

Horizonty hudební pedagogiky

Jiřina Jiříčková,
Petra Bělohlávková (ed.)



SPOLEČNOST PRO HUDEBNÍ VÝCHOVU
ČESKÉ REPUBLIKY
založena 1934

Vydáno 2025



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

HORIZONTY HUDEBNÍ PEDAGOGIKY

HORIZONS OF MUSIC PEDAGOGY

Editoři:

Jiřina Jiříčková

Petra Bělohávková

Vydáno 2025



**PEDAGOGICKÁ
FAKULTA**
Univerzita Karlova



**SPOLEČNOST PRO HUDEBNÍ VÝCHOVU
ČESKÉ REPUBLIKY**
založena 1934

IMPRESSUM

Název:

HORIZONTY HUDEBNÍ PEDAGOGIKY

Editoři:

PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.

PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D.

Recenzenti:

doc. PhDr. Marek Sedláček, Ph.D.

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.

Vydavatel:

© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2025

ISBN 978-80-7603-742-7

DOI 10.14712/9788076037427

Licence:

CC BY-SA 4.0



Za obsah textů a původnost sdělení odpovídají jednotliví autoři příspěvků.

ABSTRACT

The collection *Horizonty hudební pedagogiky* (*Horizons of Music Pedagogy*) was published on the 90th anniversary of the founding of the *Czech Society for Music Education*. It contains contributions from Czech and foreign academics and practicing teachers who participated in the *Music Education Conference on Research and Practice in Music Education*.

The conference took place from September 19 to 21, 2024, at the Faculty of Education, Charles University in Prague. It served as a platform for interdisciplinary dialogue and knowledge exchange in areas such as higher education training of future music teachers, didactic approaches in group music instruction, integrative music education, music pedagogical research, and curriculum development. Further topics addressed included equality and inclusion in music classrooms, development of teaching competencies, music traditions and genres, and the evolving nature of music teacher education in contemporary contexts. The program featured theoretical lectures, practical workshops, and panel discussions. This book presents scholarly texts that reflect the diversity of approaches and themes discussed during this professional gathering.

Keywords: music pedagogy, music education, music teacher, music pedagogical research, curriculum, music didactics, music traditions, teacher training, Czech Society for Music Education

OBSAH

EDITORIAL	7
MUSIC PEDAGOGICAL CONFERENCE ON RESEARCH AND PRACTICE IN MUSIC EDUCATION	
Marek Valášek, Jiřina Jiříčková	10
90 LET SPOLEČNOSTI PRO HUDEBNÍ VÝCHOVU ČESKÉ REPUBLIKY	
Jan Prchal	16
MUSIC EDUCATION AS A SPACE TO PROMOTE HEALTH	
Wolfgang Mastnak	26
VISUALISATION OF THE MUSICAL PERFORMANCE	
Judit Váradi	43
IMPROVISATION IN A SPECIAL COURSE FOR FUTURE MUSIC TEACHERS AT THE UNIVERSITY	
Galina Gvozdevskaia.....	54
SONDA DO OBOROVÉ PŘÍPRAVY V PROGRAMU HUDEBNÍ VÝCHOVA SE ZAMĚŘENÍM NA VZDĚLÁVÁNÍ	
Petra Bělohávková, Michal Nedělka, Helena Lipková, Igor Červený	65
UČITEĽ AKO KEJÚČOVÝ AKTÉR V HUDOBNO-EDUKAČNOM PROCESĽ	
Jarmila Jurášová Šteigerová	72
SPEV S DUŠOU: TRADIČNÉ A ALTERNATÍVNE SPEVÁCKE TECHNIKY	
Stanislava Maggioni.....	83
VÝCHOVA K HUDBE A HUDBOU V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU V KONTEXTE REGIONÁLNEJ VÝCHOVY A ĽUDOVEJ KULTÚRY	
Martina Krušinská	88
SPOLUPRÁCA UMELECKÝCH OBLASTÍ V KONCERTOCH PRE DETI A MLÁDEŽ	
Michaela Václavová.....	101
VÝSKUM KVALITY HUDOBNEHO PROSTREDIA SÚČASNEJ RODINY A JEJ VPLYV NA ROZVOJ HUDOBNÝCH SCHOPNOSTÍ DIEŤAŤA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU	
Lenka Kaščáková	108
SOUČASNÉ PODOBY HUDEBNÍ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	
Veronika Růžicková.....	114
INTERPRETAČNÉ ŠPECIFIKÁ A DIDAKTICKÁ EFEKTIVITA V KLAVÍRNEJ LITERATÚRE JOHNA CAGEA	
Ivan Šiller	120

ELEMENTÁRNA HUDOBNÁ TVORBA AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA HUDOBNÝCH SCHOPNOSTÍ – METODICKÉ POSTUPY	
Tomáš Boroš	126
UBUNTU! – I AM BECAUSE WE ARE! – THE POWER OF AFRICAN MUSIC IN HOLISTIC CHILD EDUCATION	
Johann van der Sandt.....	134
VÍTEJTE V MAGICKÉM SVĚTĚ TINTINNABULI! CANTUS IN MEMORIAM BENJAMIN BRITTEN ARVO PÄRTA POD DROBNOHLEDEM	
Patricie Windsor.....	141
KREATIVNÍ INTERPRETACE JAKO SOUČÁST KOMPLEXNÍ ANALÝZY SKLADEB V RÁMCI PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ HUDEBNÍ VÝCHOVY	
Petra Bělohávková	147

EDITORIAL

V roce 2024 jsme si připomněli 90. výročí založení Společnosti pro hudební výchovu ČR, která od svého vzniku výrazným způsobem přispívá k hudebněpedagogickému vývoji a dění v naší zemi a k šíření důležitosti hudebního působení v mnoha rozmanitých kontextech. V této instituci působila od doby jejího založení řada významných osobností, které se spolupodílely na rozvoji hudební pedagogiky a usilovaly o šíření osvěty o tématech z uvedeného prostředí; především však samy činně vystupovaly v oblasti hudebně výchovného působení na děti, mládež i další věkové skupiny formálního i neformálního vzdělávání.

Může se zdát, že hudební výchova není v současnosti veřejností vnímána jako vzdělávací oblast, které se dostává významná podpora v rámci českého kurikula. A přesto – nebo právě proto – hudební výchova, za pomoci erudovaného, motivovaného a citlivého vedení pedagogů, přispívá nejen k rozvoji specifických hudebních kompetencí, ale vede zároveň k harmonickému rozvoji hudebnosti žáků a studentů. Hudební činnosti současně napomáhají rozvoji dnes tolik skloňovaných klíčových kompetencí; tedy kompetencí, kterým se žáci a studenti učí pro život, kompetencí, které budou žáci a studenti moci dále uplatňovat i rozvíjet po celý život. Osvojování (byť elementárních) kompetencí k hudebnímu vyjadřování, úsilí o porozumění hudbě jako svébytnému komunikačnímu jazyku a jako prostředku, který prostupuje široké spektrum oblastí lidského života a jehož obsah, při zachování hudby jako východiska integrace, lze prolnout téměř se všemi vzdělávacími oblastmi – to vše napomáhá všestrannému komplexnímu rozvoji, včetně budování kulturního povědomí a kulturního uvědomění.

V tomto ohledu je jakékoli sdílení nových poznatků, závěrů výzkumů a příkladů dobré praxe např. v rámci oborových setkání nebo hudebněpedagogických konferencí prostorem pro podnětné diskuse i živnou půdou k hledání i vytváření dalších námětů vedoucích k proměnám a neustálému zkvalitňování vlastní školní praxe. A významná jubilea, mezi něž 90 let existence Společnosti pro hudební výchovu ČR bezesporu patří, právě k takovýmto oborovým nebo konferenčním setkáním vybízejí.

Jedním z oněch podnětných setkání se tak stala i **HUDEBNĚPEDAGOGICKÁ KONFERENCE K VÝZKUMU A PRAXI HUDEBNÍ VÝCHOVY**, kterou ve dnech 19. až 21. září 2024 pořádala katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty UK ve spolupráci se Společností pro hudební výchovu ČR.

Související konferenční sborník **HORIZONTY HUDEBNÍ PEDAGOGIKY** obsahuje výběr odborných textů, které jejich autoři prezentovali v rámci výše uvedené konference. Jednotlivé příspěvky nabízejí různá východiska, rozdílné druhy postupů, svébytné návrhy řešení. Všechny však mají něco společného: motivační přístup opřený o osobité vyjádření specifického odborného zájmu.

V úvodním příspěvku *Music Pedagogical Conference on Research and Practice in Music* shrnují jeho autoři Marek Valášek a Jiřina Jiříčková průběh konference včetně představení aktivních účastníků z řad českých i zahraničních osobností hudební pedagogiky.

90 let Společnosti pro hudební výchovu ČR – tak zní název příspěvku Jana Prchala, v němž shrnuje důležité mezníky a klíčové události spojené se touto nejvýznamnější českou hudebně pedagogickou společností. Nechybí v něm pochopitelně i připomenutí významných osobností s SHV úzce spojených.

Wolfgang Mastnak se ve svém příspěvku nazvaném **Music Education as a Space to Promote Health** zabývá otázkou souvislostí mezi zdravím a hudebním vzděláváním, sociokulturním wellbeingem, mentální odolností, vyrovnaností, seberegulací i uplatněním vlastních hudebních schopností a dovedností.

Příspěvek **Visualisation of the Musical Performance** z pera Judity Váradiové představuje vizualizaci koncertu pro mládež prostřednictvím dětských kreseb. Vizualizace je vnímána jako unikátní, umělecký a emocionální přístup, jež zachycuje dětské zkušenosti ze setkání s uměním

Příspěvek Galiny Gvozdevskaiové s názvem **Improvisation in a Special Course for Future Music Teachers at the University** popisuje koncept výuky kurzu *Workshop hudební kreativity* na Západočeské univerzitě v Plzni.

Tématu spojenému s přípravou budoucích učitelů hudební výchovy se v příspěvku **Sonda do oborové přípravy v programu Hudební výchova se zaměřením na vzdělávání** věnuje autorův tým Petra Bělohávková, Michal Nedělka, Helena Lipková a Igor Červený. Autoři se zajímali o to, do jaké míry mohou studenti rozpoznat znaky protestantského chorálu a následně zařadit do žánru a dějin hudby. Současně zkoumali, jaké pedagogické aspekty v této hudbě spatřují pro svou vlastní pedagogickou práci.

Jarmila Jurášová Šteigerová se ve svém příspěvku **Učiteľ ako kľúčový aktér v hudobno-edukačnom procese** obrací přímo do školní praxe. Zaměřuje na postoje učitelů na Slovensku k jejich připravenosti k vlastní výuce, ke vzdělávacímu procesu a zkoumá jejich názory na různé aspekty vyučovacího procesu.

Spev s dušou: tradičné a alternatívne spevácke techniky je pak název příspěvku Stanislavy Maggiony, v němž se autorka v kontextu vývoje výuky zpěvu zaměřuje se na moderní přístupy, zejména na pěvecké metody Valdborg Werbeck-Svårdströmové, které jsou založeny integrací prvků známých z tradičních pěveckých technik a holistického přístupu.

Martina Krušinská ve svém příspěvku **Výchova k hudbe a hudbou základných školách na Slovensku v kontexte regionálnej výchovy a ľudovej kultury** seznamuje se závěry pedagogického výzkumu realizovaného na Slovensku od roku 1989 do současnosti. Mj. představuje model školy orientované na regionální kulturu a popisuje specifika hudebních aktivit v takto zaměřené škole.

V příspěvku **Michaely Václavové** nazvaném **Spolupráca uměleckých oblastí v koncertech pre deti a mládež** předkládá jeho autorka Michaela Václavová koncepci koncertů pro děti a mládež v ZUŠ, kdy zdůrazňuje integraci různých uměleckých oblastí jako prostředek pozitivního rozvoje osobnosti žáka a současně vyzdvihuje výchovný aspekt koncertů tohoto typu.

Lenka Kaščíková ve svém příspěvku **Výskum kvality hudobného prostredia súčasnej rodiny a jej vplyv na rozvoj hudobných schopností dieťaťa a mladšieho školského veku** sezna-

muje s výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, zda současné rodinné prostředí kladně přispívá k rozvoji hudebnosti dětí mladšího školního věku. Součástí je rovněž analýza preferencí jejich hudebního zaměření.

Příspěvek *Veroniky Růžičkové* ***Současné podoby hudební výchovy v mateřské škole*** shrnuje zásadní proměny v koncepci předškolního vzdělávání v posledních 20 letech a s nimi související úbytek prostoru věnovaného řízeným hudebním aktivitám. Autorka kromě jiného zdůrazňuje potřebu adaptace profesní přípravy učitelů mateřských škol na nové kurikulární požadavky včetně individualizace vzdělávání a začlenění kulturní kompetence.

Ivan Šiller se v příspěvku ***Interpretačné špecifiká a didaktická efektivita v klavírnej literatúre Johna Cagea*** zaměřuje na didaktickou efektivitu a interpretační specifika klavírních kompozic Johna Cagea, jež mohou být cenným zdrojem inovativních přístupů v hudební výchově 21. století.

V příspěvku ***Elementárna hudobná tvorba jako prostriedok rozvoja hudobných schopností – metodické postupy*** se jeho autor *Tomáš Boroš* zabývá metodickými postupy rozvoje hudebních schopností prostřednictvím elementární hudební tvorby, improvizace a kompozic a představuje vlastní metodiku zaměřenou na rozvoj rytmických a intonačních dovedností v kontextu integrace hudebních činností.

Johann van der Sandt ve svém příspěvku ***Ubuntu! – I am because we are! – The Power of African Music is Holistic Child Education*** popisuje průběh workshopu zaměřeného na transformační vliv africké hudby (zejména jihoafrických lidových písní) a na holistickou výchovu dětí. Workshop nabízel aktivity spojené s kolektivním zpěvem a podněty k rytmickým a hudebně pohybovým aktivitám, jež rozvíjejí kognitivní, komunikační, pohybové a socio-emocionální schopnosti.

Příspěvek ***Vítejte v magickém světě tintinnabuli! Cantus in Memoriam Benjamin Britten Arvo Pärta pod drobnohledem***. *Patricie Windsor* v něm představuje svou hudební dílnu založenou na kompozičním stylu Arva Pärta a zkoumající tónový materiál hudby, její spojení s přírodou a její historické aspekty. Teoreticky se zaměřuje na aplikaci těchto principů v instrumentální a vokální praxi a sleduje, jak hudba ovlivňuje lidský prožitek a jak předchozí aktivní hudební zkušenosti formují vnímání poslechu.

Sborník uzavírá příspěvek *Petry Bělohlávkové* ***Kreativní interpretace jako součást komplexní analýzy skladeb v rámci pregraduální přípravy učitelů hudební výchovy***, který je zaměřen na implementaci tzv. kreativní interpretace, známé a používané v oblasti literární vědy a výchovy, do problematiky komplexní analýzy a jejího využití v praktické HV.

Děkujeme všem, kdo svými texty přispěli ke vzniku tohoto konferenčního sborníku.

Vážení čtenáři, přejeme Vám, aby byl pro Vás tento sborník byl nejen zdrojem informací, ale především inspirací. Věříme, že společným úsilím můžeme hudební výchovu proměnit tak, aby byla pro současné i budoucí generace žáků ještě přitažlivější, kreativnější a relevantnější.

Jiřina Jiříčková a Petra Bělohlávková

MUSIC PEDAGOGICAL CONFERENCE ON RESEARCH AND PRACTICE IN MUSIC EDUCATION

REPORT ON THE CONFERENCE HELD FROM 19–21 SEPTEMBER 2024

Marek Valášek, Jiřina Jiříčková

Abstract: This report provides an overview of a music education conference with international participation in September 2024, hosted by the Department of Music Education at the Faculty of Education, Charles University, Prague. Over three days, participants presented scientific papers, two symposia, and practical studies. The conference featured numerous inspiring workshops, a meeting of music education didacticians, a memorial session dedicated to Pavel Jurkovič, and a very successful and musically well-prepared accompanying programme with three evening concerts. The conference was held on the occasion of the 90th Anniversary of the Society for Music Education of the Czech Republic.

Keywords: music pedagogy, music education, conference, Society for Music Education in Schools of the Czech Republic, course of the conference.

Introduction

An international conference serves as a meeting place for experts from a given professional field, a place for the transfer of experience, the presentation of research results from specific areas or new publications, professional discussions, and inspiring workshops. It is also a place for collegial networking and human connections. The Music Education Conference on Research and Practice in Music Education, which took place at the Faculty of Education of Charles University from September 19-21, 2024, encompassed all these aspects and was also dedicated to the 90th anniversary of the founding of the Society for Music Education of the Czech Republic. The conference was attended by speakers from the Czech Republic, Slovakia, Poland, Hungary, Austria, Germany, and Italy, as well as nearly 100 students, guests, and teachers.

Conference Proceedings

The conference opened with a welcome address from its main expert and programme guarantor, PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D., Vice-Dean of the Faculty of Education of Charles University and teacher in the Department of Music Education.

The first two conference days began with keynote plenary lectures on current issues in contemporary music pedagogy: *Music education as a Means of Health Promotion* (Dr. Phil. Dr. rer. nat. Dr. paed. Dr. paed. habil. Dr. rer. medic. Dr. sportwiss. Wolfgang Mastnak, Beijing Normal University BNU & Hochschule für Musik und Theater München) and *The Relevance*

of Leo Kestenberg's Music Pedagogy and its Influence on the Formation of the Foundations of National Concepts of Arts Education in the Countries of Central and Eastern Europe (prof. Dr. Jaroslaw Chacinski, Pomeranian University in Słupsk). Since the conference had an important sub-theme, namely the 90th anniversary of the founding of the Society for Music Education of the Czech Republic, the third plenary lecture was devoted to this topic. It was presented by the long-standing chair of this society, PaedDr. Jan Prchal (Jabloňová Elementary School in Liberec, UJEP in Ústí nad Labem) and was entitled *90 Years of the Society for Music Education against the Background of the Revision of the National Frameworks Curriculum*.

In connection with the anniversary of the society, the conference participants also remembered Pavel Jurkovič during a memorial programme led by Mgr. Jana Žižková (FZŠ Umělecká, Prague 7) and PhDr. Jarmila Kotůlková (former chair of the Czech Orff Society).

The conference programme was structured into parallel, professionally specific sections.

The scientific part featured presentations by respected foreign and Czech scholars: *Training the Non-Specialist Music Teacher: a project to increase artistic and musical skills through an interdisciplinary and transdisciplinary approach at the Free University of Bolzano* (Prof. J. v. d. Sandt (University of Bolzano), *The Role of Improvisation in Introducing Contemporary Music – Experiences from the Educational Artistic Project* (Prof. G. Konkol, Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk), *Challenge Well-being: Pathways to satisfied music teacher students & classroom music teachers* (Prof. G. Sammer, Julius-Maximilians-Universität Würzburg), *Examining the Factors Influencing Students' Musical Attitudes* (J. Váradi, Ph.D., University of Debrecen), *Researching the Quality of the Musical Environment of the Contemporary Family and its Influence on the Development of the Musical Abilities of a Child of Younger School Age* (PaedDr. L. Kaščáková, Ph.D., Comenius University in Bratislava), *The Teacher as a Key Actor in the Music-educational Process* (J. Jurášová Šteigerová, Ph.D., Comenius University in Bratislava), *Music Education in the Context of Regional Education and Folk Culture in Slovakia after 1989* (PaedDr. M. Krušínská, Ph.D. (Catholic University, Ružomberok), *Cooperation between Artistic Disciplines in Concerts for Children and Youth* (Mgr. M. Václavová, Comenius University in Bratislava) and *Singing with Soul: Traditional and Alternative Singing Techniques* (Mgr.art. S. Maggioni, Art.D. (Comenius University in Bratislava)).

The Faculty of Education of Charles University was represented by a number of contributions: a paper on *Subject Competences of Music Education Students at the Undergraduate Level (research probe)* (Prof. PaedDr. M. Nedělka, Dr.; PhDr. Petra Bělohlávková, Ph.D.; PhDr. Helena Lipková, Ph.D.), a requested lecture, *Creative Interpretation as a Part of the Analysis of a Musical Work in the Framework of Undergraduate Preparation of Music Education Teachers* (PhDr. P. Bělohlávková, Ph.D.), a summary report, *Reflection of Music Creative Workshops by Students of Teachers at the Faculty of Education of Charles University* (PhDr. J. Jiříčková, Ph.D.), *The European Music Congress EAS in Prague in 2005: 'Everything depends on a good beginning'* (Doc. PaedDr. M. Kodejška, CSc.), and *The Teacher's Musical Skills through the Eyes of Kindergarten Teachers – first results of a questionnaire survey* (Mgr. M. Kmentová, Ph.D., in cooperation with PhDr. J. Chumchal, Ph.D. (Pedagogical School and Secondary Medical School Krnov, University of Ostrava)).

Two representative symposia were also held during the conference, both addressing highly topical themes and linking professional knowledge with the reality of school practice. These were of great interest to the conference participants, who discussed them together long after they had finished.

During the conference, there was also a meeting of didacticians – an informal group of teachers of didactically-oriented subjects in the undergraduate training of future music education teachers. Thanks to the activity of colleagues from the Faculty of Education of Palacký University in Olomouc, these regular meetings have become a tradition, and the above-mentioned discussion block, held this time under the auspices of the Department of Music Education in Prague, provided valuable inspiration for the participants.

Practical contributions also enriched the conference. *Improvisation in a Course for Future Music Teachers at University* (Mgr. G. Gvozdevskaia, Ph.D., University of West Bohemia in Pilsen), *Music Tempered by Youth – International Music Festival* (Mgr. J. Štefanová, dipl.um., ZUŠ Sedlčany), *Piano Compositions of J. S. Bach* (Mgr. J. Lukš, J. E. Purkyně University, ZUŠ Praha-Satalice, ZUŠ Brandýs nad Labem-Stará Boleslav), *The School Band in Primary School* (Mgr. A. Benda, ZŠ Vratislavice nad Nisou, Liberec), *Breath, Music and Speech – an Alphabet for Long-term Satisfactory Teacher Practice* (Mgr. E. Čermáková, Music School Čermáček) and *Project Teaching in the framework of Music Education and Cooperation with Artists* (Mgr. M. Mužík, 2nd Elementary School Bezručova, Říčany).

Workshops

Throughout the conference, a number of inspiring workshops were held for student and teacher participants, each lasting approximately ninety minutes. The variety of topics and the number of workshops undoubtedly exceeded the average for similar conferences.

Mgr. Art. T. Boroš, PhD., ArtD. (Ped Faculty of Comenius University, Bratislava) and doc. I. Šiller (Academy of Arts Banská Bystrica, OZ Superar Slovakia) conducted a workshop entitled *Music as an Act*. The father and son duo, L. Bořek Sr. and L. Bořek Jr., presented *The Charanga Platform – a Valuable Tool to Support the Teaching of (not only) Music at Elementary Schools and in Music Education* and Ing. J. Musil (DISK Multimedia, s.r.o.) gave a broader presentation on *Multimedia in Music Education*. Mgr. Lenka Pobudová from the Vnoř Elementary School in Prague conducted a workshop entitled *With Listening and Activity; Music Education is a Joy*, Mgr. K. Šrámková, DiS. (PedF UK) led the workshop *Integration of Yoga into Music Pedagogy*, P. Windsor, Ph.D. (Gymnázium Blansko) presented *Welcome to the Magical World of Tintinnabuli or Cantus in Memoriam Benjamin Britten Arvo Pärt Under the Microscope*, Mgr. J. Jablunka (VŠPS and SPgŠ Kroměříž) ran the workshop *Music Education in the Year of Czech Music*, and Mgr. J. Šiřická, Ph.D. (KHV Palacký University, Masaryk Elementary School Velká Bystřice) explored *The iPad as a Teaching Aid*. For younger children, the workshops included *Autumn Musical Inspiration for Children and Teachers in Kindergarten* by PhDr. O. Kozánková, Ph.D. (Duhovka Elementary School Prague, Biskupská Elemen-

tary School Prague) and *Musical Activities with Boomwhackers in Preschool and the Pre-Reading Period* by Mgr. Milena Kmentová, Ph.D. Both of these workshops were conducted with the active participation of children.

Prof. G. Sammer conducted the *Impulses for Creative Work in Music Lessons* workshop, and prof. J. v. D. Sandt the workshop *Ubuntu! – I am because we are! – African Music is Used as a Vehicle for Developing Important Educational Domains*.

On Friday evening, the Children's Folklore Ensemble *Kytice* gave a performance (ages 8–11) showcasing their work with children.

Cultural programme

The music pedagogical conference also featured a rich cultural programme. On the evening of 18 September 2024, the *Piccolo Coro & Piccola orchestra*, under the direction of Marek Valášek, presented a new CD with premiere recordings of works by contemporary Czech composer Jiří Teml as part of the International Festival of Spiritual Art. On 19 September, a concert was held at the Czech Museum of Music, featuring young artists—successful participants and medal winners of the national competition for children and young people, the Music Olympics of the Czech Republic, organised by the Society for Music Education of the Czech Republic in cooperation with the Faculty of Education of Charles University and the Grammar School and Music School of the Capital City of Prague. In the first part of the concert, young singers and instrumentalists performed their compositions, while the second half of the evening was prepared by the *Aries percussion ensemble* from the Jablonoňová Elementary School and Elementary Art School in Liberec under the direction of Mgr. Sergey Grigorenko.

The concert on Friday, 20 September, also at the Czech Museum of Music, was dedicated exclusively to vocal music. In the first half, the vocal quintet *Zefiro*, led by artistic director Mgr. Čeněk Svoboda, Ph.D., delivered a brilliant stylistic interpretation of repertoire from the Renaissance and early Baroque periods, while the second half of the concert featured 20th and 21st-century popular Music performed by the *Oktet Praha ensemble* under the direction of Sylva Sasková. Both ensembles gave admirable, thoroughly professional performances, demonstrating the vast range of vocal music.

Conclusion

The broad thematic spectrum of contributions highlighted several problems and issues currently being addressed in the field of music education and music pedagogy, underscoring the need for further professional research in sub-fields, which is a prerequisite for the discipline's further growth and streamlining. At the same time, through the large number and variety of active, well-attended workshops, the conference engaged practising teachers and participating students alike, who could not help but notice how much potential music education offers and how creatively motivated music educators can be. In this way, the conference symbolically fulfilled its purpose – to honour the legacy of previous generations of music educators, to celebrate the exceptional anniversary of the Society for Music Education of the Czech Republic in

the European context, to critically assess the current state of the ongoing revision of the Framework Curriculum for Primary Education, and to face with resolve the challenges that lie ahead for music education. What remains certain is that our music education continues to be shaped by excellent and passionate music educators.

Acknowledgements

The conference was held with the financial support of the Faculty of Education of Charles University. Sincere thanks and admiration go to all members of the organising team of the Department of Communication and Marketing of the Faculty of Education, Charles University, for the exemplary preparation and organisation of the three-day conference.

Authors

Marek Valášek is an Associate Professor and Head of the Department of Music Education at the Faculty of Education, Charles University. He studied Conducting at the Academy of Performing Arts in Prague (HAMU), completing his Ph.D. in 2007, and habilitated at JAMU in 2022. He also holds degrees in Music Education and Choir Conducting from Charles University and in Church Music from the Týn School in Prague. Valášek has served as chorus master at the State Opera Prague and conducted operas and ballets in Czech theatres. In 1996, he founded the ensemble Piccolo coro & Piccola orchestra, recording six CDs and premiering many contemporary compositions. He has led international workshops, conducted in Japan and Lithuania, and collaborated with orchestras and choirs across Europe. Since 2013, he has conducted the Charles University choir Collegium paedagogicum, which has won multiple international awards. He is an experienced jury member and instructor in choral conducting competitions and courses. He also teaches at the Prague Conservatory. In 2013, he received the prestigious Ferdinand Vach Award for outstanding contribution to Czech choral music.

doc. MgA. Marek Valášek, Ph.D

Faculty of Education, Department of Music Education, Charles University

marek.valasek@pedf.cuni.cz

Jiřina Jiříčková is Vice-Dean of the Faculty of Education at Charles University, Prague, and Assistant Professor in the Department of Music Education. Her research interests include holistic music education approaches, Orff-Schulwerk, competence-based teaching and learning and the integration of movement and voice in early childhood teaching. She holds a significant leadership role as the Chairperson of the Society of Music Education of the Czech Republic and as the second Vice-President of the Czech Orff Society, contributing to the development and dissemination of Orff-Schulwerk pedagogy in the Czech Republic. In 2024, Jiříčková participated in the prestigious International Mentorship Programme in Orff-Schulwerk Pedagogy led by Soili Perkiö, Elisa Seppänen, and Christa Coogan, further deepening her expertise in this field. She actively promotes music education by organizing and leading workshops for teachers

and children, fostering practical engagement and creativity. Jiříčková is the choirmaster of a 100-member children's choir.

PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.

Faculty of Education, Department of Music Education, Charles University

jirina.jirickova@pedf.cuni.cz

*This text was originally published in the journal *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* (Valášek, M., & Jiříčková, J. (2025). Music pedagogical conference on research and practice in Music Education. Report on the conference held from 19–21 September 2024. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* [Literacy, Preliteracy and Education] 8(3), 87–92. DOI <https://doi.org/10.14712/25337890.4850>) and is now being reprinted in its original version with the permission of the publisher. We sincerely thank the publisher for granting permission to reprint it.*

90 LET SPOLEČNOSTI PRO HUDEBNÍ VÝCHOVU ČESKÉ REPUBLIKY

90TH ANNIVERSARY OF CZECH REPUBLIC SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION

Jan Prchal

Anotace: Článek mapuje devadesátiletou historii Společnosti pro hudební výchovu České republiky (SHV ČR), významného aktéra v oblasti hudební pedagogiky, a to od jejího založení v roce 1934 až po současnost. Text zachycuje klíčové milníky a osobnosti, které formovaly její směřování. Věnuje se odborné činnosti, publikační i metodické práci společnosti. Zvláštní pozornost je zaměřena na roli SHV ČR ve vzdělávání učitelů a na její mezinárodní spolupráci, například v rámci European Association for Music in Schools. Reflektovány jsou také proměny společnosti v různých politických obdobích a její schopnost reagovat na nové výzvy. Článek zdůrazňuje důležitost kontinuity v české hudební výchově a v závěru přináší zhodnocení aktuálního postavení SHV ČR v kontextu současného hudebně pedagogického diskurzu.

Klíčová slova: Společnost pro hudební výchovu, hudební výchova, činnostní princip, Letní dílna hudební výchovy, Hudební olympiáda ČR, Evropský den hudby ve školách, revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, vzdělávací oblast Umění a kultura.

Abstract: The article traces the ninety-year history of the Society for Music Education of the Czech Republic (SHV ČR), a significant institution in the field of music pedagogy, from its founding in 1934 to the present. The text highlights key milestones and influential figures that shaped the Society's development. It focuses on the Society's professional, publishing, and methodological activities. Special attention is given to SHV ČR's role in music teacher education and its international cooperation, particularly within the European Association for Music in Schools. The article also reflects on the Society's transformations throughout various political eras and its ability to respond to emerging challenges. It emphasizes the importance of continuity in Czech music education and concludes with an evaluation of SHV ČR's current position in the context of contemporary music education discourse.

Keywords: Society for Music Education, music education, activity principle, summer workshop of music education, Music Olympiad of the Czech Republic, European Day of Music in Schools, revision of the Framework Educational Programme for Primary Education, educational area Art and Culture.

Bylo – nebylo aneb 90 let Společnosti pro hudební výchovu. Podle naprostého opomenutí a přehlížení jak odborných periodik, tak institucí v čele s MŠMT to vypadá, že spíše nebylo,

než bylo ... V roce 2024 si připomínáme 90. výročí založení Společnosti pro hudební výchovu, která významnou měrou ovlivnila koncepci, úroveň a směřování hudební výchovy v Čechách i na Slovensku. Jedná se o jednu z nejdéle existujících organizací tohoto druhu i v mezinárodním kontextu, a protože myšlenky a teze, které formulovala již v roce svého vzniku, jsou i dnes velmi aktuální, považujeme za užitečné se tomuto tématu věnovat. Bohužel je pro současnou situaci, ve které se hudební výchova nachází, příznačné, že toto výročí v Roce české hudby nebylo dostatečně připomenuto odbornými periodiky a MŠMT na podnět zasláný přímo ministroví školství vůbec neodpovědělo.

Třicátá léta XX. století

Společnost pro hudební výchovu (dále jen SHV) byla založena na ustavující schůzi 11. června roku 1934 a jako hlavní cíle si hned v počátku stanovila péči o rozvoj hudebního cí-tění a vzdělávání mládeže i dospělých v co nejširších lidových vrstvách (Gregor, 1974). Byly ustanoveny čtyři sekce – první zajišťovala mezinárodní styky, druhá se měla soustředit na hu-dební výchovu na všech typech škol v ČSR, třetí měla za úkol povznesení hudebního života obecně a čtvrtá sekce byla administrativní a organizační. Společnost nebyla úřadem, neměla výkonné pravomoci, byla orgánem poradním, který podporoval všechny nové vyučovací trendy v hudební výchově, umělce a kolektivy reprezentující českou kulturu, soutěže pěveckých sborů, inicioval využívání hudby jako léčebného prostředku a pod. Sekretariát sídlil v budově minis-terstva zahraničních věcí v Praze a na financování činnosti se podílely mimořádné fondy mi-nisterstev zahraničí a školství, rozpočet hlavního města Prahy a dokonce kancelář prezidenta republiky společně s příspěvky dalších dárců, i zahraničních. Hlavními osobnostmi prvního vý-boru byli Kamil Krofta, Jaroslav Jindra, Zdeněk Nejedlý (ten ostatně navrhl i název společ-nosti), Vladimír Helfert, Alois Hába, Václav Talich a další. SHV ustanovila své odbočky v Brně (září 1934) a velice aktivní pobočku v Bratislavě (2. 2. 1935), která v Bratislavě a Trenčian-ských Teplicích uspořádala kongres se zaměřením na lidovou píseň a její význam pro HV (2.–6. 6. 1938).

Společnost pro hudební výchovu připravila a realizovala I. mezinárodní hudebně výchovný kongres, který se konal ve dnech 4.–9. dubna 1936 v Praze. Z pozvaných 22 států se zúčastnilo 14, z Německa např. nemohl přijet pozvaný Carl Orff. Vzhledem k zaměření kongresu *Výchova hudbou k humanismu*, které bylo reakcí na hrozící fašismus, je to pochopitelné. Kongres zahájil v budově parlamentu ČSR osobně – již jako ministr zahraničních věcí – předseda Společnosti pro hudební výchovu Kamil Krofta (Program, 1936). Tento kongres se stal inspirací pro usta-vení *International Society for Music Education* (ISME). Není bez zajímavosti, že na kongresu přijatá rezoluce má mnoho společného se současnými požadavky ISME. Předválečná SHV kromě uvedených zorganizovala a realizovala Mezinárodní konferenci o hudební tvorbě pro mládež v Paříži (doplněno ukázkovými koncerty, 28.–30. 6. 1937) a Mezinárodní pracovní kon-ferenci o hudební výchově a léčebné pedagogice ve Švýcarsku (Basilej, Bern, Curych, 23.–28. 6. 1938) (Gregor, 1974).

Velmi důležitou osobností, která je spjata se vznikem a činností SHV, byl Leo Kestenberg (Chalupková, 2008), tvůrce progresivního hudebně vzdělávacího programu realizovaného

v Německu, odkud byl nucen odejít do Československa (narozen v Ružomberku, gymnázium studoval v Liberci).

Na podzim 1938 ukončila SHV svou činnost – plány na uspořádání II. mezinárodního kongresu o HV v Praze v dubnu roku 1939 vzaly za své (Gregor, 1974).

Padesátá a šedesátá léta XX. století

Archiv SHV přečkal válku díky Jaroslavu Jindrovi. 29. ledna 1951 navrhlo mimořádné valné shromáždění bývalé SHV dobrovolné rozejití a podle stanov předání majetku České akademii věd a umění.

Styky s nově ustanovenou ISME se navazovaly obtížně. Školská reforma z roku 1953 přinesla omezení počtu vyučovacích hodin hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích školách (v některých ročnících byl předmět odstraněn úplně). Na stále se zhoršující situaci upozornilo Prohlášení československých skladatelů, hudebních vědců a koncertních umělců v prosinci 1955. Celostátní konference Svazu československých skladatelů (dále SČS) v dubnu 1956 se stala počátkem desetiletého úsilí o zlepšení tohoto stavu, zkvalitnění hudební výchovy a v neposlední řadě o založení organizace, která by se problematikou zabývala. V roce 1963 formuloval sjezd SČS požadavek na ustavení *Československé hudební společnosti*. Celostátní aktiv pracovníků v oboru hudební výchovy zvolil 30. 3. 1965 přípravný výbor, který měl následná jednání dovést k založení *Společnosti pro hudební výchovu* (jmenujme alespoň Václava Holzknechta, Viliama Fedora, Ilju Hurníka, Františka Lýska, Libora Melkuse, Jiřího Pilku, Josefa Plavce, Jarmilu Vrchotovou-Pátovou, Ivana Poledňáka, Vladimíra Poše nebo Ludka Zenkla, čestným předsedou byl zvolen Eugen Suchoň). Přípravný výbor byl aktivní, byly ustaveny tři komise – pro modernizaci hudebně výchovné práce (vedena Iljou Hurníkem se zabývala především Orff-Schulwerkem), tisková (vedl ji Vladimír Poš) a komise pro pořádání kurzů a instruktáží (pod vedením Jarmily Vrchotové-Pátové).

Po složitých jednáních došlo 29. 9. 1967 na pražském ustavujícím aktivu ke vzniku Československé společnosti pro hudební výchovu (dále ČSSHV), která byla pokračovatelkou prvorepublikové SHV. Tato etapa je spjata se jmény Ivana Poledňáka, Jana Hanuše, Libora Melkuse, Viliama Fedora, Jana Dostala, Františka Sedláka, Ladislava Burlase, Petra Ebena, Vladimíra Gregora, Františka Lýska, Ivana Medka, Jiřího Pilky, Karla Reinera, Tibora Sedlického, Bohumíra Štědroně, Jarmily Vrchotové-Pátové, Ladislava Daniela, Ilji Hurníka, Bohumila Kulínského, Josefa Pazderky (předsednictvo a ústřední výbor) ... a to výčet není úplný. Do předsednictva ČSSHV byli zvoleni Jan Hanuš (předseda), Viliam Fedor a Libor Melkus (místopředsedové), Ivan Poledňák (vědecký tajemník) a Jan Dostal, Ladislav Leng a František Sedlák (členové). Čestné předsednictvo tvořili mimo jiné Alois Hába, Eugen Suchoň, Ján Cikker, Josef Plavec, Václav Holzknecht a tehdejší ministři vlády Jiří Hájek (školství) a Karel Hoffmann (kultura a informace).

ČSSHV byla celostátní organizací s místními pobočkami. Její činnost se realizovala prostřednictvím 11 odborných komisí:

1. pro základní hudební výchovu (předseda J. Budík);
2. pro přípravu učitelů (předseda T. Sedlický);
3. pro lidové školy umění (předseda J. Feřt);
4. pro odborné hudební školství (předseda J. Přikryl);
5. pro hudebně pedagogickou teorii a výzkum (předseda L. Zenkl);
6. pro srovnávací hudební pedagogiku (předseda L. Daniel);
7. pro dokumentaci a dějiny HV (předseda V. Gregor);
8. pro hudební výchovu technickými médii (předseda J. Herden);
9. pro českou Orffovu školu (předseda V. Poš);
10. pro učební pomůcky a hudební nástroje (předseda V. Šimek);
11. publikační (předseda J. Dostal).

