a umeleckej hudobnej tvorivosti. Je to kratšia skladba pre sólový hlas, prípadne so sprievodom, s výraznou melodickou myšlienkou vytvorenou na veršovo a stroficky viazaný text, v ktorej je hlavným nositeľom hudobného obsahu melódia vokálneho typu vyrastajúca z danosti (možnosti) ľudského hlasu*“ (Laborecký, 1997, s. 172 – 173).

² Pramene uvádzajú rôzne počty Moniuszkovej piesňovej pozostalosti. Zovšeobecnený počet je približne 300 piesní. Katalóg diel *Pieśni solowe Moniuszki*, usporiadaný Erwinom Nowaczykom, uvádza 309 sólových piesní, 11 duetov, 4 sólové piesne so zborom a 36 chorálnych, spolu 360. Zdzisław Jachimecki vo svojej knihe uvádza 267 piesní. Witold Hulewicz uvádza až 400 piesní, no vo vydaných spevníkoch, ktoré máme k dispozícii, je usporiadaných 255 skladieb.

a otvorila mu dvere do skladateľského sveta. Dá sa dokonca povedať, že mu vydláždila cestu k veľkým vokálno-inštrumentálnym formám. V roku 1838, ešte počas štúdia u dirigenta berlínskej Singakademie Karla-Friedricha Rungenhagena v Berlíne, zaznamenal devätnásťročný Moniuszko jeden z prvých nečakaných skladateľských úspechov. V Berlíne spoznával tajomstvá umeleckého spevu a prehlboval svoj vzťah k vokálnej lyrike. Pravidelne sa zúčastňoval na koncertoch slávnych hudobníkov a operných predstaveniach. V tom čase bol Berlín významným centrom kultúrneho života. Tu sa zoznámil s piesňami Franza Schuberta, baladami Carla Loeweho či operami Carl Maria von Webera, ktoré sa pre neho stali v mnohom vzormi. Počas štúdií prišiel do kontaktu aj s dielami najväčších európskych básnikov, ako boli Johann Wolfgang Goethe, Wictor Hugo alebo Pierre-Jean de Béranger. Neskôr viackrát čerpal z ich poézie, zvyčajne z poľských prekladov. Hoci umelecky vyrastal v nemeckom prostredí, vplyv nemeckej kultúry v ňom nezmazal špecifickú hudobnú citlivosť z detstva (Jachimecki, 1961, s. 37). Je možné, že práve z tohto obdobia pochádza Moniuszkova veľká pozornosť venovaná súladu prozódie literárneho textu s melódiou vokálnych partov. On sám, v jednom zo svojich listov napísal: „*Aspoň mne sa zdá, že každá dobrá báseň so sebou prináša hotovú melódiu a ten, kto ju dokáže počuť a preniesť na papier, by sa mal nazývať šťastným skladateľom, keď ničím iným, tak prekladateľom textu v hudobnom jazyku by sa mal nazývať*“ (Wojtczak, 2020, s. 251). Skladateľova aktívna tvorba piesní vychádzala z vtedajšej špecifickej a zložitej spoločensko-politickej situácie krajiny, najmä mesta Vilnius, kde dlhé roky žil a pôsobil. Po rozpustení miestnej univerzity a odleve početnej skupiny intelektuálov sa Vilnius stal provinčným mestom s nie príliš vysokými kultúrnymi potrebami. V salónoch mešťanov sa hrala hudba nie vysokej umeleckej hodnoty. Hudobníci siahli po ľudovom repertoári a primitívnej salónnej literatúre, najčastejšie francúzskeho, nemeckého či ruského pôvodu. Moniuszko chcel oživiť kultúrny život vo Vilniuse a pozdvihnúť úroveň salónnej hudby, a preto sa rozhodol poskytnúť miestnym domom nový repertoár – poľské piesne vyššej umeleckej hodnoty (Rudziński, 1972, s. 71 – 72). Okrem toho cítil potrebu zvýšiť úroveň hudobnosti národa. Piesne tvoril k domácejmu muzicirovaniu tak, aby v ľuďoch prostredníctvom hudby utvrdil národné cítenie, poukázal na hodnoty vlasti a na bohatstvo, ktoré sa ukrýva v poézii poľských poetov a ľudovej kultúre. Jeho prvoradým cieľom bolo vytvoriť poľskú umeleckú pieseň a definovať jej žánrové znaky. V súlade s vtedajšou ideovou koncepciou úzko spolupracoval so súčasnými poľskými básnikmi, najmä s Adamom Mickiewiczom. Ďalší boli napríklad Aleksander Chodźka, Józef Ignacy Kraszewsky, Władysław Syrokoml (t. j. Ludwik Kondratowicz), Jan Czeczot, Teofil Lenartowicz, Józef Korzeniowsky. Len sporadicky sa objavovali mená francúzskych, nemeckých a anglických umelcov, napríklad Johann Wolfgang Goethe, Heinrich Heine, Wiktor Hugo, Walter Scott, George Byron, William Shakespeare. Sám skladateľ v úvode k spevníkom napísal, že vyberal texty básnikov, ktorých považoval za najlepších, a zároveň venoval pozornosť tomu, aby myšlienky obsiahnuté v básni mohol každý prijať, pochopiť a akceptovať vďaka ich mimoriadne priamemu emocionálnemu náboju. Bohužiaľ, nie vždy našiel básne primerané krásne jeho piesní. Často sú podkladom jeho nádherných melódií

verše nedostatočnej kvality (Hulewitz, 1933, s. 17). Neustále veril, že krásna poézia v spojení s krásnou hudbou osloví prakticky každého poslucháča a krása slova dokáže urobiť krásnou aj slabšiu hudbu.

Piesňová tvorba

Brány umeleckého sveta Moniuszkovi v roku 1838 otvoril cyklus 3 piesní so sprievodom klavíra *Trzy śpiewy – Sen, Niepewność, Moja pieszczotka*³ (*Tri piesne – Sen, Neistota, Moje pohladenie*) na verše poľského národného básnika Adama Mickiewicza. Išlo o prvé tlačené dielo tohto skladateľa, o ktorého vydanie sa zaslúžilo vydavateľstvo Bote-Bock. Moniuszko k poľskému textu pridal slová v nemeckom preklade Carla von Blankenseeho, a tým dosiahol ich širšie uplatnenie. Od nemeckých kritikov získali mimoriadne pozitívne recenzie (Jachimecki, 1961, s. 35 – 36). Mladý Moniuszko po prvých skladateľských pokusoch, povzbudený priazňou kritiky, ako aj popularitou medzi interpretmi a publikom, uvažoval o pokračovaní vo vydávaní piesní v cyklickej podobe. V nasledujúcich rokoch žil a pôsobil vo Vilniuse, v súčasnosti hlavnom meste Litvy. Komponoval diela rôzneho zamerania a charakteru, od komorných skladieb až po operné kusy. Žiadne z týchto diel v prvých rokoch nezaznamenalo výnimočný úspech. Napriek všetkému i tak neustále ostával verný nenápadným piesňam. Počas života vo Vilniuse ich napísal okolo 200. Rok po úspechu prvého piesňového cyklu rozšíril Moniuszko svoju tvorbu o ďalšie 2 piesne na slová A. Mickiewicza, a to pieseň *Trzech budrysów* (*Traja Litovčania*) a *Rozmowa „Kochanko moja“* (*Rozhovor „Milovaná moja“*) a taktiež romancu *A quio bon entendre* (Chrenkoff a Poniatowska, 2020, s. 429). Silné tvorivé zaniechanie skladateľa vyvrcholilo v rokoch 1843 – 1844, kedy vznikol prvý spevník s prívlastkom domáci, *Pierwszy Śpiewnik Domowy*, v ktorom vyšlo 18 piesní pre sólový hlas so sprievodom klavíra (*Świtezianka, Trzy z piosnek wieśniaczych znad Niemna, Dziad i baba a i.*)⁴. Umelecké krédo Stanislava Moniuszka, vyjadrenie z prospektu k prvému domáce spevníku uverejnenom v časopise *Tygodnik Petersburski* (1843), dokonale zrkadlí to, čo sa stalo základom jeho piesňovej tvorby:

„Môj spevník bude obsahovať zbierku piesní pre jeden hlas s klavírnym sprievodom. Snažil som sa vybrať básne od našich najlepších básnikov, konkrétne: „*Idylické piesne*“ a „*Sedliacke piesne sponad Nemanu*“, pretože som presvedčený, že v týchto básnických dielach sa najviac prejavil ich národný charakter a kolorit. Okrem toho som sa odvážil použiť úplne novú formu spevu v Poľsku, ktorú som sa pokúsil odhaliť v naivnom príbehu „*Dedko a babka*“ v akejsi spoločnej rozprávke. Z týchto dôvodov môže môj spevník vzbudiť záujem. Ak sa totiž krásna poézia v spojení s krásnou hudbou dokáže otvoriť aj tomu najmenšiemu hudobnému uchu a srdcu, potom aj slabšia hudba, ktorá je menej šťastne úspešná, si získa pre seba zhovievavosť krásnej poézie; a to, čo je národné, domáce, miestne,

³ Niektoré zdroje uvádzajú pieseň pod titulom *Do D. D.*

⁴ V zátvorkách uvádzame výber najznámejších piesní zo spevníkov vychádzajúc z poľskej diskografie a koncertného repertoáru.

čo je ozvenou našich spomienok z detstva, sa nikdy neprestane páčiť obyvateľom krajiny, kde sa narodili a vyrástli. Pod vplyvom takejto inšpirácie vznikajú moje piesne, aj keď obsahujú rôzne druhy hudby, tendencia a charakter sú národné" (Jachimecki, 1961, s. 41).

V takomto duchu sa jeho tvorba uberala ďalej. Moniuszko tvoril stále nové a nové piesne, ktoré postupne usporiadal do ďalších domácich spevníkov. Pravdepodobne v roku 1845 vznikol *Drugi Śpiewnik Domowy*. V tomto spevníku vyšlo ďalších 25 piesní pre sólový hlas so sprievodom klavíra (*Gałązka rówienniczka, Skowronek, Piosnki sielskie: Pieśń poranna, Kłosek, Przepióreczka, Pieśń Wójta, Pieśń Wieczorna a i.*). Sám autor v liste hudobnému kritikovi Józefovi Sikorskiemu upozornil na menej vycibrený výber poézie, ku ktorému ho viedla snaha vyhovieť tým, ktorí sa sťažovali na náročnosť niektorých piesní v predchádzajúcej zbierke. Tým venoval kratšie a menej náročné piesne s prístupnejším sprievodom nástroja (Chrenkoff a Poniatowska, 2020, s. 431 – 432). V nasledujúcich rokoch sa Moniuszko intenzívnejšie zaoberal najmä scénickými dielami a až po prelome polstoročia, v roku 1851, vznikol *Trzeci Śpiewnik Domowy*, v ktorom usporiadal 14 piesní pre sólový hlas a klavír a duettino pre soprán a alt (*Czaty, Przysłuchaczka, Luli a i.*). O štyri roky neskôr, v roku 1855, sa zbierka spevníkov rozšírila o *Czwarty Śpiewnik Domowy* s 18 piesňami pre hlas a klavírny sprievod (*Aniłek, Kwiaty, Znas-li ten kraj? a i.*) a duettinom z operety *Cyganie (Cigáni)*. Veľa Moniuszkových piesní preniklo hlboko do krvi národa. Získali takú popularnosť, že sú všeobecne známe, tak ako ľudové piesne. Za týmito ľudovými melódiami sa však ukrýva ešte množstvo ďalších nádherných piesní, kompozične i interpretačne náročnejších, a preto nie tak známych. Vokálna línia je v mnohých prípadoch príliš komplikovaná. Často si vyžaduje interpreta na vysokej technickej i interpretačnej úrovni. Ide o skutočne zaujímavý fakt, keďže pôvodne piesne Stanislawa Moniuszka vznikali k domácomu muzikárovaniu, pre hlasy spevácky neškolené. Piesne tohto romantického skladateľa tvoria intenzívny protipól k romantickým piesňam dvoch veľikánov, a to Franza Schuberta a Roberta Schumanna. Samozrejme, že diela týchto skladateľov dôverne poznal. Po skončení štúdia sa neprestával v oblasti hudby vzdelávať ako samouk. Študoval diela skladateľov, ktorých obdivoval pre ich umenie tvoriť hudbu jednoduchú, no zároveň plnú úprimného citu. Veľmi obdivoval Fryderyka Chopina, piesne Franza Schuberta si hlboko ctil a Felixa Mendelsohna-Bartholdyho považoval za najväčšieho moderného skladateľa (Arct, 1902, s. 15). Moniuszko zostal piesňam verný i potom, ako sa spolu s rodinou presťahoval do Varšavy. V roku 1858 obohatil svoju rozrastajúcu sa tvorbu o *Piąty Śpiewnik Domowy* s ďalšími 27 piesňami, duettinom pre soprán a alt a 3 piesňami pre štyri hlasy (soprán, alt, tenor a bas) so sprievodom klavíra (*Wiosna, Kukulka, Słoneczko, Dąbrowa a i.*). V poradí piaty spevník je pomerne obsiahly. Sú v ňom zhudobnené výlučne texty poľských básnikov, s výnimkou piesne *Wieczorny dzwon (Večerný zvon)* na slová ruského básnika Ivana Ivanoviča Kozlova. V nasledujúcom roku, v roku 1859, vyšiel v istom ohľade špecifický *Szósty Śpiewnik Domowy*. V spevníku sa nachádzajú prevažne sonety a balady väčšieho rozsahu z pera A. Mickiewicza, aj preto je ich v porovnaní s ostatnými len 8 (*Powrót taty, Czaty, Sen a i.*). V rokoch 1860 – 1872 vydal Moniuszko ešte ďalšie piesne jednotlivo alebo v skupinách, ako aj cudzojazyčné vydania

pôvodných textov alebo prekladov z poľštiny. Treba spomenúť dva zväzky romanci v Büttnerovej edícii vydaných v Petrohrade v rokoch 1857 a 1870, ktoré boli viackrát dotlačené, a zväzok *Romansy i piesni* vydaných taktiež v Petrohrade v edícii Bernarda (1868) a Bessela (1870 a 1871). V Paríži nákladom Flaxlanda vyšla v roku 1862 zbierka *Échos de Pologne* (Chrenkoff a Poniatowska, 2020, s. 435). Počas skladateľovho života vyšlo len 6 spomínaných domácich spevníkov s piesňami rôzneho obsadenia, zamerania a melodickej krásy. Ďalších 6 vyšlo až po jeho smrti. *Siódmy Śpiewnik Domowy* vyšiel štyri roky po skladateľovej smrti na žiadosť jeho manželky, teda v roku 1876. Obsahuje 21 piesní pre sólový hlas so sprievodom klavíra (*Niepewność, Łza, Dobra noc a i.*) áriu Shakespeara z opery *Sen Wieszcza (Prorokov sen)*, duet *Koleda* pre soprán a alt a pieseň pre bas, zbor a klavír. Ďalšie spevníky z pera skladateľa vyšli až po prelome storočia zásluhou jeho žiaka Władysława Rzepku. V samostatných zbierkach bolo vydaných ostatných päť spevníkov. V roku 1908 to boli *Ósmy Śpiewnik Domowy* s duetom pre soprán a nižší hlas (mezzosoprán alebo barytón), áriou z opery *Paria*⁵ a 15 piesňami pre sólový hlas s klavírnym sprievodom (*Jaskółeczka, Polna różyczka a i.*), *Dziewiąty Śpiewnik Domowy* s 26 sólovými piesňami so sprievodom klavíra (*Kwiatek, Powrót wiosny, Dobra noc, Złota rybka a i.*), *Dziesiąty Śpiewnik Domowy*, v ktorom sa nachádza 25 sólových piesní pre spev a klavír, s výraznou prevahou piesní v duchu krakoviaka (*Do słowika, Gwiazdka, Chochlik a i.*), a rovnako aj *Jedenasty Śpiewnik Domowy* s duetom pre soprán a alt a 25 piesňami (*Dwie zorze, Rozmowa, Wesola piosnka a i.*). Posledný alebo „ostatni“ spevník, ako označuje Władysław Rzepka na jeho titulnej strane, bol vydaný v roku 1910. Ide teda o *Dwunasty Śpiewnik Domowy*, ktorého obsah tvorí 21 piesní pre sólový hlas s klavírnym sprievodom (*Modlitwa, Motyl, Ja ciebie kocham a i.*).