V roce 1969 byla na sjezdu v Ostravě provedena federalizace a vznikly tak Česká společnost pro hudební výchovu (ČSHV), Slovenská spoločnosť pre hudobnú výchovu (SSHV) a jejich propojením Československá společnost pro hudební výchovu (ČSSHV) (Gregor, 1990).

Sedmdesátá a osmdesátá léta XX. století

Od konce 60. let byly organizovány hudebně výchovné kurzy inspirované kurzy Orffova institutu v Salzburku. Tradice kurzů začíná v Chebu, odkud se postupně stěhovaly do dalších měst – Liberce, Mostu, Znojma, Rychnova nad Kněžnou. V současnosti je hostitelkou kurzů Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem, kam kurz „doputoval“ přes ZŠ a ZUŠ Jabloňová v Liberci a ZŠ Jungmannovy sady v Mělníku. Také název se měnil – z Kurzů modernizace hudební výchovy se staly Letní školy hudební výchovy a současná podoba nese název *Letní dílna hudební výchovy* (Prchal, 2014b). Kurzy v 70. a 80. letech byly nemyslitelné bez Pavla Jurkoviče, Boženy Viskupové, Petra Jistela, Ladislava a Bohuslavy Danielových, Josefa Říhy, Miroslava Střeláka, Pavla Kratochvíla, Františka Gauseho, Jaroslava Koutského ...

V důsledku normalizačních represí hudebních vědců byla ukončena práce SČS, jehož byla SČSHV součástí a ta byla k 1. lednu 1972 právně zlikvidována. 27. března byla ministerstvem kultury schválena koncepce nové České hudební společnosti.

Přípravný výbor České hudební společnosti, který vyvíjel významnou aktivitu v období od léta 1972 do poloviny roku 1974, tvořili Jiří Bajer (předseda), Jan Budík, Jan Hanuš a výbor doplňovali Viktor Kalabis, František Sedlák, Čestmír Stašek a Dagmar Palacká. Rámcově byl podřízen Ministerstvu kultury ČSR a správně zařazen do Hudebního studia při Správě kulturních zařízení MK ČSR. 7. září 1973 je ČHS schválena jako dobrovolná společenská organizace. Toto období je z hlediska historie SHV velice významné, i přes řadu problémů a omezení se podařilo uskutečnit řadu akcí (sbormistrovské kurzy, kurzy modernizace HV, 1. festival dětských sborů v Olomouci, přednášky pro učitele, kurz hry na zobcovou flétnu, na Slovensku seminář Hudební nástroj ve škole, Setkání přátel komorní hudby v Novém Jičíně atd.)

12. prosince 1975 se uskutečnila ustavující konference *České hudební společnosti* (dále ČHS), které předsedal Jiří Bajer. ČHS byla organizačně rozdělena do sekcí a ty následně do

odborných komisí. Z našeho pohledu je důležitá II. sekce pedagogická, v jejímž rámci pracovalo několik komisí: Komise pro předškolní hudební výchovu (vedla ji Olga Janovská z Nového Jičína), Komise pro hudební výchovu na základních školách (Miroslav Střelák), Komise pro lidové školy umění (Zdeněk Pachovský z Karlových Varů), Komise pro speciální hudební pedagogiku (Jitka Schánílcová), Komise pro výchovné koncerty (Jiří Pilka), Komise pro učební pomůcky a hudební nástroje (Miroslav Střelák). Se sekci hudebně výchovnou je spojeno i jméno Evžena Valového. Ve třetí Sekci pro zájmovou uměleckou činnost pracovala Komise dětského sborového zpěvu (Čestmír Stašek). Zvláště důležitou komisí v I. sekci kulturně politické byla Komise propagační, jejíž předsedou byl Václav Korbel, šéfredaktor časopisu *Hudební nástroje*. V rámci ČHS a její organizační struktury začala pracovat další zájmová sdružení, většinou pečující o odkaz významných osobností české hudby (*Společnost Bohuslava Martinů*, *Společnost Bedřicha Smetany* ad., dále např. *Společnost pro starou hudbu*). Po 2. konferenci ČHS (5. května 1982), která potvrdila ve funkci předsedy Jiřího Bajera a svým usnesením umožnila přijetí do té doby samostatných organizací – např. *Hudební mládeže ČSR* (květen 1982) nebo ustavení organizací nových (*Česká jazzová společnost* – květen 1983, *Společnost Gustava Mahlera* – květen 1986). Členská základna v tomto období vzrostla téměř na 15 tisíc členů. Strukturu ČHS v té době tvořily 3 odborné sekce s 18 komisemi – pedagogická sekce měla 11 komisí. Existovalo 14 zájmových sdružení a 6 krajských poboček (Gregor, 1990).

Společnost dala podnět k celostátním setkáním hudebních pedagogů, skladatelů, umělců a muzikologů na konferencích pořádaných v Nitře v letech 1984 a 1986. Je dobré zmínit, že výsledkem těchto jednání byl vznik 15 škol s rozšířenou výukou hudební výchovy nebo počátek příprav zřizování gymnázií s rozšířenou výukou hudební výchovy. Poukázaly rovněž na neudržitelnou situaci vzniklou realizací tzv. Nové koncepce vzdělávání, která odstranila hudební výchovu z osmých a devátých ročníků základních škol. 3. konference ČHS se uskutečnila v listopadu 1987.

Po další roky byla ČHS spjata se jménem Míly Smetáčkové a nesmíme opomenout Evu Štrausovou. Bylo by chybou nezmínit přínos Stanislava Tesaře. Nesmíme zapomenout ani na Hanu Halíkovou, která se po dlouhá léta podílela na organizování hudebních kurzů.

Hudebně výchovná sekce v čele s Evženem Valovým se v prosinci 1989 přejmenovala na *Společnost pro HV v rámci ČHS*.

Po roce 1989

V roce 1991 se předsedou stal Jaroslav Herden, jedna z nejvýznamnějších osobností naší hudební pedagogiky. Letní vzdělávací kurzy se pod jeho vedením přestěhovaly do Rychnova nad Kněžnou. Jaroslavu Herdenovi, osobnosti velice kreativní, se jako předsedovi SHV a vedoucímu katedry HV na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy podařilo uspořádat několik významných hudebně výchovných konferencí, které reflektovaly aktuální témata (*Populární hudba v HV*, *Využití moderních technologií a keyboardů v HV* ad.), což bylo a je v rámci pořádaných konferencí obecně spíše výjimkou. V roce 1994 byla i z jeho iniciativy uspořádána mezinárodní konference, která připomněla 60. výročí vzniku SHV. Příspěvky opět popsaly aktu-

ální stav hudebního vzdělávání, poukázaly na problematické body a definovaly okruhy problémů, které je třeba řešit. Je poněkud hořkou skutečností, že okruhy problémů a požadavky se ve své podstatě nemění – ať byly formulovány v roce 1936, 1994, 2014 nebo 2024.

V roce 2002 byl předsedou SHV zvolen pedagog z Liberce Jan Prchal. Po ukončení činnosti ČHS k 31. 12. 2006, která do té doby zastřešovala činnost (nejen) SHV, se podařilo (už jako *Společnost pro hudební výchovu České republiky*) transformovat na občanské sdružení a později na zapsaný spolek s celorepublikovou působností. SHV ČR, z.s. pokračovala v pořádání letních kurzů (LDHV), stala se kolektivním členem České hudební rady při UNESCO (Jan Prchal byl členem prezidia a pedagogické sekce ČHR, kde SHV ČR v současnosti zastupuje Jiřina Jiříčková), spolupracovala s MŠMT ČR (na tvorbě Standardů pro základní vzdělávání – hudební výchova, při revizi RVP – Umění a kultura), NÚV Praha (Národní ústav pro vzdělávání) v projektu Lektori – mentori pro základní školy, s pracovišti NIDV v rámci republiky. Zástupci SHV ČR byli členy pracovní skupiny při NPI při tvorbě podkladové studie k revizi Rámcového vzdělávacího programu oblasti Umění a kultura – hudební výchova (Jan Prchal byl vedoucím pracovní skupiny a významnou měrou se podílel na obhajování hudební výchovy jako svébytného a nezastupitelného segmentu našeho vzdělávacího systému). Místopředsedou SHV ČR byl v tomto období Jiří Holubec, tým společnosti tvořili Rafaela Drgáčová, Anna Velanová, Alena Tichá, Eva Jenčková, Miloš Hons, Vladimír Hrdina, Dagmar Zemánková, Luboš Hána, Marie Nová, Karel Horňák, Vladimír Fiedler, Jan Prchal junior, Jakub Kacar, Josef Kurfiřt, zahraničním partnerem byl Belo Felix ze Slovenska.

Čestné předsednictvo tvořili Pavel Jurkovič, Lukáš Hurník a Jakub Hruša, čestnými členy kolegia byli Alberto Alvarado Reyes (Mexiko), Wolfgang Mastnak (Německo/Rakousko), Belo Felix (Slovensko), Ing-Mari Ek a Bengt Albinsson (Švédsko) a Suguru Agata (Japonsko) (Prchal, 2014a).

Z iniciativy Jana Prchala SHV ČR uděluje od roku 2010 čestné ocenění za přínos hudební výchově a dlouhodobé úspěšné působení v podmínkách regionálního školství – *Cenu Jaroslava Herdena*, která je zaštitěna Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Dosud toto ocenění obdrželo 65 osobností. Jako první byl v roce 2010 oceněn pedagog a sbormistr Jaroslav Číhal z Bruntálu.

SHV ČR u příležitosti Roku české hudby 2014 připravila projekt *Zpívejte denně 10 minut se svým dítětem*, který byl zaměřen na rodinné zpívání a muzicírování. Partnerem se stalo Rádio Junior se Zorou Jandovou a k projektu se připojilo množství rodičů, pedagogů i známých osobností.

Na přelomu dubna a května 2014 vyslala SHV ČR zástupce do soutěže *2. ročníku mezinárodní hudební olympiády*, která se konala v Rize. Lukáš Janata (pedagog Jan Prchal) skončil celkově na druhém místě se ztrátou 0,1 bodu. Za svou kompozici získal hlavní cenu. 2016 vyslala SHV ČR na toto hudební klání tentokrát do lotyšské Klaipedy dalšího soutěžícího (Václava Šolce) a od roku 2018 pořádá ve spolupráci s Katedrou HV PedF UK a Gymnáziem a Hudební školou hlavního města Prahy každé dva roky celostátní kolo *Hudební olympiády ČR* pro všestranně nadanou mládež. V uvedeném roce v Tallinu reprezentovali ČR vítězové českého kola olympiády Martin Sadílek a Filip Štrobl. V roce 2020 vítězky národní soutěže Anna

Jiříčková a Ludmila Houfková do zahraničí neodcestovaly z důvodu protiepidemických opatření. O dva roky později už ČR v online verzi v Lublani soutěže reprezentovali Anežka Jiříčková, Semjen Yakimov a Dominik Timár. V únoru 2024 se 4. ročníku zúčastnilo rekordních 34 soutěžících ve dvou kategoriích. Vítězky Alena Klenova a Eliška Mistrová v květnu 2024 reprezentovaly naše hudební školství v mezinárodním kole na Kypru. Hudební olympiáda se stala nedílnou součástí aktivit Společnosti pro hudební výchovu. O dílčích soutěžích SHV ČR pravidelně informuje hudebně pedagogickou veřejnost a rozšiřuje tak povědomí o významu hudební výchovy jako prostředku rozvoje osobnosti dětí a mládeže a o její důležitosti ve vzdělávání obecně (Jiříčková, 2016, 2018a, 2018b, 2022; Mejvaldová, 2020; Kolandová, 2022; Pečchová, 2024; Mistrová, 2024; Herrmann, 2024).

V rámci Letních dílen HV mají pedagogové možnost mj. hrát v ad hoc sestaveném orchestru, čím naplňují ideu činnostně pojímané hudební výchovy. V roce 2019 se za podpory MŠMT tento orchestr v rámci projektu Orchester učitelů HV koncertuje zúčastnil mezinárodní soutěže Golden Sardana ve Španělsku (Lloret de Mar a Barcelona), ze které přivezl dvě zlatá pásma ve své kategorii. Předehrou tomuto úspěchu byl koncert v Sukově síni Rudolfiny v závěru srpnového kurzu.

Významnými akcemi byly a jsou bezesporu konference *Hudební výchova pro třetí tisíciletí*. U příležitosti 80. výročí založení Společnosti proběhla ve spolupráci s Katedrou hudební výchovy PF UJEP Ústí nad Labem a ZŠ a ZUŠ Jabloňová Liberec. Záštitu nad konferencí přijali rektor UJEP prof. René Wokoun, ministr školství Marcel Chládek a symbolicky i ministr zahraničních věcí Lubomír Zaorálek. Partnery byly Český rozhlas Vltava a časopis Harmonie. Konference byla zaměřena na problémy školní hudební výchovy a pokusila se nastartovat období hledání odpovědí na otázky, které současná doba hudební výchově klade (Jiříčková & Prchal, 2016). Jednalo se tedy o setkání nadmíru důležité, které lze bez nadsázky přirovnat k nitranským konferencím v 80. letech minulého století. První nitranská konference byla zahájena 7. listopadu 1984 – tedy na den přesně před 30 lety. Byla to náhoda?

V Ústí nad Labem se uskutečnily ještě dvě další konference – *Hudební výchova pro třetí tisíciletí II (2019)* a *III (2021)*. U poslední zmíněné se pozastavme – proběhla on-line z důvodu covidových restrikcí a přihlásilo se přes 400 účastníků. Po technické stránce vše proběhlo bez problémů (díky Martinu Grobárovi, Jakubovi Kacarovi, Tomášovi Oravcovi a doktorandům KHV PF UJEP) a může posloužit jako důkaz nakolik palčivě vnímali účastníci neutěšený stav výuky předmětu v době covidu a rovněž šokující redukci v rámci tzv. „malé reformy“, dodnes nevysvětlené. Zástupci zainteresovaných institucí byli přizváni, nicméně jejich výstupy pouze dokumentovaly nekonceptnost procesu revize a vysokou míru nekompetentnosti (zejména NPI). Součástí všech konferencí byla bohatá nabídka atraktivních workshopů, hojně navštěvovaných.

Nejvýznamnější aktivitou SHV ČR jsou *Letní dílny hudební výchovy*, kterých se obvykle koncem srpna účastní více než sto pedagogů ze všech stupňů našeho vzdělávání. Za zmínku stojí, že iniciativou Jana Prchala a Šárky Vejvodové nebyla kontinuita letních dílen přerušena ani v covidovém období. Lektorský tým dlouhodobě tvořili špičkoví lektoři: Rafaela Drgáčová, Jiřina Jiříčková, Hana Novotná, Jiří Holubec, Jakub Kacar, Lenka Pobudová, Alena Tichá, Dagmar Zemánková, Martin Grobár, Luboš Hána, Vladimír Hrdina, Jaromír Synek, Petr Zeman,

Jiří Jablunka, Josef Vondráček, Vladimír Fiedler, Jana Eichler-Honců, Jana Hieke, Jan Prchal. V srpnu 2024 proběhl již 35. ročník Letní dílny hudební výchovy, který po Liberci a Mělníku (Drgáčová, 2019, s. 31–32) hostilo již počtvrté Ústí nad Labem – Katedra HV PF UJEP s ideálními podmínkami. Garance nad LDHV se ujal ve spolupráci se Šárkou Vejvodovou a Jiřinou Jiříčkovou Jakub Kacar.

Společnost pro hudební výchovu ČR je členem EAS, European Association for Music in Schools, která od roku 2022 vyhlašuje *EuDaMuS – European Day of Music in Schools*, Evropský den hudby / hudební výchovy ve školách, kterého se aktivně účastní desítky škol z celé České republiky. SHV ČR kontinuálně usiluje o co možná nejširší rozšíření myšlenky společné evropské oslavy hudby na našich školách ve spolupráci s národním koordinátorem EAS doc. Markem Sedláčkem (Sedláček, Jiříčková & Prchal, 2022; Jiříčková & Sedláček, 2023; Jiříčková & Kačalová, 2024).

Od roku 2022 je předsedkyní společnosti Jiřina Jiříčková, pedagožka a sbormistryně, působící na KHV PedF UK a ZUŠ Mladá Boleslav, proděkanka PedF UK a lektorka (SHV ČR, Česká Orffova společnost, Filharmonie Plzeň) (Drgáčová, 2022). Jiřina Jiříčková zastupuje Společnost v EAS (aktivně na mezinárodních konferencích, jako členka mezinárodní poroty Hudební olympiády), v České hudební radě při UNESCO (členka výboru i pedagogické sekce) a v rámci revize RVP ZV byla společně s Lenkou Pobudovou i členkou revizní pracovní skupiny, ze které z důvodu netransparentního a nátlakového chování zástupců NPI odstoupily. Je rovněž hlavní organizátorkou Hudební olympiády České republiky, jejíž další ročník se uskuteční v únoru 2026.

Fungování SHV ČR by nebylo možné bez sekretariátu a týmu organizátorů LDHV a Hudební olympiády – Šárky Vejvodové, Aleny Veverkové, Elišky Mejvaldové, Evy Rohnové, Jany Hieke a Pavla Zmátla.

Společnost pro hudební výchovu prošla za 90 let své existence složitým vývojem, musela se vyrovnat s dlouhou řadou obtíží a překážek. Všechny etapy jejího působení však mají několik společných bodů – vždy reprezentovala progresivní názory a metody výuky (řada požadavků z předválečného období je aktuálních i dnes), vždy na vysoké úrovni reprezentovala výsledky českého a slovenského hudebního školství, vždy odborně a kriticky reflektovala aktuální stav hudební výchovy v celém vzdělávacím spektru a vždy sdružovala aktivní a kreativní osobnosti z řad pedagogů, muzikologů, umělců i laické veřejnosti. Jedním z důležitých výsledků dlouhodobého snažení SHV ČR bylo koncipování a přijetí *klíčové kompetence kulturní* jako závazné části Rámcového vzdělávacího programu, a tedy vzdělávání obecně.

V současné době není situace předmětu hudební výchova rozhodně ideální – důvodů a příčin, proč tomu tak je, lze nalézt více. Tím nejzásadnějším je bezesporu současný návrh vzešlý v rámci revize RVP z NPI, MŠMT zřizovanou organizací, která hudební výchovu a de facto celou oblast Umění a kultura staví do bezprecedentně neudržitelné situace, která může způsobit naprostou devastaci obecného uměleckovýchovného vzdělávání na základních a potažmo středních školách, o návaznosti na akademické vzdělávání nemluvě. Je potěšitelné, že současná Společnost pro hudební výchovu České republiky se v procesu revize RVP snažila aktivně vstupovat do procesů, které obecně mohly ne zcela uspokojivý stav, když ne změnit, tak alespoň částečně korigovat. Jako nezisková organizace byla až do poslední fáze revize, ve které již nehraje

roli odbornost a zkušenosti pedagogické praxe, vnímána jako odborný profesní partner MŠMT ČR pro spolupráci na dokumentech strategického významu. Tomu tak již v současnosti díky přístupu NPI a jeho strategii revize RVP není.

Společnost pro hudební výchovu ČR bude i v budoucnu odborným i praktickým garantem smysluplné hudební výchovy zejména prostřednictvím workshopů oporou pro pedagogy, žáky a studenty. Rekapitulace 90 let její činnosti přesvědčivě dokládá, že česká hudební pedagogika má dlouhodobě velmi dobré výsledky a je tak vnímána i v mezinárodním kontextu. Je alarmující, že v současné době jí jsou již zmíněným pojetím revize Rámcového vzdělávacího programu oblasti Umění a kultura v dynamickém rozvoji kladeny nepochopitelné překážky.

Informační zdroje

- Drgáčová, R. (2019). Letní dílny hudební výchovy 2018 v Mělníku. *Hudební výchova*, 27(1), 31–32.
- Drgáčová, R. (2022). V létě za hudbou do Ústí nad Labem aneb Ohlédnutí za Letní dílnou hudební výchovy 2022. *Hudební výchova*, 30(4), 34–35.
- Gregor, V. (1974). *Československá společnost pro hudební výchovu (1934–1938) a mezinárodní dosah její činnosti*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Gregor, V. (1990). *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Comenium Musicum.
- Herrmann, M. (2024). Olympijská myšlenka není mrtvá. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 127(11), 20.
- Chalupková, K. (2008). Leo Kestenberg a jeho úloha při založení Československé společnosti pro hudobní výchovu. In *Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počt' Lea Kestenberga (1882–1962)* (str. 28–31). Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Jiříčková, J. (2016). III. Mezinárodní hudební olympiáda. *Hudební výchova*, 24(1–2), 27–28.
- Jiříčková, J. (2018a). Hudební olympiáda České republiky. *Hudební výchova*, 26(3–4), 44–46.
- Jiříčková, J. (2018b). IV. mezinárodní hudební olympiáda. *Hudební výchova*, 26(2), 25–27.
- Jiříčková, J. (2022). Mezinárodní hudební olympiáda – prostor pro inspiraci a motivaci. *Hudební výchova*, 30(2), 35–37.
- Jiříčková, J., & Sedláček, M. (2023). K didaktickému potenciálu písně v kontextu Evropského dne hudby ve školách. *Hudební výchova*, 31(1), 31–35.
- Jiříčková, J., & Kačalová, K. (2024). EuDaMuS – oslava hudby ve školách. *Hudební výchova*, 32(4), 43–44.
- Jiříčková, J., & Prchal, J. (2016). Die tschechische Gesellschaft für Musikerziehung im Wandel der Zeit (1934–2016). In *Würzburger Hefte zur Musikpädagogik*, 9 (str. 13–22).

- Kolandová, E. (2022). 3. ročník Hudební olympiády České republiky. *Hudební výchova*, 30(2), 32–33.
- Mejvaldová, E. (2020). Hudební olympiáda 2020. *Hudební výchova*, 28(2), 34–35.
- Mistrová, E. (2024). Zážitky z hudební olympiády na Kypru. *Hudební výchova*, 32(3), 37–38.
- Pechová, K. (2024). Hudební olympiáda ČR: Přehledka osobností mladých hudebníků. *Hudební výchova*, 32(3), 35–36.
- Prchal, J. (2014a). 80 let Společnosti pro hudební výchovu a pohled na současný stav hudební výchovy u nás. *Aura musica*, 6, 14–19.
- Prchal, O. (2014b). Letní dílna hudební výchovy. *Aura musica*, 6, 68–70.
- Program 1. Mezinárodního kongresu pro hudební výchovu, pořádaného od 4. do 9. dubna 1936 v Praze.
- Sedláček, M., Jiříčková, J., & Prchal, J. (2022). První evropský den hudby ve školách. *Hudební výchova*, 30(3), 27–31.
-

Autor

Jan Prchal je český hudební pedagog, sbormistr, organizátor Hudební olympiády a mnoha dalších hudebních projektů, autor metodických a didaktických materiálů a v současné době i student doktorského studijního programu v oboru hudební teorie a pedagogika. Díky své práci v oblasti hudební výchovy se stal v roce 1999 držitelem čestného ocenění České hudební rady při UNESCO. Od roku 2013 je členem prezidia i Pedagogické skupiny České hudební rady při UNESCO. V rámci své pedagogické činnosti se snaží reflektovat moderní trendy hudební pedagogiky při respektování svébytnosti české hudebnosti. Od roku 2012 je členem katedry HV PedF UJEP Ústí nad Labem jako odborný asistent, od roku 2016 rovněž HV PedF UK Praha (Didaktika HV). Od roku 2018 vyučuje na TU Liberec v rámci Univerzity 3. věku historii nonartificiální hudby XX. století. Je autorem mnoha publikací a odborných textů z oblasti hudební pedagogiky.

PaedDr. Jan Prchal

Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
renetamusic@seznam.cz

MUSIC EDUCATION AS A SPACE TO PROMOTE HEALTH

Wolfgang Mastnak

Abstract: Today's school systems are faced with increasing mental health issues in children and adolescents, new psychiatric syndromes and potentially pathogenic sociocultural dynamics, hence the urgent call for pertinent educational approaches. Since cultural anthropology and history of public health witness the health promoting and curative potential of music, music education has become a most promising domain, and the question which music educational interventions may contribute to a healthier society gains in importance. Key questions relate to health-relevant factors of music, in both an advantageous and a detrimental sense, as well as the genuine nature of health. Music therapy and music-based torture alongside traditional notions of health and formal health definitions such as issued by the World Health Organization come into play. The present comparative research explores the inner connection between music education, sociocultural wellbeing, mental resilience, psychosomatic balance, self-regulation techniques, and discovery as well as promotion of talents. Models and principles such as creative self-actualisation, aesthetic immersion, holistic identity, and symbolic self-exploration are discussed, and underlying mechanisms explored through translational music educational reasoning. The approach addresses cerebral interfaces between music processing and cognitive as well as psycho-affective dynamics, music and the brain's reward system, the default mode network and complex inventiveness, music as a booster of neuroplasticity and the brain derived neurotrophic factor, dynamic network connectivity, and epigenetic impacts on music education and health. Further interdisciplinary and international research is needed to make use of the enormous potential of music, and educational policies are called to actively support the implementation of health promoting music education.

Keywords: creativity, epigenetics, health education, mental health, neuroplasticity, public health

Introduction

Education has become diverse. This statement not only relates to the growing importance and recognition of inclusive education, as well as the scientific, anthropological and ethical rationale behind such as the UNESCO Salamanca statement, but also to the increasing difficulties educational systems and teachers are confronted with. In many regions of the world conventional forms of teaching have become nearly impossible: aggressive behaviour, a chaotic mix of languages and manifold mental issues have created a new and highly challenging situation.

While school is usually regarded as a space of learning in the sense of transfer of knowledge and skills, regarding the history of institutionalised education sheds light on the fact that learning and personal growth have always been inextricably intertwined, and combining

teaching and support of individual development looks back over rich traditions. And yet, conditions have increased in complexity, and today's multiple psychological conditions require precise and flexible integration of teaching and mental health promotion at schools. Particularly after the COVID-19 pandemic and associated restrictions such as social distancing, educational systems and child/adolescent psychiatry are faced with novel syndromes and complex psychopathological dynamics. New approaches are required and a closer collaboration between schools and the public health system has become imperative.

But how can teachers integrate pertinent methods in classroom education? And which subjects at school can efficiently contribute to tackle these acute problems? Regarding that cultural anthropology witnesses the high health promoting and curative potential of the arts, music education comes into play.

Music and the epistemology of health

To regard music as something beautiful is common, although aesthetic tastes prove to be diverse, and people who love heavy metal not necessarily love Mozart, and vice versa. Although cultural anthropology, music ethnology and music history witness a myriad of music-based healing rites and applications of music for medical purposes, the therapeutic power of music is less known than its aesthetic enchantment. And yet, this curative power is the core of music therapy and music medicine. The evolution of music to promote health, to alleviate symptoms and to heal diseases is multifaceted, and in the year 2015 two studies elucidating those phenomena were published.

Michael H. Thaut (2015) pointed out that the notion of music as therapy is based on ancient cross-cultural beliefs that music can have a healing effect on mind and body. Explanations for the therapeutic mechanisms in music have almost always included cultural and social science-based causalities about the uses and functions of music in society. However, it is important to note that the view of music as therapy has always been strongly influenced by the view and understanding of the concepts and causes of disease. Magical and mystical concepts of illness and rational medicine probably lived side by side for thousands of years. Thaut assumes that not until the late-nineteenth and early-twentieth centuries were the scientific foundations of medicine established, which allowed, in his opinion, the foundations of music in therapy to progress from no science to soft science and most recently to actual brain science. Regarding these evolutions, Thaut goes on to discuss the evidence for early music therapy in four broad historical-cultural divisions: preliterate cultures; early civilizations in Mesopotamia, Egypt, Israel and Greek Antiquity; Middle Ages, Renaissance, and Baroque.

Mastnak (2015) focused more on the different natures of music therapeutic phenomena and suggested that with regard to the evolution of music therapy five, partly overlapping, eras or stages can be distinguished. The first one refers to historical roots and ethnological sources that have influenced modern meta-theoretical perspectives and practices. The next stage marks the heterogeneous origins of modern music therapy in the 20th century that mirror psychological positions and novel clinical ideas about the healing power of music. The following heyday of music therapeutic models and schools of thought yielded an enormous variety of concepts and

methods such as Nordoff-Robbins Music Therapy, Orff Music Therapy, Analytic Music Therapy, guided Imagery and Music, and Sound Work. As music therapy gained in international importance, clinical applications required research about their therapeutic efficacy. According to standards of evidence-based medicine and with regard to clearly defined diagnoses, research on music therapeutic practices became the core of stage four. In the author's opinion the present stage is characterised by the emerging epistemological dissatisfaction with the paradigmatic reductionism of evidence-based medicine and by the strong will to discover the true healing nature of music. This trend has given birth to a wide spectrum of interdisciplinary hermeneutics for novel foundations of music therapy, which also impact on the present article about music education. Epigenetics, neuroplasticity, regulatory and chronobiological sciences, quantum physical philosophies, universal harmonies, spiritual and religious views, and the cultural anthropological phenomena of aesthetics and creativity have become guiding principles.

However, music is not necessarily healthy, and James Kennaway's study (2015) on music as a cause of disease underscores that there is a long parallel history of medical theories that suggest that music can cause physical and mental illness. The author states that by the 1790s, there was a substantial discourse on the dangers of musical overstimulation in medicine, and during the nineteenth century, the sense of music as a pathogenic stimulant gained in influence. It was often linked to fears about sexuality, female gynaecological health, and theories of hypnosis and degeneration. In the twentieth century, the debate on medical perils of 'wrong kinds of music' became overtly politicised. The Cold War saw an extensive discourse on the idea of musical brainwashing, and, according to Kennaway, regular media panics about pathological music are mirrored by alarming evidence of the deliberate use of music to harm listeners.

Music as torture mirrors the detrimental potential of music: Amnesty International reports that detainees in the Iraq spoke of prolonged sleep deprivation combined with exposure to loud music; on the 12th of January 1998 the Supreme Court of Israel declined to ban the use of loud music as an interrogation technique; in a comparable way, the Greek military Junta (1967–1974) used interrogation techniques with music, and survivors spoke of the use of songs and popular hits that were played loudly and repeatedly from loudspeakers as the detainee had to stand without rest, food, drink or sleep.

Regarding both healing and harming effects of music, comparisons with medication spring to mind: the dose as well as the match are important. In this context, healing and harming mechanisms of music play a crucial role, and notions of health and illness come into play. The World Health Organization as the supreme health authority of the United Nations relates to both. Worldwide, the WHO's International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, shortly ICD, is used for medical diagnoses. The WHO's definition of health looks back over a remarkable development, which has to be seen in the context of the historical evolution of the concept of health in Western medicine (Conti, 2018, 352), which also impacts on considerations of the present article and health-oriented music education in the Czech Republic:

"Health" is a positive multi-dimensional concept involving a variety of features, ranging from ability to integrity, from fitness to well-being. According to the first principle of the

constitution of the World Health Organization "Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity". This constitution was adopted by the International Health Conference held in New York in June-July 1946 and became operative in April 1948. This classical, seventy-year-old definition of the World Health Organization is nowadays considered a historical one and it stands as a fundamental milestone of a diachronic track beginning, in Western medicine, with the definition of health proposed by Hippocrates and his School. For Hippocrates health was the state of equilibrium of four humours. This philosophical-naturalistic definition has been flanked in the history of Western medicine by various concepts of health and disease, alternatively based, according to different scientists and in different medical contexts and periods, on epidemiological, anatomical, physiological, functional, social and molecular perspectives. Since biomedical definitions are always prone to integration and updating, depending on the continuous achievements of medical science and bioethics, the fascinating journey through the concepts of health and disease, the fundamental milestones of which are here briefly proposed, is still in progress.

In other words, concepts of health are not absolute. They depend on philosophical and medical considerations and may change according to the discipline discussing the topic. This also relates to music education. In this context, Fabio Leonardi (2018, 735) claimed that the current definition of health, formulated by the WHO, is no longer adequate for dealing with the new challenges in health care systems, and qualified that despite many attempts to replace it, no alternative definition has reached a wide level of consensus: ‘Assuming an epistemological perspective, the need for a unique definition has to be rejected in favor of a plural approach in which cannot exist the best definition of health but many different definitions, more or less useful depending on the scope of application’. Regarding the realm of music education, Leonardi’s position calls for discipline-specific considerations of health, and the present article wants to encourage music educators and political educational authorities to consider music, musical cultures and music education with regard to health promotion, both in developmental and national contexts.

Pathological childhood and educational challenges

The romantic vision that children were just happy and childhood a throughout merry time has always been a fiction as a wealth of historical documents and literature witness. Only adverse conditions and detrimental phenomena change. By way of illustration, although already in the early stage of the COVID-19 pandemic research called the virus ‘mild in children’ (Brodin, 2020) and prospective interdisciplinary research warned that excessively rigid restrictions are likely to cause long-term pathological effects (Mastnak, 2020a) and even suggested music-based intervention as preventative measure, governments decided differently. A huge comparative review study (Oliveira et al., 2022, 130) on children and adolescents confirmed widely the former prospective estimations and pointed out that mental health sequelae and political measures to deal with the pandemic were interconnected; health management modes during the pandemic matter: ‘The proportion of emotional symptoms and behavior changes varied from 5.7 % to 68.5 %; anxiety 17.6 % to 43.7 %, depression 6.3% to

71.5%, and stress 7% to 25%. Other outcomes such as the prevalence of post-traumatic stress disorder (85.5%) and suicidal ideation (29.7% to 31.3%) were also evaluated'. Such conditions also affect the Czech Republic, its younger population, and the school system, hence the relevance of such research – not least for music education. On the 11th of September 2024, Natálie Tvrdíková posted in the Pražský deník:

Recent statistics show an alarming increase of mental health problems in children and adolescents. A survey conducted by the Czech National Institute of Mental Health (NUDZ) found that up to 40% of children have symptoms of moderate to severe depression and 30% suffer from anxiety. More than 50% of ninth-grade students struggle with problems that deteriorate their overall well-being. These data are also confirmed by figures from the Czech Safety Line [‘Linka bezpečí’ that is comparable with the UK’s Childline], which recorded a year-on-year increase in cases related to mental health problems by 28%. The number of children calling because of suicidal thoughts increased by 33%, and cases of self-harm by 54% [...] Children respond very sensitively to what is happening around them. Insufficient education and treatment of psycho-affective regulation can result in major mental health problems, self-harm and suicidal thoughts. Due to a lack of psychotherapists and psychiatrists families are often left alone with their problems and do not have the opportunity to receive quick support.

The Czech Republic is not alone with these alarming data. At the end of the pandemic, the COPSYP study (Ravens-Sieberer et al. 2022) collected data during three different waves – May 2020 to June 2020 (Wave 1), December 2020 to January 2021 (Wave 2), and September 2021 to October 2021 (Wave 3) – and stated significantly increasing prevalence of mental health issues: low HRQoL increased from 15 % prepandemic to 40 % and 48 % in Waves 1 and 2 and improved slightly to 35 % in Wave 3. Similarly, overall mental health problems increased from 18% prepandemic to 29 % in Wave 1 and 31% in Wave 2 to 28 % in Wave 3, anxiety increased from 15 % prepandemic to 24 % and 30 % in Waves 1 and 2 and was still 27 % in Wave 3.

Given that mental health problems in children and adolescents do not just vanish but have their inner dynamics, follow up studies (Ravens-Sieberer et al., 2023) were required. Results showed certain improvements but still much higher levels than before the pandemic, e.g. low HRQoL [Health-related quality of life] increased from 15% prepandemic to 48 % at W2 and improved to 27 % at W5 (September-October 2022). And yet, psychosomatic complaints were across all waves on the rise. Moreover, 32 % to 44 % of the youth expressed fears related to other current crises. Considering armed conflicts, war-related migration and uncertain economic developments, mental burden on children and adolescents is currently a most urgent topic in education. Additionally, a recent study on mental health indicators for children and adolescents in OECD countries (Deckert et al., 2024) – also the Czech Republic is part of the Organisation for Economic Cooperation and Development – identified a broad spectrum of factors including school entry examination, bullying, peri- and antenatal background, teen pregnancies, and heterogeneous access to educational resources.

Moreover, informal child and adolescent psychiatric observations suggest changes of pathological phenomena. Additionally, to classical issues such as depression, anxiety disorders and self-harm, we are today also faced with complex syndromes such as combined

communication and identity disorders, social retreat into cyber worlds and digital addiction, as well as developmental inhibition and pathological habits, e.g. aggression. Teachers are confronted with all these problems in their daily routine, recognise that teaching methods they are familiar with are not sufficient to handle these problems, and experience multiple issues such as distress, mental burden, sleep disorders, anxieties, burnout and fatigue. In short, the educational domain is faced with a dual challenge, firstly to revise and enlarge educational methods, and secondly to improve self-care of teachers. Regarding music education, this article tries to pave some ways.

Health-relevant music educational factors and models

A kitchen is no operating theatre (for surgeries), and a school is no hospital. But in the same way as eating impacts on health and illness, education influences wholesome and pathological developments. Music education plays an important role for sociocultural well-being and inclusiveness, it can boost mental resilience and inner balance, facilitate self-exploration and subclinical therapy, and greatly supports personal growth and flourishing talents. All these processes do not require completely new music educational approaches, but an enhanced awareness of the health-relevant factors of music-based educational activities.

Health factors of music and in music education are multifaceted and multidimensional. By way of illustration, group singing greatly impacts on social awareness, community-based wellbeing and quality of life (Hendry et al., 2022) and has an advantageous influence on the socially sensitive neuropeptide oxytocin and the stress-hormone cortisol (Bowling et al., 2022). This also applies to singing in classroom and children's choirs such as 'Jiříčky Minorkey'. Music activities like immersion in subjectively meaningful music, e.g. Horehronie polyphonic singing in Slovakia, may positively influence psychosomatic balance. And a wealth of music therapeutic models such as Sound Work can be easily adapted for non-clinical health practices, e.g. community music (Mastnak, 2016) or classroom education. The following examples are not meant as a comprehensive framework but rather an inspiration and encouragement for music educators:

- Creative and artistic self-actualisation, e.g. through polyaesthetic sound scene improvisation (Mastnak, 2022);
- Satisfaction of the anthropological thirst for aesthetic experiences, also in order to combat functional reductionism in everyday life;
- Aesthetic immersion and holistic identity, e.g. to overcome obsessive-compulsive thinking and behaviour;
- Musical pleasure and positive animation, e.g. to alleviate depressive features and negative attitudes;
- Self-regulation techniques based on music, e.g. for regulating stress factors and improving relaxation and sleep;
- Music-symbolic introspection and self-exploration, e.g. to uncover hidden traumatisation and pathological mental patterns;

- Strengthening psychosomatic balance, e.g. through musical Qigong;
- Improvement of social skills through music-creative interactions, e.g. in the sense of Andrea Sangiorgio (Mastnak, 2020b).

Underlying mechanisms

While the term ‘underlying mechanisms’ is well known in medical circles and indicates hidden processes that cause pathological or therapeutic effects, the notion of underlying mechanisms does not belong to music educational standards – perhaps, not yet. By way of illustration, in neuropsychiatry underlying mechanisms may relate to changes of neurotransmitter dynamics or activation of certain functional areas such as the insular cortex. Music education, however, is widely based on phenomenological reasoning, subjective theories and inferential generalisation of professional experience. And yet, as soon as we enter the interdisciplinary field of health-oriented music education or music education as a means to alleviate symptoms such as stress-related issues of pupils, the question how positive effects are generated arises, and underlying mechanisms come into play. And this is the core of the following sections.

Central-nervous interfaces

While musicians are familiar with devices such as audio interfaces, neurologists know brain-computer interfaces, which play an important role in neuromodulation and neurorehabilitation (Cajigas & Vedantam, 2021). Advanced technologies (Peksa & Mamchur, 2023) impact on a wide range of applications such as educational domains, and connection between the human brain and artificial intelligence is about to create novel hybrid intelligences.

By contrast, the term ‘interfaces’ in this article relates to dynamic connections between the central-nervous music processing system and other psychologically and psychopathologically relevant systems. By way of illustration, research at the psychiatric department of the Technical University in Munich showed that patients with schizophrenia and medication-resistant auditory hallucinations were able to suppress them by means of specific singing techniques, and clinical evidence posed the question: How? In other words, what are the psychobiological mechanisms underlying the phenomenon that these patients were able to reduce hallucinations through singing? Neuropharmacological studies (Johnsen et al., 2013) showed that the inferior gyrus of the prefrontal lobe, the insular cortex, the angular gyrus and the anterior cingulate gyrus play a crucial role in the generation of auditory hallucinations. However, all these centres also belong to the music-processing system: the right inferior gyrus of the prefrontal lobe manages the recognition of musical motives, the angular gyrus helps to understand bigger musical structures, the anterior cingulate cortex identifies disharmonies, and the insular cortex is involved in aesthetic experiences. On this basis, the author of the present article constructed the model of a music-hallucination-interface with relevance for both psychiatric music therapy and fantasies triggered by music.

In a similar way, interdisciplinary neuroscientific studies (Mastnak, 2018) showed how musical experiences can modulate stress through a hierarchical three-stage processing structure, the first layer involving neuroendocrinological regulation, neurogenesis and changes of network connectivity, the second relating to neuropsychological processing, and the third to aesthetic and artistic awareness. Not only therapeutic domains, such as music-based pain-modulation, apply such interfaces, but also all forms of musical learning, experiencing and performance are inextricably intertwined with such phenomena, hence their music educational relevance.

The brain reward system

We perceive music and we find music pleasurable. Although this sounds trivial, the way from perception to pleasure is based on complex processes and Robert J. Zatorre and Valorie N. Salimpoor (2013) stated in their article ‘From perception to pleasure: music and its neural substrates’ complex features of this phenomenon:

Music has existed in human societies since prehistory, perhaps because it allows expression and regulation of emotion and evokes pleasure [...] we present findings from cognitive neuroscience that bear on the question of how we get from perception of sound patterns to pleasurable responses. First, we identify some of the auditory cortical circuits that are responsible for encoding and storing tonal patterns and discuss evidence that cortical loops between auditory and frontal cortices are important for maintaining musical information in working memory and for the recognition of structural regularities in musical patterns, which then lead to expectancies. Second, we review evidence concerning the mesolimbic striatal system and its involvement in reward, motivation, and pleasure in other domains. Recent data indicate that this dopaminergic system mediates pleasure associated with music; specifically, reward value for music can be coded by activity levels in the nucleus accumbens, whose functional connectivity with auditory and frontal areas increases as a function of increasing musical reward. We propose that pleasure in music arises from interactions between cortical loops that enable predictions and expectancies to emerge from sound patterns and subcortical systems responsible for reward and valuation.

Until today, research on music and pleasure revolves around the dopaminergic reward system and its two key centres, the nucleus accumbens and the ventral tegmental area, while the broader phenomenon of aesthetic experience involves perceptual-cognitive-affective interpretation and evaluation, functional connectivity between brain regions, circuits that function during goal-directed tasks and resting states, as well as network connectivity and activation of target regions in the brain, in particular between the auditory cortex, the reward system and regions that are active during mind wandering (Reybrouk et al., 2018). Particularly in the next section (default mode network) the last aspect about mind wandering, which obviously contradicts the obligatory cognitive focus required at school, is of crucial interest.

It goes without saying that musical pleasure can work as an antidepressant, and Daniel L. Bowling elucidated the biological mechanisms of music for mental health (2023). He stated that efforts to integrate music into healthcare systems and wellness practices are accelerating,

which applies, in the present article, to health care at schools. Moreover, he suggests a framework organising neurophysiological effects of music around four core elements of human musicality: tonality, rhythm, reward and sociality, which also are relevant to music education. Finally, he proposed that an integrated biological understanding of human musicality alongside each element's functional origins, development, phylogeny and neural bases is 'critical to advancing rational applications of music in mental health and wellness'. The author of the present article fully agrees with this position and emphasises the importance of neuroscientific knowledge in music education, as well as a deeper understanding of music educational impact on mental health, in this section particularly addressing good mood and being in high spirits.

Default mode network & network connectivity

The German saying 'Den Seinen gibt's der Herr im Schlaf' stems from the Biblical Psalm 127: '*Nadarmo časně vstáváte, dlouho vysedáváte a jíte chléb trápení, zatímco Bůh dopřává svému milému spánek*'. From a neuroscientific perspective, we may re-interpret the meaning that people (who are favoured by God) just dream and gain knowledge, while others strive and struggle, and still may fail. Broadly speaking, there is, on the one hand, a highly focused cognitive mode of learning and problem solving (which is usually what school systems prefer), and a dream-like, more holistic way of discovery, on the other. The first is associated with so called cognitive control and executive functions in the prefrontal cortex (Friedman & Robbins, 2022), the second goes hand in hand with activities of the default mode network DMN (Menon, 2023).

The default mode network is a huge, widely unconsciously working information processing system. It mainly contains the dorsal medial prefrontal cortex, posterior cingulate cortex, precuneus and angular gyrus, and was originally especially known for being active when a person is not focused on the outside world and the brain is at wakeful rest, such as during daydreaming and mind-wandering. However, recent research (Smallwood et al., 2021) emphasised that there are also complex cognitive functions of the default mode network, although they work differently from conscious cognitive processing. Simply speaking, the DMN is a holistic and autonomous processor, which is somehow inhibited by conscious cognitive efforts, though.

And yet, both mental functions are important, and neurosciences suggest a balance. However, our school systems mainly are 'anti-DMN-shaped', while some studies (Beaty et al. 2014) point out that particularly increased functional connectivity between the inferior prefrontal cortex (cognition) and the default network boosts creative reasoning. In other words, multifaceted inventiveness, also in scientific realms, may highly benefit from the complementary interplay between both systems.

Regarding music education, the connection between the default mode network and creativity is of paramount importance, although we have to avoid too simplistic explanations and keep in mind that creativity is immensely complex, and this complexity is also mirrored by brain functions (Bashwiner et al., 2020):

While the behavior of "being musically creative" – improvising, composing, songwriting, etc. – is undoubtedly a complex and highly variable one, recent neuroscientific investigation has offered significant insight into the neural underpinnings of many of the creative processes contributing to such behavior. A previous study from our research group [...], which examined two aspects of brain structure as a function of creative musical experience, found significantly increased cortical surface area or subcortical volume in regions of the default-mode network, a motor planning network, and a "limbic" network. The present study sought to determine how these regions coordinate with one another and with other regions of the brain in a large number of participants (n = 218) during a task-neutral period, i.e., during the "resting state." Deriving from the previous study's results a set of eleven regions of interest (ROIs), the present study analyzed the resting-state functional connectivity (RSFC) from each of these seed regions as a function of creative musical experience (assessed via our Musical Creativity Questionnaire). Of the eleven ROIs investigated, nine showed significant correlations with a total of 22 clusters throughout the brain, the most significant being located in bilateral cerebellum, right inferior frontal gyrus, midline thalamus (particularly the mediodorsal nucleus), and medial premotor regions. These results support prior reports [...] implicating regions of the default-mode, executive, and motor-planning networks in musical creativity, while additionally – and somewhat unanticipatedly – including a potentially much larger role for the salience network than has been previously reported in studies of musical creativity.

Brain dynamics integrating specific networks, e.g. the default mode network, go hand in hand with creative minds and key factors of mental health such as flexibility, adjustment and responsiveness. But which deeper mechanisms and principles enable the brain to build, modify and use complex dynamic network structures? This mysterious phenomenon has closely to do with the so-called brain plasticity.

Neuroplasticity and the Brain Derived Neurotrophic Factor

The present article is about music education and mental health. We have just shed light on the connection between creativity and mental health (however, e.g., criminal minds are highly creative too), and Igor Branchi (2022) highlighted the inner connection of brain plasticity and mental health, which importantly involves dynamic networks:

Plasticity is the ability to modify brain and behavior, ultimately promoting an amplification of the impact of the context on the individual's mental health. Thus, plasticity is not beneficial per se but its value depends on contextual factors, such as the quality of the living environment. High plasticity is beneficial in a favorable environment, but can be detrimental in adverse conditions, while the opposite applies to low plasticity. Resilience and vulnerability are not univocally associated to high or low plasticity. Consequently, individuals should undergo different preventive and therapeutic strategies according to their plasticity levels and living conditions. Here, an operationalization of plasticity relying on network theory is proposed: the strength of the connection among the network elements defining the individual, such as its symptoms, is a measure of plasticity. This theoretical framework represents a promising tool to investigate research questions related to changes

in neural structure and activity and in behavior, and to improve therapeutic strategies for psychiatric disorders, such as major depression.

Already 15 years ago, Catherine Y. Wan and Gottfried Schlaug (2010) published an exciting article that advocated music activities as an interactive treatment or intervention for neurological and developmental disorders and coined the often quoted phrase ‘music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span’. Meanwhile, several studies have confirmed that music is an excellent tool to enhance neuroplasticity and facilitate the flexibility and development of brain functions. In the context of neurorehabilitation, Chatterjee et al. (2021) called neural plasticity the substratum of music-based interventions in neurorehabilitation and pointed out that multimodal gains using music-based interventions highlight the brain plasticity inducing function of music. Of course, these benefits not only relate to neurorehabilitation but to all music activities including music education.

Going even a step deeper, we have to ask where brain plasticity comes from. One important factor is the so-called brain derived neurotrophic factor BDNF, and studies showed that music is even able to enhance BDNF levels (Xing et al., 2016) – although evidence is drawn from animal experiments. And yet, music educators are encouraged to realise that music activities in classroom have the potential to profoundly impact on brain structures, central nervous functions, and key principles such as the re-organisation of the brain and boosting neuroplasticity.

Epigenetics

It goes without saying that the word ‘epigenetics’ does not belong to the common terminology music educators are dealing with. And yet, results of this relatively new interdisciplinary sub-discipline of genetics are of crucial importance for music education, particularly as they shed light on deep aesthetic and cultural dispositions that inhere in the musical mind of pupils. Regarding that also medical experts are not necessarily familiar with epigenetics, Dupont et al. (2009) explained definitions, mechanisms and clinical perspectives of this discipline:

A vast array of successive epigenetic modifications ensures the creation of a healthy individual. Crucial epigenetic reprogramming events occur during germ cell development and early embryogenesis in mammals. As highlighted by the large offspring syndrome with in vitro conceived ovine and bovine animals, any disturbance during germ cell development or early embryogenesis has the potential to alter epigenetic reprogramming. Therefore the complete array of human assisted reproductive technology (ART), starting from ovarian hormonal stimulation to embryo uterine transfer, could have a profound impact on the epigenetic state of human in vitro produced individuals. Although some investigators have suggested an increased incidence of epigenetic abnormalities in in vitro conceived children, other researchers have refuted these allegations. To date, multiple reasons can be hypothesized why irrefutable epigenetic alterations as a result of ART have not been demonstrated yet.

In the context of music education, epigenetics play a double role. One relates to the interdependency between music and epigenetic dynamics, the other to epigenetically transmitted cultural experience in pupils. Concerning the first, there is robust research elucidating how music, music experience and music making are interrelated with epigenetic functions such as regulation of micro-RNA through listening to music (Nair et al., 2021). A recent review study on epigenetic and the arts (Gallazzi et al., 2024) speaks of ‘wonder symphony’ and summarises:

Epigenetic mechanisms play a fundamental role in gene-environment interactions, shaping individual development and adaptation. DNA methylation, histone modifications, and non-coding RNAs are key epigenetic regulators. Epigenetic changes can be triggered by environmental factors, including stress, toxins, and social interactions, influencing health and well-being. Positive experiences, such as engagement with the arts, have been linked to emotional responses and neurotransmitter release. While the impacts of detrimental factors on epigenetics have been widely studied, the effects of positive influences are less explored. Specifically, visual art and music have profound effects on emotions, cognition, and mood regulation. Exposure to arts enhances memory, reduces stress, and fosters social inclusion. Recent research has begun to explore the links between positive experiences and epigenetic modifications, suggesting that aesthetic experiences, including visual art and music fruition, might induce dynamic and/or stable changes in gene expression profiles [...] Longitudinal studies tracking sustained exposure to positive experiences and examining the influence of childhood artistic education on the biological bases of therapeutic effects of art and music are promising avenues for future research. Ultimately, understanding how positive experiences influence epigenetics could provide insights into the long-term enhancement of human well-being.

While these studies focus on the impact of music and music education on simultaneous epigenetic dynamics, epigenetics are a key to cultural heritage in our minds. In other words, the musicality and musical imprints of our pupils are importantly influenced by musical and cultural experiences of their ancestors and transmitted through epigenetic channels (Pembrey, 2018):

Human studies of cross-generational epigenetic inheritance have to consider confounding by social patterning down the generations, often referred to as 'cultural inheritance'. This raises the question to what extent is 'cultural inheritance' itself epigenetically mediated rather than just learnt. Human studies of non-genetic inheritance have demonstrated that, beyond foetal life, experiences occurring in mid-childhood before puberty are the most likely to be associated with cross-generational responses in the next generation(s). It is proposed that cultural continuity is played out along the axis, or 'payoff', between responsiveness and stability. During the formative years of childhood a stable family and/or home permits small children to explore and thereby learn. To counter disruptions to this family home ideal, cultural institutions such as local schools, religious centres and market places emerged to provide ongoing stability, holding the received wisdom of the past in an accessible state. This cultural support allows the growing child to freely indulge their responsiveness. Some

of these prepubertal experiences induce epigenetic responses that also transfer molecular signals to the gametes through which they contribute to the conception of future offspring.

Culturally sensitive epigenetic mechanisms are decisive for individual brain development, the impact on the cultural and artistic dispositions and play a crucial role for mental health and illness (Evers, 2020, 783): ‘Synaptic epigenetic theories of cultural and social imprinting on our brain architecture suggest the possibility that we can be “epigenetically proactive” and adapt our social structures, in both the short and the long term, to benefit and constructively interact with the ever-developing neuronal architecture of our brains. Epigenetic proaction can be described as a way to socially steer evolution by influencing the cultural imprints to be stored in our brains’. Consequently, the present article greatly encourages intensified collaboration between epigenetics and educational sciences, music education in particular.

Conclusion and prospects

Health promotion in music education and music-educational subclinical therapy need interdisciplinary and cross-cultural research. This novel, but urgently needed realm is still in statu nascendi and relates to (i) identification which acute mental health and behavioural issues in children and adolescents can be positively influenced through music educational models, (ii) development of new music educational models and principles which satisfy both curricular and public health requirements, and (iii) evidence-based research on effect sizes and research on underlying mechanisms.

Moreover, related changes in academic programmes of music education and school music are needed. This does not mean complete modification, but rather to enhance the awareness of health promoting factors of music education. By way of illustration, the school music programme at the University of Music and Theatre Munich included courses on ‘psychopathology in opera’ which discussed how to deal with issues such as the schizophrenic traits of Wozzeck and Boris Godunov as a way to both understand music drama and enhance self-exploration. Another course revolved around music improvisation, symbolic social encounter, self-experience, and regulation of affect and arousal, with both a music educational and a music-therapeutic perspective.

In general, this position calls for: (i) in-service trainings of university teachers of music education to identify health-promoting and educational-therapeutic factors of their regular courses, as well as means how to transmit this knowledge to their students, (ii) integration of additional courses for students dealing with music educationally relevant psychodiagnostics and pathological dynamics, and (iii) cross-cultural and interdisciplinary collaboration, e.g. involving health-relevant factors of elemental music education, Orff-education and Dalcroze Eurhythmics in school music.

A third crucial point concerns political educational authorities and their readiness to understand that music and arts education have complex duties which also include the promotion of health, sustainable music-based self-care, alleviation of subclinical syndromes, improvement of social inclusion and balance, and a healthier future generation.

References

- Bashwiner, D. M., Bacon, D. K., Wertz, C. J., Flores, R. A., Chohan, M. O., & Jung, R. E. (2020). Resting state functional connectivity underlying musical creativity. *NeuroImage*, 218, 116940. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116940>
- Beaty, R. E., Benedek, M., Wilkins, R. W., Jauk, E., Fink, A., Silvia, P. J., Hodges, D. A., Koschutnig, K., & Neubauer, A. C. (2014). Creativity and the default network: A functional connectivity analysis of the creative brain at rest. *Neuropsychologia*, 64, 92-98. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.09.019>
- Bowling, D. L. (2023). Biological principles for music and mental health. *Translational Psychiatry*, 13(1), 374. <https://doi.org/10.1038/s41398-023-02671-4>
- Bowling, D. L., Gahr, J., Ancochea, P. G., Hoeschele, M., Canoine, V., Fusani, L., & Fitch, W. T. (2022). Endogenous oxytocin, cortisol, and testosterone in response to group singing. *Hormones and Behavior*, 139, 105105. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2021.105105>
- Branchi, I. (2022). Plasticity in mental health: A network theory. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 138, 104691. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104691>
- Brodin, P. (2020). Why is COVID-19 so mild in children? *Acta Paediatrica*, 109(6), 1082-1083. <https://doi.org/10.1111/apa.15271>
- Cajigas, I., & Vedantam, A. (2021). Brain-Computer Interface, Neuromodulation, and Neurorehabilitation Strategies for Spinal Cord Injury. *Neurosurgery Clinics of North America*, 32(3), 407-417. <https://doi.org/10.1016/j.nec.2021.03.012>
- Chatterjee, D., Hegde, S., & Thaut, M. (2021). Neural plasticity: The substratum of music-based interventions in neurorehabilitation. *NeuroRehabilitation*, 48(2), 155-166. <https://doi.org/10.3233/NRE-208011>
- Conti, A. A. (2018). Historical evolution of the concept of health in Western medicine. *Acta Bio-Medica*, 89(3), 352-354. <https://doi.org/10.23750/abm.v89i3.6739>
- Deckert, A., Runge-Ranzinger, S., Banaschewski, T., Horstick, O., Elwishahy, A., Olarte-Peña, M., Faber, C., Müller, T., Brugnara, L., Thom, J., Mauz, E., & Peitz, D. (2024). *Mental health indicators for children and adolescents in OECD countries: a scoping review*. *Frontiers in Public Health*, 11, 1303133. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1303133>
- Dupont, C., Armant, R., & Brenner, C. A. (2009). Epigenetics: definition, mechanisms and clinical perspective. *Seminars in Reproductive Medicine*, 27(5), 351-357. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1237423>
- Evers, K. (2020). The Culture-Bound Brain: Epigenetic Proaction Revisited. *Theoria*, 86(6), 783-800. <https://doi.org/10.1111/theo.12264>
- Friedman, N. P., & Robbins, T. W. (2022). The role of prefrontal cortex in cognitive control and executive function. *Neuropsychopharmacology*, 47(1), 72-89. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01132-0>

- Gallazzi, M., Pizzolante, M., Biganzoli, E. M., & Bollati, V. (2024). Wonder symphony: epigenetics and the enchantment of the arts. *Environmental Epigenetics*, 10(1), dvae001. <https://doi.org/10.1093/eep/dvae001>
- Hendry, N., Lynam, D. S. & Lafarge, C. (2022). Singing for Wellbeing: Formulating a Model for Community Group Singing Interventions. *Qualitative Health Research*, 32(8-9), 1399-1414. <https://doi.org/10.1177/10497323221104718>
- Johnsen, E., Hugdahl, K.; Fusar-Poli, P., Kroken, R.A., Kompus, K. (2013). Neuropsychopharmacology of Auditory Hallucinations. Insights From Pharmacological Functional MRI and Perspectives for Future Research. DISCLOSURES. *Expert Review Neurotherapy*, 13(1):23-36.
- Kennaway, J. (2015). Historical perspectives on music as a cause of disease. *Progress in Brain Research*, 216, 127-145. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.017>
- Leonardi, F. (2018). The Definition of Health: Towards New Perspectives. *International Journal of Health Services*, 48(4):735-748. <https://doi.org/10.1177/0020731418782653>
- Mastnak, W. (2015). The Evolution of Music Therapy. Five Eras and Their Spirit. [Die Evolution der Musiktherapie: Fünf Äras und deren Leitideen]. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 26(4), 206-220. <https://doi.org/10.1026/0933-6885/a000221>
- Mastnak, W. (2016). Community Sound Work: Music in open healthsettings – voice body, inclusion and therapy, individuality and indication. *International Journal of Community Music*, 9(1), 49-63. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.1.49_1
- Mastnak, W. (2018) The music-stress-interface. A framework-synthesis of music-based cerebral mechanisms of stress modulation. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie (Pabst Science Publishers)*, 28(1), 30-43. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20609.53605>
- Mastnak, W. (2020a). Psychopathological problems related to the COVID-19 pandemic and possible prevention with music therapy. *Acta Paediatrica*, 109(8), 1516-1518. <https://doi.org/10.1111/apa.15346>
- Mastnak, W. (2020b). Creative interactions in music: A neuroscientific perspective. In A. Sangiorgio & W. Mastnak (Eds.), *Creative Interactions. Dynamic Processes in Group Music Activities* (pp. 5-20). University of Music and Performing Arts.
- Mastnak, W. (2022). Sound Scene Improvisation: Health Educational and Therapeutic Perspectives. *Gulf Journal of Arts, Humanities and Social Science*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36538.88005>
- Menon, V. (2023). 20 years of the default mode network: A review and synthesis. *Neuron*, 111(16), 2469-2487. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2023.04.023>
- Nair, P. S., Raijas, P., Ahvenainen, M., Philips, A.K., Ukkola-Vuoti, L., & Järvelä, I. (2021). Music-listening regulates human microRNA expression. *Epigenetics*, 16(5), 554-566. <https://doi.org/10.1080/15592294.2020.1809853>

- Tvrđíková, N. (2024). Duševní problémy u dětí narůstají. V centru Prahy vzniklo nové krizové centrum. *Pražský deník*. https://prazsky.denik.cz/zpravy_region/praha-dum-tri-prani-kri-zove-centrum-pro-deti-a-mladez-halkova-ulice.html
- Oliveira, J. M. D., Butini, L., Pauletto, P., Lehmkuhl, K. M., Stefani, C. M., Bolan, M., Guerra, E., Dick, B., De Luca Canto, G., & Massignan, C. (2022). Mental health effects prevalence in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Worldviews on Evidence Based Nursing*, 19(2), 130-137. <https://doi.org/10.1111/wvn.12566>
- Peksa, J., & Mamchur, D. (2023). State-of-the-Art on Brain-Computer Interface Technology. *Sensors (Basel)*, 23(13), 6001. <https://doi.org/10.3390/s23136001>
- Pembrey, M. E. (2018). Does cross-generational epigenetic inheritance contribute to cultural continuity? *Environmental Epigenetics*, 4(2), dvy004. <https://doi.org/10.1093/eeep/dvy004>
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A. K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiß, F., Löffler, C., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H., & Erhart, M. (2023). Three years into the pandemic: results of the longitudinal German COPSy study on youth mental health and health-related quality of life. *Frontiers in Public Health*, 11, 1129073. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1129073>
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H., & Kaman, A. (2022). Child and Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic: Results of the Three-Wave Longitudinal COPSy Study. *Journal of Adolescent Health*, 71(5), 570-578. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.06.022>
- Reybrouck, M., Vuust, P. & Brattico, E. (2018). Brain Connectivity Networks and the Aesthetic Experience of Music. *Brain Sciences*, 8(6), 107. <https://doi.org/10.3390/brainsci8060107>
- Smallwood, J., Bernhardt, B. C., Leech, R., Bzdok, D., Jefferies, E., & Margulies, D. S. (2021). The default mode network in cognition: a topographical perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 22(8), 503-513. <https://doi.org/10.1038/s41583-021-00474-4>
- Thaut, M. H. (2015). Music as therapy in early history. *Progress in Brain Research*, 217, 143-58. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.025>
- Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. *Neuroscientist*, 16(5), 566-577. <https://doi.org/10.1177/1073858410377805>
- Xing, Y., Chen, W., Wang, Y., Jing, W., Gao, S., Guo, D., Xia, Y., & Yao, D. (2016). Music exposure improves spatial cognition by enhancing the BDNF level of dorsal hippocampal subregions in the developing rats. *Brain Research Bulletin*, 121:131-137. <https://doi.org/10.1016/j.brainresbull.2016.01.009>
- Zatorre, R. J., & Salimpoor, V. N. (2013). From perception to pleasure: music and its neural substrates. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110 Suppl 2(Suppl 2), 10430-10437. <https://doi.org/10.1073/pnas.1301228110>

Author

Wolfgang Mastnak, born 1959 in Austria, holds six doctoral degrees such as in music education and psychology, medical sciences, arts therapies and sports sciences (sport medicine). He is professor of music education at the University of Music and Theatre Munich, professor of arts therapies at Shandong University (P.R. China) and professor of cardiac rehabilitation and psycho-cardiology at Fudan University (P.R. China). He is full member of the European Academy of Sciences and Arts and the New York Academy of Sciences. His main research areas comprise cross-cultural music education, arts-based health education, clinical arts therapies and arts in public health, long-term cardiac rehabilitation, self-care (according to WHO guidelines), neuro-sciences and quantum consciousness.

Dr. rer. nat. Dr. paed. Dr. paed. habil. Dr. rer. medic. Dr. sportwiss. Wolfgang Mastnak
Beijing Normal University, 19 Xinwai Ave, Beitaipingzhuang, Haidian District, Beijing,
China, 100875

Fudan University & Jinshan Hospital of Fudan University, Shanghai, China

University for Music and Theatre Munich, Germany

European Academy of Sciences and Arts

wolfgang.mastnak@hmtm.de

VISUALISATION OF THE MUSICAL PERFORMANCE

Judit Váradi

Abstract: According to the literature and recent studies, a high number of encounters with classical music during childhood and adolescence in the context of positive feelings closely correlates with the formation of classical music competencies. At the University of Debrecen Faculty of Music, with the tool of concert pedagogy we have organised and staged various youth performances in the last decades. Our goal is to get elementary school children acquainted with live music, classical instruments. A key element of our mission is to form the preferences of children and young people who do not participate in art education, so that they may become interested and sophisticated adults. Each performance is accompanied by a drawing competition, which is thematically linked to the youth concert. The visualisation of a concert through children's drawings is a unique, artistic and emotionally rich approach in which children use drawings to depict how they experience a concert. Such drawings provide a unique insight into children's vision and a highly creative, colourful and imaginative way of portraying the impact of the music and the community experience. In our paper, we analyse these creations. The children explained without words what was most important to them about the performance, what emotions it evoked in them and how it made them feel. The drawings can be divided into three main groups. The first group consists of works that depict what their author saw, with a focus on the environment and the performers. Drawings in the second group highlight a particular detail or details of the performance. Lastly, the children whose drawings belong to the third group are inspired by what they have seen and heard and have created something abstract, which is nevertheless traceable to the original, since the products of their imagination are based on real experiences. This paper summarises the lessons drawn from these drawings.

Keywords: live music concert; youth concert; concert pedagogy; children's drawing.

Introduction

The importance and social necessity of musical education was already recognised centuries ago by many scholars, religious leaders, politicians, and philosophers, such as Plato, Aristotle, Saint Augustine, Boethius, Martin Luther, John Calvin, Comenius and Pestalozzi. They believe that music education concerns the whole society, as it can help achieve and maintain the desired and expected social norms through its positive impact on personal development and community building (Mark, 1999). Bourdieu argues that disposition towards cultural values is the function of cultural capital, which one acquires in the family, through the process of social reproduction. In this case, accumulation is facilitated by the socialisation period. The many advantages of music education can be presented in various ways. According to the literature and recent studies, a high number of encounters with classical music during childhood and adolescence in the

context of positive feelings closely correlates with the formation of classical music competencies (Strenáčiková, 2001; Mende-Neuwöhner, 2006). Based on Broh's findings (2002), Pusztai (2009) has found that music education is an efficient extracurricular investment, the continuous influence of which can be shown in mathematical and language skills. Many studies have shown that special focus on music education has a highly beneficial impact on abilities and competencies which are also applied in other disciplines (Kokas, 1972; Bácskai, et al., 1972; Barkóczi & Pléh 1978; Hodges, 2000). At the same time, the transfer effect of music education also levels out inequalities in cultural capital, thus creating the possibility of equal opportunities (Harris, 1996). During the investigation of primary students' attitudes towards classical music, it has been revealed that those who have more opportunities to enter music education will come closer to understanding classical music (Roulston, 2006; Guth, 2006; Janurik & Pethő, 2009; Schmidt, 2012). Kodály himself put particular emphasis on the importance of education, as he believed that culture cannot be transferred nor inherited, but all generations must re-learn it instead. Kodály argued that "this can only begin in primary school. The goal is to educate people who regard music, namely good, artistic music, as a fundamental need" (Szabó, 1996, p. 111).

An effective tool to create musical experience is live music performance, which captures the children's emotions. The experience of a live concert cannot be replicated, the listener's experience is unique and unrepeatable (Wilheim, 2010).

Ever since the emergence of mass communication, music of different genres and quality has been pouring upon us without any selection, thus creating an acoustic bubble (Thorau, 2016). The retrospective nature of classical music does not attract children. It is of critical importance to acquaint younger generations with the values of art since one cannot miss what one does not know.

Sound-Play-Music experience based youth concert

The present study investigates the receptiveness of children towards classical music, and the impact informal education has on it. Our mission is to shape the artistic and musical taste of children and young people who do not receive art education. We may only capture the attention of children if we entertain them at the same time; however, we can only enrich their lives by expanding their intellect (Bettelheim, 1985). We have organised and staged various educational youth performances in the last decades. In conformity with the academic year, three performances are held for students. Our goal is to get children acquainted with live music, classical instruments, and the craft of playing them.

Our study is centred around a research project which investigates the receptiveness of children towards classical music. According to our hypothesis, a professionally performed classical concert with a programme which considers the age of the audience stays with the children, who later may do a drawing of their experience. Based on previous findings of the literature, we started our research by conducting a preliminary survey. Before the *Tales for Piano* concert, we carried out an empirical study using a newly developed method. Our survey consisted partly of closed-ended, multiple choice questions but mostly of open-ended, descriptive ones. The respondents were teachers, who were asked about their degree, everyday work at school, experience in art and, mainly, music education. Teachers who have already attended such youth

concerts with their class were also surveyed about their pupils' attitudes towards classical music and about the complementarity of formal education and such extracurricular events (Váradi, 2017). While respecting anonymity, we have found based on the answers to the open-ended questions that teachers have mixed opinions on youth concerts. Many of them agree that youth concerts should be planned with careful attention to the age of the listeners, otherwise pupils might not be able to appreciate the performance, they may get bored, misbehave, or pay more attention to the surroundings than the content. Some, however, are hesitant to take their class to a youth concert because they think their pupils are not able to sit in quiet. Several teachers emphasise the importance of preparation and setting the mood for the concert. According to a respondent, "children do not like certain things because they do not know them". Many teachers observe the connection between attitudes towards art and cultural capital acquired at home, therefore they believe it is important that schools organise these events for children as some of them do not have the opportunity to see classical instruments in person otherwise. According to several accounts, children "become calm, happy, and joyful" after concerts, which "exert a positive psychological influence". Most teachers agree that concerts provide pupils with a valuable experience.

Method

In our case study we give a dramaturgical account of a concert aimed to make children acquainted with the piano and piano masterpieces. Our main target group consisted of children in the first half of primary education (age 6-11). Alongside them, there were also children from preschool education (age 5-6) and the second half of primary school (age 11-14) present at the performance. Children took part from 18 institutions in Debrecen and from other schools in the area. Alongside the target groups, we could also welcome at the concerts parents and teachers who accompanied the classes, interested adults, mostly pensioners, and students of the faculty, who wished to complement their courses in music and concert pedagogy theory with adequate practice. The different groups mostly depended on one another.

The concert revolves dramaturgically around a tale. The Danish poet and fairy tale writer Hans Christian Andersen's work titled *The Emperor's New Clothes* (Andersen 1805-1875) offers an exceptional frame and great logical structure to the performance. The continuity of our performance is provided by the piano suite by György Ránki (1907-1992). In 1953, the Hungarian Radio commissioned from the composer an opera buffa for children based on Andersen's satirical story with the title *King Pomádé's New Clothes* (*Pomádé király új ruhája*) (Boros, 1979; Staud, 1984; Friss, 1993; Kertész, 2005; Winkler, 2005). From this piece, Ránki composed two suites, one of which is a piano suite for children in primary music education. The joyful scenes and the skilful portrayal of characters provide an invaluable experience to beginners in music education.

Traditionally, in the frame of Sound-Play-Music concerts in the University of Debrecen Faculty of Music we organise drawing contests in connection with our youth concerts. Visual representation is an important form of expression during childhood, and it dates back to the origin of mankind. Drawings reflect the atmosphere and impressions of the concert and music as well as children's positive or negative experiences through their creative perspective. Throughout

history and different epochs, it has been natural to connect different branches of art, to combine visual arts and music. It is important to remember that drawing requires time. In the weeks following the concert, children, between the ages of 7 and 11, prepared their works in class or in their free time during day care. The success of a concert can be excellently measured by the number of drawings we receive after it. In this case, the number of works has reached a record high (n=70), which demonstrates that we could achieve our goal of capturing children's attention.

Results and discussion

Although the importance of children's drawings was only acknowledged in the 20th century, the phenomenon already appeared as a sort of psychomotor activity in the early stages of human evolution. Children's works are centred around a topic and are translated through an inner filter to external expression (Vass, 2011). From the point of view of pedagogy, analysing the drawings can be of significant help in the planning of future concerts as we are able to assess what aspect of the concert was important to the children and what kind of questions they had thereafter. Our study does not aim to evaluate children's drawing skills nor to investigate gender differences in the quality of visual expression. All drawings have been carefully analysed using the monographic method, and the most typical ones are presented in this study.

Children, by remembering and reliving the experience, depicted in their drawings what they saw, heard, or felt during the concert. Visual communication can reveal emotions without words, which proves how powerful art really is (Malchiodi, 1998). Drawings may tell a story through their narrative (Malchiodi, 1998). Pupils express their experience by condensing their emotions into a drawing (Vass, 2013). The rich colourfulness of the drawings illustrates the diversity of the performance, while the careful depiction of certain details indicates the moment which caught the listeners' attention the most.



Image 1
Tales for Piano – exhibition
Source: own work

The drawings can be sorted into three main groups. The first group contains works which depict what their author saw, with special attention to the surroundings and performers. Drawings in the second group highlight a certain detail or details of the performance. Finally, the children whose drawings are in the third group were inspired by what they saw and heard, and created something abstract, which, nevertheless, can be traced back to the original as the products of their imagination were based on real experiences. The head of the jury characterised the competing works, which he believes reveal messages from the soul, with three words: “sincerity, courage, colourfulness”.



Image 2

Tales for Piano – Rainbow – 9-year-old boy

Source: own work

The author of Image 2 felt it important to depict the harp besides the piano, even though the concert was centred around the piano and the harp was not displayed, only briefly mentioned. The rainbow decorated with musical notes most likely represents the diversity of the performance and the great variety of piano pieces.



Image 3

Tales for Piano – 8-year-old girl.

Source: own work

Image 3 illustrates the palace from the tale. The inventive and detailed decoration, and the heart at the centre reveal that the building hosts various interesting events, which fill the author with joy. Experience is translated into elements of shape and decoration (Tihanyiné, 2013). The tension of expression during this translation process results in the visual form of the experience

(Gerő, 2007). The displayed aesthetics are reinforced by positive emotional disposition. The regularly positioned drawing supposes a child in harmony and balance as the author.



Image 4

Tales for Piano – condensation –
9-year-old girl

Source: own work

Image 4 is a great example of condensation (Gerő, 2007) since the author depicted every moment of the performance. The objects and events brought to life by music are accurately displayed, which is a sign of good memory. A hand playing the piano, which can be connected to the golden ratio, gets special emphasis, while other motifs are dispersed in space, such as the crowns, which are meant to fill empty space. It is an interesting question as to why only the left hand is depicted as both hands are used when playing the piano. This may be due to the author's left-handed lateral dominance.



Image 5

Tales for Piano staging

Source: own work

Some children from the audience illustrated their surroundings during the concert. Image 5 puts emphasis on outlines, the piano, the projector, and the organ pipes. The girl playing the

piano reminds us of the flowing melody. The person in the floral dress holding a microphone is the narrator. Different points in time are depicted by different techniques. The sketch of projector cables shows attention to detail, which is characteristic of the age group.



Image 6

Tales for Piano – staging and the audience

Source: own work

Image 6 displays the concert hall and the stage in a realistic way. The portrait of Franz Liszt on the wall and, a unique element, the flowers decorating the hall form part of the exceptionally detailed execution. This drawing is special because the audience is also depicted besides the performers and the stage, which reveals that the author found participation in the event important.



Image 7

Tales for Piano– dreaming about the prince – 11-year-old girl

Source: own work

Musical notes spread out through all of Image 7 and the stage curtain represent a setting for a special moment. The girl playing the piano is thinking about the prince, who is positioned in

the centre, which exhibits an emotional focus. The visual expression projects the author's personality and feelings. The work was probably inspired by a feeling at a certain moment of the concert.



Image 8

Tales for piano – play ground –
10-year-old girl

Source: own work

Image 8 is special because the pupil who drew it combined different plot elements. The emperor is dressed in his “new clothes”, which we all know from the tale, and is displayed among children who are playing in the palace yard. A wide, red slide in the picture focuses our attention. A piano is also depicted, but with a different background as it is not in direct connection with the events.



Image 9

Tales for Piano – 11-
years-old girl

Source: own work

Image 9, drawn by an 11-year-old girl, is particularly detailed, precise, and colourful. In its focus we find a personified piano reading tales. In the thought bubble, the young king appears, while detailed musical motifs are displayed in the background. Different parts of the work emphasise musical expression rather than the plot of the tale.

Conclusion

Our youth concert offers a unique experience and opportunity for children who do not take part in music education to get acquainted with the piano. The “Sound-Play-Music” youth concerts are aimed to widen the general knowledge by presenting instruments, the history of music and genres, and the influences of different ages.