Charakteristické znaky Moniuszkovej umelej piesne

Poradie piesní zaradených do jednotlivých zbierok nie je odrazom chronológie vzniku. V dôsledku toho je nemožné ponúknuť pohľad na evolúciu jeho piesňovej tvorby. Moniuszko ich zrejme voľne usporiadal do celkov s prihliadnutím na aspekt spiestrenia nálady či odlíšenia výkonnostných požiadaviek. Usporiadával svoje piesne v zbierkach tak, aby si každý kupujúci, či už mešťan alebo šľachtic, mohol nájsť tú správnu pieseň pre seba. Z formového hľadiska vykazujú piesne značnú rozmanitosť. Autor využíva prevažne malé dvoj- a trojdielne schémy ab, aba, aba'. Častým javom je strofická štruktúra, ďalej strofa s refrénom, variačná pieseň, pieseň čiastočne prekomponovaná a nakoniec úplne prekomponovaná. Najčastejšie však vychádza z jednoduchej strofickej piesne. Tento model sa mu pravdepodobne zdal byť najužitočnejší pre neškoleného interpreta. Obsahovo pokrývajú rozličné témy, od piesní idylických, ospevujúcich prírodu cez reflexívne, náboženské, vlastenecké, historické, fantastické, vojenské až po ľúbostné. Často a rád zhudobňoval rôzne javy prírody, zvlášť jar, kvitnutie kvetov, šum hájov, spev vtákov

⁵ Tá istá melódia s iným textom sa nachádza v siedmom Domácom spevníku pod titulom *Łza*. Ako pôvodné sú v notovom materiáli uvádzané verše z opery *Paria*.

(kukučka, škovránok, slávik, prepelička). Inšpiráciou mu bol i domáci folklór, ktorý tematicky nadväzuje na históriu a zvyky národa, ktoré v ešte dokonalejšej forme nachádzal v textom súčasných básnikov. Žánrovo nájdeme v spevníkoch ľudové obrazy, krakoviaky, dumky, balady, romance, serenády, barkaroly, dramatické scény, treny, elégie, piesne slávnostné a príležitostné, podobné žalmom a hymnom, či lyrické piesne typické pre romantizmus. Hudobné stránka piesní ukazuje Moniuszka ako zdatného piesňového skladateľa. Veľkú pozornosť venoval podmienkam krásneho spevu – bel cantu. Forma melodických línií priaznivo podporuje nenásilný prirodzený spev. Ich výraz, dramatický aj lyrický, sa dokonale zhoduje s vedením melódií, ktoré sú vo väčšine prípadov plynulé. V prevahe je užívanie sekundových a terciových krokov. Často a rád uplatňuje chromatické postupy, čím nielen ozvlášťňuje plynulý tok melódie, ale taktiež umožňuje spevákom cibriť zmysel pre čistú intonáciu a harmonické cítenie. Intervalové skoky využíva premyslene tak, aby podporil interpretáciu obsahu, no zároveň zachoval voľnosť plynutia melodickéj línie. Vo svojich piesňach využíval bohaté melodické a rytmičné prostriedky, čo podnecuje ich umeleckú hodnotu a zároveň ľahko zaujmú aj menej náročného poslucháča. Pestrosť námetov a melódií piesňového bohatstva ide ruka v ruku s rozmanitosťou klavírnej hry. Dbal na zvukovú charakteristiku a pestrosť a textúra je prispôbená nálade skladby. Štylizácia klavírneho sprievodu veľmi úzko súvisí s obsahom zhudobňovaného textu. Melodické línie sú sprevádzané jednoduchými akordickými faktúrami, cez rôzne formy rozložených akordov, bohaté figurácie až po sprievody zložitejších rytmov, chromatických postupov a bohatejšej harmónie. Kde sa žiada jednoduchosť, čistota a jasnosť, tam je klavírny sprievod skutočne jemný, nenápadný. Naopak, tam, kde sa žiada dramatickosť, napätie či vášnivosť, v piesňach závažnejšieho charakteru, tam sa objavujú náznaky virtuozy, aj keď sa snažil, aby klavírny part nebol v realizácii príliš náročný. Hoci sa orientoval v zákonitostiach klavírnej hry, bol viac organistom ako klaviristom. Hudbu teda vnímal skôr z pohľadu organistu, čo sa prejavuje v mnohých sprievodoch tak, že pravá ruka zdvojuje vokálnu líniu, zatiaľ čo ľavá ruka hrá kontrapunkt alebo používa harmonické figúry. Neprehliadnuteľným prvkom je vplyv národných tancov – polonézy, mazúrky, krakoviaka, goralských tancov, čo sa odzrkadľuje vo voľbe taktu, tempa, akcentov a práce s hudobným materiálom. Aplikovanie tancov a ich charakteristických črt v piesňovej tvorbe len umocňuje skutočnosť, že ľudovosť bola tým elementom, ktorý bol pre Moniuszka kľúčovým. Hudbou vedel dokonale vystihnúť atmosféru, obsah, plnosť citov prameniacych z poetickej predlohy, či už smútok alebo radosť lyrického subjektu.

Piesń wieczorna

Piesń wieczorna je súčasťou “Druhého domáceho spevníka”. Pieseň je v spevníku uvedená v samostatnom zväzku piatich piesní s titulom *Piosnki Sielskie*, ktoré vyšli v roku 1858 nákladom Jozefa Zawadzkiego vo Vilniuse. Text, ktorý sa stal predmetom zhudobnenia bol skladateľom prevzatý z kantáty Rok w pieśni Władysława Syrokomlu,

ktorému boli napokon i venované pod menom Ludwik Kondratowicz.⁶ Súčasťou zväzku je *Pieśń poranna, Kłosek, Przepióreczka, Pieśń Wójta* a spomínaná *Pieśń wieczorna*. Text hovorí o mladej dievčine vracajúcej sa po celodennej práci z poľa. Tá po ceste k rodnému domu ospevuje pokoj, ktorý sa nesie večernou krajinou. Ide o typickú romantickú pieseň s prvkami lyriky a subjektivismu v rozsahu 28 taktov. Skomponovaná je v tónine E dur, v 6/8 takte v tempe *Andantino*. Melodický ambitus je široký, v rozsahu tónov h-fis². Skladba vytvára kompaktný, uchu lahodiaci celok. Vzdušný klavírny sprievod bez virtuózných efektov veľmi príjemne podfarbuje melodickú líniu, ktorú v priebehu celej skladby kopíruje, a tak sa stáva pre speváka vynikajúcou harmonickou a intonačnou oporou. Pre melodickú líniu je príznačná prevaha sekundových intervalových postupov, z toho dôvodu ju možno definovať ako kantilénovú. Nekomplikovaná akordická klavírna štylizácia vnáša pravidelným plynutím osminových hodnôt do piesne očakávaný pokoj. Selankovitý kolorit a atmosféru pokojného večera po namáhavom pracovnom dni podčiarkuje aj subtilná dynamika, v ktorej značení je autor striedmy. Často využíva len *crescendo* a *decrescendo*. Dynamické značenie sa objavuje len na krátkych úsekoch v rámci jedného taktu. Vždy však vychádza z pohybu melodickej línie, v momentoch, kedy zaznieva najvyšší tón daného motívu. Z hľadiska formy ide o periodicky stavanú malú trojdielnu piesňovú formu **aba'**, kde sa stredný diel vyznačuje väčším dramatizmom zrkadliacim sa v bohatšej harmónii, sekvenčne postupujúcej melódii a rastúcej dynamike. Z hľadiska harmonického priebehu skladby je pre diel **a** charakteristické striedanie hlavných harmonických funkcií, dokonca len toniky a dominanty. Zmena sa objavuje tesne pred nástupom dielu **b**, kde sa objavuje II. stupeň. Diel **b** sa vyznačuje bohatším sledom harmonických funkcií. Okrem toniky a dominanty autor využíva elíziu s mimotonálnymi alterovanými akordami. Diel **a'** prináša návrat harmonického materiálu z prvého dielu piesne.

⁶ Autor Ludwik Władysław Franciszek Kondratowicz užíval umelecké meno Władysław Syrokomla.

Tab. 1: Harmonický priebeh piesne

Diel	Veta	Počet taktov	Taktv	Sled harmonických funkcií
a	introdukcia	2	1-2	T-D-T-D
	a	4	3-6	T-D-T-D-T-D-S-T-D
	b	4	7-10	T-II.-D-T
b	c	4	11-14	S-II.-D-III.-(D) ^{II} -II.
	c ¹	4	15-18	D-I-(D ⁷)-(S)-(D ⁷)-(D)I-III.-D ^{III} -D
a'	b ¹	4	19-22	T-D-T-II.-D-T
	dohra	6	23-24	D-II.-D-T-D-VI.-D-T

Obr. 1: Notová ukážka – Piesň wieczorna, 1. strana

20)

№5. PIEŚŃ WIECZORNA.

ŚPIEW. *Andantino.*

PIANO.

Po no - cnej ra - sie,
Już bli - sko, bli - sko.

plyńdzwieczny zło - sie, ułch sie two - cho roz - sze - rzy, gdzie na - sza chot - la,
cha - mio o - gnis - ka, zm - zo - no ser - ce we - se - lia, tam pra - co - wi - ta

ritard.

gdzie sta - ra mat - ka krzy - ta - sie, ko - lo wie - rzy - Ja - tro dzień świa - tły,
mat - ka mie - py - ta, "wie - lo - ści wo - pa - lu - na - ze - li?" Mał - kol - jam mło - da.

dolce

4. 107 (25. 72.)

Obr. 2: Notová ukážka – Piesň wieczorna, 2. strana

ni - wa nie zbe - ta nie chaj przez ja - tvi doj - rze - wa. niech wiatr swawol - ny.
rak mo - ich szko - da, szko - da na skwarze ob - li - czol. Żle szła ro - bo - ta.

niesi ko - nik pol - ny, nie - chaj skowronki tu spie - wa, niech wiatr swawol - ny.
przeszka - dza slo - ti i mo - ja dum - ka dzie - wi - eza. Żle szła ro - bo - ta.

niesi ko - nik pol - ny, nie - chaj skowronki tu spie - wa.
przeszka - dza slo - ti i mo - ja dum - ka dzie - wi - eza.

Záver

Moniuszkova umelá pieseň obsahuje nevyčerpatel'né poklady citu, vyžaruje bohatstvo myšlienok, od jednoduchých ľudových až po slová významných básnikov, vyniká priehľadnosťou farieb a verným odrazom najmenších črt lyrických subjektov a atmosféry. Z európskych skladateľov vynímajúcich sa v oblasti piesňovej literatúry sú podobným zjavom Franz Schubert, Robert Schumann, Antonín Dvořák, či slovenský skladatelia Mikuláš Schneider – Trnavský a Eugen Suchoň. Vzhľadom na nevyčerpatel'né množstvo piesní je veľmi ťažké vybrať spomedzi nich tie najkrajšie, najkvalitnejšie, pretože každá je osobitým umeleckým dielom. Svojím obsahom aj umeleckou hodnotou majú tieto piesne

právo získať si každú generáciu poslucháčov a interpretov. Jeho piesne by sme si mali vážiť nie pre umeleckú jednoduchosť, nie pre vycibrenú formu a štýl, ale pre prirodzené kvality ich pravdivosti, ktorý nie je narušený prehnaným hudobným stvárnením. Skladateľ sa zameriaval prevažne na poľské publikum, a preto sa v európskej literatúre spomína len okrajovo alebo sa úplne vynecháva. Myslíme si, že piesňová tvorba Stanislava Moniuszka si zaslúži väčšiu pozornosť, aká jej je v súčasnosti venovaná.

Zoznam bibliografických odkazov

- ADAMKO, R. 2019. *Náuka o hudobných formách*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. 182 s. ISBN 978-80-561-0678-5.
- ARCT, A. 1902. *Stanisław Moniuszko: jego życie i dzieła*. Varšava: Wydawnictwo M. Arcta, 1902. 75 s.
- HOSTOMSKÁ, A. 1962. *Opera – průvodce operní tvorbou*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1962. 857 s.
- HULEWICZ, W. 1933. *Stanisław Moniuszko: Król pieśni polskiej*. Lvov: Państwowe wydawnictwo książek szkolnych, 1933. 31 s.
- CHRENKOFF, M. PONIATOWSKA, I. 2020. Pieśni. In: *Moniuszko Kompendium*. Krakov: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 2020. s. 427 – 484. ISBN 978-83-224-5047-5.
- JACHIMECKI, Z. 1961. *Moniuszko*. Krakov: PWM, 1961. 281 s.
- LABORECKÝ, J. 1997. *Hudobný terminologický slovník*. Bratislava: MediaTrade – SPN. 263 s. ISBN 8008010371.
- POLIŃSKI, A. 1914. *Moniuszko*. Kyjev: Jan Czokołow, 1914. 79 s.
- RUDZIŃSKI, W. 1972. *Moniuszko*. Krakov: PWM, 1972. 280 s.
- SAWULSKA, I. 2019. Fenomen „Śpiewników domowych“. In: *Meakultura*. [online]. [cit. 15. novembra 2022]. Dostupné z: <http://meakultura.pl/artukul/fenomen-spiewnikow-domowych-2161>.
- WOJTCZAK, Z. 2020. Styl wokalny. In: *Moniuszko Kompendium*. Krakov: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 2020. s. 245 – 280. ISBN 978-83-224-5047-5.