After our youth concert *Tales for Piano*, we received an exceptional number of works for the drawing contest. Children explained without words what the most important aspect of the performance was for them, what kind of emotions they had, and how they felt. By reliving their experience, they instinctively revealed their otherwise hidden emotional state. Analysing the drawings is aimed at the investigation of individual differences as a certain topic can be depicted diversely due to one’s personal inner world. Drawings are indicators of cognitive and creative abilities. Since the beginning of the 20th century, children have been asked to express themselves by drawing as a therapeutic method, and as a source of psychiatric, psychologic, and pedagogic analysis. Our study has not employed the tools of the classical analysis, i.e., the investigation of traumas, neurotic conflicts, and psychosomatic symptoms. By analysing the drawings we received, we have found that children depicted different details of the performance. We have been able to observe children’s psychodynamic activities and the visual expression of emotional processes by exploring which details are coherently elaborated. The drawings can be sorted into three main groups by choice of topic: some children depicted the visual experience of performers and the concert hall, others focused on a specific detail of the performance, while certain pupils were inspired by the event and created more abstract works. The latter drawings are the closest to synaesthesia as sounds inspired colours and visions. We have been astonished by the dynamism of the scenes, the proportionate use of space, the strong and well-defined contours, the unique choice of colours, and the marvellous creativity the drawings, inspired by the diverse performance, demonstrated. This provides us with the necessary motivation to create such uplifting and diverse concerts which are appropriate for the age group. The music played by qualified artists contributes to the formation of adequate listener attitudes.

Through the visual expression of the volatile musical experience of a live performance, different branches of art intertwine.

Our explicit goal is to invite children to learn to play instruments, and to educate an emotionally rich and empathetic generation. We highly emphasise the importance of experience-based education, and the effectiveness of music education which employs activity-centred and creative methods, because both the formal and non-formal art education could profit from such progressive practices.

References

- Bácskai, E., Manchin, R., Sági, M. & Vitányi, I. (1972). *Ének-zenei iskolába jártak. [They were student of singing and music school]* Zeneműkiadó.
- Barkóczi, I. & Pléh, Cs. (1978). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai*

- hatásvizsgálata. [The effect of Kodály's musical training on the psychological development]* Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet.
- Bettelheim, B. (1985). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. [Magic of the tale and the developing childlike soul]* Corvina Kiadó Kft.
- Bourdieu, P. (1978). *The reproduction of social inequality.* Gondolat.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education.* 75(1), 69-95.
- Gerő, Zs. (2007). *A gyermekrajzok esztétikuma [Aesthetics of childrens' drawings]* Flaccus Kiadó.
- Guth, P. (2006). *The Importance of Music Education.*
<http://education.more4kids.info/23/the-importance-of-music-education/>
- Harris, C. E. (1996). Technology, Rationalities, and Experience in School Music Policy. *Arts Education Policy Review*, 97(6), 23-32.
- Hodges, D. A. (2000). Implications of Music and Brain Research. *Music Educators Journal*, 87(2), 17–22. <https://doi.org/10.2307/3399643>
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel. [Development of musical ability with education]* Zeneműkiadó.
- Malchiodi, C. A. (1998). *A gyermekrajzok megértése. [Understanding childrens' drawings]* Animula.
- Mark, M. L. (1999). A historical interpretation of aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education*, 33(4), 7-15. <https://doi.org/10.2307/3333718>
- Mende, A. & Neuwöhner, U. (2006). Wer hört heute klassische Musik? – Musiksozialisation, E-Musik-Nutzung und E-Musik-Kompetenz. *Das Orchester Magazin.* Mainz. Schott. 54(12), 10-14.
- Pethő, V. & Janurik M. (2009). Waldorf iskolába járó és általános tantervű tanulók klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének összehasonlító elemzése. [Comparative analysis of Waldorf school students and general school students attitudes towards music] In *Iskolakultúra.* Online, 1, 24-41.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola.[Social capital and school]* Új Mandátum Könyvkiadó.
- Ránki Gy. (1962). *Pomádé király új ruhája. [King Pomade's New Clothes]* Editio Musica.
- Roulston, K. (2006). Qualitative Investigation of Young Children's Music Preferences. *International Journal of Education & the Arts*, 7. 9-12.
- Schmidt, P. (2012). What We Hear is Meaning too. *Philosophy of Music Education Review*, 20(1), 3-24.

- Simon, T. (2013). A zene és a képzőművészet közös nyelve [A common language of music and fine arts] *Parlando, Zenepedagógiai folyóirat*. 2.
- Strenáčíková, M. (2001). Out-of-school Activities in Elementary School Teachers. *Hudobno-pedagogické interpretácie, zborník medzinárodnej konferencie* (pp. 153-156). Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta.
- Szabó H. (1996). *A magyar énekoktatás kálváriája*. [The Calvary of Hungarian Singing Education] Szerkesztői kiadás.
- Thorau, Ch. (2016). Casually or Carefully. Music Listening Then and Now. In *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music*. ed. Krämer, O. and Malmberg, I., Helbling.
- Tihanyiné Vályi Zs. (2013). *Amiről a gyermekrajzok beszélnek* [What childrens' drawing talk about] Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Váradi, J. (2017). Extrakurrikuláris lehetőségek a zenei nevelésben. [Extracurricular opportunities in music education.] in: Váradi J., Szűcs T. (Eds.) *Zenepedagógiai konferencia a felsőfokú tanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Váradi, J. (2010). How to educate an audience to acquire a taste for classical music [Academic dissertation PhD]. Jyväskylä.
- Vass, Z. (2011). *A képi kifejezéspszichológia alapkérdései*. [The basic questions of visual expression psychology] L'Harmattan Kiadó.
- Vass, Z. (2013). *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai* [The psychodiagnostic basis of the drawing examination] Flaccus Kiadó.
- Wilheim, A. (2010). *Esszék. Írások zenéről*. [Essay. Writings about music] Kortárs Kiadó.

Author

Judit Váradi pianist is full professor at the University of Debrecen Faculty of Music. She is supervisor and core member at the Doctoral School for Humanities of the University of Debrecen. She founded the International Music Conference in Debrecen. She is the artistic director for the Young Musicians' Summer Academy and Kodály Zoltán World Youth Orchestra. She is a member of the board of the Hungarian Music Council. She is head of research projects and guest researcher of the Hungarian Academy of Arts Research Institute of Art Theory and Methodology. The main research interest is cultural consumption, music education and concert pedagogy.

Prof. Dr. Judit Váradi

University of Debrecen Faculty of Music

Nagyerdei krt. 82., 4032 Debrecen

judit.varadi.06@gmail.com

IMPROVISATION IN A SPECIAL COURSE FOR FUTURE MUSIC TEACHERS AT THE UNIVERSITY

Galina Gvozdevskaia

Abstract: Presentation on the example of several thematic blocks (Movement and instrumental improvisation based on E. J. Dalcroze's eurhythmics, Rhythmic improvisation with a body percussion, Improvisation based on Indian konnakol methods, Modal improvisation (for piano and instruments by C. Orff) will reveal the concept of teaching students different types of improvisation, which the author developed for teaching the course Workshop of Musical Creativity at the Faculty of Education of the University of West Bohemia in Pilsen. Algorithms for incorporating improvisational activities will be presented, examples of practical tasks, focused first on mastering the basics of the method, improvisation on a combination of mastered elements, then free improvisation. Special attention will be paid to uncovering the principles of Japanese tabular notation and the possibilities of its use in ensemble music making, including improvisation on the piano and C. Orff instruments.

Keywords: improvisation, eurhythmics, konnakol, body percussion, Japanese traditional notation, instruments of C. Orff.

Introduction

Despite the fact that improvisation is a fundamental component of a number of music education systems that have gained worldwide recognition (E. J. Dalcroze's Eurhythmics, C. Orff's Schulwerk etc.), a large number of fundamental scientific studies are devoted to the topic of improvisation (Dobrovská (2012), Günter (1989), Faber (2019), Hickey, M. (2009), Spigin (2019), Pressing (1988, 1998), Wigram (2004) etc.), in real practice in music education, both in general education and in music schools, improvisational activity is rarely included in the educational process. We see the main reason for this phenomenon in the insufficient preparation of music teachers at the university level, who would master the art of improvisation on the one hand, and in the methodology of organizing children's improvisational activity on the other. For this reason, when developing the content plan for the Workshop of Musical Creativity course for the Faculty of Education of the University of West Bohemia, the author of this article set herself the task of including improvisation as a basic part of each thematic block of the course. The material presented in the article was tested during the teaching of this course.

The course topics include both European (E. J. Dalcroze's Eurhythmics, C. Orff's Schulwerk, R. Filz's body percussion, J. Wuytack's musicogram, Z. Kodala's phonogestics) and Eastern methods of music teaching (Indian konnakol, Japanese shouga). At the first stage, students master the basics of a specific method, do a number of practical tasks, the results of which can be

used to assess a sufficient level of development of professional skills, then improvisation based on a combination of mastered options is included, and at the final stage – free improvisation.

Movement improvisation is included in each thematic block of the course, vocal and instrumental improvisation is included in the development of C. Orff's Schulwerk, Z. Kodala's methods, musicograms, Indian konnakol and the Japanese shouga method. Next, we will move on to considering algorithms for developing skills in various types of improvisation using the example of some topics.

Movement and instrumental improvisation based on E. J. Dalcroze's eurhythmics

In the first phase, students become familiar with the possibilities of two types of movement presented in eurhythmics by E. J. Dalcroze: locomotor (in space) and non-locomotor (sitting on a chair), they perform exercises with elements of plastic intonation to the sound of music based on educational video materials.¹

Practical tasks:

- mastering basic eurhythmics exercises (step, quick reaction, uninterrupted canon, etc.), exercise options for beginners and advanced levels. Improvisation based on combining mastered elements of eurhythmic (musical material of the student's own choice);
- movement improvisation to music in space (locomotion movement), improvisation of non-locomotion movement (imitation of playing musical instruments, etc.);
- improvisation of movements using objects (ball, scarf, etc.) up to continuous playing of music with changes in tempo, character;
- In the E. J. Dalcroze method, the main component is also objectively demanding improvisation on the piano for students. For the development of instrumental improvisation skills, the course includes the algorithm presented by H. Henke (Henke, 2019). For sight reading, a sample with harmonization of the melody is offered, then the task is given to transfer this sample to another genre (e.g. a waltz using only the first three sounds of the melody), variations of the rhythmic pattern, melody.

¹ Video recordings used are available on the website of the Dalcroze Association in America (<https://dalcrozeusa.org>) and on public YouTube channels of teachers adhering to E. J. Dalcroze, for example: Dalcroze Eurhythmics Exercises [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RXB67nHnty0> Dalcroze Eurhythmics – Continuous Canon [Video]. YouTube. <https://youtube.com/watch?v=sWRoULMfH9k&si=4HmjogJ8B2R7aulX>



Figure 1

Musical example H. Henke (Henke, 2019). for improvisation in the Eurhythmics course by E. J. Dalcroze.

Musical works for children by the American composer W. Gillock are also used as templates for improvisation. At the final stage, students are invited to create a version of the template for improvisation in small groups.

Rhythmic improvisation including body percussion

In the first stage, the task is to master the variants of body percussion presented in the methods of modern teachers (R. Filza, S. Gartaya, E. Toksoy), and in the next stage - to compile graphic scores that could be a visual support. in classes with children. Next, tasks are given for combining the mastered elements and free rhythmic improvisation with the inclusion of body percussion.

Students practically master the body percussion technique, developed for active listening to classical music by the German dancer, jazz performer, teacher R. Filz, a teacher from Spain, a specialist in the field of music therapy - S. Gartaya, the method of imitation rhythm using body percussion, musical instruments, manipulation with objects through familiarization with video recordings of classes by the Turkish teacher, president of Bomed (Association of Music Education from Body to Play) T. E. Toksoy. Special attention is paid to mastering the elements of creativity of R. Filz, in which body percussion becomes an independent interpretative genre and on this basis improvisation in small groups.

We present examples of practical tasks:

- present graphic scores of body percussion of works of classical music (Turkish March by W.A. Mozart, Cancan by J. Offenbach, etc.), presented in educational videos by R. Filz;
- present body percussion in small groups alternating between the options presented in the graphic score and free improvisation;
- present rhythmic improvisation with inclusion of the body percussion canon;
- performance of a song (“The Addams Family”, “Three Citrons”, etc.) with already mastered and own versions of body percussion on the principle of imitation of movements, including improvisation of movements, rhythm on percussion instruments.

Improvisation based on the Indian method of konnakol

The Indian method of konnakol, which has a 5000-year history, is based on the development of simple and complex rhythmic patterns (more than 170 types) in the process of pronouncing a combination of rhythmic syllables established in the tradition while incorporating certain body percussion. A detailed description of this method, as well as the concept of its practical development in the course of teaching students at the Faculty of Education of the University of West Bohemia, is given by the author of this article in the materials of the scientific conference of Charles University “Theory and Practice of Music Education 8” (Gvozdevskaia G., 2023). During the course, students are given tasks aimed at incorporating improvisation.

Here are examples of such tasks:

- mastering rhythmic syllables (ta-ka-di-mi , ta-ka-jo-no, ta-dhi-thom-nam, ta-ka) of recitation in a four-beat and two-beat rhythmic cycle of tala according to the konnakol method with improvisation on percussion instruments;
- mastering rhythmic syllables (ta-ki-ta) of recitation in a three-beat rhythmic cycle of tala according to the konnakol method with improvisation on percussion instruments;
- mastering rhythmic syllables of recitation in an eight-beat cycle of “tala” with a combination of recitations for four and three syllables according to the konnakol method with improvisation on percussion instruments;
- improvisation of rhythmic patterns based on a combination of mastered rhythmic syllables and their own possibilities according to the following algorithm: students alternately offer their options for improvisational recitation with body percussion, the others perform this rhythm on percussion instruments and improvise a continuation;
- rhythmic dictation with improvisation of rhythmic syllables according to the following algorithm: one student offers a recitation option, the second repeats it and comes up with his own version of the continuation, the third performs both options on percussion instruments and comes up with his own version of the continuation;
- improvisation of rhythmic patterns with different options for grouping syllables and with different accents (using previously mastered percussion and playing mastered rhythmic patterns on percussion instruments);

- improvisation of recitations using the konnakol method with the inclusion of increasing intonation on certain syllables, pauses.²



Figure 2

Konnakol recitation with variant accents³.

Mastering Rhythm with Konnakol (2) Three Speeds (Trikala)



Table 1

Variants of recitations of konnakol with the inclusion of increasing intonation on certain syllables, pauses.

1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
T A	T A	T A	TH A ↑	DI	D I	D I	D HI ↑	Tho M	Tho M	Tho M	Tho M ↑	NA M	NA M	NA M	NA M
T A		K I	TE	D HI		K I	TE	TU M		KI	TE	NA M		KI	TE

Presentation in pairs of options for using previously mastered and new elements of konnakol (with recitation, with improvisation on percussion instruments) using elements of the technique of playing the Indian tabla drum.

² Table based on *Konnakkol basics | Ep 5 | Somashekar Jois | Video series* by J. Somashekar (2020). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uFuVYwkouEQ>

Used under fair use for educational purposes.

³ There is a photo from the video lecture by A. Sirkis (2019): Still image from *Mastering Rhythm With Konnakol (2) Three Speeds (Trikala)* by A. Sirkis (2019). YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=9k8icmmwHSY> Used under fair use for educational purposes.

Modal improvisation (on piano, on C. Orff's instruments)

In the practice of teaching the subject Workshop of Musical Creativity, the author's idea of incorporating elements of konnakol into improvisation not only on percussion, but also on melodic instruments, especially on piano and C. Orff instruments (in pentatonic scale), was implemented. At the final stage of this thematic block, students perform the following creative task: presentation of konnakol duets on the principle of imitation, including a combination of rhythmic syllables of their own choice and the performance of the rhythm on a percussion instrument, with the inclusion of improvisation – "questions" in the pentatonic scale on piano, instrument C. Orff.

Improvisation is one of the main parts of Orff-Schulwerk, who considered it an activity available to all students regardless of the level of their musical abilities. In the practice of teaching music in schools, most teachers prefer to learn the works presented in the textbooks of C. Orff and his colleagues, rather than improvising with children. Therefore, it is important to develop, first of all, the motivation of teachers for improvisational activity and to develop their ability to improvise. For this purpose, we have included modal improvisation based on mastering various types of bourdon and ostinato in the educational course for future music teachers.

Students get acquainted with the various types used by C. Orff on the basis of educational materials and video lectures⁴, improvise in the pentatonic scale on Orff instruments

Various types of bourdons can be found in the textbook of C. Orff, G. Keetman (Orff & Keetman, 1958, p. 82).

In the pedagogical practice of the author of this article, the method of modal improvisation on the piano using various types of bourdon and ostinato, proposed in his video lectures by pianist, teacher, specialist in Orff pedagogy V. Komenski⁵, has proven itself well. According to this technique, 4 types of bourdon are mastered (Gvozdevskaia, 2021), after which students are invited to improvise various types of bourdon in the major and minor pentatonic scales on the black keys of the piano. We also included improvisation using this algorithm on C. Orff's instruments in the course.

Types of bourdons and ostinato, which are easily accessible for mastering according to the method of V. Komenski:

1. Constant unchanging sound in the basses.

For example, improvising a melody against the background of an octave or fifth from the note Ges on the black keys.

⁴ For example, a video lecture by Viktoria Boler, available at the link: <https://teachingwithorff.com/types-of-bourdons-in-elementary-general-music/>

⁵ This technique is described in the published scientific work of the author of this article (Gvozdevskaia, 2021). The video lecture by V. Komenski is available at the link: <https://www.youtube.com/watch?v=11W24NVbWnc>

2. Note by note.

The given rhythm is performed on the black claveshes by the left and right hands simultaneously (or by two performers) in several versions:

- from the note Ges in an octave with both hands;
- the left hand remains on Ges, the right plays this rhythm from As, B etc.;
- the left hand remains on Ges, the right hand plays this rhythm on two different keys
- then on different keys in different directions).

3. In regular beats.

The left hand plays an ostinato, e.g. from Gb in quarter beats, the right hand improvises the melody of the black claveshes.

4. Rhythmic pattern

The left hand plays an ostinato motif; the right hand improvises the melody.

The learning process includes improvisations in the major pentatonic scale on metallophone, xylophone using previously mastered types of bourdon and ostinato, bourdon improvisation of accompaniment to a video film⁶ using melodic and non-melodic instruments by C. Orff, including movements. In the next phase of training, students are given tasks to improvise bourdon accompaniment on C. Orff instruments ricadell, songs, works listed in the original textbooks by C. Orff and G. Keetman (Orff, Keetman, Murray, 1976), in textbooks of the Czech Orff School (Hurník and Eben, 1969), as well as works of their own choice.

The thematic block of the course, dedicated to *Japanese traditional music*, includes modal improvisation in national modes built on the basis of tetrachords. Students are invited to improvise on C. Orff instruments accompanied by works of Japanese traditional music for the koto zither, shakuhachi flute and children's songs. Examples of practical tasks that involve improvisation are given in the author's article in the journal *Paedagogia Musica* (Gvozdevskaia, 2022).

Students will become familiar with the principles of tabular Japanese notation, with the possibilities of using its elements for organizing ensemble play on C. Orff instruments with the inclusion of modal improvisation. The basics of writing Japanese traditional scores are given in the author's article (Gvozdevskaia, 2023). Below is an example of Japanese tabular notation and the author's version of using its elements to perform the accompaniment of the Japanese folk song Hina Matsuri on C. Orff instruments.

⁶ Video sample: Juegos de ritmo "palos y claves" juegos musicales. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qtj8j5xKqSQ>

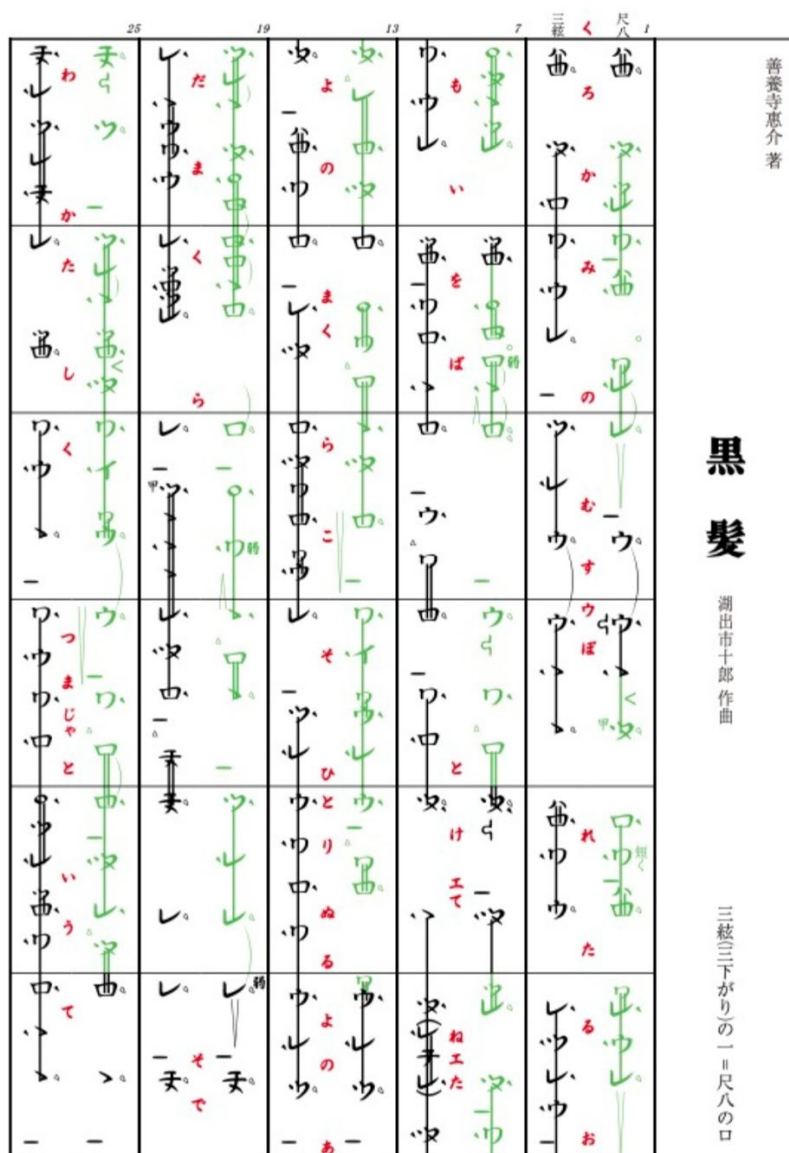


Figure 3

Japanese traditional score of the composition Kurokami (Black Hair) for shakuhachi flute by Ichijuro Kodo⁷.

The traditional flute score is written and read from top to bottom, right to left. The names of the notes are written in the syllabic katakana alphabet, the vertical rectangle is an analogue of the beat in European notation, initially in Japanese scores the duration of notes was indicated by dots, in ensemble music from the 20th century, the rhythm is also indicated by lines (eight notes are connected by one line, sixteen notes by two lines).

⁷ The score is available at Hj-How. (n.d.). Retrieved June 6, 2025, from <https://hj-how.com/smp/list.php?type=class&scat=1157857>

metalophone	H, H,, A,	H,, E, E,	C, CH, A, F,	E,, ° CH	A, H, A, H,	C, E, F, A,	F, E, C, H,	A,,, °
xylophone	E E H, H,, °	E E H, H,, °	E E H, H,, A,	H,, E,,	A A C ° C, °			

Figure 4

Author's version of the score for the performance of the Japanese folk song Hina Matsuri on instruments by C. Orff.

In the above table, dots indicate beat times, circles indicate pauses, and eighth notes are connected by a line. The free part of the table means improvisation of accompaniment.

Students in the course will also get acquainted with the principles of improvisation based on various graphic scores, including those presented in compositions by representatives of aleatorics. As a final task, students are to draw a score of their composition for an orchestra of C. Orff instruments using the symbols of the previously mastered musicogram method and elements of graphic scores of aleatorics.

Conclusion

This article presents methods for teaching improvisation for future music teachers. The main attention is paid to practical tasks that they could use in their pedagogical work with children. From our point of view, further research in this direction is an urgent problem of our time, since university preparation should ensure the formation of professional improvisation skills and contribute to the development of potential creative abilities of students.

References

- Boler, V. (2021, April 21). *Types of Borduns in Elementary General Music*. Teaching With Orff. <https://teachingwithorff.com/types-of-borduns-in-elementary-general-music/>
- Dalcroze Society of America. (n.d.). <https://dalcrozeusa.org>
- Dalcroze Eurythmics Class. (2013, January 1). *2013 Dalcroze Eurythmics class – Continuous Canon* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sWRoULMfH9k>
- Dalcroze Eurythmics Exercises. (2010, January 25). *Dalcroze Eurythmics Exercises* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RXB67nHnty0>
- Dobrovská, W. (2012). *Improvizace v soudobé artificiální hudbě a možnosti jejího využití v pedagogickém procesu* [Doctoral thesis]. Palacký University in Olomouc.
- Faber, S. (2019). Toward a standard model of musical improvisation. *European Journal of Neuroscience*, 51(4), 1–10. <https://doi.org/10.1111/ejn.14567>

- Philipp, G. (1989). *O vyučování improvizaci*. Městské kulturní středisko Ostrava.
- Gvozdevskaia, G. (2023). The concept of mastering the Indian method of konnakol in the course Workshop of Musical Creativity at the Faculty of Music of the West Bohemian University. In J. Jiříčková (Ed.), *Theory and practice of music education VIII. Proceedings from the conference of doctoral students and academicians of music education in the V4 countries in 2023 in Prague* (pp. 161–169). Charles University.
- Gvozdevskaia, G. (2022). Japanese traditional music and the possibilities of its use in European music education. *Paedagogia Musica*, 3, 35–45.
<https://doi.org/10.24132/ZCU.MUSICA.2022.03.35-45>
- Gvozdevskaia, G. (2021). Methods of maintaining the mental activity of students when learning to play musical instruments online (On the example of learning to play the piano). *Musical Art and Education*, 9(3), 66–80.
- Henke, H. (2019, May 21). *Options for improvising*. <https://dalcrozeusa.org/blog/options-for-improvising/>
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be ‘taught’?: A call for free improvisation in our schools. *International Society for Music Education*, 27(4), 285–299.
<https://doi.org/10.1177/0255761409345442>
- Hogaku of the World. (n.d.). <https://hj-how.com/smp/list.php?type=class&scat=1157857>
- Hurník, I., & Eben, P. (1969). *Česká Orffova škola I – Začátky*.
- Juegos de ritmo. (2017, October 10). *"Palos y claves" juegos musicales* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=qti8j5xKqSQ>
- Komenski, V. (2012, April 11). *Modal improvisation* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=l1W24NVbWnc>
- Orff, C., Keetman, G., & Murray, M. (1976). *Music for children. 1 Pentatonic*.
- Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and models. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition* (pp. 129–178). Oxford University Press.
- Pressing, J. (1998). Psychological constraints on improvisational expertise and communication. In B. Nettl & M. Russell (Eds.), *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation* (pp. 47–68). University of Chicago Press.
- Sirkis, A. (2019, February 2). *Mastering rhythm with Konnakol (2): Three speeds (Trikala)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9k8icmmwHSY>
- Somashekara, J. (2020, January 4). *Konnakkol basics | Ep 5 Somashekar Jois | video series* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uIuVYwkouEQ>
- Spigin, Y. (2019). *Osvoenie osnov improvizacii budushchimi uchitelyami muzyki v processe obucheniya*.

Wigram, T. (2005). Improvisation: Methods and techniques for music therapy clinicians, educators, and students. *British Journal of Music Education*, 22(2), 185–189.
<https://doi.org/10.1017/S0265051705236392>

Author

Galina Gvozdevskaia is a piano teacher and teacher of the Workshop on Musical Creativity at the University of West Bohemia in Pilsen, piano teacher, accompanist J. Labitzky Basic School of Art in Bečov upon Tepla. She completed her Master's degree in music at the Aichi State Pedagogical University (Japan), where she studied traditional Japanese music and the music education system. During her studies and a few research internships in Japan, she practically acquired mastering traditional Japanese musical instruments and various kinds of traditional Japanese arts. Furthermore, she worked as a visiting professor at the Aichi State Pedagogical University (Japan). Her doctoral dissertation is devoted to the topic Musical education in the countries of the East in the context of philosophical and ideological traditions of the periods of Antiquity and the Middle Ages (Based on the material of India, China, Japan). She is the author of more than seventy scientific works, including monographs, related to the philosophy of creativity, methods of music education, traditional music of the East, intercultural communication, methods of teaching Japanese in many international publications.

Galina Gvozdevskaia, Ph.D.

Faculty of Education, Department of Music Education and Culture, University of West
ggvozd@centrum.cz

SONDA DO OBOROVÉ PŘÍPRAVY V PROGRAMU HUDEBNÍ VÝCHOVA SE ZAMĚŘENÍM NA VZDĚLÁVÁNÍ

THE EXPLORATION OF THE FIELD TRAINING IN MUSIC EDUCATION WITH EMPHASIS ON PEDAGOGY

Petra Bělohávková, Michal Nedělka, Helena Lipková, Igor Červený

Abstrakt: Studijní programy zaměřené na hudební výchovu ve vzdělávání zahrnují podobně jako všechny podobně zacílené programy složku ryze oborovou a pedagogickou. S komplexními proměnami vzdělávání na všech stupních se ukazuje, že právě složka oborová, tedy čistě hudební, postrádá v řadě případů základy, které by bylo možné považovat za samozřejmost a s nimiž by bylo možné počítat v pedagogické přípravě. Při výuce hudební výchovy samozřejmě učitel ve vlastní praxi nepracuje důkladně s historickými tématy a s hudbou minulosti. Jestliže se však jiné předměty dotýkají určitých historických či kulturních souvislostí, hudba by zde neměla chybět. Proto i hudební pedagog má mít vhled do těchto témat přímo ve svém oboru: Jestliže se studenti českého jazyka seznamují například s literaturou naší minulosti, pak analogicky by měli studenti výchovy takto poznat i vybraná díla ze starší české hudby. Náš tým se zaměřil na český protestantský chorál. Zjistili jsme, že znalost je minimální. Zajímalo nás tedy i to, zda studenti dokáží alespoň rozpoznat znaky hudby a podle nich ji pak zařadit do žánru a dějin. Zajímalo nás také, jaké pedagogické aspekty v této hudbě spatřují pro svou vlastní pedagogickou práci.

Klíčová slova: oborová příprava; pedagogická příprava; poslech hudby; multidisciplinární souvislosti.

Abstract: Like all similarly focused programmes, study programmes focused on music education in education include a purely disciplinary and pedagogical component. With the complex transformations of education at all levels, it appears that it is the subject-specific, i.e. purely musical, component that in many cases lacks the foundations that could be taken for granted and counted on in pedagogical training. When teaching music education, of course, the teacher in his own practice does not work thoroughly with historical themes and with the music of the past. However, if other subjects touch on certain historical or cultural contexts, music should not be absent. Therefore, the music teacher should also have insight into these topics directly in his/her field of study: if students of the Czech language, for example, get acquainted with the literature of our past, then, by analogy, students of education should also get to know selected works of older Czech music in this way. Our team focused on Czech Protestant chant. We found that the knowledge is minimal. Therefore, we were also interested in whether the students could at least recognize the characteristics of the music and then classify it according to them into genre and history. We were also interested in what pedagogical aspects they see in this music for their own pedagogical work.

Keywords: disciplinary preparation, pedagogical preparation, music listening, multidisciplinary context.

Hudební výchova v multidisciplinárních vztazích

Zkušenosti z praxe při výuce hudební výchovy na základních školách ukazují, že trvalost znalostí i samotnou atraktivitu výuky významně podporuje její tematická provázanost s dalšími disciplínami a souvislostmi. Proces pak probíhá přirozenou cestou podobnou té, jakou probíhá v běžném životě. Hudební výchova znamená navíc především celý komplex činností, které využití takových souvislostí utvrzují s pomocí bohatých smyslových vjemů. Příprava učitele hudební výchovy spektrum těchto vjemů, a především příležitostí k nim optimalizuje v tzv. modelových situacích, které studující i v seminární výuce poskytují příležitosti k prezentaci konceptů výuky a k jejich posuzování vrstevníky a vyučujícím s využitím studijní literatury a zkušeností všech zúčastněných z jejich vlastní pedagogické práce.

V bakalářském studiu se jedná o první řešení pedagogických situací ještě bez širokého didaktického zázemí studujících, avšak již s určitými pedagogickými zkušenostmi (se znalostmi z vývoje hudebně výchovných systémů). Důležitá je také introspekce, nápodoba učitelových postupů, které studující sám zažil v roli žáka. Právě pedagog je totiž „živým příkladem, modelem osobnosti. Děti od něj mají „odkoukat“ zaujetí pro jeho obor a pro vzdělanost vůbec. Působí však i na složité procesy vytváření životních rolí, tvořivého a samostatného růstu dětské osobnosti“ (Říčan, s. 18). Na úlohu takových situací upozorňuje Jiřina Jiříčková, když soubor modelových situací chápe jako „propracovaný a metodicky progresivně vybudovaný komplex hudebně výchovných činností, které na sebe navazují, vzájemně se ovlivňují ...“ (Jiříčková, 2024, s. 113). Všimněme si v této souvislosti důrazu na vzájemné návaznosti, které mimo jiné předpokládáme jako zvládnuté právě před závěrem a v závěru bakalářského studia hudební výchovy. Práce s hudebním dílem je v tomto kontextu dobrým východiskem, a to na všech stupních vzdělávání, neboť přináší kontakt s živou hudbou, a tedy postup od zážitku k poznatku. S odvoláním na Jiříčkovou pak hudební dílo může zaznít jak z nahrávky, tak v provedení samotného učitele (což je působivější a vzhledem k operacím s hudebním výrazivem i vhodnější), přičemž však platí to zásadní, a sice, že „uplatňování (...) hry učitelem (...) není cílem, nýbrž efektivním prostředkem (...) k osobnostnímu a emocionálnímu rozvoji (...) a k dosahování výstupů hudebního vzdělávání...“ (Jiříčková, 2024, s. 120), a to na libovolném vzdělávacím stupni.

Při přípravě našeho šetření jsme předpokládali, že obdobnými situacemi naši studující během hudebně výchovné přípravy prošli v předchozím vzdělávání i při vysokoškolské přípravě. A byli jsme si vědomi i toho, že tyto situace vedou k získávání znalostí nejen o hudbě samotné, ale také v předmětech, které se přirozeně zabývají estetickými a společenskovedními souvislostmi: v jazycích, literatuře, dějepise, občanské výchově atd. Nalézání těchto vztahů je pro učitele jako jednotlivce vždy složité, protože nedisponuje znalostmi všech oborů. Rámcový vzdělávací program však této cestě otevřel prostor. Předpokladem pro jeho naplnění je spolupráce pedagogů v rámci školy. Přesto však jednotliví učitelé inklinují více vždy k tomu dalšímu vyučovacímu předmětu, který spolu s hudební výchovou studovali. Odtud mohou čerpat největší množství tematických propojení. Ke spojitostem s dalšími předměty pak na základě svého všeobecného vzdělání a zkušenosti mohou nalézat impulsy také sami nebo již ve spolupráci s ostatními vyučujícími. Podněty k takovým spojitostem i demonstrace jejich použití jsou rovněž obsaženy ve studiu hudební výchovy. Méně na bakalářském stupni, bohatěji v navazujícím studiu magisterském. Tam nakonec představují i jeden z požadavků státní zkoušky, a to v sou-

ladu s komplexností učitelské přípravy: „Učitel hudební výchovy koncipuje pro žáky motivující, hudebně podnětné situace, které prostřednictvím hudebních činností napomáhají rozvoji dílčích hudebních schopností dětí.“ (Jiříčková, 2024, s. 20). A přestože bakalářské studium poskytuje tomuto propojování méně prostoru, je aktuální i na tomto stupni zvláště proto, že i studenti bakalářského studia ve větší míře (asi 50 %) již sami vyučují a své zkušenosti a znalosti na základě výše uvedených faktorů do koncepcí své výuky mohou promítat.

Šetření multidisciplinárních vztahů v zaměření na vzdělávání

Náš tým tedy sledoval, zda studenti hudební výchovy se zaměřením na vzdělávání v posledním ročníku bakalářského studia prokáží na základě poslechu znalost českého liturgického zpěvu 16. století a zda prokáží znalosti dalších historických a společenských souvislostí. K tomu se pak vázala i zjištění o sémantické stránce hudby, tedy o jejích emocionální účincích. A pokud student hudbu nedokázal definovat, pak svou úlohu plnila i jeho další vyjádření na základě zkušenosti s hudbou podobnou. Další zjištění byla zaměřena na znalosti a dovednosti v rovině pedagogické. Sledovala především racionální sféru osobnosti – znalosti a dovednosti v oblasti didaktiky hudební výchovy, volbu postupů a metod, pokud by se tato hudba stala objektem výuky ve škole. Pracovali jsme s 19 respondenty, tedy s malým výzkumným vzorkem, který však zároveň reprezentoval pravděpodobné absolventy bakalářského studia hudební výchovy v roce 2023.

Šetření se odehrálo v dubnu 2023 a odvíjelo se ve 3 fázích. První fáze spočívala v poslechu hudby, ve druhé fázi respondenti odpovídali na otázky v dotazníku, třetí fáze představovala rozhovor, kde respondenti mohli své dotazníkové odpovědi komentovat. K poslechu byly zvoleny 3 ukázky českého zpěvu z utrakvistických zpěvníků: *Vesele zpívejme – Písníčky* (1501), CD – příloha knihy Fridrich Bridelius – *Jesličky, staré nové písníčky*, nahrávka Literátské bratrstvo Netolice, opět píseň tentýž nápěv, ale v podobě tropu (CD *Adventus Domini, Schola Gregoriana Pragensis*) a *Všichni věrní křesťané* rovněž jako tropus z Benešovského kancionálu Jana Trojana Turnovského (CD *Adventus Domini, Schola Gregoriana Pragensis*)

Předpokládali jsme, že studenti vybrané skladby běžně neposlouchají, na druhé straně však jsou to písně z repertoáru souborů zabývajících se starou hudbou a také z běžného liturgického provozu nejrozšířenějších křesťanských církví u nás. Nikdo ze studentů skladby neznal, ale pomocí dalších dotazů jsme zjišťovali, jak probíhala identifikace hudby. Dotazy se týkaly následujících jevů:

- prostředí, které hudba reprezentuje, s možností popisu představ, které v posluchači hudba vzbuzuje s ohledem na prostředí či denní dobu, kdy hudba zaznívá;
- slohu, který hudba reprezentuje;
- nejúčinnějších výrazových prostředků;
- hudební formy;
- hudební tvorby daného období u nás a v Evropě;
- politické situace dané doby u nás;
- kulturních památek a představitelů umělecké tvorby té doby.

Množství správných odpovědí klesalo spolu s požadavkem na znalosti. Plný počet respondentů odpověděl správně na dotaz týkající se prostředí. Zde bylo jednoznačně určeno liturgické prostředí, popis byl obohacen o představu potměného chrámu, o postavy v řeholních oděvech apod. Odpovídající uváděli, že jim pomohla i akustika prostředí zachycená na nahrávce a dokazující větší volný prostor s dozvukem.

Jako sloh byla určena renesance, ale pouze v 10 odpovědích, tedy zhruba v polovině případů. Jiné odpovědi uváděly slohy starší nebo naopak novější. K chybnému určení přispělo jistě to, že jedna ukázka představovala monodii, a mohla tedy evokovat právě období dálnější, zatímco další ukázky byly polyfonní. A přestože nebyly imitační, vedly některé posluchače k závěrům o barokní době.

Za neúčinnější hudebně výrazový prostředek byla ve 12 případech považována správně polyfonie, ovšem již bez vztahu k prostředkům dalším. Pouze 2 odpovědi se zmínily o vztahu polyfonie a melodie, 2 odpovědi označují za nejvýraznější prostředek dokonce harmonii. Tu lze v kontrapunktu vystopovat, ovšem na jiné bázi než na té, kterou nabízí až další epocha. 5 odpovědí přisoudilo význam také dynamice, která ovšem závisela zčásti i na počtu hlasů.

Forma nebyla ani v jednom případě přesněji specifikována, což bylo jistě způsobeno pouze jedním poslechem a obtížností si formu zpětně vybavit. Přesto se nejvíce respondentů shodlo na nějakém typu písni, tedy písňové formy. V jednom případě respondent popsal všechny skladby jako skladbu jedinou, a určil ji tedy jako třídílnou formu. Jiný respondent označil formu jako chorál, aniž by se věnoval vnitřnímu členění. Jde tedy spíše o označení žánru, což nakonec u blíže nespecifikovaného označení za písni lze konstatovat rovněž.

Odpovědi k hudební tvorbě daného období u nás a v Evropě byly obecné. Uváděly národní jazyk a rozvoj instrumentální hudby, typické renesanční formy a polyfonii v širokém významu.

Politická situace byla popsána vesměs chybně, 7 odpovědí však zachytilo reformaci a nástup prvních Habsburků na trůn. Ostatní odpovědi braly v úvahu období starší nebo naopak novější.

Ke kultuře doby a jejím představitelům se správně vyjádřilo 5 respondentů. V úvahu vzali přelom vlády Jagellonců a Habsburků, památky této epochy a také představitele hudební a další umělecké tvorby, např. Jacoba Galla, Boticelliho, Leonarda da Vinciho, Kryštofa Haranta, Michelangela.

Tři dotazy se pak týkaly práce s poslouchanými díly ve výuce a představovaly vlastně náměty na akcentaci role a vztahů těchto skladeb k obsahu dalších předmětů a k fázi výuky.

První námět se týkal vztahů tématu s obsahy jiných předmětů. Zde většina respondentů zvolila výuku dějepisu (téma Komenského, Luthera, reformace, ale třeba i Husa jako východiska či Bílé hory jako vyústění doby), literaturu (Shakespeare), zeměpis (místa významně spjatá s reformací).

Další námět se týkal evokace tématu. Zde byly přijatelné všechny návrhy kromě dvou. Týkaly se adventu v hudbě, navození atmosféry ve třídě, role víry, účinku vokální polyfonie, slova a jazyka v hudbě, tvořivých aktivit s improvizací vícehlasu, posouzení náboženské funkce hudby.

Třetí dotaz se týkal výstupu z výuky s akcentem na to, co by žák měl prakticky ovládat a co by si měl pamatovat. Odpovědi uváděly nejvíce znalosti – reálie, historické souvislosti. Sedm odpovědí se zaměřilo na hudební dovednosti – na rozpoznání vícehlasu, na ovládání písní, 2 odpovědi pak uvedly dovednost vyjádřit účinek hudby.

Diskuse

Při šetření jsme pracovali s hudbou, která je známá především v liturgickém prostředí, případně v užším okruhu příznivců starší hudby. Důvod, proč studenti hudbu neznali, tkvěl v tom, že k takové skupině a k liturgickému prostředí, kde hudba české reformace zaznívá, nemají vztah. Příčinou je ovšem i skutečnost, že se s touto hudbou neseznamují sami, a to například průběžně na koncertech či při zájmovém poslechu, a nejsou s ní v kontaktu ani v rámci výuky. Zatímco v minulých studijních programech byl pro výuku dějin světové a české hudby vymezen zvláštní, oddělený prostor, v současné době, v programu akreditovaném od r. 2020, již tento prostor není. A zřejmě ho nenahrazuje ani akcent na nepřímou výuku. Uvedení hudby, kterou studenti neznali, považujeme ovšem i za faktor příznivý. Ukázal totiž, zda jsou studenti schopni analyzovat stylové znaky a zda s nimi dokážou spojit i další znalosti. A je zřejmé, že tato analýza má své limity. Nedostatečná identifikace těchto znaků pak vedla k dalším omylům. Od chybného určení slohu se odvíjela chybná identifikace politické situace, dalších uměleckých děl, osobností. Dotazy vztahující se k pedagogickému uchopení problematiky byly zodpovězeny lépe. Studenti procházejí již na bakalářském stupni pedagogickou praxí, ve výuce předmětu Hudební pedagogika či Dějiny hudební pedagogiky vytvářejí sami náměty na fáze vyučovací hodiny s využitím příslušných metod, mnozí také pracují jako učitelé. Podstatné ovšem je, že k didaktické výbavě je nutná i vybavenost oborová (předmětová) a že na tuto součást by měla být příprava budoucích učitelů silněji zaměřena.

Závěr

Šetření, třebaže jen na malém vzorku respondentů, ukázalo výsledky ve 2 stěžejních okruzích problémů: v odborných znalostech a v pedagogické připravenosti studentů hudební výchovy na bakalářském stupni na eventuální výuku s jedním konkrétním tématem. Projevila se především malá zkušenost studentů s vybranou hudbou a zřejmě i malá znalostní báze ve všeobecných souvislostech. Z šetření však také vyplynulo, že studenti většinou přesto vnímají znalost jako nejpodstatnější výsledek učení. Na druhé straně se potvrdilo, že studenti mají předpoklady, aby výuku vedli i s využitím adekvátních metod, že však je třeba korigovat jejich požadavky na výstupy z učení ve školské hudební výchově a že bude zřejmě potřebné uvažovat o prohloubení oborové přípravy, zvláště pokud se výsledky obdobných šetření v příštích letech potvrdí.

Informační zdroje

Baťa, J. Benešovský kancionál (2009).

Bridel, B., Kosek, P., Slavický, T., Škarpová, M. (2012) *Jesličky: staré nové písničky*. Host, Masarykova univerzita.

Jiříčková, J. (2024). *Klavír jako didaktický prostředek v hudební výchově na 1. stupni základní školy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Grada

Schola Gregoriana Pragensis. (2011). *Adventus Domini* [CD]. Praha: Supraphon.

Autoři

Petra Bělohlávková, odborná asistentka na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, se věnuje výuce hudebněteoretických předmětů, předmětů aplikujících oborové souvislosti v rovině didaktické a předmětů praktických. Svůj výzkum zaměřuje na faktory rozvoje hudebnosti a na souvislosti s rozvojem příslušných technologií.

PhDr. Petra Bělohlávková, Ph.D.

Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, Univerzita Karlova

petra.belohlavkova@pedf.cuni.cz

Michal Nedělka, profesor, se na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy věnuje výuce hudebněteoretických předmětů a předmětů hudebně didaktických a praktických. Výzkum zaměřuje na rozvoj hudebnosti a na souvislosti s rozvojem informačních technologií.

prof. PaedDr. Michal Nedělka, Dr.

Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, Univerzita Karlova

michal.nedelka@pedf.cuni.cz

Helena Lipková, zástupkyně ředitele na Ústavu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, vyučuje předměty týkající se projektového managementu. Její hlavní výzkumnou doménou je oblast informačního chování, a to zejména se zaměřením na téma důvěryhodnosti informací a proces jejich percepce v digitálním prostředí. Zabývá se také dopady těchto jevů do oblasti spirituality a náboženství.

PhDr. Helena Lipková, Ph.D.

Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví, Univerzity Karlova

helena.lipkova@ff.cuni.cz

Igor Červený, senior manažer pro strategická partnerství oddělení pro rozvoj a projekty na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, zabezpečuje vedení rozvojových a vědeckých projektů a činnosti s touto problematikou související.

Mgr. Igor Červený

Pedagogická fakulta, Oddělení pro rozvoj a projekty, Univerzita Karlova

igor.cerveny@pedf.cuni.cz

UČITEĽ AKO KLÚČOVÝ AKTÉR V HUDOBNO-EDUKAČNOM PROCESE

THE TEACHER AS KEY ACTOR IN MUSIC EDUCATION

Jarmila Jurášová Šteigerová

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na názory a postoje učiteľov k ich pripravenosti, vzdelávaciemu procesu, ako aj silným a slabým stránkam vo výučbe hudobnej výchovy. Skúmali sme, ako učitelia hudobnej výchovy implementujú a prispôbujú štátny vzdelávací program do svojich školských vzdelávacích programov a ako hodnotia žiakov. Uvádzame hlavné výsledky kvalitatívneho výskumu realizovaného na vzorke piatich učiteľov z Bratislavského kraja. Metódou hĺbkového interview sme cielene oslovili učiteľov základných škôl. Identifikovali sme reakcie učiteľov na určité, zámerne aj nezámerné navodené otázky a javy. Kódovanie v zakotvenej teórii sme realizovali pomocou otvoreného a axiálneho kódovania a vytvárali sme spojenia medzi kategóriami a subkategóriami. Výsledky výskumu poukazujú na to, že samotné konanie učiteľov je ovplyvnené porozumením, chápaním, kladením dôležitosti na poznanie koncepcie štandardov hudobnej výchovy, ako aj plánovaním vyučovania, čo do značnej miery súvisí s dosiahnutou kvalifikáciou, ktorá je preukázateľná v dátach kvalitatívneho výskumu. Domnievame sa, že dosiahnutá kvalifikácia je v súčasnej dobe nepostačujúca. Výsledky tiež poukázali na to, že využívanie elementárneho hudobného inštrumentára vo vyučovacom procese, a s tým súvisiace problémy, nie sú v konečnom dôsledku ovplyvnené materiálnym vybavením, ale vlastnou motiváciou a presvedčením učiteľa.

Kľúčové slová: hudobná výchova; učiteľ; kompetencie; hudobné činnosti; kvalitatívny výskum.

Abstract: The paper focuses on teachers' views and attitudes towards their preparedness, the learning process, as well as strengths and weaknesses in teaching music education. The study aimed to investigate how music education teachers implement and adapt the national curriculum into their school curriculum, how they assess pupils and how the wider community perceives their music education activities. We present the main results of the qualitative research conducted on a sample of five teachers from the Bratislava region. Using the in-depth interview method, we purposively approached primary school teachers. We identified teachers' reactions to certain intentionally and unintentionally induced questions and phenomena. We applied grounded theory coding, using open and axial coding, and established connections between categories and subcategories. The research results indicate that teachers' own actions are influenced by their understanding, comprehension, and prioritization of knowing the concept of music education standards, as well as by their lesson planning, which is largely related to the qualifications they have attained, as evidenced in the qualitative research data. We believe that the qualifications achieved are currently insufficient. The results also indicated that the use of elementary musical instruments in the teaching process, and the problems associated with it, are not ultimately influenced by material equipment but by the teacher's own motivation and beliefs.

Keywords: Music education; teacher; competence; music activities; qualitative research.

Úvod

Hudobná výchova má nezastupiteľné miesto v rozvoji osobnosti žiaka. Úloha učiteľa je v tomto procese kľúčová, keďže inšpiruje, vedie a poskytuje nástroje na rozvoj hudobných zručností, kreativity a estetického cítenia žiakov.

Na Slovensku čelia učitelia hudobnej výchovy viacerým výzvam. Okrem nedostatku kvalifikovaných učiteľov, nízkej prestíži povolania, slabého financovania a nedostatočnému vybaveniu škôl, sa v transformujúcej spoločnosti mení aj spoločenský status umenia a hudby. Zvyšujúci sa dôraz na vedomosti, ktoré majú priamu ekonomickú hodnotu (napríklad matematika a prírodné vedy), vedie k podceňovaniu významu hudobnej výchovy. Hudobná výchova sa začala vnímať ako menej dôležitá v porovnaní s "užitočnejšími" predmetmi, čo má za následok zníženie jej vážnosti v školskom systéme. Pre učiteľov hudobnej výchovy to v súčasnosti znamená zápas o udržanie významu svojho predmetu v školskom vzdelávaní a obhajobu jeho hodnoty pred vedením škôl, rodičmi a širšou spoločnosťou. Učiteľovu činnosť však nemožno chápať ako technologický postup, ktorý sa dá presne naplánovať a krok po kroku zrealizovať. Je to zložitý, meniaci sa proces. Ako uvádza Spilková (1999, s. 33–34), učiteľ je odborník, ktorý je schopný analyzovať proces výchovy a vzdelávania.“

Kľúčové kompetencie učiteľa hudobnej výchovy

Učiteľ hudobnej výchovy je považovaný za kľúčového sprostredkovateľa medzi hudbou a žiakmi. Napriek hore uvedeným výzvam, ktorým učitelia čelia, ich motivácia a schopnosť prebúdzat záujem o hudbu zostávajú kľúčovými faktormi úspechu. V centre mnohých výskumov a projektov je otázka: *Aké spôsobilosti, postoje a hodnoty má mať učiteľ hudobnej výchovy?* V súvislostiach ktoré prezentujeme, sa často hovorí o kľúčových kompetenciách učiteľa. Táto problematika je reflektovaná v mnohých štúdiách (Balcárová, 2013; Balcárová a kol. 2017; Burlas, 1998; Čunderlíková, 2007; Hatrik, 2018; Holas, 2004; Medňanská, 2010; Sedlák, 1988; Švec, 1994; Turek, 2008; Zelina, 2016 atď.).

Prehľad výskumov zameraných na rozvoj profesijných kompetencií učiteľov reflektujú (Jiříčková & Selčanová, 2020). Autorky upriamujú pozornosť na význam sociálnych kompetencií a kompetencií samoštúdia učiteľov hudobnej výchovy ako dôležitý kľúčový faktor profesionálneho rastu učiteľa na zvýšenie efektívnosti vo výučbe.

Učiteľ hudobnej výchovy by mal disponovať širokou škálou kompetencií, ktoré mu umožňujú efektívne viesť výučbu a podporovať hudobný rozvoj detí. Hudobná výchova, ktorá je činnostná, integratívna a zážitková, vyžaduje od učiteľa hudobnej výchovy komplexné kompetencie. Tieto kompetencie sa prejavujú v hudobno-edukačnom procese. Odborná pripravenosť, vysoká úroveň hudobných schopností a zručností, ako aj digitálna gramotnosť učiteľa výrazne ovplyvňujú kvalitu výučby hudobnej výchovy.

Balcárová (2019) akcentuje prienik štyroch kompetencií, ktoré sa navzájom dopĺňajú. Ide o odborné hudobné kompetencie, špeciálne hudobné kompetencie, osobnostné kompetencie a digitálne kompetencie, ktoré podrobnejšie opisuje vo svojej štúdii.

Sme toho názoru, že ak je učiteľ oboznámený s pedagogicko-psychologickými a metodickými teóriami (Franěk, 2007; Holas, 2004 a; Holas 2013 b; Nadel, 1928; Révész, 1972; Sedlák, 2013; Seashore, 1919 a, 1938 b; Stumpf, 1883; Těplov, 1967; Váňová, 2013 atď.), dokáže prispôbiť svoje metódy výučby individuálnym potrebám žiakov. Je to jeden zo špecifických a potrebných predpokladov kvalifikácie osobnosti učiteľa hudobnej výchovy, ktorý tvorí predpoklad úspešnej a efektívnej výučby.

V príspevku by sme radi zdôraznili význam špeciálnych hudobných kompetencií pre učiteľov hudobnej výchovy. Tieto kompetencie zahŕňajú hudobnosť, ktorá je z pohľadu pedagogiky východisková pre realizáciu hudobnej výchovy (Sedlák & Váňová, 2013). Holas (2013) zdôrazňuje, že hudobnosť je komplexná vlastnosť osobnosti, ktorá je podmienená rozvojom kľúčových hudobných schopností a prejavuje sa mnohostrannými vzťahmi k hudbe a rôznymi formami hudobných aktivít. Štruktúru hudobnosti ovplyvňujú kvalitatívne a kvantitatívne zmeny počas hudobného vývoja človeka, intencionálna a funkcionálna hudobná výchova, ako aj ďalšie vonkajšie činitele.

Špeciálne hudobné kompetencie ďalej zahŕňajú hudobné schopnosti, ktoré sú základnými schopnosťami potrebnými pre hudobnú činnosť. Patria sem aj hudobné zručnosti, ako sú vokálne, inštrumentálne, receptívne, hudobno-pohybové, hudobno-dramatické a hudobno-vizuálne zručnosti. Hudobno-pedagogické spôsobilosti sú ďalšou dôležitou súčasťou, pretože predstavujú schopnosti potrebné pre efektívne vyučovanie hudby. V neposlednom rade sú to hudobné a všeobecné skúsenosti, ktoré učiteľ získava počas svojej kariéry, a ktoré prispievajú k jeho odbornosti.

Učiteľ vybavený týmito kompetenciami by mal byť schopný predvádzať a demonštrovať uvedomelé hudobné činnosti v edukačnom procese, čím sa stáva dôležitým a rovnocenným partnerom v hudobnej komunikácii (Balcárová, 2017). Mal by hlboko prežívať hudbu, interpretovať hudobné diela, improvizovať, tvoriť kratšie hudobné útvary a približovať deťom primerané piesne a skladby (Sedlák, 1985).

Tento komplex kompetencií umožňuje učiteľovi hudobnej výchovy efektívne rozvíjať hudobnosť svojich žiakov a prispievať k ich celkovému hudobnému rozvoju.

Celistvý pohľad na osobnosť učiteľa hudobnej výchovy podáva Medňanská (2010) v interakčnom edukačnom module „učiteľ – hudobno-edukačný proces – žiak“. Autorka definuje kompetenčný profil učiteľa hudby, ktorý zahŕňa odborné, etické a osobnostné dimenzie. Učiteľ hudobnej výchovy by mal ovládať zákonitosti hudobného vývinu, rozvíjať zručnosti žiakov a analyzovať ich schopnosti a interpretačné možnosti. Kompetencie orientované na edukačný proces zahŕňajú analýzu a inovácie edukačného procesu, vrátane SWOT analýzy. Sebarozvoj učiteľa je podporovaný výberom rôznych vzdelávacích programov a celoživotným vzdelávaním. Tieto kompetencie sú podľa autorky vzorom ideálnej osobnosti učiteľa hudby.

Pre žiakov by hudobná výchova mala byť zdrojom radosti, potešenia a zážitkov. Učiteľ hudobnej výchovy musí byť schopný vytvárať motivujúce a inkluzívne prostredie, ktoré podporuje aktívne zapojenie všetkých žiakov. Schopnosť diferencovať výučbu podľa individuálnych potrieb a schopností žiakov je nevyhnutná pre zabezpečenie, že každý žiak dosiahne svoj plný potenciál. Komunikačné schopnosti sú tiež kľúčové, pretože učiteľ musí efektívne komunikovať nielen so žiakmi, ale aj s rodičmi a kolegami. Podľa Medňanskej (2010), by mali byť kľúčové kompetencie učiteľa doplnené o esteticko-umelecký rozmer. Jasná a empatická komunikácia pomáha budovať dôveru a podporuje spoluprácu, čo je základom úspešného vzdelávacieho procesu.

K tomu neodmysliteľne prispieva kompetentný učiteľ hudobnej výchovy, ktorý nielenže zvyšuje záujem žiakov o hudbu, ale aj zabezpečuje jej významné postavenie v kurikulárnom systéme.

Použité výskumné metódy

Využili sme kvalitatívny výskumný dizajn, vrátane hĺbkových rozhovorov s učiteľmi hudobnej výchovy v základných školách. Smerovali sme k pochopeniu postojov a názorov učiteľov, najmä v súvislosti s implementáciou vzdelávacích štandardov. Dáta boli analyzované v kontexte paradigmatického modelu zakotvenej teórie s využitím axiálneho kódovania.

Cieľom výskumu bolo porozumieť subjektom výskumu a identifikovať ich nazeranie na implementovanie vzdelávacích štandardov hudobnej výchovy na primárnom stupni základnej školy. Zaujímali nás názory a postoje učiteľov na procesy súvisiace s jeho pripravenosťou, procesom vzdelávania, jeho silnými a slabými stránkami vo výučbe tohto špecifického predmetu. Zisťovali sme, ako si učitelia hudobnej výchovy modifikujú a implementujú štátny vzdelávací program do svojich školských vzdelávacích programov a ako hodnotia žiakov. Hlavný cieľ výskumu sme premietli do nasledovných výskumných otázok:

- VO_1: Aký je názor učiteľov na dôležitosť vyučovacieho predmetu Hv v ZŠ?
- VO_2: Ako hodnotia učitelia hudobnej výchovy svoje kompetencie a ich ďalší rozvoj?
- VO_3: S akými problémami sa učitelia stretávajú v kontexte s hudobnou výchovou?
- VO_4: Čo považujú učitelia Hv za dôležité na vytvorenie a formovanie kompetencií žiakov?

Výskumnú vzorku tvorilo 5 učiteľov primárneho stupňa základných škôl z Bratislavského kraja, vyučujúci predmet hudobná výchova. Skúmané subjekty boli vybrané zámerne. Ide o súbor typického prípadu (Hendl, 2016). Gavora (2006) uvádza, že výber typickej osoby si vyžaduje pochopenie toho, čo predstavuje typickosť. V kontexte nášho výskumu považujeme za typického učiteľa toho, kto vyučuje predmet hudobná výchova na primárnom stupni základnej školy, a zároveň má znalosti o skúmanej oblasti, ktorou je hudobná edukácia a jej špecifiká. Pri tvorbe výskumného súboru sme vychádzali z predpokladu, že práve učitelia hudobnej výchovy na prvom stupni zohrávajú kľúčovú úlohu pri formovaní hudobných kompetencií žiakov. Zároveň majú zásadný vplyv na budovanie pozitívneho postoja a vzťahu žiakov k hudbe, čím vytvárajú pevný základ pre ich ďalší hudobný rozvoj.

Participant	Dosiahnuté vzdelanie	Odborné hudobné kompetencie	Kvalifikovaný učiteľ na vyučovanie HV na 1. stupni ZŠ	Roky praxe v ZŠ
č.1 AL	Absolvent 2. stupňa vysokoškolského štúdia učiteľstvo pre primárne vzdelávania s rozšírenou Hv	ZUŠ	ÁNO	16
č.2 BO	Absolvent 2. stupňa vysokoškolského štúdia Učiteľstvo hudobného umenia v kombinácii	ZUŠ (husle, klavír), Pedagogická fakulta (zbor, folklórny súbor)	NIE	3
č.3 CJ	Absolvent 1. stupňa vysokoškolského štúdia	Absolutórium na konzervatóriu (inštrumentalista), spevácky súbor Lúčnica, hra v orchestri, komorná hra	NIE	3
č.4 DE	Absolvent 2. stupňa vysokoškolského štúdia, s doplnkovým pedagogickým štúdiom, - koncertný umelec v oblasti spevu	ZUŠ (klavír, dirigovanie), Stredná pedagogická škola, Absolutórium na konzervatóriu VŠMU	NIE	3
č. 5 EE	Dvojročné nadstavbové štúdium v študijnom odbore učiteľstvo pre materské školy a výchovateľstvo	Žiadne	NIE	24

Obrázok 1

Profesijná identita učiteľov učiacich hudobnú výchovu na I. stupni ZŠ

Jednotlivé údaje, súvisiace s pregraduálnou prípravou, nám umožnili získať celostnejší obraz na pochopenie profesionality, autonómnosti a kompetencií učiteľov tvoriť kurikulum hudobnej výchovy a následne realizovať výučbu.

Analýza dát z rozhovorov predstavovala náročnú činnosť, nakoľko sme získali objemné množstvo výskumného materiálu, ktorý sme zaznamenávali do protokolov.

Vďaka obsahovej analýze výpovedí sme získali niekoľko kategórií aspektov, ktoré ovplyvňovali spôsob implementovania kurikula do vyučovacieho predmetu hudobná výchova.

Výskumné zistenia a ich interpretácia poukazujú, že pri plnení požiadaviek štátneho vzdelávacieho programu je dôležitá osobnosť učiteľa a porozumenie vzdelávacím štandardom hudobnej výchovy. Subjekty nášho výskumu rôzne interpretujú svoje konanie v kontexte so štátnym vzdelávacím programom, čo súvisí s kompetentnosťou ako aj sebauvedomovaním sa.

Tabuľka 1

Interpretačné kategórie, koncepty a kódy:

Otázka č. 1 „Aký je názor učiteľov na dôležitosť vyučovacieho predmetu hudobná výchova v základnej škole (ZŠ)?“

Interpretačné kategórie	Koncepty	Kódy
Význam	<i>všeobecné vzdelanie musí mať každý žiak, presvedčenie, z čoho nemajú mať strach, že idem sa pripravovať na Hv aby som nedostal zlú známku, jeden z najradostnejších na škole, prekonávanie odlišností, formovanie záujmov, afektívna doména</i>	V
Ideál	<i>Predstava, „...testovanie detí v Hv by bolo dobré a zaujímavé...“ „...delenie triedy na skupina v Hv, ...asistent pri výučbe Hv..“ „... keby Hv učil učiteľ odborník...“ „...známkovanie Hv, vtedy deti motivuje to že prid', zaspievaj pred všetkými a on chce získať tú jednotku..“</i>	I

Na otázku, či je dôležité získať aj hudobné vzdelanie v základných školách, odpovedali účastníci kladne, avšak dodali, že známkovanie hudobnej výchovy môže byť jedným z motívov učenia sa.

Tabuľka 2

Interpretačné kategórie, koncepty a kódy: Otázka č. 2 „S akými problémami sa učitelia stretávajú v kontexte s hudobnou výchovou?“

Interpretačné kategórie	Koncepty	Kódy
Absencia	kompetencie učiteľa, rodičov; hudobno-materiálne vybavenie	A
Nedostatočná kvalifikácia	úväzky, kompenzácia; nedostatočná ponuka vzdelávania, potreba reformy školstva	NK
Disciplína	správanie žiakov, motivácia ako aktivizujúca a podnecujúca správanie a konanie	D

Z výpovedí na ďalšiu otázku sme získali 3 kategórie názorov: absencia, nedostatočná kvalifikácia a disciplína.

Absenciu deklarujú učitelia ako problém s prácou s hudobnými nástrojmi. Problémy prezentujú ako nedostatok, slabé a zastaralé vybavenie vo vyjadrení: „V škole sú nástroje, ktoré majú viac ako 40 rokov, polovica nefunkčných a nezvučných.“

Disciplínu sme jednoznačne v dátach identifikovali implementáciou pravidiel a požiadaviek učiteľov na správanie žiakov. Vybudovanie potrebného rešpektu žiakov súvisí s uznaním autority učiteľa, jeho jasnými požiadavkami, ako aj motivovaním žiakov. Spôsoby dosahovania disciplíny boli prezentované vyjadrením: „Motivuje ich odmenami, ale aj vylúčením z aktivity

na základe správania. U nás je princíp, že na hodinách nekričíme. O niektorých veciach dávam hlasovať, takto sa rozhodla väčšia časť kolektívu, tak sa to robí takto“; „Nerád zvyšujem tón, ale niekedy sa tomu nedokážem vyhnúť. Snažím sa držať zásady, trikrát a dost, tak to riešim poznámkou.“

Tabuľka 3

Interpretačné kategórie, koncepty a kódy:

Otázka č. 3 „Čo považujú učitelia hudobnej výchovy za dôležité, na vytvorenie a formovanie kompetencií žiakov?“

Interpretačné kategórie	Koncepty	Kódy
Integratívny prístup	v hudobných činnostiach „na každej hodine sa snažíme robiť všetky činnosti“; vo vzdelávacích oblastiach (dokresľujeme, kulisy si vyrobíme, my sme si oblečenie vyrobili; v digitálnych technológiách	IP
Klíma triedy	motivácia, interakcia učiteľ žiak, dostatok času, počet žiakov, hudobno-materiálne vybavenie	KT
Muzicírovanie	mimoškolská činnosť, neformálne vzdelávanie, záujmové krúžky hudobné aktivity v škole motivačné programy	M
Spolupráca	s riaditeľmi, učiteľmi, rodičmi inštitúciami,	S
Identita a rozmanitosť/žiak	zohľadňovanie hudobnej rozmanitosti „vychádzame z individuálnych preferencií kolektívu, ak radi improvizujú, alebo možno radi tvoria, tak s tým kolektívom sa zameriavame na tie aktivity, majú k tomu predmetu vzťah možno lepší, než keby sme ich nútili iba spievať“; motivácia, komunikácia, kreativita, sebavedomie, disciplína a zodpovednosť	IR

Z výpovedí na tretiu otázku sme získali 5 kategórií názorov. Spolupráca bola subjektami výskumu uvádzaná v kontexte rôznych kódov. Význam spolupráce prezentujú vyjadrenia: „Kooperatívny vzťah s odborníkmi v Superar podmienili to, že sme začali implementovať ich metódy a vykazuje to výborné výsledky. Deti majú koncerty a chodia kade-tade vystupovať. Je to rozšírenie aj iných zručností; „Vybrali nás do mesta, deti mali z toho neskutočný zážitok.“

V dátach sme identifikovali aj spoluprácu so umeleckou školou, čo prezentuje vyjadrenie: „Dávam možnosť sa prezentovať hudobným nástrojom, žiaka to poteší a iných to povzbudí“; „Chodí k nám učiteľ spevu z umeleckej školy a pripravuje žiakov na školské kolo Slávik“; „vytiahnuť niektoré deti, ktoré by si mohli v rámci základnej umeleckej školy niečo pripraviť a robiť s nami. Pretože na I. stupni nie sú inštrumentálne zručnosti také, aby žiaci zvládli nejaké flautové sólo.“

Zmysel spolupráce medzi učiteľmi prezentujú výroky subjektov: „Medzipredmetový presah je veľmi dôležitý. Na slovenčine preberali písmeno O, tak tá hláska je super na hudbu, tak robíme hudobné cvičenia na tú hlásku. Ak preberajú na matematike čísla, pracujeme s číslami

aj v hudbe. Ak máme anglický text, dáme ho angličtinárovi a on robí s deťmi pohybové hudobné aktivity. Ak preberajú vesmír, my to vieme okamžite aplikovať, improvizáciou vložíme tému do našich hudobných aktivít. “

Subkategóriu identita a rozmanitosť žiaka učiteľa prezentovali rešpektovaním individuálnych preferencií kolektívu v podobe vyjadrení: „Ak radi improvizujú, alebo radi tvoria, tak s tým kolektívom sa viac zameriavame na tie aktivity“; „Máme deti, ktoré si radšej píšu rytmické modely a tá trieda je potom iným spôsobom zameraná“, je jedno na akej úrovni je žiak, má to zažiť v pocite, že nie je v tom zlý“; „Ako bude hodina prebiehať, záleží aj od nálady v tom kolektíve, vnímam tie potreby, čo zrovna potrebujú, keď majú plno energie potrebujem ich tak trochu skrotiť, podľa toho vyberám aj tú hudbu“; „Prispôbujem sa danej skupine, a podľa toho vyberám obsah, záleží akú skupinu máte, aké zoskupenie, či inklinujú k inštrumentálnym činnostiam, alebo radi robia rytmy. “

Tabuľka 4

Interpretačné kategórie, koncepty a kódy: Otázka č. 4 „Ako hodnotia učiteľia hudobnej výchovy svoje kompetencie a ich ďalší rozvoj?“

Interpretačné Kategórie	podkategórie	Koncepty	Kódy
H U D O B N É K O M P E T E N C I E	Osobnostné	pozitívny vzťah a vnútorná motivácia k učiteľskému povolaniu; vzťah k hudobnému umeniu	OsK
	Odborné	príprava budúcich učiteľov v jednotlivých fázach (pozri tab.9, s.86)	OdK
	Digitálne	zvládnutie elementárnych základov multimedialných postupov; schopnosť vyhľadať a vedieť aplikovať taký hudobný program, ktorý je použiteľný v konkrétnej hudobnej činnosti: „dávala som to na Youtube, zdieľali sme videá a robili hlasové rozcvičky“; „grafické partitúry robím“; „pustíme si videoklipy, karaoke“.	DK
	Špeciálne	hudobné zručnosti; hudobno-pedagogické spôsobilosti; hudobné a všeobecné skúsenosti“ „mám za sebou dosť koncertov, hlavne na poli zborového spevu; mám pódiové skúsenosti“.	ŠK
Konkrétnosť a sloboda		zohľadňovanie potrieb žiaka; učiteľ ako tvorca kurikula;	KS
Profesijný rast		kontinuálne vzdelávanie; spolupráca so subjektami; konferencie, semináre	PR

V prípade všetkých výpovedí subjektov zohrávalo kľúčovú úlohu rodinné zázemie, ktoré sme identifikovali v podkategórii osobnostné kompetencie. Vytvorené domáce hudobné zázemie budované od ranného veku, bolo pre učiteľov základom pre pozitívny a trvalý vzťah k hudbe, motiváciou pre ďalší vlastný rozvoj v oblasti hudby, ako aj k voľbe učiteľskej profesie. Odborné hudobné kompetencie, okrem jedného zo skúmaných učiteľov, mali predchádzajúcu hudobnú prípravu v podobe absolvovania základnej umeleckej školy a hudobné vzdelávanie

v priebehu štúdia. Učitelia prezentovali potrebu disponovať odbornými kompetenciami vyjadreniami: „Mám dva cykly na klavíri, chodila som na dirigovanie, spev, takže všetky tie zručnosti mám zvládnuté, čo je podľa mňa veľmi dôležité“; „Mám skúsenosti ako inštrumentalista, s klavírom, vokálnou interpretáciou, považujem sa za praktického učiteľa, ktorý dokáže niečo deťom odovzdať.“ Digitálne hudobné kompetencie sme zaznamenali vo výpovediach subjektov ako: „Teraz už vyhľadávam aj z toho internetu a môžeme učiť aj cez tie interaktívne tabule“; „Na stene premietam text, ak ideme trošku do teórie, chcem, aby videli aj pohyb tých nôt, kedy ide kantiléna hore, dole.“ V dátach z interview sme získali oblasti, ktoré hodnotili učitelia ako potrebné pre svoje ďalšie sebarozvíjanie a efektívnu výučbu: „Môj život sa vyvíjal koncertným smerom, preto sa necítim úplne kompetentná v tom, že teraz som odborník na hudobnú výchovu. Nie som, nerozumiem terminológii, neorientujem sa v podstate ani v nastaveniach štátu“; „Bohužiaľ nehrám na žiaden hudobný nástroj, čo mi je strašne ľúto, lebo naozaj, keď človek chytí do ruky ten nástroj, s deťmi sa lepšie pracuje.“

V prípade jedného učiteľa, ktorý hodnotí svoje kompetencie aj prostredníctvom spätnej väzby od odborníka v oblasti hudobnej výchovy: „Robím to tak, že sledujem prácu ľudí, ktorým dôverujem, teda je to metodik, ktorý nás aj teoreticky trochu usmerňuje.“

Pedagogické zručnosti hodnotili zapojením sa do rôznych aktivít profesijného rozvoja: „Chodím na konferencie, som v atestačnej komisii, takže tam sa stretávam s hudbou.“ Získané dáta tiež identifikujú záujem a potrebu učiteľov o profesijný rast vo vyjadreniach: „Určite by to pomohlo, tie kurzy, workshopy, ale tie hudobné si musíme sami hľadať“; „Lepšie uplatnenie je, keby som mal dokončený magisterský stupeň, teda motivácia je byť lepší.“

Ako ovplyvňujú požiadavky plynúce zo štátneho vzdelávacieho programu konanie učiteľov? Výskumné zistenia poukazujú na to, že pri plnení požiadaviek štátneho vzdelávacieho programu je dôležité porozumenie vzdelávacím štandardom hudobnej výchovy. V súvislosti chápania vzdelávacieho štandardu, ktorý obsahuje slušnú mieru konkrétnosti, ale na druhej strane veľkú mieru slobody, deklarujú svoje konanie participantí nasledovne: „Ja som skôr praktik, nestrojím sa do toho teoretického, lebo sa necítim kompetentná, ani tú terminológiu nepoznám, ktorú by som tam mala písať. Preto sme nato oslovili odborníka“ (č. 4 DE); „Vzdelávacie štandard sú pomôckou, to je základ, čo majú žiaci vedieť, a už čo vedia navyše, to je len to dobré“ (č.2 BO); „Detailne som vzdelávací štandard nesledoval, nepovažujem to za potrebné, jedno-ducho prax naučí“ (č. 3 CJ); „Obsah je naplnený, sú tam aj tie činnosti. Výkony štandardu sú dosiahnuteľné, ale išlo to nižšie, tie kompetencie na žiaka“ (č.1 AL).

Namiesto záveru

Tieto zistenia poukazujú na potrebu zlepšenia vybavenia škôl, zvýšenia kvalifikácie učiteľov a efektívnejších stratégií na udržanie disciplíny v triede. Ukázalo sa, že je dôležitá integrácia medzipredmetových vzťahov, ako aj využívanie digitálnych technológií v kombinácii s hudobnými činnosťami a ďalšími druhmi umenia. Tieto prístupy, obsahujúce prvky polyestetickkej výchovy, sa ukázali ako efektívne pri zlepšovaní vzdelávacieho procesu pri rozvoji kompetencií žiakov, ktoré sú využiteľné v školskom aj mimoškolskom prostredí. Spolupráca medzi učiteľmi mala kľúčový vplyv na ich profesionálny rast a na kvalitu výučby. Hoci tvorba tematických

plánov nie je povinná, všetci učitelia ich považovali za nevyhnutnú súčasť prípravy na vyučovanie, pričom ich kvalita závisí od správneho porozumenia a aplikácie výkonových štandardov. Zistenia naznačujú, že zvýšená motivácia a aktívny prístup učiteľov k vlastnému vzdelávaniu sú kľúčové faktory pre dosiahnutie vyššej kvality hudobného vzdelávania.

Podpora zo strany vedenia škôl a poskytovanie možností na rozvoj odborných zručností, sú významnými nástrojmi na zlepšenie aktuálneho stavu výučby žiakov v základných školách. Tieto závery môžu slúžiť ako základ pre návrhy na zlepšenie kvalifikačných požiadaviek a podporu kontinuálneho profesijného rozvoja učiteľov.

Informačné zdroje

- Balcárová, B. (2013). *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešovská univerzita.
- Balcárová, B., et al. (2019). *Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii*. Prešovská univerzita.
- Burlas, L. (1997). *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešovská univerzita.
- Čunderlíková, E. (2007). *Od zážitku k poznaniu a tvorivosti*. H plus.
- Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Regent.
- Hatrik, J. (2018). *Bermudský trojuholník hudobnej pedagogiky alebo Kam sa v pedagogickom procese stráca hudba*. H plus.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitatívni výzkum* (4. vyd.). Portál.
- Holas, M. (2004). *Hudební pedagogika*. AMU.
- Jiříčková, J., & Selčanová, Z. (2022). Profesní kompetence učitele [Professional Competencies of the Teacher]. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 6(2), 135–151.
- Medňanská, I. (2010). *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešovská univerzita.
- Nadel, S. F. (1928). Zum Begriff der Musikalität. *Zeitschrift für Musikwissenschaft*, 11, 23.
- Révész, G. (1972). *Einführung in die Musikpsychologie*. A. Francke.
- Sedlák, F., et al. (1988). *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy* (2. vyd.). Státní pedagogické nakladatelství.
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Univerzita Karlova.
- Seashore, C. E. (1919). *The psychology of musical talent*. Silver, Burdett and Company.
- Seashore, C. E. (1938). *The psychology of music*. McGraw-Hill Book Company.
- Spilková, V. (1999). Základní trendy ve vzdělávání učitel'a primárních škol v zemích Evropské unie. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učitel'a 1. stupňa ZŠ* (s. 33–44). Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.