Hudobniny

- MONIUSZKO, S. 1852. *Pierwszy Śpiewnik Domowy* [online]. [hudobnina]. [cit. 08. novembra 2022]. Dostupné z: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/433178/edition/472709>.
- MONIUSZKO, S. 1860. *Drugi Śpiewnik Domowy* [online]. [hudobnina]. [cit. 08. novembra 2022]. Dostupné z: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/535427/edition/513903>.
- MONIUSZKO, S. 1851. *Trzeci Śpiewnik Domowy* [online]. [hudobnina]. [cit. 08. novembra 2022]. Dostupné z: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/536666/edition/628375>.
- MONIUSZKO, S. 1860. *Czwarty Śpiewnik Domowy* [online]. [hudobnina]. [cit. 08. novembra 2022]. Dostupné z: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/310154/edition/296853>.
- MONIUSZKO, S. 1858. *Piąty Śpiewnik Domowy* [online]. [hudobnina]. [cit. 08. novembra 2022]. Dostupné z: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/310154/edition/296853>.

08. novembra 2022]. Dostupné z:
<https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/310156/edition/296855>.
- MONIUSZKO, S. 1859. *Szósty Śpiewnik Domowy* [online]. [hudobnina]. [cit. 08. novembra 2022]. Dostupné z:
<https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/310155/edition/296854>.
- MONIUSZKO, S. 1876. *Siódmy Śpiewnik domowy* [online]. [hudobnina]. [cit. 08. novembra 2022]. Dostupné z:
<https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/607763/edition/628362>.
- MONIUSZKO, S. 1908. *Ósmy Śpiewnik Domowy* [online]. [hudobnina]. [cit. 08. novembra 2022]. Dostupné z: <https://polona.pl/item/osmy-spiwnik-domowy-na-mezzo-sopran-lub-baryton,NzAyNTc2NTM/8/#info:metadata>.
- MONIUSZKO, S. 1908. *Dziewiąty Śpiewnik Domowy* [online]. [hudobnina]. [cit. 08. novembra 2022]. Dostupné z: <https://polona.pl/item/dziewiasty-spiwnik-domowy-no-1-26,NzAyNTc2MzI/6/#info:notes>.
- MONIUSZKO, S. 1909. *Dziesiąty Śpiewnik Domowy* [online]. [hudobnina]. [cit. 08. novembra 2022]. Dostupné z:
<https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/539391/edition/628320>.
- MONIUSZKO, S. 1908. *Jedenasty Śpiewnik Domowy* [online]. [hudobnina]. [cit. 08. novembra 2022]. Dostupné z:
<https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/538294/edition/628343>.
- MONIUSZKO, S. 1910. *Dwunasty Śpiewnik Domowy* [online]. [hudobnina]. [cit. 08. novembra 2022]. Dostupné z:
<https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/538287/edition/628319>.

Mgr. Kristína Magátová, DiS. art.,

Katedra hudby, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,
Námestie A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok
e-mail: kristina.magatova696@edu.ku.sk
školiteľ: prof. ThDr. Lic. Rastislav Adamko, PhD.

Zážitková pedagogika v základnom školstve a jej didaktické využitie v kontexte umeleckej tvorby Michala Kerna

Experiential (outdoor) Pedagogy in Primary Education and Its Didactic Utilization in the Context of Michal Kerns's Art Work

Erika Miklóšová

Abstrakt

Príspevok oboznamuje čitateľa definíciami zážitková pedagogika (experiential pedagogy) a environment (v zmysle exteriéru, kde sa vyučovací proces vykonáva). Ďalej príspevok predstavuje autorov/umelcov z oblasti akčného výtvarného umenia v rámci Slovenska v druhej polovici 20. storočia až po súčasnosť, ktorých tvorba bazíruje na zážitku v príznačnom environmente a ktorých výtvarné prístupy (formy) sú aplikovateľné do vyučovacieho procesu v rámci predmetu Prvouka pre druhé ročníky základného školstva.

Kľúčové slová: Zážitková pedagogika. Prvouka. Vizualne umenie. Akčné umenie. Environment.

Abstract

The article familiarizes the reader with the definitions of experiential pedagogy and environment (in the sense of the exterior where teaching process is carried out). Furthermore, the contribution presents authors/artists from the field of action art within Slovakia in the second half of the 20 th century till nowadays and whose creative approaches (forms) are applicable into the teaching process within the subject Elementary Realia for the second grade at Primary school.

Key words: Experiential pedagogy. Elementary Realia. Visual art. Action art. Environment.

Úvod

V úvode predstavíme základné pojmy zo zážitkovej pedagogiky v stredoeurópskom kontexte a jej využitie. Ďalej sa budeme venovať téme akou formou sprostredkovať zážitok z krajiny prostredníctvom diel slovenského umelca Michala Kerna v pedagogickom procese environmentu základného školstva a v poslednej kapitole predstavíme projekt „*Mirror like surface*“, ktorý koncepcne stavia na diele Michala Kerna pod názvom „*Hľadanie obrazu I.-*

III. (*Meditácia s Kazimírom Malevičom*)“. Tento projekt využíva princípy zážitkovej pedagogiky, ktoré je možné sprostredkovať vo vyučovacom procese pre základné školstvo.

Definícia zážitkovej pedagogiky a jej vývoj

Medzi základné pojmy zážitkového učenia radíme: prežívanie, zážitok, skúsenosť. Všetky tieto pojmy spolu úzko súvisia a majú dôležitú úlohu v procese zážitkového učenia. Prežívanie, prežitok (vlastné zážitky, vnútorný život človeka) je pojem, ktorý by sme mohli definovať ako hľadisko, ktoré je nepriamo prístupné iným ľuďom. Je to tiež psychický jav charakterizovaný prúdom vedomia každého viac či menej uvedomovaného duševného obsahu. Každý človek prežíva situácie, udalosti osobito. Medzi jeden zo základných pojmov zážitkového učenia radíme zážitok. Brestovanský (2013) tvrdí, že zážitok je „*prežívanie nejakej aktivity či udalosti, ktorá je svojou výnimočnosťou hodná zapamätania a vyčlenenia zo sumy bežných rutinných činností*.“ Podľa Hartla a Hartlovej (2010) zážitok:

- je každý duševný jav, ktorý jedinec prežíva
- vychádza zvnútra podstaty človeka a je osobný, individuálny, emočne ovplyvnený
- má pôvod v osobnej skúsenosti a človek s prostredníctvom zhromažďovania zážitkov vytvorí nevšedné duchovné bohatstvo.

Zážitku tiež prispieva výchovný efekt a uznávajú, že jeho pôsobením sa môže jedinec rozvíjať. Jedinec si ho uchováva v pamäti a môže z neho vzniknúť skúsenosť. Kvalita skúsenosti závisí od vzťahu medzi týmto konaním a podstúpením (Valachová, 2021, s. 55). Jirásek (2019, s. 17) zhrnul podstatu prežívania, zážitku i skúsenosti a ich vzájomných súvislostí. „*Ak v danom prítomnom okamihu a momente niečo zakúšam, vyjadrím danú aktivitu slovom prežitok, pretože predpona pre - naznačuje význam internity, dôkladnosti činnosti. Ak sa vrátim k prežitej udalosti v spomienke, či v racionálnom rozbere uskutočnenej aktivity, máme plné právo hovoriť o zážitku, ako naznačuje predpona za svojim významom presahu a celku, dosiahnutia cieľa, dokončenia deja. Termín skúsenosť je už tretí časový rozmer - budúcnosť, ktorá poukazuje na trvalejšiu podobu oného zážitku. Ak je prežitok samotnou aktivitou zážitok je metodickým prostriedkom (v procese vedomej reflexie), skúsenosť je potom cieľom holistickej výchovy*“ (Valachová, 2021, s. 55).

Využitie zážitkovej pedagogiky

Využitie zážitkovej pedagogiky sa dosahuje schopnosťou abstrakcie a zovšeobecnenia. Zážitková pedagogika vychádza z učenia v prírode, kedy príroda slúži ako najbližší a najvhodnejší zdroj poznania. Súčasne je najviac previazaná s pedagogikou voľného času. Vzhľadom k svojmu veľmi širokému zameraniu ponúka zážitková pedagogika využitie širokého spektra organizačných foriem a vyučovacích metód. Inšpiráciu nachádza vo Waldorfskej škole, v globálnej a ekonomickej pedagogike, jej zdroje sú klasické školstvo, umelecké činnosti, turistické tábory či športy (Klváčková, 2014, s. 34).

Zážitková pedagogika sa odlišuje od tradičnej pedagogiky celým procesom, ktorý je založený na demokratickej spolupráci, v porovnaní s tradičnou pedagogikou, ktorá kladie

dôraz na rozkaz, a aby bol splnený daný proces. Zážitková pedagogika podporuje učenie s vlastným zážitkom a vlastnou vôľou. Vytvára si vlastný obraz sveta a názory. Namiesto konkurencie a súťaživosti preferuje spoluprácu (Klváčková, 2014, s. 33).

Až 80 % ľudského poznania pramení z vlastných autentických zážitkov. Zážitkové učenie predstavuje prirodzený spôsob učenia, akým sa učia napríklad malé deti hovoriť. Sám zážitok je čisto osobný, bez emócií, neuchopiteľný a neprenosný. Až racionálnym spracovaním a zovšeobecnením (reflexiou) zážitku dochádza k využiteľnej skúsenosti (Klváčková, 2014, s.33).

Tab.1: (Svatoš, 2005, In Klváčková, 2014)

po troch týždňoch si vybaví	Poznanie získané		
	zdieľaním	zdieľanie ukážkou	zdieľanie ukážkou zážitkom
	70%	72%	85%
po troch mesiacoch si vybaví	10%	32%	65%

Zážitkové učenie doporučujeme predovšetkým tam, kde má dôjsť k posilneniu rozvoja osobnosti, sebazpoznaniu, ovplyvneniu postojov ľudí, poznaniu tímových rolí, odhaleniu silných a slabých miest tímovej práce, k vedeniu ľudí (Klváčková, 2014, s. 33).

Vizuálne umenie ako inšpiračný zdroj pre tvorbu didaktických úloh v rámci pedagogického procesu základného školstva pre predmet Prvouka.

V nasledujúcej kapitole sa oboznámime s predstaviteľmi, ktorých podstatnou súčasťou z umeleckej tvorby je samotný akt „putovanie krajinou“.

Michal Kern

Vhodný výber autora na tému zážitková pedagogika v krajine zo slovenského akčného umenia je umelec Michal Kern. Kern aktívne tvoril v 80. rokoch 20. storočia na periférii vtedajšieho centra umenia Bratislavy, a to konkrétne neďaleko Liptovského Mikuláša, v časti Močiare. Autor sa venoval procesuálnemu umeniu v krajine. Fotografiou sa snažil zachytiť prchavé momenty, ktorými bola krajina v jeho bezprostrednej blízkosti pretkaná. Svetlom v krajine, ktoré ho fascinovalo, dokázal zachytiť esenciálne bytie, podstatu každého živého organizmu. Sem patrilo nielen svetlo, ale aj jeho negatív – tieň. Kern tvrdí: „*Chcem nájsť spoločnú rovinu pre prírodu a antiprírodu – svetlo a tieň. Tieň stromu sa spojí s tieňom trávi a ten s tieňom bielej kocky. Všetko, čo sa do prírody dostane, chce príroda prijať a zaradiť do svojho kolobehu rodenia a umierania*“ (Čarná, 2011, s. 28 – 29).

Kern sa ďalej venoval divokosti prírody, ale aj jej ekologickému drancovaniu. V rámci svojej tvorby, za všetko „vinil“ človeka, ktorý môže za negatívne, ale aj pozitívne

procesy, ktoré sa dejú prírode. Ekologické zmeny doliehajúce aj na perifériu popisuje nasledovne: „Žijem tu už štyridsať rokov a vidím, ako sa mení Liptov. Na ňom sa dá demonštrovať ničenie prírody na celom svete“ (Čarná, 2011, s. 40). Medzi jeho popredné a viackrát publikované diela patrí napríklad dielo „Hľadanie obrazu I. – III. (Meditácia s Kazimírom Malevičom)“.



Obr. 1-3: „Hľadanie obrazu I. – III. (Meditácia s Kazimírom Malevičom)“, Michal Kern, 1980, zdroj: webumenia.sk

Toto dielo je fotografický záznam akcie Michala Kerna, ktorú realizoval v prírodnom prostredí hôr, v okolí rodných Močiarov. V tejto akcii pracuje s tromi zrkadlami v tvare štvorca, ktorými manipuluje v krajine tak, aby nielen zrkadlil reálne prostredie, ale aj vyjadril svoj vzťah k Malevičovým myšlienkam o štvorci. Prvú a tretiu zrkadlovú dosku, ktoré korešpondujú s Malevičovým bielym a čiernym štvorcom ponecháva prázdne, pričom stredné zrkadlo odráža okolitú krajinu. „Kern sa tu čiastočne oslobodil od vizuálne verného odrazu. Použil klasický asociatívny postup a využil fotografický obraz ako prostriedok mystifikácie v zmysle konvergencie medzi reálnym a ireálnym a akčným a konceptuálnym.“ (Rusinová, 2001, In Geržová, 2007, s. 24).

Mirror like surface - projekt inšpirovaný dielom Michala Kerna „Hľadanie obrazu I. – III. (Meditácia s Kazimírom Malevičom)“

V projekte „Mirror like surface“ predstavujeme prepojenie dvoch predošlých konceptov autorky Miklóšovej, ktoré sú „Zátišie s drapériami“ v kombinácii s plenérovou krajinomalbou. Koncept projektu autorka posúva do podoby, v ktorej pracuje s okolitou krajinou počas rezidencie v maďarskom Zalaegerszeg, ktorú formou štipendia - mobility z verejných zdrojov podporil Fond na podporu umenia. Zalaegerszeg je mesto nachádzajúce sa juho-západne neďaleko maďarsko – slovinských hraníc. Miklóšová zároveň používa objekt predstavujúci pokrčenú textíliu s lešteným povrchom, ktorá odzrkadľuje okolitú krajinu. Výsledok je iluzívna hyperrealistická pre – kresba objektu drapérie na papier, ktoré reflektuje okolitú deformovanú krajinu, po ktorej sa autorka pohybovala. Nosnou líniou projektu je priestorová previazanosť 2D maľby a jej modelov. Dôležitými témami v tomto projekte sú citácie, reinterpretácie, deformácia, autobiografické prvky v zobrazovanom námete, vzťah učiteľa a žiaka, model a príroda, a to ako v jej divokej, tak i v estetizovanej forme.

Charakteristika projektu a jeho ideové východiská v rámci vizuálneho umenia a jeho prepojenie so zážitkovou pedagogikou.

Hlavným námetom v projekte je objekt drapéria, ktorá odráža vo svojom reflexnom povrchu okolité prostredie/univerzum (iluzívnu krajinu v krajine). Téma drapérií je rovnako variovateľná ako samotná drapéria. Jej uchopenie ani zobrazenie, či prezentácia nie sú ľahké, čím sa zaoberá aj knižné dielo *Ninfa moderna: Esej o spadlé draperii* od autora Georges Didi-Huberman. Aplikujeme motív záhybov, spojených s drapériami nielen v reálnej inštalácii a na maľbách a kresbách, ale aj v myšlienkových rovinách interpretácie.