- Stumpf, C. (1883–1890). *Tonpsychologie*. <https://archive.org/details/tonpsychologie02stumgoog/page/n6/mode/2up>
- Švec, Š. (1994). Poňatie osobnosti v humanistickom učiteľstve. In *Pedagogika.sk [online]*, XLIV. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3292&edmc=3292
- Těplov, B. M. (1967). *Psychologie hudebních schopností*.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Iura edition.
- Zelina, M., et al. (2016). *Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte*. Tribun EU.
-

Autorka

Jarmila Jurášová Šteigerová je odbornou asistentkou na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Absolvovala štúdium na Vysokej škole múzických umení a na Pedagogickej fakulte UK. Svoju pedagogickú prax získala ako učiteľka v základnej škole, základnej umeleckej škole a neskôr v akademickej sfére. Vo svojej práci sa zameriava na didaktiku a metodiku hudobnej výchovy v materských a základných školách. Uprednostňuje kreatívny a aktívny prístup k výučbe, ktorý spája teoretické poznatky s konkrétnymi metodickými postupmi a hudobno-výchovnými aktivitami. Výskumne sa orientuje na problematiku hudobnej edukácie v základných školách. Je autorkou viacerých odborných príspevkov publikovaných v slovenských i zahraničných zborníkoch a vedeckej zahraničnej monografii.

Mgr. art. et Mgr. Jarmila Jurášová Šteigerová, PhD.

Pedagogická fakulta, katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Univerzita Komenského v Bratislave

steigerova1@uniba.sk

SPEV S DUŠOU: TRADIČNÉ A ALTERNATÍVNE SPEVÁCKE TECHNIKY

SINGING WITH SOUL: TRADITIONAL AND ALTERNATIVE SINGING TECHNIQUES

Stanislava Maggioni

Abstrakt: Článok sa zaoberá vývojom tradičnej a modernej výučby spevu, pričom osobitnú pozornosť venuje technike bel canto, jednej z najdôležitejších metód vokálnej pedagogiky v histórii hudby. Ďalej sa zameriava na moderné prístupy k výučbe spevu, najmä na prácu Valdborg Werbeck-Svärdströmovej, ktorá integruje tradičné techniky s duchovným rozvojom a holistickým prístupom. Článok ukazuje, ako súčasní pedagógovia môžu kombinovať tradičné metódy s inovatívnymi prístupmi na rozvoj speváckych schopností.

Kľúčové slová: bel canto, Valdborg Werbeck-Svärdströmová, integrácia speváckych techník.

Abstract: The article explores the evolution of traditional and modern vocal pedagogy, with particular attention to the bel canto technique, one of the most important methods in the history of vocal training. It also focuses on modern approaches to vocal teaching, especially the work of Valborg Werbeck-Svärdström, who integrates traditional techniques with spiritual development and a holistic approach. The article illustrates how contemporary educators can combine traditional methods with innovative approaches to enhance vocal skills.

Keywords: Bel canto, Waldborg Werbeck-Svärdström, integration of singing techniques.

Úvod

Umenie spevu a vokálna pedagogika sú oblasti, ktoré sa vyvíjali po stáročia a prešli mnohými transformáciami. Tento článok sa zameriava na tradičné metódy techniky bel canto, ich historický vývoj, vedecké prístupy k výučbe spevu a súčasné interpretácie. Cieľom je poskytnúť komplexný prehľad o premenách v oblasti vokálnej pedagogiky a navrhnúť, ako môžu súčasní pedagógovia integrovať tradičné a moderné prístupy, aby čo najlepšie podporili rozvoj svojich študentov.

Tradícia bel canto

Bel canto, čo v taliančine znamená „krásny spev“, sa vyvinulo v Taliansku v období baroka a klasicizmu. Tento vokálny štýl bol populárny najmä v 17. a 18. storočí a bol charakterizovaný dôrazom na krásu tónu, technickú precíznosť a emocionálnu expresiu (Celletti, 2000). Bel canto sa stalo základom pre mnoho moderných techník spevu a jeho princípy ovplyvnili vývoj vokálnej pedagogiky až do súčasnosti.

V súčasnosti mnohí pedagógovia spevu stále čerpajú z techník a princípov belcanta, pričom vnímajú jeho technické aspekty ako základ pre vyučovanie spevu, a to aj v moderných kontextoch, kde sa štýly a techniky neustále vyvíjajú.

Postavenie a zaradenie bel canto vo vokálnom umení

Bel canto sa najlepšie uplatňuje v dielach komponovaných v jeho duchu. V období baroka a klasicizmu, spevácke techniky v belcanto vytvárali unikátne zvukové kvality, ktoré boli prispôsobené štýlu hudby, v ktorom sa melodické línie hladko preplietali s technickými ornamentami a ozdobami. Tento štýl si vyžadoval presné zvládnutie dychovej techniky, intonácie a schopnosti interpretovať zdobené melódie s virtuozitou. (Celletti, 2000)

V praxi sa stretávame aj s inými tvrdeniami, čo sa týka vnímania postavenia a zaradenia bel canto. Napríklad Jelena Holečková (1952) delí umenie spevu na štyri významné slohové obdobia, pričom každý z týchto štýlov má svoje charakteristiky a technické požiadavky: starotalianske "bel canto" v 17. a 18. storočí, virtuózne klasický sloh v 18. a 19. storočí, spev romantickej opery a piesne v storočí 19., a deklamačný spev modernej doby v 19. a 20. storočí." Bel canto, ako techniku spevu, považuje za základ pre všetky nasledujúce vývojové fázy v speváckom umení, vrátane klasickej opery a romantickej piesne.

Spisy o technike spevu

Prvotné traktáty a spisy o technike spevu poskytujú cenné informácie o metodológii a estetike speváckych techník v období bel canto. Giulio Caccini vo svojej práci *Le nuove musiche* (1602) zameriaval pozornosť na porozumenie textov a zrozumiteľnosť slov, zatiaľ čo spisy ako *Pensieri e riflessioni pratiche sopra il canto figurato* Giovanni Battistu Manciniho (1774) sa zaoberali metodickými prístupmi a interpretáciou ozdôb.

V 19. storočí sa začali objavovať vedecky orientované prístupy k speváckemu školeniu. Manuel Patricio García, významný spevák a teoretik, vyvinul laryngoskop a publikoval *Traité complet de l'art du chant* (1840-1847), ktoré poskytlo podrobný rozpis techniky bel canto a funkcie speváckeho aparátu.

Komplexne sa problematikou tradičných talianskych techník a vokálnych metodík zaoberá Antonio Juarra vo svojej knihe *"I segreti del bel canto"* (Tajomstvá bel canto, 2006). Analyzuje jednotlivé významné diela, ktoré sa zaoberajú didaktikou spevu od roku 1723 až po rok 2006.

Vedecký prístup k výučbe spevu

Ako vyššie spomíname, s nástupom 19. a 20. storočia sa výučba spevu začala viac orientovať na vedecký prístup. Predstavené fyziologické metódy sa na začiatku nestretli s dôverou (Vašek, 1977). Vedecké štúdie v oblasti vokálnej fyziológie a akustiky umožnili lepšie pochopenie toho,

ako rôzne techniky ovplyvňujú hlasové mechanizmy. V súčasnosti využívame rôzne technológie, ako sú laryngoskopie a fonoskopie, ktoré umožňujú vizualizovať a analyzovať hlasové svaly a ich funkciu.

Laryngoskopie, ktoré umožňujú priamy pohľad na hlasivky, pomohli identifikovať, ako rôzne techniky spevu ovplyvňujú hlasivky a ich činnosť. Fonoskopie zase analyzujú akustické vlastnosti hlasu a umožňujú detailne skúmať, ako techniky spevu ovplyvňujú kvalitu tónu. Výskum ukazuje, že rôzne techniky môžu zlepšiť alebo zhoršiť kvalitu zvuku, čo pomáha učiteľom prispôsobiť svoje metódy individuálnym potrebám študentov.

Moderné-alternatívne prístupy a ich interpretácie

Jednou z významných osobností, ktorá ovplyvnila moderné-alternatívne prístupy k výučbe spevu, je Valborg Werbeck-Svärdströmová⁸. Jej metodika, známa ako „meditácia hlasu“, sa zameriava na integráciu hlasových techník s emocionálnym a mentálnym prežívaním. Werbeck-Svärdströmová presadzovala prax uvoľnenia a vnútorného prežívania ako kľúčový prvok vo vokálnom výcviku.

Werbeck-Svärdströmová vo svojej publikácii *Škola odhaľovania hlasu* (2020) zdôrazňuje, že je dôležité, aby speváci nevenovali pozornosť len technickému aspektu spevu, ale aby sa aj emocionálne a mentálne pripravili na interpretáciu. Jej prístupy zahŕňajú rôzne cvičenia, ktoré pomáhajú spevákom rozvinúť lepšiu kontrolu nad svojím hlasom a interpretáciou, pričom kladú dôraz na psychologický aspekt výkonu⁹.

Vplyv na vzdelávanie učiteľov hudby

Prístup Werbeck-Svärdströmovej prináša do vzdelávania učiteľov hudby nový rozmer, kde sa technika spevu prepojuje s osobnostným rozvojom a spiritualitou. Pre učiteľov hudby je dôležité, aby mali nielen technické zručnosti, ale aj schopnosť viesť svojich študentov k hlbšiemu sebaopoznaniu a autentickému umeleckému prejavu.

Tento prístup môže byť obzvlášť užitočný v modernom vzdelávacom prostredí, kde sa od učiteľov očakáva, že budú flexibilní a schopní reagovať na individuálne potreby svojich študentov. Integrácia duchovných a emocionálnych aspektov do výučby spevu môže pomôcť študentom rozvíjať ich hlas v súlade s ich osobnými hodnotami a cieľmi.

⁸ Valborg Werbeck-Svärdström sa narodila v roku 1879 vo švédskom Gäyle, študovala a hrala operu a potom sa presťahovala do Nemecka, kde sa zoznámila s Rudolphom Steinerom, zástancom antropozofie a zakladateľom waldorfského vzdelávania. Vďaka svojej vlastnej internej práci a pokračujúcej spolupráci so Steinerom, Werbecková pochopila hlas, ktorý ju inšpiroval k založeniu *Schule der Stimmenthüllung* (Škola na odhalenie hlasu), prvej antropozofickej speváckej školy, v roku 1924. V roku 1938 vydala knihu *Die Schule der Stimmenthüllung. Škola odhaľovania hlasu pokračuje* dodnes na celom svete a často sa nachádza vo waldorfských programoch na vzdelávanie učiteľov.

⁹ Filozofiou Rudolfa Steinera a jej prepojením so speváckou technikou sa zaoberá neskôr aj Olga Henselová v knihe *Die geistigen Grundlagen des Gesanges*, ktorú vydala v roku 1952. Dostupná je v českom preklade pod názvom *Duchovní základy zpěvu* a prináša rozšírenie učenia už od detského hlasu (Henselová, 2022).

Porovnanie a syntéza: Bel canto a Werbeck-Svårdströmovej metóda

Pri porovnaní bel canto a školy odhalenia hlasu možno vidieť zaujímavé rozdiely i podobnosti. Zatiaľ čo bel canto kladie dôraz na technickú dokonalosť a estetiku zvuku, Werbeck-Svårdströmovej metóda sa sústreďí na vnútorný stav a duchovnú zložku spevu. Oba prístupy však uznávajú význam správneho dýchania, uvoľnenia tela a rezonančných techník, hoci ich cieľom je odlišný výsledok. Integrácia oboch prístupov do hudobného kurikula môže poskytnúť študentom komplexné spevácke vzdelanie, ktoré nie je len technicky dokonalé, ale aj emocionálne a duchovne obohacujúce. Takýto holistický prístup môže podporovať rozvoj osobnosti študentov a ich schopnosť vyjadriť hlbšie vrstvy emócií prostredníctvom spevu.

Súčasný stav a odporúčania

Súčasný výučbový metódy v oblasti spevu kombinujú tradičné techniky bel canto s modernými vedeckými prístupmi, aby poskytli komplexný a flexibilný prístup k výučbe. Pedagógovia môžu integrovať prvky bel canto, ako sú technická precíznosť a estetika tónu, s modernými nástrojmi a alternatívnymi prístupmi, ako sú analýzy hlasových techník a práca s emóciami.

Odporúča sa, aby učitelia spevu pravidelne aktualizovali svoje metódy na základe najnovšieho výskumu a technológií. Môže to zahŕňať školenia v oblasti moderných techník analýzy hlasu, ako aj prehlbovanie poznatkov o emocionálnom a mentálnom prístupe k spevu. Dôležité je tiež prispôbiť prístup individuálnym potrebám študentov, aby sa zabezpečil ich maximálny rozvoj a úspech.

Záver

Výučba spevu a vokálna pedagogika prešli značným vývojom od tradičných metód bel canto po moderné vedecké a alternatívne prístupy. Kombinovanie týchto rôznych prístupov umožňuje vytvoriť komplexný a efektívny výučbový proces. Spojením tradičných techník s modernými a alternatívnymi prístupmi môžu pedagógovia poskytnúť svojim študentom najlepšie nástroje na rozvoj ich hlasových schopností a umeleckého vyjadrenia. Ďalší výskum a prax v tejto oblasti môžu pokračovať v obohacovaní pedagogických metód a prispievať k rozvoju nových generácií spevákov a pedagógov.

Informačné zdroje

Caccini, G. (1602). *Le nuove musiche*. I Marescotti.

Celletti, R. (2000). *Historie belcanta*. Paseka.

Garcia, M. (2001). *Traite complet de l'art du chant en deux parties / Trattato completo dell'arte del canto in due parti*. Giancarlo Zedde Editione.

Hensenová, O. (2022). *Duchovní základy zpěvu*. Franesa.

Holečková, J. (1952). *Bel canto: staroitalské písně a arie pro střední hlas a klavír*. Orbis.

Juvarra, A. (2006). *I segreti del belcanto*. Edizioni Curzi s.r.l..

- Mancini, G. B. (1774). *Pensieri e riflessioni pratiche sopra il canto figurato*. Ghelen.
- Tosi, P. F. (1723). *Opinioni de' cantori antichi, e moderni o sieno Osservazioni sopra il canto figurato*. Lelio dalla Volpe.
- Vašek, R. (1977). *Kultivovaný zpěv jeho zásady a metodika*. Panton.
- Werbeck-Swärdströmová, V. (2020). *Škola odhalení hlasu. Cesta ke katarzi v umění zpěvu*. Franesa.
-

Autorka

Stanislava Maggioni vyštudovala operný spev na VŠMU v Bratislave. V rámci doktorandského výskumu na VŠMU sa špecializovala na taliansku pieseň v období bel canto. Od roku 2019 pôsobí ako odborný asistent na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave v odbore vokálna interpretácia. Pod jej vedením sú realizované praktické a teoretické predmety vokálnej interpretácie a metodiky, Hudobné dielne, Hudobno-pedagogický projekt a Hudobno-pohybová výchova. V pedagogickej praxi uplatňuje svoje bohaté vokálno-interpretáčn a pedagogické skúsenosti a znalosti, podložené teoretickým výskumom z oblasti metodiky spevu. Vokálnu problematiku a realizovanie hudobno-dramatických projektov so študentmi upevňuje konferenčnými príspevkami zameranými na danú oblasť.

Mgr. art. Stanislava Maggioni, ArtD.

Pedagogická fakulta, katedra umenia a kultúry, oddelenie hudobnej výchovy, Univerzita Komenského v Bratislave

maggioni@fedu.uniba.sk

VÝCHOVA K HUDBE A HUDBOU V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU V KONTEXTE REGIONÁLNEJ VÝCHOVY A ĽUDOVEJ KULTÚRY

MUSIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS IN SLOVAKIA IN THE CONTEXT OF REGIONAL EDUCATION AND FOLK CULTURE

Martina Krušinská

Abstrakt: V tomto príspevku sumarizujeme závery pedagogického výskumu v oblasti hudobnej výchovy v kontexte regionálnej výchovy a ľudovej kultúry na základných školách na Slovensku v období od roku 1989 až po súčasnosť. Predstavujeme model školy orientovanej na regionálnu kultúru a špecifiká hudobných aktivít realizovaných v takto zameranej škole.¹⁰

Kľúčové slová: Hudobná výchova; regionálna výchova; ľudová kultúra; regionalisticky orientovaná škola, základná škola.

Abstract: In this paper, we summarize the conclusions of pedagogical research in the field of music education in the context of regional education and folk culture in primary schools in Slovakia after 1989 to the present. We present a model of a regional culture-oriented school and the specifics of musical activities in such an oriented school.

Keywords: Music education, regional education, folk culture, regional culture-oriented school, primary school.

Úvod

Po roku 1989 sa na Slovensku začína diverzifikácia výchovy a vzdelávania. Pôvodný koncept jednotnej školy je oslabený prenikaním alternatívnych či inovatívnych vzdelávacích programov do slovenských škôl. Aktivita realizované predovšetkým jednotlivými učiteľmi a učiteľskými kolektívami v tom čase naplňajú – dnes možno povedať pred začiatkom oficiálnej školskej reformy v roku 2008 – ideu jedinečnosti a vlastnej špecializácie každej školy. Medzi inovatívne modely škôl patrí regionalisticky orientovaná škola. V nasledujúcom texte predstavíme uvedený model školy so zameraním na hudobné aktivity tak, ako sa nám javil počas jeho skúmania od 90. rokov po súčasnosť.

K témotvorným pojmom

V texte sa prikláňame k pojmu regionalisticky orientovaná škola verus regionálna škola. Pojem regionálna škola v minulosti označoval školy v spádovej oblasti (kraja, regiónu), ktoré boli centrálne riadené Ministerstvom školstva SR, v obsahu vzdelávania unifikované. Pojem

¹⁰ Štúdia je tematicky prepojená s projektom KEGA 009KU-4/2023 *Vokálna intonácia v praxi základných a základných umeleckých škôl*.

regionalisticky orientovaná škola (Cabanová, 2005, s. 32–33) vymedzuje také školy, ktoré v školskom vzdelávacom programe rozvíjajú genius loci najbližšieho prostredia (regiónu, sub-regiónu, lokality), a sú teda vo svojom obsahu vzdelania špecifické a jedinečné aj oproti iným takto označovaným školám na Slovensku. Hlavným cieľom regionalisticky orientovaných škôl je rozvíjanie nasledovných tematických okruhov v obsahu vzdelávania (Krušinská, 2016, s. 206):

- podporovanie špecifik jednotlivých regiónov prostredníctvom udržiavania tradícií,
- prehĺbenie záujmu žiakov o regionálne dejiny,
- oživovanie ľudových zvykov a remesiel a ich rôznych technológií ponukou nových,
- voliteľných predmetov a záujmových krúžkov,
- vytváranie informačno-dokumentačného centra mapujúceho tradičnú a súčasnú kultúru regiónu: archívy, videozáznamy, audionahrávky, školské kroniky apod.,
- popularizovanie významných osobností regiónu,
- aktualizovanie ľudovej kultúry, jej inovovanie formou vlastnej tvorby žiakov a učiteľov.

V Štátnom vzdelávacom programe pre základné školy z roku 2008 je použitý názov prierezovej témy *regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra*. V texte ďalej používame pojem *regionálna výchova a ľudová kultúra*, keďže pojmy »ľudová kultúra« a »tradičná kultúra« sa v istom zmysle prekrývajú. Inovovaný Štátny vzdelávací program z roku 2015 túto skutočnosť už zohľadňuje. Cieľom prierezovej témy je rozvíjať znalosti žiaka o historických, kultúrnych a prírodných hodnotách svojho regiónu; vytvárať pozitívny vzťah žiaka k svojmu bydlisku, obci, regiónu a krajine; rozvíjať národnú a kultúrnu identitu (ŠVP pre 1. stupeň ZŠ, 2008).

Pojem *regionálna výchova* označuje voliteľný vyučovací predmet, ktorý sa v základných školách na Slovensku rozvíja od roku 2008 s vyššie naznačeným obsahom vzdelávania.

Regionálna výchova a ľudová kultúra so zameraním na hudobné aktivity: závery pedagogického prieskumu v minulosti

V našom pedagogickom prieskume sa zameriavame na inováciu hudobnej výchovy v základných školách na Slovensku po roku 1989. Kladieme si otázky, aké sú ciele, obsah, stratégie a organizačné formy hudobnej výchovy a vzdelávania v alternatívnych a inovatívnych základných školách.

Odborný záujem o inovácie vo výchove k hudbe a hudbou na Slovensku s dôrazom na regionalisticky orientované školy rozvíjame od roku 2005 kontinuálne do súčasnosti. V rámci tohto obdobia sme uskutočnili viaceré prieskumy v teréne (2005, 2010, 2017, 2019), ktorých výsledky v stručnej forme uvádzame nižšie. V prieskumoch sme použili metódu dotazníka adresovanú učiteľom, anketu oslovujúcu žiakov, obsahovú analýzu textových dokumentov, pozorovanie v prirodzenom prostredí školy a individuálny rozhovor s vybranými učiteľmi.

Vývoj v základných školách po roku 1989: prieskum I

Medzi rôznymi vzdelávacími inováciami sa v praxi škôl po roku 1989 rozvinul vzdelávací program Rozšírenej regionálnej výchovy a ľudovej kultúry. Program bol v 90. rokoch experimentálne overovaný MŠ SR v základných školách. Medzi prvé takto overené základné školy patrili: ZŠ v Liptovských Sliačoch – región Liptov, ZŠ v Malatinej – región Orava, ZŠ v Očovej – región Podpoľanie, ZŠ v Mani – región Tekov a ZŠ v Klenovci – región Malohont (Gašparová, 2009). Uvedený program zastrešovalo Združenie pedagógov na podporu škôl s regionálnou výchovou.

Korene vzniku tohto modelu školy siahajú do obdobia tzv. hnutia svojrázu (od polovice 19. storočia, do prvej polovice 20. storočia). Hnutie o. i. ovplyvnilo aj školské prostredie integrovaním charakteristických prvkov ľudovej kultúry v obsahu a organizačnej forme vzdelávania (školské aktivity napr. Sochána; Jurkoviča; Vydru; Melicherčíka).

Renesanciu svojráznosti lokality a regiónu posilnil rozvoj ochotníckeho divadla a formovanie prvých dedinských folklórnych skupín v medzivojnovom období. Po druhej svetovej vojne lokálne a regionálne povedomie významne na Slovensku posilnilo vydanie gramoalbumov s folklórnymi tradíciami regiónov pod vedením V. Grusku, hromadné vydávanie miestnych monografií, ako aj rozvoj kvalitných folklórnych podujatí. Vydali sa početné zbierky piesní, tancov, hier s identifikáciou lokality, regiónu (napr. zbierky slovenských ľudových piesní zostavené pod vedením Hudeca; Poloczeka; Bartóka; zbierky slovenských ľudových tancov zostavené pod vedením Kovalčíkovej; Poloczeka; Mázorovej; Ondrejku; zbierky tradičných hier detí a mládeže od Ondrejku).

Povedomie o využívaní ľudových zdrojov v najbližšom prostredí lokality, regiónu, resp. subregiónu, sa dostáva aj do súčasného školského prostredia. Pre učiteľov najmä predmetu hudobná výchova a regionálna výchova môže byť dobrou oporou *DVD Ľudové hudobné nástroje Slovenska*, *Edícia Ľudové piesne regiónov Slovenska*, ako aj elektronická platforma *Tradičná ľudová kultúra Slovenska slovom a obrazom*.

Obsah vyučovacieho predmetu hudobná výchova vo vzdelávacom programe Rozšírená regionálna výchova a ľudová kultúra charakterizuje Revajová (2001) nasledovne: žiaci sa učia ľudovým piesňam, hrám so spevom, tancom vlastného regiónu, využívajú zvukové hračky, tvoria detské hudobné nástroje, hrajú na ľudových nástrojoch, tvoria si vlastné spevníky, v školách sa zakladajú detské ľudové hudby, školy pozývajú nositeľov ľudových tradícií, budujú sa fonotéky a videotéky regionálneho folklóru.

V roku 2005 sme uskutočnili pedagogický prieskum zameraný na inováciu hudobnej výchovy v základných školách na Slovensku v rokoch 2000–2005 (Krušinská, 2009). Ako hlavná metóda bola použitá metóda dotazníka doplnená o obsahovú analýzu textových dokumentov a rozhovor s vybranými učiteľmi. Výskumnú vzorku tvorili základné školy vo všetkých krajoch Slovenskej republiky, zaslali sme spolu 344 dotazníkov (do každého kraja 43 dotazníkov). Odpovedalo 352 učiteľov hudobnej výchovy (z niektorých škôl odpovedalo viac učiteľov naraz). Vyplnené dotazníky boli odoslané z 226 slovenských škôl (66 % zodpovedaných dotazníkov). Výskumu predchádzala sonda s návratom 20 zodpovedaných dotazníkov učiteľmi hudobnej

výchovy. Sonda slúžila ako podklad k vytvoreniu široko koncipovaného a štruktúrovaného anonymného dotazníka v hlavnej časti prieskumu.

Výskumnú vzorku sme zostavili zo škôl, ktoré deklarovali alternatívne alebo inovatívne prístupy na Slovensku po roku 1989. Informácie o existencii takýchto modelov škôl sme získali z dokumentov Štátneho pedagogického ústavu, Ústavu informácií a prognóz školstva, krajenských školských úradov, metodických centier a webových stránok jednotlivých škôl.

V prieskume sme si kládli nasledovné hlavné otázky:

- S ktorými alternatívnymi a inovatívnymi vzdelávacími programami v základných školách na Slovensku je hudobná výchova prepojená?
- Aké sú špecifiká hudobnej výchovy v takýchto programoch?
- Akú má časovú dotáciu predmet hudobnej výchovy v týchto školách?
- Akú má formu klasifikovania?

Z prieskumu *Inovácie predmetu hudobná výchova v základných školách Slovenska v rokoch 2000–2005* vyplynulo, že obsah predmetu je prepojený, a tým špecifický v nasledovných vzdelávacích programoch: Projekt Infovek, Škola podporujúca zdravie, program Rozšírená regionálna výchova a ľudová kultúra, škola M. Montessori, škola R. Steinera, program Rozšírené vyučovanie hudobnej výchovy alebo cudzích jazykov.

V uvedenom prieskume sme zaznamenali 17 základných škôl s programom Rozšírená regionálna výchova a ľudová kultúra (8 %). Školy uvádzali dotáciu hudobnej výchovy 1 hodina týždenne, v prípade jednej základnej školy učiteľia uviedli 2 hodiny týždenne, keďže sa program spájal s programom Rozšírené vyučovanie hudobnej výchovy. Väčšina škôl uviedla klasifikovanie predmetu.

Hlavné aktivity žiakov v predmete hudobná výchova v tomto modeli školy boli:

- osvojovanie ľudových piesní regiónu,
- zbieranie, triedenie, výber a archivovanie ľudových piesní,
- tvorba spevníkov z piesní regiónu alebo obce,
- hra na ľudových hudobných nástrojoch, výroba nástrojov,
- existencia detských folklórnych súborov na školách,
- zúčastňovanie sa na folklórnych festivaloch v regióne,
- iné aktívne zapájanie sa do hudobno-kultúrneho života regiónu (obce).

Domnievame sa, že uvedený inovatívny program ovplyvnil neskôr vznik voliteľného predmetu regionálna výchova v základných školách. Iniciatíva systematicky integrovať v novovytvorenom Štátnom vzdelávacom programe (2008) témy ľudovej kultúry bola súčasne podporaná Ministerstvom kultúry SR, konkrétne *Programom starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru*. Na základe tohto programu vzniklo v rámci Národného osvetového centra špecializované pracovisko – Koordinačné centrum tradičnej ľudovej kultúry, ktorého medzirezortná komisia expertov na posúdenie a prípadné doplnenie učebných osnov pre základné školy, iniciovala návrh na novú prierezovú tému regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra v školských vzdelávacích programoch. Táto bola dodatočne doplnená do ŠVP 2008 a začala sa realizovať od nového školského roku 2009/2010.

Vývoj v základných školách po roku 2008: prieskum II

Od školského roku 2008/2009 sa na Slovensku realizuje školská reforma. Je zavedený dvojúrovňový systém vzdelávania definovaný Štátnym vzdelávacím programom a vzdelávacím programom každej školy (Školský vzdelávací program). V Štátnom vzdelávacom programe z roku 2008 a v jeho inovácii z roku 2015 je v primárnom stupni vzdelávania podporovaná realizácia voliteľného predmetu regionálna výchova a prierezovej témy *regionálna výchova a ľudová kultúra* (dodatočne doplnenej do ŠVP). V nižšom sekundárnom stupni vzdelávania sa téma regionálna výchova v ŠVP z roku 2015 nachádza v rámci multikultúrnej výchovy (nie je definovaná ako samostatná prierezová téma), je tu však naznačená možnosť vytvárania tém a dokonca samostatného predmetu s regionálnym obsahom.

ŠVP z roku 2008 (s. 6) zdôrazňuje potrebu „poskytnúť žiakom bohaté možnosti skúmania ich najbližšieho kultúrneho a prírodného prostredia tak, aby sa rozvíjala ich predstavivosť, tvorivosť a záujem skúmať svoje okolie,“ aby mladý človek pochopil, že môže a dokáže v pozitívnom zmysle pretvárať prostredie, v ktorom žije.

V roku 2010 sme uskutočnili prieskum v základných školách regiónov Liptov a Orava, zameraný na realizáciu voliteľného predmetu regionálna výchova a prierezovej tematiky regionálna výchova a ľudová kultúra. Ako hlavná metóda bola použitá metóda dotazníka doplnená o obsahovú analýzu textových dokumentov, pozorovanie v prirodzenom prostredí školy a rozhovor s učiteľmi. Oslovili sme všetky základné školy (spolu 113 škôl) a základné umelecké školy (spolu 17 škôl) Liptova a Oravy. Zo základných škôl sa nám vrátilo 48 (42 %) vyplnených dotazníkov rovnomerne zastúpených z oboch regiónov. Zo základných umeleckých škôl sa nám vrátili 2 vyplnené dotazníky (12 %), a to z regiónu Liptov (Krušinská, 2012). Súbor všetkých škôl regiónov Liptov a Orava sme získali z Ústavu informácií a prognóz školstva. V uvedenom roku sme navštívili osem vybraných škôl, ktoré nás v odpovediach dotazníka najviac zaujali. Pozorovali sme tu obsah hudobného vzdelávania, prácu žiakov na hodinách, dokumentovali sme výtvarné práce žiakov. Viedli sme interview s učiteľmi či riaditeľmi škôl, zamerané na možnosti a limity takéhoto vzdelávania.

V prieskume sme si kládli nasledovné hlavné otázky:

- V ktorých ročníkoch školy sa realizuje predmet regionálna výchova?
- V ktorých predmetoch sa najčastejšie realizuje prierezová tematika regionálna výchova a ľudová kultúra?
- Nadväzuje škola na predchádzajúci inovatívny vzdelávací program Rozšírená regionálna výchova a ľudová kultúra?
- Aké sú špecifiká výchovy k hudbe a hudbou v regionalisticky orientovaných školách?
- Akú má predmet časovú dotáciu a formu klasifikovania?

Z tohto prieskumu vyplynulo: V školskom roku 2010/2011 sa realizoval voliteľný predmet regionálna výchova v približne jednej tretine (35 %) základných škôl Liptova a Oravy. Najviac bol predmet zastúpený v nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Väčšina škôl (86 %) uviedla časovú dotáciu predmetu jednou hodinou týždenne, vyskytli sa dve školy, ktoré uviedli časovú dotáciu 2–6 hodín týždenne. Predmet bol klasifikovaný známku. Prierezová téma regionálna výchova a ľudová kultúra sa najviac realizovala v predmetoch: výtvarná výchova, slovenský

jazyk a literatúra, hudobná výchova, dejepis, vlastiveda, geografia, prírodoveda, biológia. Najčastejšie zastúpené aktivity v školách boli:

- pôsobenie detských folklórnych súborov,
- hra na ľudových hudobných nástrojoch regiónu,
- účasť žiakov na dielňach rôznych remesiel,
- budovanie centier ľudovej kultúry na pôde školy,
- organizovanie exkurzií s regionálnou tematikou.

Obzvlášť nás zaujímala realizácia programu Rozšírená regionálna výchova a ľudová kultúra. V prieskume sa ukázal pokles zastúpenia programu v základných školách oproti minulosti takmer o 50 %. Môžeme však konštatovať, že program v školách do značnej miery v tom čase už satureoval predmet regionálna výchova a prierezová téma regionálna výchova a ľudová kultúra.

Zo základných umeleckých škôl Liptova a Oravy odpovedali iba dve školy. Predpokladáme, že slabá návratnosť dotazníkov z tohto prostredia bola prejavom periférneho zastúpenia ľudového umenia verzus klasické hudobné umenie v systéme základných umeleckých škôl. Jednou zo škôl ktorá na výzvu odpovedala, bola Základná umelecká škola ľudového tanca a hudby v Ružomberku.

Zhodnotenie prieskumu I, II

Poukázali sme na dôležitú skutočnosť, že umelecké vychovávanie mladých ľudí – osvojovanie si ľudových tradícií v spojení s umeleckými prejavmi, ktoré sa v minulosti prirodzene realizovalo v rodinách a dedinských komunitách – v dnešnej dobe do istej miery saturuje inštitucionalizované vzdelávanie. V základných školách na Slovensku, ako preukázal dlhodobý prieskum, sa po roku 1989 začalo realizovať systematické vzdelávanie v oblasti regionálnej výchovy a ľudovej kultúry.

Obzvlášť zaujímavá v tomto kontexte je existencia inovatívneho vzdelávacieho programu s názvom *Rozšírená regionálna výchova a ľudová kultúra*. V 90. rokoch prešli prvé slovenské základné školy s uvedeným programom experimentálnym overovaním MŠ SR. Iniciatíva slovenských škôl, ktorá vychádzala najmä zdola, tzn. od učiteľov ako jednotlivcov a učiteľských kolektívov, bola a dodnes je zastrešovaná Združením pedagógov na podporu škôl s regionálnou výchovou. Tento model školy začal síce, ako ukázal posledný prieskum, v základných školách upadať, no do značnej miery program saturevali nové možnosti skladby vyučovacích predmetov a prierezových tém v Štátnom vzdelávacom programe.

Od roku 2008 program významne podporila možnosť rozvíjania voliteľného predmetu *regionálna výchova* a prierezovej témy *regionálna výchova a ľudová kultúra* v Štátnom vzdelávacom programe z roku 2008 a jeho inovácii z roku 2015. Ako ukázal prieskum z roku 2010 v základných školách v regiónoch Orava a Liptov, školy začali tento predmet a prierezovú tematiku systematicky realizovať. Tieto výsledky potvrdzujú tiež údaje zo široko koncipovaného prieskumu Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave, kde jeho autorka (Bagalová, 2011) konštatuje intenzívny záujem základných škôl, najmä v obciach, o tému regionálnej výchovy a ľudovej kultúry.

Čo sa týka obsahu vzdelávania v regionalisticky zameraných školách, školy uvádzali spev piesní regiónu, zbieranie piesní, tvorenie spevníkov, hru na ľudových hudobných nástrojoch, výrobu ľudových hudobných nástrojov, rozvíjanie zručností žiakov v rôznych remeslách, pôsobenie detských folklórnych súborov, budovanie centier ľudovej kultúry v školách, aktívne zapájanie sa a organizovanie kultúrneho života v danej lokalite.

Vývoj v základných školách v súčasnosti: závery pedagogického výskumu III

V školskom roku 2022/2023 sme realizovali pedagogický výskum zameraný na tematizovanie regionálnej výchovy a ľudovej kultúry so zameraním na hudobné aktivity v základných školách. Cieľovou skupinou boli všetky základné školy Žilinského kraja – štátne, súkromné, cirkevné (spojené) v zastúpení regiónov Horné Považie, Kysuce, Liptov, Orava, Turiec a ich jedenástich okresov: Žilina, Bytča, Kysucké Nové Mesto, Čadca, Liptovský Mikuláš, Ružomberok, Námestovo, Dolný Kubín, Tvrdošín, Martin, Turčianske Teplice. Základný súbor predstavovalo spolu 255 základných škôl. Z osloveného súboru 255 škôl nám v dotazníku odpovedalo 133 škôl z primárneho stupňa vzdelávania (zaokrúhlene 52 %) a 57 škôl zo sekundárneho stupňa vzdelávania (zaokrúhlene 22 %).

Ako hlavná metóda bola použitá metóda dotazníka doplnená o obsahovú analýzu textových dokumentov a rozhovor s vybranými učiteľmi. Vo výskume sme si kládli otázky orientované najmä na obsah a organizačnú formu vzdelávania:

- Ako je regionálna výchova a ľudová kultúra so zameraním na hudobné aktivity zastúpená v organizačnej forme vzdelávania škôl?
- Aké hudobné aktivity zamerané na regionálnu výchovu a ľudovú kultúru rozvíjajú základné školy?
- Aké inštitucionálne zázemie majú základné školy z hľadiska rozvíjania tém o regionálnej (hudobnej) kultúre?

Podnetnými príspevkami k rozvíjaniu tém *regionálnej* ľudovej hudobnej kultúry v teórii a v praxi hudobnej výchovy a vzdelávania sú v rámci hudobno-pedagogickej komunity práce od Medňanskej (2010) a Derevjaníkovej (2019). Štúdie vyjadrujú potrebu hudobného vzdelávania v kontexte ľudovej hudobnej kultúry regiónu. V poslednej kurikulárnej reforme, v obsahu Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie (2023), sa už prierezová téma regionálna výchova a ľudová kultúra nenachádza. V obsahu vyučovacieho predmetu hudobná výchova však v ŠVP 2023 nachádzame zásadné impulzy k osvojovaniu regionálnej ľudovej hudobnej kultúry: žiak o. i. ovláda piesne, hry, tance regiónu, v hre na hudobnom nástroji si môže učiteľ so žiakmi zvoliť ľudový hudobný nástroj (napr. pastiersku píšťalu).

Náš súčasný výskum nadväzoval na naše predchádzajúce prieskumné aktivity (Krušinská 2009, 2012, 2017, 2019). Ďalej sme sa opierali o výsledky výskumov, ktoré sa najviac približovali zameraniu nášho výskumu, tj. v sumarizácií aktivít a vedomostí respondentov sa dotkli aj oblasti výchovy k hudbe a hudbou: Cabanová 2005; Gašparová 2009, 2013; Darulová & Košťálová 2012; Jágerová, 2019. Posledná uvedená práca je svojím obsahom najbližšia nášmu výskumnému zameraniu. Na príklade prípadovej štúdie piatich základných škôl konštatuje Jágerová orientáciu škôl najmä na historicko-geograficko-prírodovedné vedomosti, čiastočne na

remeselno-výtvarné zručnosti žiakov a nízke zastúpenie využívania lokálnych piesní vo všetkých školách. Naším kvantitatívne zameraným výskumom sme o. i. overovali uvedené výsledky.

Zhodnotenie výskumu III

Do pedagogického výskumu sa zapojili základné školy všetkých regiónov Žilinského kraja – Kysuce, Liptov, Orava, Horné Považie, Turiec. Návratnosť odpovedí učiteľov na prvom stupni bola veľmi dobrá (52 %), pomerne slabú návratnosť vyplnených dotazníkov konštatujeme z druhého stupňa základných škôl (22 % z celého súboru, 43 % zo súboru odpovedí učiteľov na prvom stupni). Aj keď boli dotazníky anonymné, pripúšťame možnosť skreslenia odpovedí učiteľov na základe tendencie uvádzať žiaduce odpovede, ktoré sa považujú za spoločensky akceptovanejšie. Uvedené výsledky sú vytvorené z obrazu, ako sami seba učitelia (školu, žiakov) vo výskume prezentovali.