Obr.4-5: Objekty I – II slúžiace ako predloha ku kresbám série *Mirror like surface*, 2022, zdroj: Mgr. art. Miklóšová Erika

Týmto projektom sa snažíme o ich posun a skríženie, o ich hybridizáciu a o zobrazenie, tzv. „nadpriestoru“ alebo o zobrazenie času v zátishi a v krajinomaľbe. Z histórie umenia sa čas, tzv. štvrtý rozmer, na maľbách zobrazoval často v modernizme. Podľa slov Paula Cézanna: „Všetko je zhrnuté v tomto: mať zmyslové zážitky a čítať prírodu.“

Výstižne zobrazená chôdza v krajine v Kernovej tvorbe je v diele „Vytvoril som líniu“, ktorá vznikla v roku 1982. Fotozáznam charakterizovaný podľa autora: „Vytvoril som líniu, bod po bode, krok za krokom. Zložil som ju z pocitov a zážitkov. Napísal som ju do snehu sám sebou (svojím telom). Sneh ju zakryje a jarné slnko roztopí a zostane len táto spomienka.“ Kern ako médium využíva vlastnú chôdzu, prírody sa dotýka tým najprírodzenejším spôsobom. Jej ľahkosť a efemérnosť je zároveň živlom (Čarná, 2011, s. 40).

Dôležitým prvkom je tu samotná chôdza/putovanie za námetom. Filozof M. Petříček charakterizuje chôdzu takto: „Chůze je v každém okamžiku složitým hlédáním rovnovážneho bodu v pohybu, který ale čelí stále nové situaci, novým okolnostem, novým často i nečekaným překážkam.(...) Chůze není ani rozmotávání, ani zjednodušování: je to proces v procesu.“ A o kúsok ďalej dodáva: „Příklad chůze tedy vůbec není libovůň. Je – li myšlení také uvažováním něco takového jako cit pro rovnováhu v měnící se situaci, potom to znamená, že myšlení sahá svými kořeny až k elementární, tělesné zkušenosti živé bytosti“ (Kralovič, J. 2017, s. 205).

Séria kresieb *Mirror – like surface* je ovplyvnená dielami ďalších konceptualistov T.D. Monogramistu – dielom „Načieranie“. no najmä spomenutými fotografickými záznamami

od Michala Kerna vznikajúce v prírode „*Hľadanie obrazu I. – III. (Meditácia s Kazimírom Malevičom)*“, poznáme taktiež od neho dielo „*Dvojité zrkadlenie*“.



Obr.6: *Načieranie*, Monogramista T. D, 1983, zdroj: Central European Art Database



Obr.7: *Dvojité zrkadlenie*, Michal Kern, 1978, zdroj: webumenia.sk

Namiesto hladkej reflexnej plochy zrkadla, sme sa rozhodli túto plochu skrčiť, a tak skomplikovať (deformovať) pohľad na odrazenú krajinu v lesklom povrchu drapérie. Projekt sme realizovali v priestoroch rezidencie D'Clinic studios (<https://dclinicstudios.com/>), kde tieto veľkoformátové kresby v technike suchý pastel postupne vznikali.



Obr. 8-9: *Mirror like surface I – II*, kresba, 2022, zdroj: Mgr. art. Erika Miklóšová



Obr. 10: *Mirror like surface III*, kresba, 2022, zdroj: Mgr. art. Erika Miklóšová

Na záver – didaktické prostriedky pre žiakov v rámci predmetu Prvouka – Mapa

Putovanie v zmysle cesta za umeleckými rezidenciami, environmentom (za účelom tvorby), má v sebe niečo symbolické, je to jediný prostriedok, ako autenticky zažiť a naučiť sa niečo nové z profesie výtvarníka. Z pohľadu didaktiky pedagogiky, je táto prax „prenosná“ do princípu výuky v rámci zážitkovej pedagogiky.

Jedna z možností ako zapojiť žiakov v rámci zážitkovej pedagogiky (experiential pedagogy) do vyučovacieho procesu je forma *hry*, týmto spôsobom je možné si zapamätať učivo. V rámci hry môže chôdza žiakov priviesť na určené stanovištia, ktoré sú súčasťou hry. Ako sa dostať k týmto stanovištiam im umožní pomôcka, a tou je *mapa*. Podstatu a symboliku chôdze veľmi dobre znázornil Michal Kern vo svojom diele „*Vytvoril som líniu*“, ktorú sme už spomínali. Jedna z dobrých didaktických úloh je podľa R. Čapka „*samotná tvorba mapy. V pracovných zošitoch je táto úloha veľmi často zadávaná (najmä v prvom stupni tvoria žiaci mapu cesty do školy, okolia svojho bydliska, obce, či okolia školy). Kresbou tejto mapy si žiaci jednak precvičia pamäť, ale tu je zároveň vidieť ako vnímajú svoje okolie, ktoré orientačné body sú dôležité práve pre každého jednotlivca a vo výsledku ako (akým spôsobom) sa zhodujú z ostatnými*“ (Čapek, 2020, s. 109). Existuje nespočetné množstvo úloh s mapami, ktoré sú náročnosťou prispôbené veku žiaka. Týmito definíciami sa zaoberal aj autor Robert Čapek v knihe *Moderní didaktika*.



Obr.11: *Vytvoril som líniu*, Kern, 1982, zdroj: webumenia.sk

Zoznam bibliografických odkazov

- ČAPEK, R. 2020. *Moderní didaktika*. Praha: Grada publishing. 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČARNÁ, D. 2011. *Michal Kern*. Bratislava: Galéria Mesta Bratislava. 215 s. ISBN 978-80-89340-35-4.
- CÉZANNE, P., HAMZOVÁ, J. 2021. *Čist přírodu*. Praha: Arbor Vitae. 149 s. ISBN 80-86300-08-0.
- GERŽOVÁ, B. 2007. *Zrkadlo ako nástroj ilúzie*. Nitra: Nitrianska Galéria. 99 s. ISBN 978-80-58746-37-2.
- GRAY, T., Thomson, C. 2016. *Transforming Environmental Awareness of Students Through the Arts and Place-Based Pedagogies*. LEARNing Landscapes. Vol. 9, num. 2. p. 239 – 260. <https://doi.org/10.36510/learnland.v9i2>
- JIRÁSEK, I. 2019. *Zážitková pedagogika*. Praha: Portál. 265 s. ISBN 978-80-262-1485-4.
- JIRÁSEK, I., Svoboda, J. 2015. *Putování a smysl života: proměna člověka v zimní přírodě*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 236 s. ISBN 978-80-244-4796-4.
- KLVÁČKOVÁ, H. *Přírodovědná vycházka jako forma zážitkového učení* (Diplomová práce). 2014, [cit. 2022-12-11]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. 96 s. Dostupné z: <https://theses.cz/id/5bvxy/>.
- KRALOVIČ, J. 2017. *Majstrovstvo za dverami*. Bratislava: SLOVART. 327 s. ISBN 978-556-2731-1.
- RUSINOVÁ, Z. (ed.). 2001. *Umenie akcie 1965 – 1989*. Bratislava: Slovenská národná galéria. ISBN 80-8059-054-0.
- SOLNIT, R. 2014. *Wanderlust*. Great Britain: Granta. 326 p. ISBN 978-1-78378-0-396.
- VALACHOVÁ, D. 2021. Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény v zážitkovom učení [online]. In: *Hranice neformálneho vzdelávania. Teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok*. Zborník textov z cyklu webinárov 1. Banská Bystrica: Malena. s. 43–61. ISBN 978-80-570-3097-3. [cit. 17. augusta 2022], Dostupné z: https://www.fedu.uniba.sk/uploads/pics/Zborni_k_Hranice_neforma_lneho_vzde_la_vania_2021.pdf

Umeleckú rezidenciu formou mobility štipendia z verejných zdrojov podporil Fond na podporu umenia. Supported using public funding by Slovak Arts Council

Mgr. art. Erika Miklóšová,

Katedra výtvarnej výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského,
Račianska 59, 813 34, Bratislava

e-mail: erika21miklosov38@gmail.com

školiťel': doc. Mgr.art. Xénia Bergerová, ArtD.

Varhanní improvizace – charakteristika specifík a způsobů výuky na základní umělecké škole

Organ Improvisation – Characteristics of the Specifics and Methods of Teaching at the Elementary Music School

František Novák

Abstrakt

Příspěvek představuje varhanní improvizaci v kontextu způsobů výuky, a to především z hlediska základních uměleckých škol v České republice. Zaměřuje se na charakteristiku doposud vydaných učebnic věnujících se této problematice (českých i zahraničních). Příspěvek si klade za cíl mj. představit oblast varhanní improvizace jakožto významný kreativní faktor, ovlivňující samotný výukový proces varhanní interpretace.

Klíčové slová: Varhany. Varhanní improvizace. Výuka. Základní umělecká škola. Učebnice varhanní improvizace.

Abstract

The article presents an organ improvisation in the context of teaching methods, primarily from the point of view of elementary art schools in the Czech Republic. It focuses on the characteristics of learning books published so far dealing with this issue (Czech and foreign). The aim of the article is to present the area of organ improvisation as an important creative factor influencing the teaching process of organ interpretation itself.

Key words: Organ. Organ improvisation. Teaching. School of art. Learning Books of Organ Improvisation.

Úvod

Varhanní improvizace (z latinského *ex improviso* = bez přípravy) by měla spolu s varhanní interpretací tvořit základní kostru dovedností každého varhaníka. I přesto, že většina českých ZUŠ má ve svých kurikulárních dokumentech alespoň základy varhanní improvizace ukotveny, bývá často přehlížena, upozadována (odsouvaná) nebo se v praxi nevyučuje vůbec.

Tato disciplína však v sobě skrývá celou řadu pozitivních aspektů: rozvoj hudební představivosti, kreativity, flexibility a vůbec schopnosti se rychle přizpůsobit danému nástroji nebo akustice a může poskytovat improvizátorům větší svobodu v jejich hudebním

vyjádření. I přes všechny tyto benefity jde ruku v ruce s interpretací a jedno bez druhého nemůže být.

Výše uvedené, a zejména můj vlastní pozitivní vztah k varhanní improvizaci, byl pro mě více než dostatečným důvodem, abych si vybral oblast této problematiky pro svoji zamýšlenou disertační práci *Varhanní improvizace v kontextu instrumentální hry žáků ZUŠ*, kterou vypracovávám na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

Tento článek přináší jednak stručný historický vhled do varhanní improvizace, dále představuje výčet literatury, která se touto problematikou zabývá a v neposlední řadě mapuje současný stav výuky varhanní improvizace v České republice.

Historický kontext

Do doby masivního vydávání, tisku a kopírování not byla improvizace (nejen varhanní) běžnou praxí – mimo jiné také jako nedílná součást interpretovaných skladeb – vezměme v potaz *augmentace*, *diminuace*, *tremoli*, *groppi*¹, *hru melodických ozdob* a j.– čili přidávání kratších rytmických hodnot při zdobení a ornamentice dlouhých rytmických hodnot. (Bělský, Fukač, 1997, s. 668 – 671). Jako příklad můžeme uvést dílo Girolama Diruty (*Il Transilvano*), ale samozřejmě také dílo Johanna Sebastian Bacha (zejména jeho kolorované chorálové přede hry). Na bázi kolorování také fungovala tzv. *praxe alternatim*, kdy se zpěv úryvků jednotlivých částí mešního ordinária střídal s varhanní improvizací – zpočátku pouze ozdobením melodie, později dokonce propracovanější polyfonní sazbou (Sehnal, 1999, s. 188).²

Samostatnou problematikou úzce související s vývojem improvizace je hra, resp. improvizování *generálbasu* (*číslovaného basu*, *bassa continua*), jehož počátky jsou spjaté s přechodem od horizontální sazby vícehlasu po tu vertikální. Varhaník měl stanovenou pouze basovou linku označenou číselným údajem a bylo na něm, jakým způsobem zrealizuje harmonii (Christensen, 2014). Za zmínku jistě také stojí, že právě hra generálbasu a varhanní improvizace byla nedílnou součástí čtyř aspektů hry na varhany v 18. století (Adlung, 1758).

Mezi další příklady improvizčního umění patří také *árie da capo* (v oblasti vokálního přednesu) nebo *kadence* (v instrumentální hudbě), jakožto závěrečná virtuózní část instrumentálních koncertů (Fukač, 1997, s. 372).

Kromě výše uvedeného napojení na interpretaci plnila (a dodnes plní) varhanní improvizace důležitou funkci v rámci liturgického slavení. Zde je třeba zmínit, že improvizace jde ruku v ruce s provozováním duchovních písní či jiných zpěvů dané země (jelikož hlavní funkcí improvizace při liturgii je tvorba přede hry, mezihry a dohry k písni). Zatímco pro německou protestantskou oblast je typická zejména hra improvizací ve stylu chorálových přede her či kontrapunktických forem, tak např. pro Francii je typický volnější styl, inspirovaný „symfonismem“ 19. století, moderními harmonickými postupy a vlivem gregoriánského chorálu (Klinda, 2000).

¹ groppi = hra skupinek – několika not

² Na Slovensku se hra na varhany a improvizace řídila tzv. *Levočskou konvenciou* (1651)

Co se vlastní výuky varhanní improvizace v českých zemích týče, tak jednu z prvních institucionalizovaných forem improvizace výuky máme zaznamenanou v rámci studijních plánů Pražské varhanické školy, resp. *Ústavu ku vzdělání varhaníků a ředitelů kůru* (založenou r. 1830, svoji činnost ukončila r. 1891), kde se vyučovala spolu s kontrapunktem, harmonií nebo např. hrou číslovaného basu. Mezi učitele této školy patřili mj. – Josef Förster, Josef Klička nebo Karel Stecker. Mezi absolventy této školy patřili čeští významní skladatelé – Antonín Dvořák, Leoš Janáček, Josef Bohuslav Foerster nebo Eduard Nápravník. (*Varhanická škola v Praze*, 2019). Dalšími institucemi, kde se varhanní improvizace vyučovala, byla Varhanická škola v Brně, založena Leošem Janáčkem (založena r. 1881), Pražská konzervatoř a postupně i další české konzervatoře, HAMU (založena r. 1945) a JAMU (založena r. 1947).

Vlivem útlaku katolické církve mocí komunistické strany se po roce 1948 ze studia varhan na konzervatořích a akademiích múzických umění stávají obory zaměřující se zejména na přípravu koncertních výkonů, a tak varhanní improvizace (zejména ta spojená s liturgickou hudbou) zažívá významný úpadek. I přes těžkost doby nalézáme v této době improvizátory, kteří se snaží tento specifický druh umění zachovat a rozvíjet, jmenujme např. Jaroslava Vodrážku, Otto Nováka, nebo Petra Ebeny. Výuka improvizace na konzervatořích je vedena však převážně konvenčně – formou nácviku kadencí, modulačních postupů a osvojování základních hud. forem (Hora, 2022). Za období socialismu vychovaly české konzervatoře a akademie minimálně dvě generace varhaníků, kteří dodnes působí mj. na českých ZUŠ a pod vlivem jejich vlastní výuky za dob studií nemají často k improvizaci hlubší vztah, neznají didaktické postupy, jak improvizaci vyučovat a neexistuje ani dostatek literatury. De facto jedinou publikací, která byla v českém jazyce k dispozici, byla Vodrážkova učebnice *Varhanní improvizace* (1. vyd. 1984).

Po roce 1989 dochází k „legalizaci“ výuky varhan včetně oblasti duchovní hudby, a tudíž i varhanní improvizace zaměřené na liturgickou a duchovní hudbu. To vede mj. k tomu, že začíná přibývat ZUŠ, kde se začíná vyučovat hra na varhany (např. ZUŠ varhanická Brno nebo Církevní ZUŠ Hradec Králové), ale v neposlední řadě vznikají také dva nové vysokoškolské studijní obory na bázi německé *Hochschule für Kirchenmusik* – obor *Duchovní hudba* na JAMU a také na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové obor s názvem *Sbormistrovství chrámové hudby* (Vaniček, 2012). O současném stavu výuky varhanní improvizace pojednává níže uvedená kapitola.

Literatura

V následující části jsou představeny publikace, které byly vydány za účelem výuky varhanní improvizace. Z důvodu toho, že jejich bližší deskripce a komparace by vydala na samostatnou přehledovou studii, jsou zde představeny pouze formou výčtu s příp. stručným komentářem.

Mezi učebnice vydané v českém jazyce patří celkem pět publikací: K. Stecker: *Nauka o nethématické improvisaci varhanní* (1904) – jde spíše o formu praktické učebnice harmonie daného období; J. Vodrážka: *Varhanní improvizace* (1984); J. B. Christensen:

Základy generálbasové hry v 18. století. (2014) – zde se nejedná o typickou učebnici varhanní improvizace, jde spíše o praktickou pomůcku při výuce generálbasu; B. Kratochvíl: *Učebnice varhanní improvizace. Liturgická praxe* (2020) a J. Steyer: *Učebnice improvizace pro chrámové varhaníky* (2021).

Učebnice vydané v německém jazyce tvoří rovněž početnou skupinu: H. Keller: *Schule der Choral-Improvisation* (1939); R. Gaar: *Orgelimprovisation* (2003); Ch. Michel-Ostertun: *Arbeitsblätter zur Orgelimprovisation* (2011) Učebnice F. J. Stoibera: *Faszination Orgelimprovisation* (2018) je psána dvojjazyčně (v německém a anglickém jazyce) a poskytuje dostatek materiálů jak pro začínající, tak pro pokročilé varhaníky; A. Kumpe: *Die innovative Orgelschule* (2020), která představuje inovativní metodiku výuky varhaníků, kdy ve svých šesti svazcích kombinuje jak výuku interpretace, tak improvizace, ale třeba také nauky o varhanách nebo základních principech varhanní registrace apod.

Další skupinou publikací jsou učebnice napsané v jazyce francouzském. Tradiční a nejznámější školou varhanní improvizace je dílo M. Duprého *Cours Complet d'Improvisation à l'Orgue*, která je složena ze dvou částí – 1. díl *Exercices Préparatoires à l'Improvisation libre* a 2. díl – *Traité d'Improvisation à l'Orgue* (1925). Později bylo toto dílo přeloženo do anglického jazyka Alainem Hobbsem (1957) a Johnem Fenstermakerem (1973). Mezi další publikace vydané ve francouzštině patří dvoudílná učebnice varhanní improvizace L. Rogga *Cours d'improvisation pour les organistes* a *Cours d'improvisation Modale ou libre pour les organistes* (1988).

Výčet učebnic završuje dvojice novátorských publikací napsaných v anglickém jazyce (kromě již výše zmíněných publikací F. J. Stoibera a překladu díla M. Duprého): G. Hancock: *Improvising – How to Master the Art* (1994) a J. Overduin: *Making Music: Improvisation for Organists* (1998).

Současný stav výuky varhanní improvizace

Za účelem zjištění aktuálního stavu výuky varhanní improvizace na českých uměleckých školách (zejména základních uměleckých školách) bylo během října a listopadu 2022 realizováno dotazníkové šetření. O vyplnění byli požádáni všichni pedagogové varhanní hry na českých ZUŠ, konzervatořích a vysokých uměleckých/pedagogických školách. Celkem bylo rozesláno 173 žádostí o vyplnění, přičemž počet respondentů dosáhl čísla 76, což se s ohledem na počet škol, kde se varhanní hra vyučuje, dá považovat za úspěšný a relevantní zdroj informací. Dotazník byl vytvořen pomocí online platformy Google Forms. S ohledem na to, že u některých otázek bylo možné zvolit více možností, budou níže uvedeny výsledky buď formou počtu respondentů (více možností), nebo v procentech (jedna možnost – dá se rozdělit ze 100 %).

První pozitivní zjištění nastalo při vyhodnocení jedné z prvních otázek, která se ptala na nejvyšší dosažené vzdělání – 82 % dotázaných má vysokoškolské vzdělání a zbývajících 18 % tvoří absolventi konzervatoří. Z toho vyplývá, že odbornost pedagogů (resp. ta, která je dána institucionalizovaným školstvím) je na vysoké úrovni. Zároveň si musíme pokládat otázku, zda by se neměl změnit zejména vzdělávací systém v oblasti přípravy budoucích

pedagogů varhanní improvizace na vysokých školách a konzervatořích, když na další otázku – a sice: „Jste spokojeni s výsledky výuky varhanní improvizace v českém uměleckém školství?“ – odpovědělo 74 % respondentů, že spokojeno není.

Stran skladby respondentů je třeba uvést, že na základních uměleckých školách vyučuje 66 z 76 respondentů, na konzervatoři 13, na vysokých školách 6 a soukromě 11. Zde je patrný překryv mezi tím, že patrně někteří vyučují např. jak na ZUŠ, tak soukromě, příp. na konzervatoři. Většina respondentů je tedy zapojena do českého základního uměleckého školství a odpovídá tak vzorku, který pro naše účely potřebujeme.

Co se geografického hlediska týče, tak nejvíce respondentů bylo z Královéhradeckého kraje – 16, dále z Moravskoslezského – 12, z Pardubického a Jihomoravského 9 vyučujících. Na těchto výsledcích je zřejmé, že mají souvislost s institucemi, které v daném regionu působí (Univerzita Hradec Králové, Církevní konzervatoř Opava, Konzervatoř Pardubice, příp. JAMU, Konzervatoř Brno a ZUŠ varhanická Brno).

Výuka nejčastěji probíhá na digitálních nástrojích – 53 respondentů, dále na nástroji s mechanickou trakturou – 40 respondentů, příp. elektrickou – 16, nebo pneumatickou trakturou – 9. Tato skutečnost může být dána tím, že v letním období častěji učitelé vyučují improvizaci na nástrojích v kostelích a v zimním období raději v teple s digitálním nástrojem.

Na otázku, zda školní vzdělávací program, nebo jiný kurikulární dokument obsahuje varhanní improvizaci jako nedílnou součást výuky, odpovědělo 65 % respondentů ano a 35 % ne.

Další dvě otázky se věnovaly časové organizaci výuky. První otázka se zabývala tím, zda je výuka varhanní improvizace soustředěna do jedné vyučovací hodiny spolu s interpretací, nebo zvlášť, a z odpovědí vyplynulo, že 55 % vyučujících vyučuje improvizaci spolu s interpretací, pouze 25 % má samostatnou výuku improvizace a téměř 20 % uvedlo, že varhanní improvizaci nevyučuje vůbec. Co se četnosti výuky týče, tak improvizaci vyučuje každý týden 30 % dotazovaných, jednou za dva týdny 13,5 %, jednou za měsíc rovněž 13,5 %, blokově jednou za půl roku 12,2 % a někteří vyučují improvizaci jen na základě individuálních schopností a zájmů žáka.

I přesto, že bezmála 90 % dotazovaných by uvítalo vznik nové učebnice zaměřené na potřeby žáků ZUŠ, tak ale většina pedagogů udává, že má dostatek podkladů pro výuku improvizace – 61,4 %, spíše ne – 30,7 % a určitě ne – 8 % dotazovaných. Nejčastěji se jedná o tyto podklady: vlastní nápady – 46 respondentů, zkušenosti z varhanních kurzů/dřívějšího studia – 37, učebnice 36 a v neposlední řadě např. také instruktážní videa – 4 respondenti.

Další klíčová otázka zkoumala, s jakými publikacemi se dotazovaní osobně setkali. Nejznámější publikací je učebnice J. Vodrážky – 70 respondentů. Druhou nejznámější publikací je učebnice B. Kratochvíla – 42 respondentů (za povšimnutí stojí značný rozdíl v počtu dotazovaných mezi prvním a druhým nejčtenějším titulem). Dále následuje Christensenova učebnice *Základy generálmusové hry v 18. století* – 25 respondentů, Steyerova učebnice určená zejména pro chrámové varhaníky – 24 dotazovaných, nebo

s 23 respondenty učebnice H. Kellera. Je tedy zřejmé, že převažují učebnice jednak psané v českém jazyce (čili jazyková bariéra stále hraje značnou roli), ale zároveň školy, které jsou založeny zejména na harmonii v praxi a tradičních postupech (výjimkou je Steyerova učebnice, která naopak celý proces výuky improvizace otáčí a harmonii představuje až v poslední kapitole). Učebnice, které můžeme svým pojetím zařadit mezi ty uplatňující inovativní postupy, se řadí mezi ty nejméně známé: J. Overduin – 0 respondentů, G. Hancock – 2 respondenti, F. J. Stoiber – 5 respondentů.

Mezi typy improvizačních cvičení, která se ve výuce uplatňují převládala zejména *práce harmonická (uplatňování kadenci)* – 69 respondentů, *tvorba přede hry k duchovní písni* – 55, nebo práce založená na *zdobení melodie* – 50 dotazovaných. Naopak např. formu *echa* uplatňuje pouze 22 dotazovaných, *polyfonní formy (bicinium, fugato)* uvedlo 23 pedagogů a např. často opomíjenou *zvukomalbu* 24 respondentů.

Co se týče skutečnosti, jakou je nálada a přístup žáka k výuce improvizace, tak zde dotazníkové šetření dopadlo relativně vyrovnaně: se zaujetím, kreativně a s nadšením k improvizaci přistupují žáci u 63 respondentů; naopak váhavě, se strachem, či dokonce s odporem u 52 respondentů. Z toho je patrné, že záleží především na individualitě každého žáka, jeho dovednostech, schopnostech, ale třeba například také na sebedůvěře ve svůj vlastní výkon. Na základě odpovědí na otevřené otázky je možné vysledovat, že často opomíjenou skutečností, která se do přístupu žáka k výuce promítá, je samotné zapálení vyučujícího a jeho schopnost srozumitelně a např. formou nápodoby předat potřebné znalosti a dovednosti.

V závěrečné otevřené otázce vybízející k dalším podnětům a nápadům řada pedagogů považuje za klíčový negativní faktor nedostatečnou časovou dotaci. Zde je však třeba dodat, že výuka varhanní hry na ZUŠ má stejnou časovou dotaci jako např. výuka klavíru a záleží tedy na domluvě mezi pedagogy varhanní hry a vedením ZUŠ, zda počet hodin, který mají dle *Rámcového vzdělávacího programu* (dále jen RVP) přiděleny, využijí u varhaníků spíše pro výuku předmětů jako je komorní hra, příp. varhanní seminář, nebo zda výuku budou realizovat předmětem např. s názvem *Varhanní improvizace a liturgická praxe*.

Závěr

Cílem mého příspěvku bylo jednak představit historický kontext, ale také literaturu věnující se výuce varhanní improvizace, tak aby příp. zájemci o studium měli publikace utříděny přehledně na jednom místě (v tomto případě dle jazyků, ve kterých jsou učebnice vydány).

Hlavním přínosem však má být zmapování současného stavu výuky na českých (zejména) základních uměleckých školách. Z výše uvedeného vyhodnocení dotazníkového šetření vyplývá mnoho, rád bych však zmínil tři klíčové body:

1) Pedagogové s výsledky výuky improvizace v České republice nejsou spokojeni – dle otevřených odpovědí by se v této problematice rádi posouvali, ale často jim chybí dostatek příležitostí: kurzy samotné improvizace, příp. kurzy didaktiky varhanní improvizace; zároveň zdůrazňují, že ani sami během studia nebyli k improvizování vedeni – čili nemají na čem stavět.

2) Nejznámější učebnicí, kterou pedagogové uvedli, je Vodrážkova *Varhanní improvizace*. To dokládá skutečnost, že většina vyučujících si pod pojmem výuka varhanní improvizace může představit zejména harmonii v praxi, či zdobení kadencí. Improvizace je však daleko rozsáhlejší disciplínou, jak dokládají novější učebnice a příklady skvělých improvizátorů. Jistě se bez „řemeslného základu“ neobejdeme, ale nebylo by vhodnější celý výukový proces obrátit a vést ho od praktického a volného improvizování k teoretickému vyvození klíčových znalostí?

3) I přes nedostatek časové dotace na výuku varhanní improvizace jsme to především my pedagogové, kteří určujeme náplň hodiny. Vzpomeňme např. na způsoby výuky Césara Francka, který poměr mezi výukou interpretace a improvizace obrátil, a naopak improvizaci učil ještě navíc v hodinách interpretace. (Hora, 2022). Jistě by bylo snazší mít v rámci RVP nadefinovány přesně hodiny improvizace, ale i za současného stavu to možné je, pokud vedení školy souhlasí např. se změnou zaměření druhého předmětu u žáků varhan – např. na výše uvedenou *Varhanní improvizaci a liturgickou praxi*.

Problematika výuky varhanní improvizace je tématem komplikovaným, na které lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu, i přesto se jedná o velmi poutavé téma, které vzbuzuje mezi pedagogy velký zájem. Otázka, jakým směrem ubírat vzdělávání žáků, ale i nás pedagogů, v této disciplíně zůstává zatím stále otevřená. Za pozitivní můžeme považovat však už jen to, že se o tomto tématu začíná hovořit, diskutuje se a toto téma klade řadu nápadů, kam ubírat vzdělávání varhanní improvizace v dalších letech.

Seznam bibliografických odkazů

ADLUNG, J. 1758. *Anleitung zu der musikalischen Gelahrtheit*. Erfurt. 848 s.

BĚLSKÝ, V., FUKAČ, J. 1997. Ornamentika. In: Fukač, J., Vysloužil, J. (ed.): *Slovník české hudební kultury*. Praha: Supraphon. 1035 s. ISBN 80-7058-462-9.

DUPRÉ, M. *Cours Complet d'Improvisation à l'Orgue. Vol 1 + Vol. 2*. 4. vyd. Paris: A. Leduc, 62 + 148 s.