Ukázalo sa, že témy regionálnej výchovy a ľudovej kultúry sú v základných školách Žilinského kraja stále živé. Toto konštatovanie sa týka tak škôl s predmetom regionálna výchova, ako aj škôl bez tohto predmetu. Školy v súčasnosti realizujú prierezovú tematiku regionálna výchova a ľudová kultúra najmä v predmetoch hudobná výchova, vlastiveda (dejepis), výtvarná výchova, slovenský jazyk a literatúra, prírodoveda (prírodopis). Táto skutočnosť vyplýva z obsahu ŠVP (2008, 2015), ktorý uvedenú prierezovú tematiku definuje ako povinnú.

Na druhom stupni takmer 30 % škôl realizuje voliteľný predmet regionálna výchova minimálne jednou hodinou týždenne, čo potvrdilo závery prieskumu z roku 2010 (Krušinská, 2012). Taktiež Bagalová (2011) v tom čase uviedla, že zameranie škôl na regionálnu výchovu významne konkuruje rôznym iným inováciám v základných školách.

Základné školy na prvom stupni nám v súčasnom výskume nepotvrdili významné zastúpenie voliteľného predmetu regionálna výchova. Nepotvrdila sa tak naša hypotéza, že približne 30 % škôl bude uvedený predmet realizovať ako na prvom, tak aj na druhom stupni. Preto sme v hlbšom vyhodnocovaní výsledkov výskumu ďalej pracovali iba so súborom druhého stupňa základných škôl, v ktorom sa nám uvedená hypotéza potvrdila. Školy na prvom stupni však dokumentovali významné zastúpenie už spomínanej prierezovej tematiky regionálna výchova a ľudová kultúra.

Zaujímavým bolo pre nás spojenie voliteľného predmetu multikultúrna výchova s prierezovou tematikou regionálna výchova a ľudová kultúra. Na druhom stupni sa v tomto voliteľnom predmete v obsahu ŠVP (2015) odporúča, aby sa predmet spájal aj s témami regionálnej výchovy. Z výsledkov súčasného výskumu vyplýva, že obsah predmetu multikultúrna výchova je s týmito témami minimálne prepojený. Multikultúrna výchova je v slovenských školách chápaná ako výchova k iným kultúram a koncept domácich regionálnych kultúr tu nie je integrovaný.

Vo výskume nás naďalej zaujímal vzdelávací program Rozšírená regionálna výchova a ľudová kultúra. V tomto výskume sme nezaznamenali kvantitatívne upadanie programu, ako tomu bolo v prieskume z roku 2010. K programu sa prihlásili školy v regiónoch Liptov, Orava, Kysuce a Horné Považie. Z nich tri školy – *Základná škola s materskou školou Jozefa Hanulu*

v *Liptovských Sliačoch*, *Základná škola s materskou školou v Malatinej*, *Základná škola s materskou školou v Dlhom Poli*, sú tiež členmi Združenia pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou. Školy v regiónoch Orava a Liptov potvrdili najsilnejšie inštitucionálne zázemie v Žilinskom kraji, čo vyplýva zo skutočnosti, že na Slovensku práve v týchto regiónoch boli prvé experimentálne overené školy s inovatívnym programom Rozšírená regionálna výchova a ľudová kultúra (ZŠ s MŠ Liptovské Sliače a ZŠ s MŠ Malatiná). Prekvapením bol pre nás región Turiec, z ktorého školy nepotvrdili inovatívny program ani členstvo v združení, no uviedli najpočetnejšie zastúpenie predmetu regionálna výchova dvomi a viac hodinami v učebnom pláne školy. V ďalšom výskume by bolo potrebné urobiť kvalitatívny výskum v školách v tomto regióne.

V rámci mimo-triednej či mimoškolskej činnosti uviedli školy bohatú činnosť zameranú na región. V odpovediach učiteľov tak na prvom, ako aj na druhom stupni prevažovalo organizovanie kultúrnych podujatí a exkurzií, menej bolo zastúpené pozývanie osobností a existencia krúžkov v školách, najmenej činnosť folklórnych súborov a zriaďovanie »ľudových kútov« – zbierok ľudových artefaktov. Kultúrne podujatia boli zamerané najmä na ľudové tradície spojené s ročným kolobehom. Vyskytli sa aj špecifické lokálne podujatia ako chorovod »*O milienci chodia*« z Važca a »*Juniáles*« v Liptovských Sliačoch. Z detských folklórnych súborov pôsobiacich na základných školách učitelia uviedli: *DFS Sliačanček* z Liptovských Sliačov, *DFS Cindruška* z Liptovského Hrádku, *DFS Skalka* z Malatinej, *DFS Roháčik* zo Zuberca, *DFS Gorálček* zo Suchej Hory, *DFS Nábrežníček* z Kysuckého Nového Mesta, *DFS Lúčik* z Turčianskych Teplic, *DFS Bodliačik* z Blatnice, *DFS Buci a Spevácka dievčenská skupina Jedle* z Martina.

Krúžková činnosť, besedy so zaujímavými osobnosťami a exkurzie boli v odpovediach učiteľov v prevažnej miere orientované na remeslá, historické a prírodné pamiatky regiónu. V oveľa menšej miere sa poväčšine neformálne vzdelávanie zameriavalo na oblasť ľudovej kultúry. Tento výsledok potvrdila aj vo formálnom vzdelávaní Jágerová (2019, s. 76), ktorá uvádza, že v rámci obsahu regionálnej výchovy »ľudová kultúra a folklórne prejavy tvoria v súčasnosti len menšiu časť obsahovej náplne tohto predmetu, zamerania. Školy orientujú túto oblasť predovšetkým na historicko-geograficko-prírodovedné vedomosti žiakov, čiastočne remeselné-výtvarné zručnosti.«

V rámci formálneho vzdelávania zameraného najmä na predmet hudobná výchova a regionálna výchova, učitelia potvrdili početné aktivity. Ako sme predpokladali, najpočetnejšie zastúpenie mal spev ľudových piesní v regióne, ktorý do istej miery v odpovediach učiteľov potvrdil aj repertoár piesní a rečňovaniek v regionálnom nárečí. Z konkrétnych ľudových piesní a hier však učitelia menovali repertoár skôr všeobecne známy a v texte tematizujúci ten-ktorý región (*Na Orave dobre*, *Na Kysuciach dobre*, *Išli tri panenky z Turca* a iné). Ojedinele sa vyskytli piesne v goralskom nárečí (*Kolo mego vogrodecka*, *Co je to polecko*, *S pod tego javora* a iné), lokálne piesne. Táto skutočnosť zodpovedá záverom M. Jágerovej (2019, s. 76–78), ktorá v kontexte využívaného umeleckého repertoáru v školách píše, že školy v jej výskume sa nezameriavali na hudobný repertoár danej lokality, »išlo viac o deklarovanie zamerania na regionálnu výchovu a tradičnú ľudovú kultúru, než jeho skutočné napĺňanie.«

Prekvapením bolo pre nás zastúpenie detských hier, hry na ľudových nástrojoch a ľudových tancov. Najmä na prvom stupni sa ukázalo výrazné zastúpenie všeobecne známych detských ľudových hier (*Cip cip cipovička, Na húsky, O reťaz, Čížiček, Oli oli Janko a iné*). Pomerne vysoké zastúpenie mala tiež hra na ľudových nástrojoch a ľudový tanec na druhom stupni. Z konkrétnych tancov učitelia uviedli tanec *Cindruška, Trcipolka, Goralský tanec, Brezovický tanec*. Učitelia uviedli tiež hru žiakov na početných ľudových nástrojoch (*pastierske píšťaly, heligónka, husle, detské husličky, zvonce, rapkáče, hrkálky, ozembuch, drevené paličky a iné*). V rámci tejto aktivity nás najviac zaujala škola hry *Vajčovskej muziky z Horného Vadičova* na Kysuciach. Posledné menované aktivity – tanec a hra na nástroji –, sa vyskytovali tak v rámci formálneho ako aj neformálneho vzdelávania, a vyžadovali by si v školách hlbší kvalitatívny výskum.

V našom výskume, v súbore základných škôl s predmetom regionálna výchova, sa štatisticky zaujímavé ukázali odpovede učiteľov, ktorí čerpajú repertoár z lokálnych či regionálnych zbierok. Tiež v oveľa väčšej miere takíto učitelia čerpajú materiál od miestnych pamätníkov oproti učiteľom v školách bez predmetu. Pozitívne sa tiež ukázalo zastúpenie produktívnych aktivít na druhom stupni – najmä tvorba vlastných spevníkov žiakov a výroba elementárnych hudobných nástrojov. Vo všetkých uvedených položkách dosiahli aktivity vyššie percento, ako sme očakávali. V porovnaní škôl s predmetom regionálna výchova bola tvorba spevníkov žiakov na druhom stupni oproti školám bez predmetu štatisticky pozoruhodne zastúpená.

Zaujímavou bola pre nás tiež otázka, nakoľko žiaci poznajú charakteristické znaky ľudovej kultúry svojho regiónu. Z odpovedí učiteľov z celého súboru vyplynulo, že len 60 % žiakov na druhom stupni má tieto vedomosti. Keď sme však súbor rozdelili na školy na druhom stupni s predmetom regionálna výchova a bez predmetu, vyšiel nám štatisticky zaujímavý rozdiel: takmer 90% žiakov na druhom stupni má vedomosti o charakteristických znakoch ľudovej kultúry svojho regiónu. Uvedené výsledky je potrebné ďalej kvalitatívne skúmať v prostredí základných škôl v rámci pedagogického a etnografického výskumu.

V závere môžeme konštatovať, že vzdelávací obsah regionálnej výchovy a hudobnej výchovy so zameraním na ľudové umenie sa v školách s predmetom regionálna výchova výrazne neodlišuje od škôl, ktoré tento predmet nemajú. Napriek tomuto konštatovaniu učitelia v početných odpovediach z celého súboru deklarovali bohaté zastúpenie aktivít v oblasti ľudovej kultúry najmä v neformálnom vzdelávaní. Najšpecifickejšie lokálne aktivity, na ktorých sa učitelia so žiakmi zúčastňujú, boli: chorovod »*O milienci chodia*« z Važca (región Liptov), »*Juniáles*« v Liptovských Sliačoch (región Liptov) a škola hry *Vajčovskej muziky z Horného Vadičova* (región Kysuce). Učitelia v školách v súčasnosti vnímajú potrebu tematizovania ľudovej kultúry v regióne, v obsahu a forme vzdelávania smerujú k jej regionálnym špecifikám a jedinečnosti.

Záver a diskusia

Longitudinálny výskum (prieskum a súčasný výskum) od roku 2005 ukázal, že na Slovensku sa rozvíjajú témy regionálnej výchovy a ľudovej kultúry v základných školách systematicky. Veľmi zaujímavý je v tomto kontexte vznik inovatívneho vzdelávacieho programu *Rozšírená*

regionálna výchova a ľudová kultúra, ktorý bol v deväťdesiatych rokoch experimentálne overený MŠ SR. V roku 2010 sme síce zaznamenali upadanie programu v základných školách, dodnes sa však tento program, ako ukázal posledný výskum, v školách udržal. Iniciatívy regionalisticky orientovaných škôl zastrešuje od začiatku *Združenie pedagógov na podporu škôl s regionálnou výchovou*.

Po roku 2008 mnohé základné školy začali realizovať voliteľný predmet *regionálna výchova* a tým do istej miery saturovali program Rozšírenej regionálnej výchovy a ľudovej kultúry. Vysoký záujem o predmet v školách inicioval definovanie prierezovej témy *regionálna výchova a ľudová kultúra* v Štátnom vzdelávacom programe (2008, 2015). Odvtedy sa téma rozvíja v rôznych predmetoch, ako sme poukázali v prieskumoch, a zároveň iniciuje vytváranie voliteľného predmetu *regionálna výchova* v školských vzdelávacích programoch. V súčasnosti nám potvrdilo realizáciu tohto predmetu jednou a viac hodinami týždenne na druhom stupni približne 30 % základných škôl Žilinského kraja.

V poslednom výskume sa tiež ukázalo, že vzdelávací obsah zameraný na ľudové hudobné umenie sa v školách s predmetom *regionálna výchova* výrazne neodlišuje od škôl, ktoré tento predmet nemajú, aj keď v každej skúmanej hudobnej aktivite sme zaznamenali vyššiu intenzitu v školách s predmetom *regionálna výchova*. Učitelia z celého súboru v početných odpovediach deklarovali významné zastúpenie aktivít v oblasti ľudovej hudobnej kultúry najmä v neformálnom vzdelávaní. Uvedené výsledky je potrebné ďalej kvalitatívne skúmať v prostredí základných škôl v rámci pedagogického a etnografického výskumu.

V tejto súvislosti vyvstáva na Slovensku potreba vytvorenia interdisciplinárne zameraných študijných programov integrujúcich odbor etnológie a pedagogiky, ktoré na terciárnom stupni vzdelania alebo v rámci kontinuálneho vzdelávania pripravujú kompetentných pedagogických zamestnancov (Medňanská, 2010). Dobrým príkladom odborného prístupu môže byť vedenie *Základnej umeleckej školy ľudového tanca a hudby v Ružomberku*, ktoré realizuje dlhodobý etnografický výskum v obciach dolného Liptova a nazbieraný materiál vnáša do obsahu vzdelávania školy (Littva, 2010). V tomto kontexte je tiež pre nás zaujímavý moravský projekt *Tady jsme doma – Regionální folklor do škol* (Schauerová & Maňáková, 2015), v rámci ktorého učitelia okrem iného majú počítať s odbornou pomocou etnografa.

Historický kultúrny priestor regiónu odkazuje k jedinečnosti a k schopnosti kreativity jeho obyvateľov. Je dobrým zdrojom pre umelecké a pedagogické prostredie. Čas ukáže, ako sa s týmto zdrojom bude v školách ďalej pracovať. V obsahu posledného Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie 2023 sa už prierezová téma (gramotnosť) *regionálna výchova a ľudová kultúra* nenachádza, čo môže mať negatívny dopad na ďalší vývoj tejto oblasti vo výchovno-vzdelávacom systéme základných škôl.

Informačné zdroje

Cabanová, V. (2005). *Tvorba obsahu vzdelania v regionalisticky orientovaných školách*. Epocha.

- Darulová, J., & Košťalová, K. (2012). Kultúrne dedičstvo – v politike, praxi a vzdelávaní: Na príklade Slovenska. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 12, 229–240.
- Gašparová, M. (2009). Projekt základných škôl s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry ako fragmentu kultúrneho dedičstva – skúsenosti a perspektívy. In Š. Ligas & M. Gašparová (Eds.), *Odkaz kultúrneho dedičstva v primárnej edukácii* (s. 57–61). Univerzita Mateja Bela.
- Gašparová, M. (2013). Osobitosti aplikácie prírodných a kultúrno-spoločenských reálií v primárnom vzdelávaní. In *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań* (s. 419–440). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Jágerová, M. (2019). Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra vo výučbe na základných školách. *Rocznik Muzeum "Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie"*, 2019, 67–78. Muzeum Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie.
- Krušinská, M. (2009). *Výchova k hudbe v škole Márie Montessoriovej: Podnety pre teóriu a prax hudobnej výchovy v alternatívnych a inovatívnych modeloch škôl na Slovensku*. VERBUM – Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Krušinská, M. (2012). Regionálna výchova a ľudová kultúra v základných všeobecnovzdelávacích a umeleckých školách. In *Objavovanie strateného v čase: Umenie a remeslá etnografického charakteru regiónov Liptov a Orava* (s. 47–56). VERBUM – Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Krušinská, M. (2016). Hudobné vzdelávanie v regionalistických školách na Slovensku po roku 1989. In M. Michalec (Ed.), *Súčasný trendy a perspektívy hudobnej edukácie* (s. 205–216). Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Littva, I. (2010). Miesto základnej umeleckej školy vo vzdelávaní a výchove k ľudovej – tradičnej kultúre a regionálnej výchove. In M. Krušinská, P. Rusko, & M. Bošelová (Eds.), *Aktuálne hodnoty ľudovej kultúry a umenia vo vzdelávaní v Ružomberku* (s. 125–130). VERBUM – Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Medňanská, I. (2010). Možnosti uchovávania hudobného folklóru v druhoch a formách kontinuálneho vzdelávania. In M. Krušinská, P. Rusko, & M. Bošelová (Eds.), *Aktuálne hodnoty ľudovej kultúry a umenia vo vzdelávaní v Ružomberku* (s. 135–142). VERBUM – Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže. (2024, október 12). *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ v Slovenskej republike 2008*. https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže. (2024, október 12). *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ v Slovenskej republike 2008*. https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže. (2024, október 12). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie v Slovenskej republike 2023*. <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie>

Revajová, Ľ. (2001). *ZŠ s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy*. Metodické centrum Banská Bystrica.

Schauerová, A., & Maňáková, M. (2015). *Regionální folklor do škol: Manuál pro učitele II*. Národní ústav lidové kultury Strážnice.

Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou. (2024, január 30). <http://www.regioskoly.sk>

Autorka

Martina Krušinská vyštudovala hru na klavíri na Konzervatóriu v Žiline a muzikológiu na Katedre hudobnej vedy FF UK v Bratislave. Doktorandské štúdium so špecializáciou na odbor hudobnej pedagogiky ukončila na Katedre pedagogiky FF UK v Bratislave. Venuje sa témam o hudobnej výchove a vzdelávaní v inovatívnych a alternatívnych modeloch škôl na Slovensku. Vede hudobno-pohybové dielne pre deti batolivého veku s rodičmi a hudobno-tvorivé dielne pre učiteľov hudby.

PaedDr. Martina Krušinská, PhD.

Pedagogická fakulta, katedra hudby, Katolícka univerzita v Ružomberku

martina.krusinska@ku.sk

SPOLUPRÁCA UMELECKÝCH OBLASTÍ V KONCERTOCH PRE DETI A MLÁDEŽ

COOPERATION BETWEEN ARTISTIC FIELDS IN CONCERTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Michaela Václavová

Abstrakt: Príspevok prezentuje návrh koncepcie koncertov pre deti a mládež v základnej umeleckej škole s akcentom na integráciu umeleckých odborov. Domnievame sa, že umelecký integratívny prístup, ktorý sa zameriava na rozvoj viacerých umeleckých a mimoumeleckých oblastí, môže silno ovplyvniť vyvíjajúcu sa osobnosť žiaka. Koncerty pre deti a mládež, ktoré pripravujú učitelia a ich žiaci vo vzájomnej spolupráci, majú apelovať na výchovný aspekt, ktorý sa dá činnostným poňatím koncertov umocniť. V tomto vidíme dôležitú úlohu základných umeleckých škôl, ktoré dokážu kultivovať spoločnosť. Umelecké programy so zreteľom na hudbu, ktorú nevnímame izolovane, dokážu rozvíjať hodnoty, ktorých nositeľom sú umelecké oblasti.

Kľúčové slová: Koncerty pre deti a mládež, výchovný koncert, žiak, umelecký integratívny prístup, polyestetická výchova.

Abstract: The paper presents a scheme for the concept of concerts for children and youth in art school with an emphasis on the integration of artistic disciplines. We believe that an artistic integrative approach that focuses on the development of multiple artistic and non-artistic areas can strongly influence the developing personality of the pupil. Concerts for children and young people, which are prepared by teachers and their pupils in cooperation with each other, should appeal to the educational aspect, which can be enhanced by the activity-based concept of the concerts. We see an important role for art schools, which are able to cultivate society in this. Arts programmes with regard to music, which we do not see in isolation, are able to develop the values that the artistic fields carry.

Keywords: Concerts for children and youth, educational concert, pupil, artistic integrative approach, polyaesthetic education.

Úvod

Vo svojom prostredí sa stretávam s častým nepochopením hudby, bez schopnosti nazerať na skutočné hodnoty, ktoré hudba môže sprostredkovať. Súčasné hodnotové prejavy dospelých ľudí, ale aj detí a mládeže, sa prevažne orientujú do technickej a ekonomickej sféry života. Som presvedčená, že zdravá spoločnosť je charakterizovaná harmóniou medzi rozumovými, citovými a etickými oblasťami života. Sprostredkovateľom tejto rovnováhy by do značnej miery mala byť škola. Domnievam sa, že ako učiteľka na gymnáziu, a tiež aj na základnej umeleckej škole je mojou nevyhnutnou úlohou, v dobrom slova zmysle sprístupniť hodnoty umenia deťom

a mládeži. S ohľadom na moderné pedagogicko-psychologické trendy a školskú reformu, i zmeny spoločenskej klímy a hodnôt budú koncerty pre deti a mládež rozvíjať poznanie, poslušové schopnosti a aktivovať záujem detí o hudbu prostriedkami, ktorými škola počas klasickej vyučovacej hodiny nemôže disponovať. Koncerty pre deti a mládež, alebo tiež ináč nazývané výchovné koncerty, ktoré pripravujú učitelia základných umeleckých škôl a ich žiaci vo vzájomnej spolupráci, musia apelovať na výchovný aspekt. Hudba a ďalšie umelecké druhy, ktoré vo výchovných koncertoch spolupracujú, môžu byť nositeľmi citových a etických hodnôt, ktoré v dnešnej spoločnosti značne chýbajú. V tomto vidím dôležitú úlohu základných umeleckých škôl. Aj napriek najnovším technickým možnostiam, vďaka ktorým deti a mládež majú možnosť prijímať hudbu kdekoľvek a akúkoľvek, a to často len pasívne, môžu základné umelecké školy preniesť do všeobecno-vzdelávacích škôl celý proces recepcie hudby.

Koncert pre deti a mládež, vymedzenie a cieľ

Pedagógovia jednotlivých predmetových komisií škôl každoročne zostavujú plán ďalších žiackych aktivít, akými sú exkurzie, štúdijné pobyty, výmenné pobyty, koncerty, súťaže a i. Na to, aby vedenie školy jednotlivé aktivity schválilo a podporilo, musia mať menované činnosti didaktický cieľ, mali by tiež nadväzovať na školské osnovy a byť začlenené do vyučovacieho rámca. Esteticko-výchovné predmety sa dlhodobo bojujú o svoje dôležité postavenie vo výchovno-vzdelávacom procese a o to viac je náročné konkurovať iným žiackym akciám, ktoré sú často len materiálne zamerané do technickej a ekonomickej sféry. Súčasný stav, ktorý je charakterizovaný silným odklonom detí a mládeže od umeleckých hodnôt, je do silnej miery spôsobený tým, že menované nie sú kvalitne prezentované v rodinách a v škole. O to viac je nevyhnutné sprostredkovať hodnoty umenia vhodným výberom živých koncertov a hudobných programov.

Je podstatné podotknúť, že vhodný výber takéhoto koncertu je mimoriadne dôležitý a správnym postupom sa dokážeme vyhnúť nepriaznivým chybám. Mnohé podobné koncerty bývajú pre žiakov častokrát formálnou záležitosťou, vybrané umelecké diela, hudobné ukážky častokrát nekorešpondujú s mentálnou psychickou úrovňou detí, sú pre ich pochopenie neprimerane náročné. Žiaci, ktorí by sa v najlepšom prípade mali stať aktívnymi poslucháčmi, nie sú na koncert pripravení vhodnými motivačnými prostriedkami, rozhovorom, diskusiou, úlohami, chýba záverečná reflexia. Ak sú koncerty realizované základnou umeleckou školou, môžu ovplyvniť obe strany – interpretov aj poslucháčov. Aj žiakom základnej umeleckej školy, ktorí sa v koncertoch stávajú interpretmi, chýba motivácia, ich hudobné čísla sú vytrhnuté z kontextu, nepatria do žiadneho vyššieho celku a spôsobujú im neprimeranú trému.

V kontexte vymedzenia pojmu „koncert pre deti a mládež“ sa často potýkame so značným prelínaním s obsahom pojmu „výchovný koncert“, aj keď sa v mnohých literatúrach vysvetľujú s menšími odchylkami.

Podľa Václava Drábka (1987), je výchovný koncert jedným z typov koncertov pre deti a mládež: „Pod pojmom koncerty pre deti a mládež rozumieme hudobné produkcie určené deťom a mládeži, ktorých spoločným znakom je spravidla mládeži:

- primeraná dramaturgia,
- vhodná doba konania,
- prípadne znížené vstupné.“

Medzi ďalšie určujúce znaky patria: prítomnosť didaktickej interakcie ako sprostredkujúceho článku estetickéj interakcie, nadväznosť na školské osnovy a začlenenie výchovného koncertu do vyučovacieho rámca.

Koncerty pre deti Drábek (1987) ďalej rozdeľuje na povinné (výchovné), ktoré sú súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu – konané v súlade s osnovami, a na dobrovoľné (mimoškolské) – obsahom a formou podobné celovečernému koncertu. Problematikou výchovných koncertov sa vo svojej bakalárskej práci s názvom *Metody práce s žákem na výchovných koncertech* zaoberá Kateřina Ferencová (2013), ktorá okrem Drábkovej definície pridáva Ilju Hurníka (1980). Podľa neho každý výchovný koncert, práve kvôli prívlastku *výchovný* patrí do oblasti školy. Koncert je podľa autora výslovne neškolský a označuje spoločenskú udalosť, ku ktorej patrí večerná hodina a dobrovoľná účasť.

V našom príspevku sa podľa obsahovej stránky podstata oboch pojmov: výchovný koncert a koncert pre deti a mládež zhoduje. Takýto koncert sa stáva živo-hraným edukatívnym hudobným programom, cieľom ktorého je, bez ohľadu na to, či je koncert povinný, alebo súčasťou mimoškolskej aktivity, rozvíjať znalosti cieľovej skupiny v oblasti hudobného diania. Ak koncert určený pre deti a mládež sprostredkuje škola, nemôžeme tvrdiť že nemá výchovný aspekt, a rovnako vplýva aj na afektívne a kognitívne vnímanie. Medzi ďalšie ciele týchto koncertov patrí:

- rozvíjať poznanie a posluchové schopnosti;
- činnosťným poňatím koncertov vnímať a prežívať hudbu (percepcia, apercepcia a recepcia);
- aktivovať záujem detí o hudbu a ďalšie umelecké odbory;
- ovplyvniť esteticko-umelecký vkus detí;
- formovať a rozvíjať charakter žiaka v súlade s etickými hodnotami, podporovať a utvárať jeho pozitívne osobnostné identity v škole a rodine.

Kritériá prípravy a dramaturgie koncertov

Témou koncerty pre žiakov a študentov sa vo svojom príspevku pre časopis *Hudební výchova* venovala Jaroslava Dunovská (2017). Medzi zásadné faktory, ovplyvňujúce proces kvality vnímania umeleckého diela menovala:

1. Výber priestoru, ktorý do veľkej miery súvisí s možnosťami školy a obce či s finančnými možnosťami.
2. Výber interpreta, respektíve komunikácia s ním o zásadných otázkach, akými sú vek, priestor, počet alebo vzťah k žánru a repertoáru. V našom príspevku sú interpreti žiaci

základných umeleckých škôl. V tomto prípade je nevyhnutné o podstatných faktoroch komunikovať s pedagógmi tak, aby obe strany mohli koncert pre žiakov detailne naplánovať.

3. Motivácia a príprava žiakov na koncert, priebeh koncertu má byť komunikovaný s interpretom. Počas koncertu by mali byť poslucháči aktivizovaní, dianie ovplyvňuje moderátor. Dunovská (2017) veľmi podnetne vysvetľuje, ako dostatok času na vysvetlenie a príprava úloh pre poslucháčov vedú k potrebnému napätiu, očakávaniu a pozitívne ovplyvňujú stanovené ciele, vzťah žiakov ku koncertom, hudbe a hudobnej výchove. Autorka ďalej ponúka príklady úloh, ktoré žiaci môžu riešiť samostatne alebo v skupinách, niektoré spracúvajú pred koncertom, iné vyplývajú z pozorného sledovania a ďalšie sa týkajú hodnotenia. V úlohách žiaci majú zisťovať, predstaviť, pozorovať, hodnotiť, klásť otázky, zhotoviť fotodokumentáciu či napísať krátky text do miestneho textu či webovú stránku školy. Všetky z aktivizačných metód sú výborným prostriedkom ako žiakov dostať do diania koncertu a umocniť proces vnímania. Motivácia a príprava sa musia priamo dotýkať i žiakov základnej umeleckej školy, ktorá koncert pripravuje. O príprave koncertu na strane interpreta píšeme ďalej, v časti konkrétne realizačné stratégie.
4. Správne vedená reflexia, ktorá je nevyhnutnou súčasťou odhalí mnohé ďalšie otázky, rozvíri diskusiu, vyvolá ďalšie námety, poskytne hlbší rozbor a pochopenie.

Kritéria samotnej dramaturgie koncertov veľmi úzko súvisí s vyššie menovanými faktormi. Medzi dôležité patria:

- psychologické kritérium (primeranosť výberu hudby psychickým znakom a charakteristike vnímania v ontogenetickom vývoji dieťaťa);
- umelecko-estetické kritérium (umelecká hodnota diela a jeho prevedenie pochopenie významu hudobno-výrazových a formotvorných prostriedkov v hudbe);
- výchovné kritérium (morálne-etický význam a výchovný aspekt).

Koncerty pre deti a mládež musia menované znaky, ciele a kritériá dodržiavať aj vo vzťahu k samotným žiakom, ktorí na výchovnom koncerte účinkujú. V tomto vidíme obojstranný vplyv: výchovný koncert pôsobí na žiakov, ktorí sú súčasťou prípravy a následnej produkcie, zároveň pôsobí na žiakov, ktorí sa stávajú aktívnymi poslucháčmi. Je potrebné dodať, že takáto vzájomná interakcia je možná len na základe účinnej spolupráce viacerých pedagógov základnej umeleckej školy, ktorí zabezpečia aby bolo koncert možné zostaviť odborne, umelecky a manažérsky.

Konkrétne realizačné stratégie

V súčasnej dobe sa v spoločnosti často hovorí o kritickom myslení, ktoré nie je možné rozvíjať bez rozvoja tvorivosti. Prostredníctvom umenia a jeho oblastí pripravíme so žiakmi koncert, ktorý bude umeleckým programom pre iné deti a bude apelovať na hudbu, ktorá sa stane nositeľom hodnôt.

V koncertoch pre deti a mládež, v ktorých účinkujú žiaci základnej umeleckej školy preto navrhujeme spoluprácu viacerých umeleckých odborov. Vychádzame z transdisciplinárnej didaktiky, ktorú v kontexte umeleckého vzdelávania chápeme ako tendenciu, ktorá prekračuje hranice samostatných disciplín, kde je východiskom špecifický problém, alebo otázka. Prepájaním viacerých hudobných činností dochádza ku komplexnému emocionálnemu prežitku. V komplexnom hudobnom vzdelávaní, tj. prostredníctvom rozvoja všetkých hudobných činností (vokálne, inštrumentálne, dramatické, pohybové), ktoré nepôsobia izolovane, vzájomne sa dopĺňajú, podporujú a integrujú, naplňa umenie interdisciplinárne poslanie.

Ak hovoríme o umeleckej integrácii, máme na mysli zjednocovanie častí, ktoré ostávajú neporušené, jedná sa o spojenie častí do jedného celku.

„Ak sa umenie, hudba, poézia a pohyb môžu prelínať, dokážu načrtnúť nové súvislosti a formovať nové myšlienky“ (Barett, 2001, s. 31). Tieto tvrdenia podporuje polyestetická výchova Wolfganga Roschera (1992), pre ktorú je charakteristické zmyslové prepájanie, respektíve vnímanie väčším počtom zmyslov. Konštatujeme, že prostredníctvom takéhoto plynulého prúdu zážitkov, dochádza k hlbokému prežívaniu a následnému vytváraniu vzťahu k objektívnej skutočnosti, ktorá úzko súvisí s jej poznávaním.

Aby sme dokázali formovať a rozvíjať charakter žiaka v súlade s etickými hodnotami, podporovať a utvárať jeho pozitívne osobnostné identity v škole ako aj rodine, musíme určiť nosné témy, ktoré sú dôležité pre určité obdobie. Príprava koncertu pre deti a mládež je súčasťou výskumnej časti dizertačnej práce s názvom *Teoretické a metodologické kontexty polyestetického vzdelávania žiakov staršieho školského veku v prostredí základnej umeleckej školy*. Metódy výskumu spočívajú v príprave umeleckého integratívneho projektu, ktorý sa uskutoční prostredníctvom didaktického experimentu a následne vyvrcholí koncertom pre deti a mládež. Cieľovou skupinou dizertačnej práce sú deti staršieho školského veku, pre ktorých je hudobná percepčia, apercepčia a najvyšší stupeň kvality vnímania tzv. recepcia v tzv. senzitivnom období zvlášť dôležitá. Aby sme dokázali formovať a rozvíjať charakter žiaka v súlade s etickými hodnotami sa v príprave koncertu zameriavame na rozvoj tzv. eticko-osobnostného komponentu, ktorý je jedným zo 4 komponentov vzdelávacej oblasti *Človek a spoločnosť*. Nový Štátny vzdelávací program, ktorý nesie názov *Vzdelávanie 21* uvádza 6 cieľov, respektíve nosných oblastí pre 2. cyklus, ktorými sa v koncepcii programu inšpirujeme. Vytvoríme príbeh, ktorý svojim obsahom vysvetlí týchto 6 oblastí.

1. Rozvíjanie silných stránok osobnosti.
2. Kvalita vzťahov a oceňovanie ľudí blízko nás.
3. Etická komunikácia.
4. Spolupatričnosť a spolupráca.
5. Sebauvedomovanie a sebaregulácia, uvedomovanie si potrieb iných.
6. Poznávanie náboženstiev na Slovensku.

Dej svojim monológom posúva rozprávač, ktorý je zároveň moderátor celého koncertu, kladie otázky, približuje a objasňuje dej. Súčasťou programu je monológ hlavnej postavy a dialógy s vedľajšími postavami. Pohybové umenie vyjadruje výraz života v priestore a scénickom znázornení. Príbeh dopĺňajú žiaci hudobného odboru inštrumentálnou a vokálnou činnosťou vhod-

ným výberom repertoáru, o ktorom diskutuje žiak spolu s učiteľom. Súčasťou koncertu je výstava prác žiakov výtvarného umenia. Aby koncert naplnil činnostný charakter a sprostredkoval ostatným žiakom (poslucháčom) kvalitné vnímanie a prežívanie, v istých fázach musia mať deti možnosť vyjadriť sa, rozhodnúť sa a zapojiť sa. To zabezpečí pedagóg, ako moderátor celého koncertu s podporou ostatných žiakov a účinkujúcich.

V minulosti sme na podobných princípoch realizovali projekt s názvom *Človek a hudba v historických premenách*, v ktorom žiaci svojim spolužiakom prostredníctvom mnohých hudobných činností priblížili priebeh dejín hudby prostredníctvom interdisciplinárneho projektu.

Prínos pre prax

Zásadný sa v otázke prínosu a možnej aplikácie v praxi stáva odborný a umelecký rozvoj hudobnej kultúry v školách a spoločnosti.

Prostredníctvom prípravy koncertov a následnej realizácie v školách, vidíme možnosť esteticko-výchovnej starostlivosti o deti vo všeobecno-vzdelávacích školách a v základných umeleckých školách (obojsťranne). Umelecké zážitky, prítomné vo výchovno-vzdelávacom procese, by mohli podnietiť rozvoj osobnosti mladého človeka, ktorý sa realizuje v spoločenstve formujúcom umelecké a mimoumelecké hodnoty.

Spolupráca a komunikácia na viacerých úrovniach (žiaci navzájom, pedagógovia, školy) sú ďalším z prínosov, ktoré v tomto systéme nachádzame.

Domnievame sa, že prostredníctvom koncertov pre deti a mládež je možné rozvíjať poznanie, zručnosti a schopnosti žiakov na oboch stranách (účinkujúci, poslucháč).

Takýmto spôsobom je tiež možné aktivovať záujem detí o hudbu a ďalšie umelecké odbory, a v neposlednom rade ovplyvniť ich esteticko-umelecký vkus.

Informačné zdroje

Barrett, J. (2001). Interdisciplinary work and musical integrity. *Music Educators Journal*, 87(5), 27–31. DOI:

Drábek, V. (1987). *ABC výchovných koncertů*. Hudební odd. Divadelního ústavu.

Dunovská, J. (2017). Koncerty pro žáky a studenty – inspirace. *Hudební výchova*, 2017 (2), 20–21.

Hurník, I. (1980). *Múza v teréne: Úvahy o životnej praxi hudobníka*. Opus.

Ferencová, K. (2013). *Metody práce s žákem na výchovných koncertech* [Bakalárska práca, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/th/yquqg/Ferencova_-_bakalarska_prace.pdf

Roscher, W. (1992). Integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova. *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže: Integratívna hudobná pedagogika* (s. 12–19). Slovenská hudobní spoločnosť.

Autorka

Michaela Václavová je absolventkou Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave v odbore učiteľstvo nemeckého jazyka a literatúry a hudobného umenia. V roku 2020 ukončila maturitný ročník Konzervatória v Žiline v hre na husliach. Od roku 2021 externe študuje doktorandské štúdium na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Jej školiteľom je doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc. Vo svojej dizertačnej práci sa rozoberá tému Teoretické a metodologické kontexty hudobnej transdidaktiky žiakov staršieho školského veku v prostredí základnej umeleckej školy. Vyučuje na Základnej umeleckej škole Ignáca Kolčáka v Námestove a na Gymnáziu Antona Bernoláka v Námestove.

Mgr. Michaela Václavová

Pedagogická fakulta, oddelenie hudobnej výchovy, Univerzita Komenského v Bratislave
kruzelovamisa@gmail.com

VÝSKUM KVALITY HUDOBNÉHO PROSTREDIA SÚČASNEJ RODINY A JEJ VPLYV NA ROZVOJ HUDOBNÝCH SCHOPNOSTÍ DIEŤAŤA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

RESEARCH ON THE QUALITY OF THE MUSICAL ENVIRONMENT OF THE
CONTEMPORARY FAMILY AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF
MUSICAL ABILITIES OF THE CHILD OF YOUNGER SCHOOL AGE

Lenka Kaščáková

Abstrakt: Príspevok prezentuje výsledky výskumu, ktorý je zameraný na vplyv hudobného prostredia súčasnej rodiny na rozvoj dieťaťa mladšieho školského veku, navštevujúce primárny stupeň vzdelávania. Výsledky považujeme za špecifické a smerodajné, nadväzovali na zistenia z výskumu kvality hudobných schopností detí predškolského veku. Výskum bol realizovaný v náhodne vybraných slovenských rodinách. Cieľom bolo zistiť, či súčasná rodina kladne prispieva k rozvoju hudobnosti dieťaťa mladšieho školského veku a preskúmať preferencie ich hudobného zamerania.

Kľúčové slová: dieťa, rodina, hudba, hudobná schopnosť, mladší školský vek.

Abstract: This paper presents the results of research that focuses on the impact of the musical environment of the contemporary family on the young school-age child attending primary school. We consider the results to be specific, building on findings from research on the quality of musical abilities of preschool children. The research was conducted in randomly selected slovak families. The aim was to find out whether the current family positively contributes to the development of musicality of the child of younger school age and to examine their musical preferences.