- GAAR, R. 2003. *Orgelimprovisation Lehrplan und Arbeitshifen*. 3. revidované vyd. Stuttgart: Carus. 184 s. ISBN 978-3899480542.
- HANCOCK, G. 1994. *Improvising*. New York: Oxford University Press. 163 s. ISBN 0-19-385881-9.
- HORA, J. 2022. Osobní rozhovor s prof. Janem Horou.
- CHRISTENSEN, J. B. 2014. *Základy generálbasové hry v 18. století..* Brno: Nakladatelství JAMU. 156 s. ISBN 978-80-7460-012-8.
- KELLER, H. 1939. *Schule der Choralimprovisation*. Leipzig: C. F. Peters. 74 s.
- KLINDA, F. 2000. *Organ v kultúre dvoch tisícročí*. Bratislava: Hudobné centrum. 274 s. ISBN 80-7277-009-8.
- KRATOCHVÍL, B. 2020. *Učebnice varhanní improvizace. Liturgická praxe*. Opava: ARTTHON. 144 s. ISBN 979-0-90040401-5.
- KUMPE, A. 2020. *Die innovative Orgelschule 1. – 6. Band*. Luzern: A. Kumpe. 1473 s. ISBN 9783952520000.
- MICHEL-OSTERTUN, CH. 2011. *Arbeitsblätter zur Orgelimprovisation I – Barock*. Strube Verlag. 180 s.
- Osobní rozhovor s prof. Janem Horou. 2022
- OVEDRUIN, J. 1998. *Making Music: Improvisation for Organists*. New York: Oxford University Press. 224 s. ISBN 0-19-386075-9.
- ROGG, L. 1988. *Cours d'improvisation pour les organistes & Cours d'improvisation Modale ou libre pour les organistes*. Editions Musicales de la Schola Cantorum. 60 + 106 s.
- SEHNAL, J. 1999. Stručný přehled dějin katolické chrámové hudby. In: *Příručka pro varhaníky*. 2. vyd. Rosice: Gloria. 195 s. ISBN 80-86200-23-X.
- SOBOTKA, M. 2019. *Varhanická škola v Praze* [online]. Český hudební slovník osob a institucí Brno: Ústav hudební vědy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, [cit. 2022-12-21]. Dostupné z: https://www.ceskyhudebnislovník.cz/slovník/index.php?option=com_mdictionary&task=record.record_detail&id=8128
- STECKER, K. 1904. *Nauka o nethématické improvisaci varhanní*. Praha: F. A. Urbánek. 69 s.
- STEYER, Jan. 2021. *Učebnice improvizace pro chrámové varhaníky*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. 93 s. ISBN 978-80-7603-259-0.
- STOIBER, F. J. 2018. *Faszination Orgelimprovisation*. Kassel: Bärenreiter. 152 s. ISMN 9790006564040.
- VANÍČEK, F. 2012. Funkce varhan a možnosti formace chrámových varhaníků. In: Bohadlo, S., Špaček, P. a Vaníček, F. *Musica sacra*. Ústí nad Orlicí: Oftis. ISBN 978-80-7405-175-3.
- VODRÁŽKA, J. 1984. *Varhanní improvizace*. Praha: Supraphon. 74 s.+ LP.

Mgr. Bc. František Novák,

Hudební katedra, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové,

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

e-mail: frantisek.novak@uhk.cz

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

Podoby Dobrého pastiera vo vybraných zhudobnených žalmoch súčasných slovenských hudobných skladateľov

Images of the Good Shepherd in Selected Psalms of Slovak Contemporary Music Composers

Lenka Radvanská

Abstrakt

V príspevku sa zameriavame na vybrané kompozície zhudobneného Žalmu 23 v tvorbe slovenských hudobných skladateľov, a to konkrétne u Vít'azoslava Kubičku, Ľuboša Bernátha a Petra Duchnického. Svoju pozornosť sústreďujeme na zhudobnené žalmy určené pre sólový hlas a sprievodný hudobný nástroj. Ponúkame analýzy vybraných žalmov s prihliadnutím na využitie hudobno-rétorických figúr, vďaka ktorým si priblížime Boha ako Dobrého pastiera v rôznych podobách odrážajúc osobnosť a kompozičnú prácu toho-ktorého hudobného skladateľa.

Kľúčové slová: Žalm 23. Slovenskí hudobní skladatelia. Vít'azoslav Kubička. Ľuboš Bernáth. Peter Duchnický.

Abstract

Paper focuses on selected music compositions of biblical Psalm 23 in the works of Slovak contemporary music composers: Vít'azoslav Kubička, Ľuboš Bernáth and Peter Duchnický. Attention of analyses is concentrated to psalms compositions for solo voice and accompanying music instrument. This article deals with the use of musical-rhetorical figures, thanks to which we can describe God as the Good Shepherd in various forms, reflecting the personality and compositional work of Slovak musical composers.

Keywords: Psalm 23. Slovak contemporary music composers. Vít'azoslav Kubička. Ľuboš Bernáth. Peter Duchnický.

Úvod

Žalm 23 pravdepodobne patrí k individuálnym žalospevom, je žalmom dôvery. Žalmista sa v ňom v nebezpečenstve a ťažkosti obracia k Bohu s prosbou o vyslobodenie. Odovzdáva sa naplno Božej vôli (SSV, 2001, s. 1775). Prvé tri verše sú venované opisu Boha ako Dobrého pastiera. K prirovnaniu pomáhajú obrazy zelených pastvín, tichých vôd a správneho chodníka, po ktorom Boh vedie človeka. Vo štvrtom verši žalmista Bohu vyznáva, že i keby mal prejsť ťažkosťami, vie, že sa nemusí báť, lebo sám Boh je na jeho strane. Záverečná časť Dávidovho žalmu upriamuje zrak na uistenie o Božej добрote

a milosti, ktorú Boh bude žalmistovi preukazovať počas všetkých dní jeho života. Kristologický aspekt žalmu je dôvodom, prečo sa využíva aj v novozákonnej liturgii. Proroctvo Dobrého pastiera načrtávajú žalmy, ale aj starozákonný prorok Ezechiel: „*I postavím nad ne jedného pastiera, ktorý ich bude pásť: svojho sluhu, Dávida; on ich bude pásť, on im bude pastierom*“ (Ez 34, 23)¹. Tento žalm je nepochybne najčastejšie zhudobňovaným žalmom v celosvetovom kontexte. V nasledujúcich riadkoch naň sústredíme svoju pozornosť v tvorbe troch súčasných slovenských skladateľov: Vít'azoslava Kubičku (*1953), Ľuboša Bernátha (*1977) a Petra Duchnického (*1986). Zameriavame sa na žalmové kompozície určené pre sólový hlas a sprievodný hudobný nástroj. Väčší priestor budeme venovať skladbám Vít'azoslava Kubičku, keďže jeho bohatá žalmová tvorba pozostáva z troch odlišných kompozícií Žalmu 23. Predkladané žalmy sme komplexne analyzovali, avšak pre potrebu tohto príspevku vyberáme špecifické miesta, jedinečné využitia hudobno-rétorických figúr, netypické symboly, ktoré medzi riadkami môžu naznačovať aj podobu Dobrého pastiera, o ktorom tento žalm hovorí.

Vít'azoslav Kubička

Primárnym inšpiratívnym zdrojom Vít'azoslava Kubičku² (*1953) bola tvorba Leoša Janáčka, Igora Stravinského a nadväzoval aj na Ilju Zeljenku. Jeho skladby možno charakterizovať slovami: „*ekonomickosť, stručnosť a skratkovitosť*“ (Jurík, Zagar, 2010, s. 164). Momentálne žije a tvorí ako umelec v slobodnom povolani v Bratislave a v Jablonke. Patrí k autorom duchovných opier, vokálno-symfonických, komorných diel a duchovných piesní. Kubička pre svoje sakrálne kompozície využíva najčastejšie tradičnú piesňovú hudobnú formu (Adamko, 2015). Jeho skladateľská práca si vyslúžila mnohé ocenenia ako cena UNESCO Paríž za Fantáziu pre flautu a klavír (1979) či cena Jána Levoslava Bellu od Slovenského hudobného fondu (1994) (Zahradníková, 2010).

Tab. 1: Zhudobnenia Žalmu 23 v tvorbe V. Kubičku

Názov skladby	Druh skladby	Hudobné obsadenie	Rok vzniku
<i>Hospodin je můj pastier, op. 129</i>	pieseň pre soprán a klavír	soprán a klavír	2000
<i>Hospodin je můj pastier, op. 232</i>	koncertná pieseň	mezzosoprán a klavír	2010
<i>Spievam Ti, Pane, op. 261</i>	1. časť piesňového cyklu	mezzosoprán a gitara	2013

¹ „*Obráz o pastieroch je v Starom zákone častý, obráz o dobrom pastierovi prevzal aj sám Spasiteľ. Dobrý pastier bude Mesiáš, ktorého Pán volá Dávidom, lebo podľa proroctiev má byť Dávidovým potomkom*“ (SSV, 2001, s. 1814).

² Študoval kompozíciu u Juraja Pospíšila, skladbu u prof. Jána Cikkera a súkromné hodiny skladby mával u Ilju Zeljenku.

Hospodin je můj pastier, op. 129

Zhudobnená verzia 23. žalmu (formová výstavba: *i a b k*) so začiatkom v tónine a mol disponuje širokou dynamickou škálou ako v speváckom parte, tak aj v klavírnom sprievode. Zatiaľ čo skladateľ prvý diel zasadil do dynamiky *mezzopiano*, druhý diel prechádza viacerými dynamickými zmenami a obmenami aj v tempe smerom k postupnému miernemu zvolneniu. Druhý diel začína speváckou ostinátnou deklamáciou na dvoch tónoch s prítomnými synkopami. Interval zväčšenej kvarty (alebo zm. kvinty) bol v rámci afektivej teórie, prepojenej s barokovým vnímaním hudby, označovaný za interval tragédie. Inými slovami predstavuje interval *tritonus* alebo *diabolus in musica* (Medňanský, 2010, s. 77) a spája sa so slovami vyjadrujúcimi zlo. V prípade zhudobnenia Žalmu 23 je použitý medzi slovami „bát' zlého“. V kompozícii je zjavné, že pridaním krížika gis, bolo vytvorenie intervalu tragédie zámerom skladateľa.

Obr. 1: Diabolus in musica v skladbe Hospodin je můj pastier, op. 129

The image shows a musical score for the song 'Hospodin je můj pastier, op. 129'. It features a vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked as quarter note = 140. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The lyrics are: 'smr - ti ne - bu - dem sa bát' zlé - - ho'. A red box highlights a specific interval in the piano accompaniment, which is a tritone (augmented fourth) between the notes G and C-sharp, occurring under the word 'bát'.

Víťazoslav Kubička pracuje s hudbou opatrne a slovo pozdvihuje samotnou hudbou. Žalm končí v tónine A dur – rovnomennej tónine k a mol, vďaka tomu skladateľ vytvára zmenu charakteru žalmu, reaguje najmä na slová o temnote a smrti a nahrádza ich nádejou aj v hudobnom stvárnení slov, že Boh je s človekom stále.

Hospodin je můj pastier, op. 232

Po 4-taktovej akordickej introdukcii klavíra pokračuje koncertná pieseň (formová výstavba: *i a b c a' k*) na spevácku interpretáciu náročnými a hlavne nečakanými intervalmi: č. 8, nasleduje klesajúca m. 6 a m. 3.

Obr. 2: Intervaly stúpajúcej č. 8, klesajúcej m. 6 a m. 3

The image shows a musical score for the song 'Hospodin je můj pastier, op. 232'. It features a vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked as quarter note = 120. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The lyrics are: 'Hos - po - din je můj pas - tier,'. A red box highlights specific intervals in the piano accompaniment, which are a major sixth (m. 6) and a major third (m. 3), occurring under the words 'pas - tier,'. The score also includes dynamic markings like *mf*, *mp*, and *p*, and the instruction *espressivo*.

V. Kubička aj v tomto žalmovom stvárnení v tónine As dur napomáha podporiť melodickú líniu kopírovaním rovnakých tónov prítomných v klavírnom sprievode. Za zmienku môže stať taktiež intervalová práca skladateľa, ktorá v nás môže vzbudzovať na jednej strane pocit ľudskej nedokonalosti a malosti odvolávajúc sa na symboliku čísla šesť, ktoré skladateľ využíva na viacerých miestach³ (Georgieva, 2013, s. 97). Na druhej strane vnímajúc dokonalosť Boha vďaka intervalu v. 7 zasadeného do slov o tom, že sa žalmista nemusí obávať zlého. Skladateľ aj v tomto prípade využíva interval *diabolus in musica*.

Obr. 3: Intervalová práca skladateľa

Spievam Ti, Pane, op. 261 – Žalm 23

Žalm 23 určený pre mezzosoprán a gitaru (formová výstavba: i a b c) vznikol v roku 2013. Premiérový bol uvedený v roku 2014 v rámci projektu *Žalmy slovenských skladateľov*. Víťazoslav Kubička tento žalm umiestnil na prvé miesto v žalmovej štvor-kompozícii skomponovanej na výzvu slovenského vydavateľstva *Slovak Music Bridge*. F dur, tónina stvárnenia tohto žalmu hovorí o „vládnosti, pokoji a odpočinku“ (Georgieva, 2013, str. 87), čím dokonale vyjadruje charakter Dobrého pastiera opisovaného žalmistom Dávidom. Gitarový sprievod je tvorený vybrnkávaním jednotlivých nôt, poväčšine v sekundových postupoch. Od 3. taktu sa k sólovým tónom pripájajú aj sexty a vznikajú tak intervaly, tie sa od 7. taktu ozdobujú ďalšími tónmi a prechádzajú do zahustených akordov obohatených o septimy a kvarty. Spôsob hry *arpeggio* dodáva gitare charakter harfy a navracia žalmovej kompozícii starozákonný nádych a zároveň aj potvrdzuje slová gréckokatolíckeho protodiakona Jána Husára: „Žalm je hudobná reč, pri prednese ktorej jemne hrajú hudobné nástroje“ (Husár, 2014, s. 17). Za zmienku stoja ešte dve výnimočné časti. Autor narába s intervalom veľkej tercie, ktorý je viditeľný v gitarovom sprievode v taktach: 5, 24-33 v slovách: „pastier“, „dušu mi občerstvuje, po spravodlivých cestách vodí ma pre svoje meno“. V sústreďení sa na takt 5 (pastier) a 33-34 (pre svoje meno) môže tento interval nadobudnúť číselný symbolický zmysel Sv. Trojice⁴ a prijať kristologický aspekt Žalmu 23.

Obr. 4: Symbol Sv. Trojice

³ Napríklad na začiatku žalmu je interval sexty medzi prvým a druhým tónom 4 úvodných taktov, keď nastane časť o Hospodinovi, autor prechádza do intervalu oktávy.

⁴ „Svätá Trojica ako symbol jednoty v rôznorodosti“ (Georgieva, 2013, s. 97).

32

spev

ma pre svo-je me-no.

gitar

Stúpajúca melódia v postupnom zvoľňovaní tempa, prechod z dynamiky *mezzoforte* do *piano* v záverečnej časti *a capella* (bez klavírnej podpory speváckych partov), podčiarkujú význam slov.

Obr. 5: Náročnosť záverečnej časti Žalmu 23, op. 261

42

spev

zlé - ho, le - bo Ty si so mnou.

rit. - - - -

gitar

p pp

Ľuboš Bernáth

„*L. Bernáth patrí medzi strednú skladateľskú generáciu, avšak množstvo a úspešnosť jeho diel ho zaraďujú v súčasnosti medzi najčastejšie hrávaných autorov. V jeho kompozičnej tvorbe má duchovná hudba svoje stále miesto*“ (Zahradníková, 2014, s. 185). Cítujúc samotného autora možno vyjadriť tiež jeho osobnú lásku k týmto starobylým biblickým textom: „*V žalmoch sa odohrávajú situácie úplne ľudské. Aj kráľ Dávid v nich dokázal plakať. Žalmy sú pre mňa vlastne ideálnou formou prepojenia ľudského a božského*“ (Buchová Holíčková, 2017, s. 26).

Dominus regit me – Psalmus 22 per soprano e pianoforte

Je zhudobneným Žalmom 23 (formová výstavba: *i a b c d e a' k*) v latinskom jazyku. Akordický sprievod klavíra v ľavej ruke je tvorený harmonickými priet'ahmi využívajúcich citlivé tóny často rozvádzané do oktáv základných tónov akordov vzbudzujúce pocity naliehavosti či očakávania. Tretí diel je vrcholnou časťou skladby: „*Deduxit me super semitas justitiae*“ – vo vete opakujúcej sa dvakrát v rovnakej dynamike sa nachádza najvyšší tón skladby (f² a zároveň jeho dynamika je vo *forte*). Neskôr sa trikrát zopakuje časť verša: „*propter nomen suum*“. Opakovaním textu skladateľ docielil vyniknutie textu a jeho nadradenosť hudbe. Tento krok však nebol prvoplánový a nenarušal integritu skladby, pretože druhýkrát ho autor melodicky obmenil.

Obr. 6: Rozvedenie citlivého tónu do oktávy – harmonický priet'ah

Diel d začína inštrumentálnymi taktami. Melódia pravej ruky klavírneho sprievodu je tvorená postupne klesajúcim radom tónov, pričom ľavá ruka tieto klesajúce melodické motívy podporuje basovými tónmi. V tomto žalmovom zhudobnení je prítomná najväčšia kantiléna⁵ z predkladaných žalmových diel a zároveň i rytmická variabilita (trioly, synkopy, bodkovaný rytmus).

Obr. 7: Rytmická a melodická variabilita

Peter Duchnický

Peter Duchnický (*1986) je súčasným slovenským hudobným skladateľom, klaviristom, flautistom a organizátorom hudobného života v Kežmarku. Žalm 23 zhudobnil pre barytón a klavír – túto kompozíciu zložil v 2. ročníku na konzervatóriu v triede J. Podprockého (emailová komunikácia s P. Duchnickým zo dňa 2.4.2022). „*Niekedy je ťažké vyjadriť, čo prežívame alebo cítime, a harmónia je práve tým jazykom, ktorý môže túto stránku v hudbe definovať najviac*“ (HC, cit. 28.6.2022).

Psalmus XXIII.

Latinský názov pre zhudobnenie slovenského prekladu Žalmu 23 má moderné hudobné spracovanie (formová výstavba: i a b c a'), o čom svedčí aj vymykanie sa hudobnej tradícii a autorovo experimentovanie s atonalitou. Klavírna sadzba však nie je náhodná, ale má vnútornú logiku. V prvom dieli tohto hudobného spracovania žalmu sú na začiatku každého taktu prítomné intervaly – prvý je vždy interval čistej oktávy, a ďalšie sú vo vzdialenosti veľkej septimy. Skladba je bohatá aj v oblasti metra, úvod skladby (a diel) je zasadený do 4/4 metra, b diel pokračuje v 3/4 metre s výnimkou 13. taktu, kde sa vyskytne zmena metra na 2/4 a jeho následný návrat k trojštvrťovému. Hudobne najzaujímavejší je c diel – v 6/4 metre postupujúc od dynamiky *mezzoforte* do vyvrcholenia v dynamike

⁵ spevná melódia

fortissimo. Tento diel začína sólovým spevom v 26. takte v intervalovom oktávovom skoku od predchádzajúcej vety: „*Keby som kráčal hoci temným údolím, nebojím sa zlého, lebo Ty si so mnou.*“ Týmto skladateľ docielil kontrast a akúsi paralelu k vete, ktorá hovorí o ťažkých časoch k časti žalmu opisujúcej Boha, ktorý potešuje človeka.

Obr. 8: Vnútoraná logika klavírnej sadzby

Peter Duchnický
(1986*)

Tempo rubato ♩ 70

Baritono (Mezzosoprano) *melancolico*

Pianoforte *melancolico*

Hos-po-din je mój pa-stier,

Spev má, až na pár výnimiek, deklamačný charakter, najväčší melodický rozptyl je badateľný v 17. takte. Na konci žalmu, od 34. taktu dochádza k tempovému, melodickému a klavírnemu návratu na začiatok skladby. Od 38. taktu za prítomnosti *parlanda* a *ritartanda* spevák ukončuje žalm jeho úvodnými slovami. V žalme sú prítomné časti bez klavírneho sprievodu, čo má za následok vyniknutie žalmistových slov a umocnenie významu slov („*Na pastvách zelených ma pasie a k vodám osviežujúcim ma,*“ alebo „*Dušu mi občerstvuje, po spravodlivých cestách*“).

Neobyčajnými sú i melodické začiatky 5. – 6. verša 23. žalmu. Skladateľ v týchto speváckych partoch vytvoril napätie, a to tak, že každá časť verša odsadeného čiarkami začína v poltónovom postupe⁶ smerom nahor než sa predchádzajúca časť končí. Zhudobnenie týchto veršov vytvára prípravu na vyvrcholenie, ktoré prichádza v 33. takte v slovách: „*v dome Hospodinovom dlhé časy*“.

Obr. 9: Poltónové odsadenia polveršov

stól mi pres-tie-raš pred mo-jí-mi pro-tiv-ník-mi, hla-vu mi po-ma-zá-vaš o-le-jom, je

Záver

Predkladané diela a ich tvorcovia nám ponúkli rôznorodosť podôb Dobrého pastiera. Na jednej strane tak stojí obraz Dobrého pastiera ako učiteľa, ktorý deklamáciou pozdvihuje význam Božieho slova. Na druhej strane, avšak nie kontrastne, badáme melodické vedenie

⁶ „Poltón mal osobité postavenie, považoval sa za „dušu hudby““ (Medňanský, 2010, s. 77).

slov, ktorým skladatelia vonkoncom neuberajú na význame, ba viac, hudbou pozdvihujú ich zmysel. Citlivé tóny môžu reflektovať potreby našich životov a akési naše túžby zakoreniť sa v identite, v samotnom Bohu. No odrážajú aj charakter konkrétneho žalmu, žalmu dôvery. Identifikáciou hudobno-rétorických figúr v predkladaných dielach možno hovoriť o zámernom využívaní prvkov barokovej afektovej teórie aj v dnešných časoch, a to hlavne v dielach duchovnej tvorby.

Zoznam bibliografických odkazov

- ADAMKO, R. 2015. Hudobný jazyk v sakrálnych dielach 21. storočia na Slovensku. In: *Edukacja muzyczna X*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie. s. 135 – 149. ISSN 1895-8079. <https://doi.org/10.16926/em.2015.10.07>.
- BERNÁTH, L.: *Dominus regit me*. Rukopis.
- BUCHOVÁ HOLÍČKOVÁ, Z. 2017. Žalmy. Božské v ľudskom, ľudské v božskom. 2017. [online]. In: *Tempo. Časopis Hudobnej a tanečnej fakulty VŠMU v Bratislave*, roč. 14, č. 3. [cit. 5.10.2022]. Dostupné z: <https://www.vsmu.sk/htf/katedry-a-pracoviska/centrum-vyskumu-htf/casopis-tempo/>.
- DUCHNICKÝ, P. *Psalmus XXIII*. Rukopis.
- GEORGIEVA, S. 2013. *Barokní afektová teorie*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2013. 288 s. ISBN 978-80-7331-255-8.
- HUDOBNÉ CENTRUM. *Peter Duchnický*. [online]. [cit. 28.6.2022]. Dostupné na internete: <https://hc.sk/o-slovenskej-hudbe/osobnost-detail/1762-duchnicky-peter>.
- JURÍK, M., ZAGAR, P. (Eds.) 1998. *100 slovenských skladateľov*. Bratislava: Národné hudobné centrum. 300 s. ISBN 80-967799-6-6.
- KUBIČKA, V. *Hospodin je můj pastier, op. 129*. Rukopis.
- KUBIČKA, V. *Hospodin je můj pastier, op. 232*. Rukopis.
- KUBIČKA, V. *Spievam Ti, Pane, op. 261*. Rukopis.
- MEDŇANSKÝ, K. 2010. *Poetika hudby 17. – 18. storočia: venované pamiatke môjho otca a brata Janka*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita. 166 s. ISBN 978-80-555-0219-9.
- Sväté písmo*. 2001. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2001. s. 2623. ISBN 80-7162-281-8.
- ZAHRADNÍKOVÁ, Z. (ed.) 2014. *Musica nova spiritualis*. Ružomberok: Verbum. 104 s. ISMN 979-0-9010008-5-8.
- ZAHRADNÍKOVÁ, Z. 2014. *Musica nova spiritualis – úsilie o revitalizáciu slovenskej duchovnej hudby*. s. 178 – 188. In: Reitterová, V. (ed.): *Muzikologické fórum. Časopis České společnosti pro hudební vědu*, roč. 3, č. 2. Praha : Česká společnost pro hudební vědu. ISSN 1805-3866.
- Žalmy slovenských skladateľov*. 2014. [online]. [cit. 4.10.2021]. Bratislava: Slovak Music Bridge. Dostupné z: <http://www.slovakmusicbridge.eu/zalmy.htm>.

Mgr. Lenka Radvanská,

Katedra hudby, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku,

Nám. A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok

e-mail: lenka.radvanska6@gmail.com

školiťel': doc. PaedDr. Janka Bednáríková, PhD.

Otvorenosť zadaní výtvarných úloh a navodenie stavu flow

Openness of Art Assignments and Inducing a State of Flow

Dominika Weisssová

Abstrakt

Cieľom predkladaného príspevku bolo zistiť, ako otvorenosť zadaní vo vyučovaní výtvarnej výchovy vplýva na navodenie stavu flow u žiakov 2. stupňa. Výskumnú sondu sme realizovali na dvoch základných školách v Bratislave u žiakov 5., 7. a 8. ročníka. V siedmom ročníku sme odučili 2 hodiny a pozorovali sme hodiny v 5. a 8. ročníku. Na pozorovaných hodinách žiaci pracovali na zadaniach s rôznou mierou otvorenosti. Na pozorovanie sme vytvorili pozorovací hárok, ktorý vychádzal z ôsmich podmienok stavu flow podľa Czikszenmihályiho. Výsledkom sondy bolo zistenie, že úplne otvorené zadania nepodporujú navodenie stavu flow, no skôr ho vylučujú. Pre navodenie stavu flow u žiakov je dôležité, aby boli zadania čiastočne otvorené a učitelia si pred hodinou stanovili presné kritéria na prácu, ktoré od žiakov vyžadujú.

Kľúčové slová: Flow. Výtvarná výchova. Výtvarné zadanie. Motivácia. Možnosť voľby.

Abstract

The purpose of this research probe was to investigate how the openness of assignments in the teaching of Art Education influences the induction of the flow state in middle school students. The research probe was carried out in a middle school in Bratislava with Year 7 pupils. The research probe was carried out in two middle schools in Bratislava with pupils in grades 5, 7 and 8. We taught 2 lessons in grade 7, and observed lessons in grades 5 and 8. In the observed lessons, pupils worked on the tasks with varying degrees of openness. We created an observation sheet based on Czikszenmihalyi's 8 conditions of the flow state. The probe resulted in the finding that completely open-ended assignments do not promote the induction of the flow state, but rather preclude it. In order to induce the flow state in students, it is important that assignments are partially open-ended and that teachers set precise criteria for the work they require from students prior to the lesson.

Keywords: Flow. Art education. Art assignment. Motivation. Choice.

Úvod

Flow¹ je stav, pri ktorom, ako uvádza Czikszenmihályi (2014), zažíva jedinec maximálnu koncentráciu, teda jeho myseľ aj telo sú na jednom mieste. Ako dokázalo už viacero výskumov, navodenie stavu flow je pre vyučovanie prínosné, pretože žiaci sú v tomto stave zaangažovanejší (Bergström, Gunnarsson, Olteanu, 2021) a motivovanejší k práci (Harris at al., 2021).

Pre náš výskum je zaujímavých osem podmienok navodenia stavu flow, ktoré popísal Csikszentmihályi (2014) na základe zistení vo svojich výskumoch (Flow a ľudský rozvoj a edukácia), a to:

1. kompletná koncentrácia na stanovenú úlohu,
2. jasnosť cieľov a odmeny v mysli a okamžitá spätná väzba,
3. transformácia času (spomalenie alebo zrýchlenie času),
4. skúsenosť je vnútorne odmeňujúca (vnútorná motivácia),
5. ľahkosť a jednoduchosť,
6. balans medzi výzvami robenej aktivity a schopnosťami človeka,
7. činy a povedomie sú prepojené, stráca sa nesebavedomé sebaspytovanie sa,
8. je pri ňom pocit kontroly nad úlohou.

Ak sa na tieto podmienky pozrieme z pedagogickej perspektívy, môžeme pozorovať prepojenia s rôznymi spôsobmi vyučovania alebo modernými koncepciami vyučovania. Ako príklad môžeme uviesť body 2, 4, 6 a 8, ktoré súvisia s pojmami ako agency, bádanie, projektové vyučovanie, pri ktorých je nutné, aby si žiaci stanovovali ciele, dostávali spätnú väzbu a volili si vlastný spôsob, ktorým úlohu splnia. Pre takéto typy vyučovania je typická väčšia „voľnosť“ žiakov, ktorú dosahujú vďaka stanovovaniu si vlastných cieľov, vlastnou voľbou materiálov, pomôcok a spôsobu práce, a napokon aj témy práce. Práve takúto voľnosť žiakom umožňujú otvorené zadania.

Ak chceme charakterizovať otvorené zadania, mali by sme sa najskôr pozrieť na pojem zadanie. Zadanie práce súvisí s pojmom úloha, v našom prípade výtvarná úloha. Slavík, Dytrtová a Fulková (2010, s. 31) charakterizujú úlohu na základe troch znakov, a to: „1) vyzýva žiaka k aktívnej činnosti, 2) vychádza z oboru a smeruje k cieľu učenia, 3) zakladá edukatívnu situáciu a podmieňuje jej formu, organizáciu, priebeh.“

Podľa Kitzbergerovej (2014) je výtvarná úloha „základným didaktickým prostriedkom, ktorým sa učiteľ obracia k žiakom“ (Kitzbergerová, 2014, s. 57), a súvisí s cieľom hodiny, no môže byť aj navedením na riešenie problému či dlhodobšieho projektu. My rozlišujeme tri typy zadaní, a to:

1. otvorené,

¹ flow – {aj.}

1. prúd (-enie), tok, prietok (plynu, tekutiny ap.), traffic flow dopravný prúd
2. kolovanie, obch, obiehajú (informácií, peňazí ap.)

2. zatvorené,
3. polootvorené.

Ak hovoríme o otvorenom zadani alebo zatvorenom zadani, tiež sledujeme to, ako učiteľ prepája cieľ hodiny s výtvarnou úlohou. Otvorené zadanie ponúka žiakom možnosť voľby výtvarného námetu.

„Výtvarný námet je krátka charakteristika toho, čo deti zaujíma a čo bude motiváciou v ich výtvarnej tvorbe. Výtvarný námet by mal byť dosť široký preto, aby deti mali možnosť výberu a aby sme ich neobmedzovali vo výtvarnej tvorbe“ (Valachová, 2021, s. 49). Formulácia zadania ovplyvní to, ako žiaci vypracujú úlohu.

Otvorenými zadaniami myslíme také zadania, ktorých vypracovanie alebo vyriešenie môže byť rôzne. Opačne, ako zatvorené zadanie si predstavujeme zadanie, ktoré má len jedno riešenie. Ak by sme chceli uviesť príklad otvoreného výtvarného zadania, znelo by napríklad: namaľujte obraz, vytvorte koláž z dostupných materiálov...

Ako zatvorené zadanie, si predstavujeme také, ktoré má presný postup, môže pracovať s predlohou a neponúka možnosti variácií, napr. vyrobte origami podľa návodu. U výtvarných zadaní však môžeme hovoriť o miere ich otvorenosti, keďže je nimi potrebné dosahovať vopred stanovené vzdelávacie ciele. Preto niektoré zadania nie sú úplne uzavreté alebo úplne otvorené.

V našej výskumnej sonde sme pracovali so zadaniami s rôznou mierou otvorenosti. Vytvorili sme polootvorené a otvorené zadania, ktoré sme porovnali s výsledkami pozorovaní z hodín, na ktorých boli zadania zatvorené. Naším predpokladom bolo, že žiaci, ktorí budú pracovať na úplne otvorených zadaniach vstúpia do stavu flow skôr oproti žiakom, ktorí budú vypracovávať zatvorené zadania. Preto predpokladáme aj to, že žiaci pracujúci na otvorených zadaniach budú pracovať sústredene a budú motivovaní tvoriť.

Metodológia

Hlavným cieľom výskumnej sondy bolo zistiť, či žiaci druhého stupňa základných škôl prežívajú stav flow počas hodín výtvarnej výchovy, ak pracujú na otvorených zadaniach.

Naša výskumná otázka bola:

Ako ovplyvňuje otvorenosť výtvarných zadaní navodenie stavu flow u žiakov druhého stupňa základných škôl?

Ako metódy výskumu sme zvolili pozorovanie a zúčastnené pozorovanie. Na základe vyššie popísaných Czikszentmihályiho ôsmich podmienok stavu flow sme vytvorili pozorovací hárok, pomocou ktorého sme sledovali naplnenie jednotlivých podmienok stavu flow, ale tiež sme doň zapisovali vlastné poznámky o hodine. Z hodín, ktoré sme učili my, sme vyhotovili videozáznam a pozorovací hárok sme vyplnili po odučení hodiny a prezretí záznamu z hodiny.

Pozorovania sme vykonali na 2 rôznych školách v Bratislave. Uskutočnili sme dve zúčastnené pozorovania s tou istou skupinou siedmich žiakov siedmeho ročníka.

Pozorovanie sme vykonali v piatej triede, ktorú tvorilo 13 žiakov a v ôsmej triede, ktorú tvorilo 11 žiakov.

Výskum vplyvu otvorených zadaní na navodenie stavu flow je súčasťou hlbšieho výskumu, ktorý patrí k našej dizertačnej práci. Preto sa pozorovací hárok, ktorý sme vytvorili zaoberá stavom flow komplexnejšie, no v tejto výskumnej sonde sa sústreďíme len na problém otvorených zadaní.

Príprava pozorovacieho hárku

Predtým, ako sme sa zúčastnili pozorovaných hodín sme vytvorili pozorovací hárok. Vychádzal z ôsmich bodov Czikszenmihályiho podmienok pre navodenie stavu flow, pričom my sme sa sústredili na nasledujúcich päť bodov:

1. kompletná koncentrácia na stanovenú úlohu,
2. jasnosť cieľov a odmeny v mysli a okamžitá spätná väzba,
3. motivácia,
4. pocit ľahkosti a jednoduchosti a balans medzi výzvami robenej aktivity a schopnosťami človeka,
5. pocit kontroly nad úlohou.

Ku každému bodu sme priradili javy, ktoré súviseli s prípravou na hodinu zo strany učiteľa, s priebehom hodiny, so spôsobom organizácie práce žiakov a s tým, ako žiaci pracovali na hodine. V bode jasnosť cieľov a odmeny v mysli a okamžitá spätná väzba, sme sledovali či učiteľ žiakom poskytuje okamžitú spätnú väzbu, či má učiteľ vopred stanovený výsledok výtvarnej činnosti, a či učiteľ žiakom zadal otvorené zadanie. Teda javy, ktoré súvisia s otvorenými zadaniami.

Priebeh výskumu

Ako zúčastnení pozorovatelia sme sa zúčastnili 2 hodín výtvarnej výchovy so žiakmi siedmeho ročníka. Na prvej hodine žiaci pracovali na otvorenom zadaní, ktorého témou bola *asambláž*² a pracovali v exteriéri.

Zadanie hodiny hodnotíme ako otvorené, pretože sme pre žiakov vybrali len techniku, ktorou mali pracovať. Materiály, s ktorými mohli na hodine pracovať sme vymedzili na akékoľvek materiály, predmety, ktoré vo vonkajšom prostredí nájdú.

Žiaci mali problém túto úlohu vypracovať. Všetkým žiakom dlho trvalo, kým si vybrali, čo zobrazia. Potom nasledovalo hľadanie materiálov na tvorbu ich diela. Žiaci dlho hľadali inšpiráciu. Výsledkom hodiny bolo to, že väčšina zo žiakov vytvorila veľmi jednoduché diela, ktoré úplne nezodpovedali ich výtvarným schopnostiam a zručnostiam. Tiež to, že žiaci neboli so svojimi dielami spokojní. Žiaci nevstúpili do stavu flow.

² *asambláž*, -že, -ží, žen., (fr.), výtvar.; 1. vytváranie trojrozmerného umeleckého diela montážou rôznych, aj nesúrodých predmetov a materiálov viazaním, zváraním, nitovaním a pod. (najmä v dadaizme a surrealizme); technika *asambláže*; uplatniť a.;

2. výtvarné dielo vytvorené takouto technikou: a. z plastických predmetov; výstava *asambláží*.

Druhá hodina, ktorú sme vytvorili my, prebiehala v triede. Žiaci si podľa vlastného výberu cez slúchadlá pripojené k ich telefónu pustili hudobnú skladbu, podľa ktorej vytvorili obraz. Žiaci mohli obraz nakresliť alebo namaľovať. Počúvanie hudby im pomáhalo sústrediť sa a zaujímavé bolo, že niektorí žiaci vytvorili viac ako jednu prácu. Žiaci sami zhodnotili, že vstúpili do stavu flow. Aj u žiakov, ktorí majú s maľbou alebo kresbou zvyčajne problémy sme videli neobyčajný záujem o vlastnú výtvarnú tvorbu. Motívy, na ktorých pracovali im boli blízke, čo bolo určite spúšťačom ich zaangažovanosti a motivácie tvoriť. O tomto zadaní by sme povedali, že nebolo úplne otvorené, pretože sme pre žiakov vopred stanovili formát práce, vybrali sme im dve techniky, ktorými môžu tvoriť, tiež formát práce a stanovili sme im čas na vytvorenie diela, teda dve hodiny výtvarnej výchovy.

Vyučovacie hodiny, ktoré sme nevytvorili my, ale pozorovali sme ich, prebiehali s dvoma rôznymi skupinami žiakov, no obe mali rovnaké zadanie. Zúčastnili sme sa na hodine piateho a ôsmeho ročníku, na ktorej mali žiaci vytvoriť dizajn stránky šlabikára. Toto zadania hodnotíme skôr ako zatvorené, a to z viacerých dôvodov: učiteľ žiakom na začiatku hodiny ukázal ako má stránka zo šlabikáru vyzerat' a vybral rozmiestnenie jednotlivých prvkov na stránke; učiteľ vybral básne, ktoré mali byť súčasťou každej strany; učiteľ vybral konkrétne prvky, ktoré majú byť na každej strane zobrazené, tiež techniku ako majú byť zobrazené a aj formát výkresu, s ktorým žiaci pracovali. Žiaci mali možnosť vybrať si aké písmeno zobrazia a aký výjav z básne, ktorú dostali, zobrazia na výkrese.

Na vyučovacej hodine v ôsmom ročníku bola veľmi rušivá atmosféra. Žiaci už boli zvyknutí v takejto atmosfére na výtvarnej výchove pracovať a učiteľ sa situáciu nijak nesnažil napraviť alebo zmeniť. Žiaci sa navzájom vyrušovali, čo určite prispelo k tomu, že sa nemohli plne sústrediť. Žiaci zadaniu rozumeli a ovládali techniku, s ktorou pracovali. Žiaci nepracovali sústredene a neboli zaangažovaní, väčšina žiakov prácu na výkrese počas hodiny nedokončila.

Na vyučovacej hodine v piatom ročníku žiaci pôsobili sústredenejšie, no tiež sa navzájom vyrušovali. Zaujímavé bolo, že aj učiteľ žiakov počas ich práce viackrát zastavil, aby im dodatočne mohol zopakovať časť zadania alebo ich na niečo upozorniť. Žiaci v piatom ročníku tiež nedokončili prácu na výtvarnej úlohe. Na oboch hodinách sa objavil aspoň jeden žiak, ktorý na úlohe nezačal pracovať vôbec.

Výsledky

Aj keď je táto výskumná sonda len časťou nášho dlhodobého výskumu, už v tejto fáze môžeme povedať, že nás pôvodný predpoklad neplatí. Pred začatím výskumu sme predpokladali, že žiaci budú viac motivovaní, zaangažovaní, a teda aj ľahšie vstúpia do stavu flow, ak budú pracovať na otvorených zadaniach.

Ukázalo sa, že toto tvrdenie nie je pravdivé. Ak žiaci pracovali na úplne otvorenom zadaní, ako v našom prípade na asambláži, motivácia tvoriť a väčšia zaangažovanosť sa u nich neobjavovala. Skôr frustrácia z toho, že nevedeli začať pracovať na výtvarnej úlohe. To vylučuje navodenie stavu flow, pretože jednou z podmienok navodenia tohto stavu, je jasne stanovený cieľ v mysli, čo žiaci na tejto hodine nemali.

Žiaci, ktorí pracovali na zadaniach, ktoré boli skôr zatvorené, taktiež nevstúpili do stavu flow. Tu si na základe pozorovania myslíme, že bola vylúčená štvrtá podmienka stavu flow – skúsenosť je vnútorne odmeňujúca (vnútorná motivácia). Žiaci neprejavili záujem, ani radosť z práce na výtvarnom zadaní. Tiež bola narušená ďalšia z podmienok stavu flow, a to balans medzi výzvami robenej aktivity a schopnosťami človeka. Na týchto hodinách sa objavili žiaci, ktorí na zadaní ani nechceli začať pracovať, pretože ich úloha nezaujala. Určite to bolo spôsobené aj tým, že pracovali s technikou (kresbou), ktorou na výtvarnej výchove pracovali zvyčajne, pretože žiaci v oboch triedach nemali dostatok výtvarných pomôcok a takisto ich nemala ani škola.

Podľa nášho výskumu by kvôli vstúpeniu do stavu flow mali žiaci pracovať na úlohách, ktoré by sme mohli nazvať poloopené. Žiaci by mali dostať možnosť seberealizácie, čo sa ukazuje ako niečo, čo zvyšuje ich motiváciu k tvorbe. No pre navodenie tohto stavu musia mať tiež predstavu o celi svojej práce, teda je potrebné, aby bolo súčasťou výtvarného zadania aspoň pár kritérií na výtvarnú prácu žiakov. Ukázalo sa, že dôležité je aj prostredie, v ktorom žiaci pracujú, teda mali by mať možnosť pracovať v priestore, kde nie sú často rušení.

Odpoveďou na našu výskumnú otázku „Ako ovplyvňuje otvorenosť výtvarných zadaní navodenie stavu flow u žiakov druhého stupňa základných škôl?“ je, že žiaci pracujúci na poloopených zadaniach majú väčší predpoklad na vstúpenie do stavu flow, ako tí, ktorí pracujú na otvorených alebo uzavretých zadaniach.

Na záver je nutné podotknúť, že sme pracovali s malou vzorkou žiakov, a výsledky výskumnej sondy je nutné podporiť ďalším výskumom.

Zoznam bibliografických odkazov

- BERGSTRÖM, T., GUNNARSSON, G., OLTEANU, C. 2021. The importance of flow for secondary school students' experiences in geometry. In: *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* (online). Vol. 54, No. 3. p. 4 – 30. DOI: 10.1080/0020739X.2021.1989511
- CSIKSZENTMIHÁLYI, M. 2014. *Applications of Flow in Human Development and Education: The collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer. ISBN 978-94-017-9093-2
- HARRIS, D. J., ALLEN, K. L., VINE, S. J., WILSON, M. R. 2021. A systematic review and meta-analysis of the relationship between flow states and performance. In: *International Review of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 14, No. 1, p. 312 – 358. DOI: 10.1080/1750984X.2021.1929402
- KITZBERGEROVÁ, L. 2014. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Prahe, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-667-3
- SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. 2010. Konceptová analýza tvorivých úloh jako nástroj učitelské reflexe.. In: *Pedagogika*, Roč. 60, č. 3/4. s. 223 – 241. ISSN 3330-3815.

VALACHOVÁ, D. 2021. *VytUm*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-5220-8

Poznámky

1 Lingea [online]. [cit. 22.6.2023]. Dostupné z: <https://slovníky.lingea.sk/anglicko-slovensky/flow>

2. *Asambláž*. Slovníkový portál Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV [online]. [cit. 22.6.2023]. Dostupné z:

<https://slovník.juls.savba.sk/?w=asambl%C3%A1%C5%BE&s=exact&c=1010&cs=&d=kssj4&d=psp&d=ogs&d=sssj&d=orter&d=scs&d=sss&d=peciar&d=ssn&d=hssj&d=bernoak&d=noundb&d=orient&d=locutio&d=obce&d=priezviska&d=un&d=pskfr&d=pskcs&d=psken#>

Mgr. Dominika Weissová,

Katedra výtvarnej výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského,

Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: weissova@fedu.uniba.sk

Školiteľ: prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.