Keywords: Child, family, music, musical ability, younger school age.

Úvod do problematiky

Štruktúra hudobných záujmov počas hudobného vývoja jedinca podlieha dynamickým zmenám, ktoré sú ovplyvnené faktormi ako vek a prostredie, v ktorom jedinec vyrastá. Tento proces je neoddeliteľne spojený s vplyvom rodiny, školy, ako aj médií a moderných technológií. V kontexte vývoja detí mladšieho školského veku možno konštatovať, že každý jedinec sa rodí s určitou predispozíciou k hudobným schopnostiam, ktoré je potrebné včas identifikovať a primerane rozvíjať. Podľa Balcárovej a kol. (2019) sa vrodené hudobné dispozície vplyvom vonkajších faktorov, ako sú rodina a škola prehĺbujú a zdokonaľujú. Tieto prostredia poskytujú základné podmienky na podporu hudobného vývinu dieťaťa. V prípade nedostatku adekvátnych hudobných podnetov, ako je prostredie s nízkou hudobnou aktivitou (napríklad rodina, kde sa nevenujú spevu ani hre na hudobných nástrojoch, alebo školské prostredie s neefektívnymi hu-

dobno-výchovnými metódami), môže dôjsť k nevyužitiu vrodenej dispozície, ktoré sa následne nevyvíjajú a postupne oslabujú. S pribúdajúcim vekom sa u dieťaťa objavujú nové predpoklady pre rozvoj jednotlivých hudobných schopností a zručností. Okrem fyzického a psychického vývinu prebieha aj hudobný vývin, ktorý je však závislý na množstve rôznych faktorov. Napríklad prechod z predškolského obdobia na mladší školský vek predstavuje kľúčové obdobie vo vývoji dieťaťa. V tomto čase si dieťa vytvára silný emocionálny vzťah k rodinným príslušníkom a začína sa formovať jeho osobnosť. V predškolskom veku si dieťa osvojuje základné zručnosti, ktoré sa stávajú východiskom pre ďalší rozvoj. Podľa Balcárovej a kol. (2019) je tento prechod senzitívny, pretože vonkajšie faktory výrazne ovplyvňujú psychické stavy dieťaťa a jeho spôsoby reakcií v rôznych situáciách. Oravcová (2002) označuje mladší školský vek ako obdobie „triezveho realizmu“, ktoré predstavuje prechodnú fázu medzi predškolským a pubertálnym obdobím dieťaťa. Po adaptácii na školské prostredie nastáva relatívne vyrovnané obdobie, v ktorom sa jedinec stáva čoraz aktívnejším a zvedavejším. Osvojovanie vedomostí a zručností prináša dieťaťu radosť najmä v prípade, ak je tento proces založený na empirii. Skúsenosťou sa u dieťaťa dosahuje hlbšie porozumenie určitých javov a konceptov (Oravcová, 2002).

Vplyv rodinného prostredia na rozvoj hudobných schopností dieťaťa mladšieho školského veku

Rodinné prostredie je považované za jeden z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich rozvoj hudobných schopností dieťaťa, pretože poskytuje základ pre jeho optimálny vývin. Vzdelávacie inštitúcie, ako sú základné a základné umelecké školy, hrajú dôležitú úlohu v hudobnej výchove detí mladšieho školského veku, avšak podnety zo strany rodinného prostredia sú nevyhnutné pre ich plný rozvoj. Ako uvádzajú Sedlák a Váňová (2013), experimentálne bolo preukázané, že bez účinných vplyvov prostredia, najmä pravidelnej výchovy, sa nedosiahne uspokojivý rozvoj hudobných schopností, ani v prípade, že tieto schopnosti majú silný dedičný základ (s. 55). V súčasnosti existuje široká škála typov rodín, ktoré sa líšia v štruktúre, atmosfére a výchovných prístupoch, vrátane prístupu k hudobnému vzdelávaniu. Hudba je základným prvkom kultúry a neoddeliteľnou súčasťou našich životov, prítomná v rôznych formách, ktoré prekračujú vekové kategórie. Preto považujeme za kľúčové podporovať rozvoj hudobných schopností detí najmä v rodinnom prostredí, ktoré zohráva nezastupiteľnú úlohu pri formovaní hodnotových a kultúrnych základov dieťaťa. Na analýzu vplyvu rodinného prostredia na hudobný rozvoj detí mladšieho školského veku sme využili dotazníkovú metódu. Primárnym cieľom našej analýzy bolo identifikovať vplyv rodinného prostredia na rozvoj hudobných schopností detí v tejto vekovej kategórii. V rámci tohto hlavného cieľa sme si stanovili niekoľko čiastkových cieľov, ktoré nám umožnili získať komplexnejší prehľad o problematike. Medzi tieto cieľe patrilo preskúmanie hudobného povedomia rodiny, vrátane zisťovania prítomnosti hudobného vzdelania alebo schopnosti hrať na hudobnom nástroji v rodine. Ďalším cieľom bolo skúmať, akým spôsobom rodina podporuje rozvoj hudobných schopností dieťaťa, a nakoniec sme sa zamerali na identifikáciu dominantného hudobného žánru v rodinnom prostredí.

Na základe týchto cieľov sme formulovali nasledujúce výskumné otázky:

- Aký vplyv má rodinné prostredie na rozvoj hudobných schopností detí mladšieho školského veku?
- Akými hudobnými činnosťami rodina podporuje rozvoj hudobných schopností detí mladšieho školského veku?
- Aký hudobný žáner dominuje v súčasných rodinách s deťmi mladšieho školského veku?

Hypotézy výskumu:

- H1: Rodinné prostredie má pozitívny vplyv na rozvoj hudobných schopností detí mladšieho školského veku.
- H2: Rodina najčastejšie podporuje rozvoj hudobných schopností dieťaťa prostredníctvom spevu a tanca.
- H3: V súčasnom rodinnom prostredí detí mladšieho školského veku dominuje počúvanie populárnej a tanečnej hudby.

Charakteristika výskumnej vzorky

Vzorka výskumu pozostávala zo 100 náhodne vybraných respondentov, pričom cieľovou skupinou boli rodičia detí mladšieho školského veku. Dotazníky boli distribuované osobne do domácností, za pomoci vedenia základných škôl, v niektorých prípadoch aj prostredníctvom učiteliek vybraných škôl a miest mailovou komunikáciou. Návratnosť dotazníkov dosiahla 100 %, čo bolo zabezpečené prostredníctvom vopred určených zodpovedných osôb, ktoré mali na starosti distribúciu, vyplnenie dotazníkov rodinami, ich následné zozbieranie a doručenie späť buď osobne, alebo poštou.

Z celkového počtu 100 respondentov (v rámci SR) bolo 74 žien (74 %) a 26 mužov (26 %). Pohlavné rozdelenie detí mladšieho školského veku bolo následovné: 57 % dievčat a 43 % chlapcov. Dotazník tiež obsahoval otázku týkajúcu sa najvyššieho dosiahnutého vzdelania rodičov. U matiek detí prevládalo stredoškolské vzdelanie s maturitou (45 %), nasledované vysokoškolským vzdelaním (37 %), učňovským vzdelaním (10 %) a základným vzdelaním (8 %). U otcov detí najčastejšie uvádzaným vzdelaním bola stredoškolská maturita (50 %), následne vysokoškolské vzdelanie dosiahlo (25 %), učňovské vzdelanie (17 %) a základné vzdelanie (1 %). Dotazník obsahoval aj otázku týkajúcu sa veku detí mladšieho školského veku. Analýza vekového rozdelenia ukázala, že najpočetnejšiu vekovú skupinu tvorili 7-ročné deti (24 %), následne 10-ročné deti (23 %), 9-ročné deti (17 %), 8-ročné deti (15 %), 6-ročné deti (13 %) a 11-ročné deti tvorili 8 % respondentov.

Dotazník pozostával z celkového počtu 20 otázok, ktoré boli jasne formulované a rozdelené do troch typov: 2 otvorené, 5 poloopených a 13 uzavretých otázok. Vyhodnocovanie výskumného dotazníka bolo vzhľadom na počet uzatvorených a poloopených otázok pomerne jednoduché. Spracovanie uzatvorených otázok predstavovalo náročnejšiu časť, keďže u niektorých respondentov sa objavili neúplné odpovede, aj napriek jednoznačnej formulácii otázok. Predpokladáme, že niektorí účastníci nevenovali dostatočnú pozornosť obsahu otázok. Napriek

tomu tieto neúplné odpovede nemali výrazný vplyv na celkové zovšeobecnenie získaných údajov.

Interpretácia a analýza výskumných zistení

Na základe analýzy dát získaných výskumným dotazníkom sme sa zamerali na vyhodnotenie vzťahu medzi rodinným prostredím a rozvojom hudobných schopností detí. Cieľom bolo identifikovať faktory, ktoré môžu pozitívne alebo negatívne ovplyvniť hudobný vývin dieťaťa, čím sme prispeli k hlbšiemu pochopeniu významu rodinného prostredia v procese rozvoja hudobnosti. Napriek obmedzenému rozsahu výskumnej vzorky nám analýza poskytla dostatočne relevantné údaje, ktoré umožnili formulovať závery s teoretickým aj praktickým prínosom. Tieto zistenia môžu slúžiť ako cenný nástroj pre podporu efektívnej výchovy detí k hudobnému umeniu v rámci rodinného prostredia.

- *H1: Rodinné prostredie má pozitívny vplyv na rozvoj hudobných schopností dieťaťa mladšieho školského veku*

Na základe výsledkov výskumu môžeme potvrdiť, že táto hypotéza je pravdivá. Získané údaje podčiarkujú význam rodinného prostredia ako kľúčového faktora v rozvoji hudobných schopností dieťaťa. Pozitívnym zistením je, že 84 % rodín žije v spoločnej domácnosti, čo sa považuje za dôležitý aspekt pre duševné zdravie dieťaťa a jeho výchovný vývoj. Hudobné povedomie rodín hodnotíme ako pozitívne, keďže 72 % členov rodiny uviedlo, že dokáže spievať a 61 % ovláda hru na hudobný nástroj. Okrem toho sa zistilo, že takmer polovica respondentov potvrdila prítomnosť hudobného vzdelania v rodine. Najčastejšie išlo o absolvovanie základnej umeleckej školy, hoci sa vyskytli aj prípady ukončenia strednej odbornej školy pedagogickej, konzervatória alebo hudobného odboru na vysokej škole. Tieto zistenia naznačujú, že hudobné zručnosti, ako aj vzdelanie v oblasti hudby, sú najmä prítomné u rodičov, ktorí sú najbližšími osobami dieťaťa, a tým pádom najviac prispievajú k jeho hudobnému rozvoju. Na základe zovšeobecnenia týchto údajov môžeme konštatovať, že rodiny disponujú dostatočnými vedomosťami a hudobnými skúsenosťami, ktoré môžu významne obohatiť hudobný vývoj detí.

- *H2: Rodina rozvíja hudobné schopnosti dieťaťa najčastejšie spevom a tancom*

Výsledky výskumu podporujú správnosť tejto hypotézy. Viac ako polovica respondentov (55 %) preferuje spev a tanec ako primárne prostriedky na rozvoj hudobných schopností dieťaťa. Tento výsledok je pozitívny, pretože ukazuje na preferenciu aktívnej realizácie hudby v rodinnom prostredí, často v kombinácii s tanečnou aktivitou. Podľa Balcárovej (2019) aktivita v podobe spevu a tanca výrazne ovplyvňuje hudobný sluch dieťaťa, čo potvrdzuje aj 24 % respondentov, ktorí sa stotožňujú s úmyselným počúvaním hudby. Naopak, 17 % respondentov uvádza, že ich deti navštevujú hudobné podujatia. Zaujímavým zistením je, že niektorí rodičia kombinujú všetky tieto aktivity, čo môže priaznivo ovplyvniť rozvoj hudobných schopností detí. Ďalším účinným vonkajším faktorom na rozvoj hudobnosti dieťaťa sa ukázalo, byť navštevovanie hudobných podujatí. Až 75 % rodičov sa zúčastňuje hudobných podujatí približne

raz alebo dvakrát ročne, pričom 10 % respondentov uvádza častejšiu účasť. Tento výsledok je považovaný za primeraný, vzhľadom na to, že nie všetky obce a mestá pravidelne organizujú hudobné podujatia. V konečnom dôsledku až 85 % respondentov aktívne navštevuje kultúrne podujatia so svojimi deťmi, čo je pozitívne zistenie. V oblasti inštrumentálnych činností je pozitívnym zistením, že členovia rodiny ovládajú rôzne hudobné nástroje. Prevládajú gitara, husle, klavír, flauta, akordeón a bicie, ale medzi nástrojmi sa vyskytujú aj menej bežné nástroje ako ukulele, cimbál či drumbľa. Okrem rodičov sa hre na hudobných nástrojoch venujú aj súrodenci, starí rodičia a krstní rodičia, čo môže podporiť záujem detí o hudobné umenie. Pozitívnym zistením je, že 70 % detí mladšieho školského veku vlastní detské hudobné nástroje, čo predstavuje vhodný predpoklad pre neskoršiu výučbu na profesionálnych hudobných nástrojoch. Z výskumu vyplýva, že menej než polovica respondentov (45 %) uvádza, že ich dieťa nenavštevuje hudobné vzdelávanie, avšak viac ako polovica detí pravidelne navštevuje hudobné, alebo tanečné odbory v rámci základných, alebo základných umeleckých škôl. Tanec v tomto prípade prispieva k rozvoju rytmického cítenia a vnímania hudby.

- *H3: V súčasnom rodinnom prostredí dieťaťa mladšieho školského veku sa najčastejšie počúva popová a tanečná hudba.*

Na základe výsledkov výskumu môžeme potvrdiť, že táto hypotéza je pravdivá. Výskumné dáta ukazujú, že v 76 % domácností dominuje popová a tanečná hudba ako najčastejšie počúvané hudobné žánre. Popová a tanečná hudba, charakterizovaná jednoduchými a rýchlo zapamätateľnými melódiami, uľahčuje vnímanie hudby mladšími poslucháčmi. Okrem toho sa v domácnostiach vyskytuje aj tradičná ľudová hudba, ktorú počúva takmer polovica rodín. Menej častá je vážna hudba, rap, rocková hudba, jazz a blues. Tieto výsledky naznačujú, že hudobné žánre v rodinách sú rôznorodé, pričom popová a tanečná hudba majú dominantné miesto.

Záver

Na základe získaných výsledkov môžeme konštatovať, že všetky predpokladané hypotézy sa potvrdili, čo potvrdzuje platnosť a relevantnosť našich výskumných záverov. Tento výskum predstavuje významný prínos pre rodinné prostredie, pretože poskytuje rodičom konkrétne odporúčania a praktické usmernenia, ktoré môžu efektívne podporovať rozvoj hudobných schopností ich detí. Na základe týchto zistení predkladáme niekoľko odporúčaní pre podporu hudobného rozvoja dieťaťa v rodinnom prostredí. Rodičia by mali podporovať hudobnosť dieťaťa už od jeho najrannejších rokov, čím vytvoria pevný základ pre jeho ďalší rozvoj v tejto oblasti. Je dôležité dieťa aktivizovať a viesť ho k hudobnej reprodukcii, sebarealizácii a tvorivým hudobným činnostiam, ktoré prispievajú k rozvoju jeho schopností a vnímania hudby. Ak rodičia spozorujú u dieťaťa hudobné nadanie, mali by zabezpečiť jeho ďalší rozvoj tým, že ho budú podporovať v konkrétnych aktivitách, ktoré zodpovedajú jeho záujmom a schopnostiam. V prípade, že niektorý člen rodiny disponuje hudobným vzdelaním, mal by tieto vedomosti a zručnosti odovzdať dieťaťu, čím sa posilní rodinná podpora hudobného vývoja dieťaťa. Výskum

poskytuje cenné a pozitívne poznatky týkajúce sa vplyvu rodinného prostredia na rozvoj hudobných schopností detí mladšieho školského veku, čo môže slúžiť ako užitočný nástroj pri ďalšom rozvoji hudobnej výchovy a výchovnej praxe v rodinách.

Informačné zdroje

- Balcárová, B., & kol. (2019). *Integrovaná didaktika hudobnej výchovy*. Prešovská univerzita.
- Gavora, P. (2001): *Úvod do pedagogického výskumu*. Univerzita Komenského.
- Holas, M. (2004): *Hudební pedagogika*. Akadémia múzických umení.
- Holas, M. (2013). *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Akadémia múzických umení.
- Oravcová, J. (2002). *Vývinová psychológia*. EDIS.
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum.
-

Autorka

Lenka Kaščáková pôsobí ako odborná asistentka na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave od roku 2018 (Katedra hudobnej výchovy, Katedra primárnej a predprimárnej pedagogiky). Svoje bohaté pedagogické a iné skúsenosti postupne získavala v praxi na pozícii učiteľky základnej školy, základnej umeleckej školy, odbornej asistentky vysokej školy, lektorky rozširujúceho štúdia celoživotného vzdelávania, členstvom v predmetovej komisii vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra a predsedníctvom skúšobnej komisie pre 1. a 2. atestáciu učiteľov ZUŠ/ZŠ. Jej publikačná činnosť je prevažne zameraná na hudobné vzdelávanie. Popri svojom vysokoškolskom pôsobení vyučuje aj v základnej škole s materskou školou, ktorá je zároveň cvičnou školou pre študentov Pedagogickej fakulty UK.

PaedDr. Lenka Kaščáková, PhD.

Pedagogická fakulta, katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Univerzita Komenského v Bratislave

kascakova@fedu.uniba.sk

SOUČASNÉ PODOBY HUDEBNÍ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

CONTEMPORARY FORMS OF MUSIC EDUCATION IN KINDERGARTEN

Veronika Růžičková

Abstrakt: Současná podoba hudební výchovy v mateřské škole je kromě delšího historického vývoje výsledkem proměny předškolního vzdělávání v posledních 20 letech. Příspěvek se věnuje chápání pojmu hudební výchova a její realizaci v současné praxi mateřských škol ve srovnání s minulostí a upozorňuje na úbytek času na hudební aktivity v čase obvykle vyhrazeném řízeným činnostem. Zároveň popisuje možnost rozprostřít hudební činnosti do vzdělávací nabídky v průběhu celého dne a uvádí praktické příklady možností pro realizaci hudebních aktivit. Probíhající změny přístupu k předškolnímu vzdělávání a jeho každodenní organizaci vyvolávají nutnost reagovat na tuto situaci také v profesní přípravě budoucích učitelek a učitelů mateřských škol, a to i v oblasti didaktiky hudební výchovy. Autorka také upozorňuje na některé změny v pojetí hudební výchovy související s revizí kurikula, kde je jako základní princip uveden požadavek na individualizaci při vzdělávání, nově jsou zařazeny základní gramotnosti – čtenářská a matematická a také je ustanovena kulturní kompetence.

Klíčová slova: hudební výchova; mateřská škola; preprimární pedagogika; profesní příprava; revize kurikula; kulturní kompetence; textová analýza.

Abstract: The current form of music education in kindergarten is the result of the transformation of preschool education over the last 20 years, in addition to a longer historical development. This paper explores the understanding of the concept of music education and its implementation in current kindergarten practice in comparison to the past, and highlights the decline of time for music activities in the time usually reserved for guided activities. It also describes the possibility of spreading music activities into the educational offer throughout the day and gives practical examples of opportunities for implementing music activities. The ongoing changes in the approach to preschool education and its everyday organisation make it necessary to respond to this situation in the professional training of future kindergarten teachers, including in the field of music education didactics. The author also draws attention to some changes in the concept of music education related to the revision of the curriculum, where the requirement for individualisation in education is stated as a basic principle, literacy in reading and mathematics is newly included, and cultural competence is also established.

Keywords: Music education; kindergarten; preprimary pedagogy; teacher preparation; curriculum revision; cultural competence; text analysis.

Proměna pojetí a organizace předškolního vzdělávání

Podoba současné hudební výchovy v mateřské škole je kromě delšího historického vývoje výsledkem proměny předškolního vzdělávání v posledních 20 letech. Schválení Rámcových vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání (RVP PV) od roku 2005 nastartovalo kompetenční pojetí a přechod od modelu hudební výchovy soustředěné do delšího časového úseku v rámci specializovaného zaměstnání k modelu integrace různých výchov a nabídky činností spadajících do různých vzdělávacích oblastí a směřujících k nabývání rozdílných klíčových kompetencí.

Jestliže při zavedení prvního RVP PV byla výchovná a vzdělávací práce v harmonogramu dne mateřské školy směřována zejména do časového úseku dopoledních řízených činností, v současné době je posilován trend rozprostit vzdělávací příležitosti po celou dobu denního pobytu v mateřské škole tak, aby přístup k dětem při vzdělávání byl méně direktivní, byl více postavený na individuálním přizpůsobení potřebám dítěte a byla předkládána pestrá vzdělávací nabídka. Následující text sleduje podoby hudební výchovy v tomto konceptu předškolního vzdělávání a upozorňuje na jeho možnosti, náročnost, přínosy i rizika.

Obsah pojmu hudební výchova v kontextu předškolního vzdělávání

Cílem hudební výchovy v širším významu je kultivace osobnosti dítěte a rozvoj jeho estetického cítění, v užším smyslu pak osvojování hudebních dovedností a seznamování s různými podobami hudby – zejména prostřednictvím prožitku. Je třeba zdůraznit, že od počátku rámcové kurikulární dokumenty nepřístupují k realizaci hudební výchovy jako k samostatnému oboru, předmětu či autonomnímu cíli, ale spíše jako k prostředku: prostřednictvím práce s hudbou se dosahuje všestranného rozvoje a obohacení dítěte ať už v oblasti hudební, nebo i v oblastech dalších. Pojem hudební výchova se v RVP PV jako zastřešující pojem vůbec nevyskytuje, a to ani ve vydání platném před velkou revizí (poslední verze před revizí z roku 2021), ani ve znění revidovaném (verze připravená ke schválení ministrem školství na konci roku 2024). Textovou analýzou obou dokumentů jsme zjistili následující výskyt pojmů:

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Smolíková, 2021) ve znění před revizí obsahuje ve spojitosti se slovem *hudební* nebo *hudebně* následující slovní spojení: hudební prostředky, hudební činnosti, hudebně pohybové hry, hudební nástroje, hudební dovednosti, hudební hry, hudební tvořivé činnosti, hudební estetické a tvůrčí aktivity, hudební skladby a písně, hudební umění, hudební představení, hudební dovednosti vokální a instrumentální, hudebně pohybové hry a činnosti, hudebně pohybová improvizace, tvůrčí činnosti hudebně pohybové, dále samotné slovo hudba.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Národní pedagogický institut České republiky, 2024) ve znění po velké revizi navíc obsahuje ještě následující slovní spojení: hudebně vyjadřovací prostředky, hudební či rytmický doprovod, hudební podněty, (zážitek) z hudebního díla nebo programu, (příklady) hudebních projevů, vokální, (vhodná) hudební produkce, hudebně pohybová dramatizace, hudební žánry, hudební druhy, hudební styly, (prvky) hudební řeči, hudební podněty

Obsah termínu hudební výchova v předškolním vzdělávání je tedy třeba chápat jako souhrn výše zmíněných kurikulárně ukotvených pojmů, resp. s nimi souvisejících činností, dovedností, projevů a vztahů. Didaktika hudební výchovy pak poskytuje příslušné metodické prostředky. Aby v následujícím textu nedocházelo k terminologickému rozostření a bylo dosaženo významového rozlišení, jsou zde autorkou pojmy hudební činnosti vyhrazeny pro zavedenou kategorizaci hudebních činností na vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové. Pojem hudební aktivity je používán pro jednotlivé prvky vzdělávací nabídky s hudebním obsahem.

Hudební aktivity během dne v mateřské škole

Výrazně organizovaným časovým úsekem v harmonogramu dne v mateřské škole je doba vyhrazená pro řízené činnosti, která obvykle předchází dopolední vycházce. V průběhu 30–45 minut je příležitost pro hudební aktivity, zároveň však podle plánovaných cílů vzdělávání probíhá mnoho aktivit jiných, často jsou zastoupeny téměř všechny vzdělávací oblasti a připravený program směřuje k osvojování mnoha kompetencí. Z reálných situací nahlížených při hospitacích na praxích studentek (studentů) často vypadá dopolední řízená činnost takto: pozdravení v kruhu, připomenutí aktivit z předchozího dne, procvičení orientace v čase (den, měsíc, roční období), představení nachystaných aktivit, opakování známé básničky či seznámení s novou, písnička, řešení vztahu mezi dětmi s prosociálními aktivitami, komunikace k nějakému tématu (např. zdraví), pohybová aktivita – někdy s reprodukovanou hudbou, výtvarná aktivita, skupinová práce, řešení gradačně strukturované úlohy.

V některých mateřských školách probíhají průběžné svačinky, ve věkově smíšených třídách se na část činností děti rozdělují na mladší a starší (popř. na ty, co potřebují více podpory a na ty samostatnější), případně probíhá jiné organizační přeskupování na individualizovanou práci. Děti, které momentálně nemají naladění na zapojení do práce, dostávají roli pozorovatelů a připojí se ke skupině až po chvíli. Tempo střídání aktivit je spíše vyšší a čas pro ponoření se v určité činnosti do hloubky se krátí. Časové možnosti na realizaci hudebních činností v metodické posloupnosti a komplexnosti jsou omezené, což může vést k povrchnímu přístupu. Řešením je velmi důsledné plánování cílů a pečlivá metodická příprava – o co méně je času na realizaci, o to více musí být předkládána aktivita promyšlená ve všech souvislostech.

Trendem v předškolním vzdělávání je vzdělávací nabídka rozprostřená do celého dne. Například v době ranního příchodu dětí jsou při volné hře k dispozici alternativní nabídky činností u stolečků – a zde je místo i pro hudební aktivity – pexeso nebo puzzle s hudební tematikou (např. obrázky hudebních nástrojů), prohlížení zvukových knížek a obrázkových encyklopedií s hudební tematikou, drobné nástroje k vyzkoušení (dětské klávesy, zvonečky se zápisem melodie pomocí barev), zvukové hračky. Za asistence učitelky je možné zazpívat si písničku z obrázkového zpěvníku u klávesového nástroje nebo vyzkoušet nástroj s barevnými značkami na klaviatuře (jedná se o příklady reálných situací zažitých v mateřských školách). Takto koncipované vzdělávání pomocí připraveného prostředí je možné i v odpoledních hodinách.

Velkou šancí pro zapojení hudebních aktivit jsou rituály – a na bázi každodenních rituálů funguje pozdravení písničkou v ranním kruhu, zazpívání zhudebněného říkadla před jídlem, výběr dětí při hře rozpočítadlem, písnička k uklízení hraček, relaxační hudba nebo ukolébavka

před spaním, pravidelně zpívaná písnička vybraná podle pojmenování třídy (motýlci, broučci, námořníci, kořata atd.), „hymna“ mateřské školy nebo hudební gratulace k svátkům a narozeninám. K rituálům opakujících se s delšími časovými prodlevami patří takové, které připomínají cykličnost svátků nebo střídání měsíců a ročních dob či přechodové rituály (pasování předškoláků apod.). Všechny tyto rituály mívají nějakou hudební složku.

Z hlediska realizace hudebních činností jsou poněkud komplikovanou záležitostí centra aktivit – protože mají sloužit k samostatné práci dětí, ale k muzicírování je často třeba asistence učitelky (učitele). Řešením je umístit stanoviště s hudebními aktivitami v blízkosti vyučujících. Zkušenosti z praxí studentek a hospitací v mateřských školách také ukazují, že někdy je centrum aktivity pro hudbu připravené společně s další aktivitou, ta převládá a ve skutečnosti se pak žádná činnost s hudbou nekoná.

Méně frekventovanou příležitostí je využití hudebního nástroje při vycházce v teplých obdobích roku (např. ukulele je miniaturní nástroj, velmi vhodný ke hře v terénu), propojení vycházky s poslechem zvuků přírody, nacházení přírodnin pro hudební využití.

Komunikačním kanálem ke sdílení hudební výchovy je i seznámení rodičů s vhodnými písničkami a skladbičkami pro děti – formou odkazu na webových stránkách MŠ, QR kódu v šatně nebo notového zápisu písniček umístěných na nástěnce. Vítané je zapojení rodičů a prarodičů do společného zpívání v rámci akcí MŠ jako jsou různé společné dílničky, opékání buřtů, akce na zahradě, krátké besídky nebo spolupráce s veřejností v rámci dětského vystoupení pro místní komunitu apod.

Specifickou situací je také hudební představení komerčních subjektů pozvaných do mateřské školy (za peníze rodičů). Tato představení mohou mít velmi různorodou kvalitu – od skutečně profesionálně připraveného programu pro děti založeného na pedagogickém a oborově metodickém zvládnutí hudební výchovy až po estrádní představení nebo podivné směsi povrchně pospojovaných písniček a dalších teatrálních čísel. Někdy přizpůsobení dětskému publiku spočívá spíše v kostýmních doplňcích a vizuální stylizaci účinkujících než v poloze a typu písničky vhodné pro dětský hlas a předškolní věk. Je třeba říci, že mateřské školy jsou prostorem, o který je zájem jako o zdroj finanční úplaty za představení. Naopak mnohé renomované instituce a jejich lektori (a lektorky) poskytují kvalitní dětská představení nebo hudební workshopy za symbolickou částku.

Hudební výchova s didaktikou v přípravě budoucích učitelek a učitelů mateřských škol

Současné změny v předškolním vzdělávání je potřeba reflektovat v přípravě budoucích učitelek a učitelů pro předškolní vzdělávání. Náročnost realizace hudebních činností oproti situaci např. před 20 lety spočívá v tom, že připravené vzdělávací aktivity včetně těch hudebních probíhají v provázanosti s dalšími a bývají rozdrobené do kratších časových úseků – a každá z aktivit by měla respektovat didaktiku svého výchozího oboru. Klasické metodické postupy se při aplikaci v současné praxi tříští ve více rovinách: první je rychlejší střídání aktivit, druhou je integrace činností, třetí je zaměření na potřeby jednotlivých dětí. Požadavek na individualizaci vzdělávání se může při kolektivním provozování hudby jevit jako obtížný úkol – řešením mohou být mj. ozvěnové, řetězové a rondové hry, při kterých je vždy v určitém okamžiku prostor

pro vyjádření jednotlivce. V průběhu roku by měla stoupat náročnost připravené vzdělávací nabídky tak, aby odpovídala již osvojené úrovni a dále ji zvyšovala (což je třeba posuzovat na úrovni kolektivu – např. při hromadném zpěvu, ale i na úrovni jednotlivých dětí – při individuální práci). K nárokům „multiplexního“ pojetí ve smyslu hloubkově zvládnuté přípravy jednotlivých integrovaných činností ještě přistupuje požadavek na modifikaci úloh pro víceúrovňovou obtížnost s ohledem na odlišné dispozice dětí nebo úlohy s gradující náročností.

V rámci didaktiky hudební výchovy pro předškolní vzdělávání je tedy třeba kombinovat metody a postupy osvědčené pro práci s hudbou během řízených činností, ale také vytvářet i vzorové příklady a modely pro hudební aktivity nabízené v průběhu celého dne v MŠ. Pokud je setkání s hudbou kratší během řízených činností, je třeba využít i jiné příležitosti. Dále je důležité vybavit studující povědomím o prospěšnosti hudebních činností v souvislostech s dalšími očekávanými výsledky učení: jsou přínosem pro rozvoj řeči (Kmentová, 2015), prostředkem pro pedagogickou diagnostiku (Bednářová & Šmardová, 2015), napomáhají osvojování grafo-motoriky (Kmentová, 2022), využívají se při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (Swierkoszová, 1998), přispívají socializaci v kolektivu – podle Tiché (2009) hlasová výchova pomocí her zapojí spontánně všechny děti, hudební činnosti s pohybem hrají důležitou roli v prostorové orientaci a v přípravě na matematické činnosti apod.

Shrnutí zásadních změn v revidovaném Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání ve vztahu k hudební výchově

Hudební výchova vtělená do hudebních činností a jednotlivých aktivit má pevné místo i v zásadně revidovaném kurikulárním dokumentu RVP PV. V obecných principech a východiscích je zdůrazněný přínos prožitkového učení a hry, je vysloven požadavek na individualizaci, nastává zjevný posun k podpoře a podněcování autentického dětského projevu. Je upřednostňováno spontánní učení a nepřímo řízené činnosti před řízenými, vyučující mají naplňovat roli průvodců.

Hudební činnosti jsou součástí obou nově ukotvených základních gramotností – čtenářské a matematické – v každé z nich mají hudební aktivity svoje místo. Další změnou je redukce vzdělávacích oblastí z původních pěti na čtyři (Dítě a jeho tělo; Dítě a jeho psychika; Dítě, ten druhý a společnost; Dítě a svět) – touto reorganizací se pro hudební činnosti nic zásadního nemění. Hudební činnosti, resp. hudební aktivity, jsou kromě vzdělávací oblasti Dítě a svět obsaženy ve všech ostatních vzdělávacích oblastech.

Nově ustanovená klíčová kulturní kompetence se výrazně promítá například do vzdělávací oblasti Dítě, ten druhý a společnost, kde se objevují okruhy Svět lidí a kultury a Základy estetického a kulturního vnímání a vyjadřování, ve kterých jsou očekávanými výsledky učení produktivní hudební činnosti. Zabudováním kulturní kompetence do legislativně závazného kurikulárního dokumentu došlo ke stvrzení významu hudební výchovy v předškolním vzdělávání a ukotvení hudebních činností jako prostředku rozvoje osobnosti a kultivace člověka od nejútlejšího věku.

Informační zdroje

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku* (2.). Edika.
- Kmentová, M. (2015). *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kmentová, M. (2022). *Kreslíme lehce, zpíváme tence*. Portál, s. r. o.
- Národní pedagogický institut České republiky. (2024). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky. <https://prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani>
- Tichá, A. (2009). *Učíme děti zpívat*. Portál, s. r. o.
- Smolíková, K. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. www.npi.cz/images/RVP_PV_2021.pdf
- Swierkoszová, J. (1998). *Metoda Dobrého startu*. Kasimo.
-

Autorka

Veronika Růžicková působí na Katedře hudební výchovy a kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Vyučuje studentky a studenty studijního programu Učitelství pro mateřské školy, Učitelství pro 1. stupeň základní školy a věnuje se výuce předmětu hudební teorie pro specializaci Hudba se zaměřením na vzdělávání. Má praktické zkušenosti s hudební výchovou předškolních dětí a s rozvojem hudebních dovedností u dětí mladšího školního věku, pro které píše písničky. Je koordinátorkou Společenství praxe, ve kterém se propojují studující pedagogické fakulty i vyučující hudební výchovy všech stupňů škol.

PhDr. et Mgr. Ing. Veronika Růžicková, Ph.D. et Ph.D.

Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy a kultury, Západočeská univerzita v Plzni
vruzicko@khk.zcu.cz

INTERPRETAČNÉ ŠPECIFIKÁ A DIDAKTICKÁ EFEKTIVITA V KLAVÍRNEJ LITERATÚRE JOHNA CAGEA

INTERPRETATIVE SPECIFICS AND DIDACTIC EFFECTIVENESS IN THE PIANO LITERATURE OF JOHN CAGE

Ivan Šiller

Abstrakt: Napriek tomu, že hudba Johna Cagea ponúka jedinečné možnosti pre hudobnú edukáciu v 21. storočí, jej potenciál nie je dostatočne využívaný v súčasnej edukačnej praxi. Autor príspevku sa zameriava na pedagogické prístupy založené na vybraných Cageových konceptoch, ako sú otvorené partitúry, netradičné techniky na klavíri a využitie ticha v hudobnej kompozícii. Príspevok obsahuje teoretické východiská súčasných konštruktivistických metód, ktoré podporujú hudobnú tvorivosť, interpretačnú flexibilitu a schopnosť vnímať zvuk v rôznych kontextoch. Pozornosť je venovaná aj rozvoju interpretačných schopností v rámci otvorených partitúr a experimentálnych techník hry na klavíri. Príspevok poskytuje príklady aplikácie Cageových skladieb vo výučbe klavírnej hry. Jednotlivé metodické prístupy sú doplnené o názory odborníkov, ako sú Daniel Matej¹¹, Sára Medková¹² a Jaroslav Šťastný¹³, ktorí reflektujú výzvy a prínosy interpretácie súčasnej hudby v edukácii.

Kľúčové slová: Hudobná edukácia, konštruktivistické metódy, John Cage, otvorené partitúry, experimentálne techniky hry na klavíri, ticho.

Abstract: Despite the fact that John Cage's music offers unique opportunities for music education in the 21st century, its potential is not sufficiently utilized in current educational practice. The author of this paper focuses on pedagogical approaches based on selected Cagean concepts, such as open scores, unconventional piano techniques, and the use of silence in musical composition. The paper presents the theoretical foundations of contemporary constructivist methods that promote musical creativity, interpretative flexibility, and the ability to perceive sound in various contexts. Attention is also given to the development of interpretative skills within open

¹¹ Daniel Matej je slovenský skladateľ, dirigent, interpret, muzikológ, pedagóg a organizátor hudobného života. Študoval hudobnú teóriu a kompozíciu na Vysokej škole múzických umení v Bratislave, neskôr na Conservatoire National Supérieur v Paríži a Koninklijk Conservatorium v Haagu. Už počas štúdia v roku 1987 spoluzakladal hudobný súbor VENI ensemble zameraný na interpretáciu diel súčasných hudobných skladateľov. Pôsobil v Berlíne ako „composer-in-residence“ v rámci umeleckého programu DAAD. Je zakladateľom a umeleckým vedúcim viacerých hudobných zoskupení, vrátane VENI ensemble, VENI ACADEMY a VAPORI del CUORE.

¹² Sára Medková, česká klaviristka, skladateľka a performerka, oceňovaná za brilantnú techniku, výrazný temperament a nevšednú muzikalitu. Študovala kompozíciu na Janáčkovej akadémii múzických umení v Brne a klavír na Hudobnej a tanečnej fakulte Akadémie múzických umení v Prahe. Je laureátkou viacerých medzinárodných klavírnych súťaží a vystupovala na významných festivaloch a koncertných sálach po celom svete, vrátane Shanghai Spring Music Festival, Murchinson Performing Center v Dallase a Music Center v Jeruzaleme.

¹³ Jaroslav Šťastný, je český skladateľ, klavirista, muzikológ, publicista a pedagóg, známy aj pod pseudonymom Peter Graham. Študoval organ na Konzervatóriu v Brne a kompozíciu na Janáčkovej akadémii múzických umení, kde v súčasnosti pôsobí na Katedre kompozície a multimediálnej tvorby. Venuje sa improvizácii a prostredníctvom techník voľnej improvizácie sa snaží študentov klasickej hudby otvoriť novým pohľadom na interpretačnú prax. Jeho skladby boli uvedené na domácich aj zahraničných pódioch.

scores and experimental piano techniques. The paper provides examples of how Cage's compositions can be applied in piano instruction. The methodological approaches are supplemented with insights from experts such as Daniel Matej, Sára Medková, and Jaroslav Šťastný, who reflect on the challenges and benefits of interpreting contemporary music in education.

Keywords: Music education, constructivist methods, John Cage, open scores, experimental, piano techniques, silence.

Teoretické východisko

John Cage zohráva významnú úlohu v hudbe 20. storočia, pričom jeho tvorba zásadne prekračuje hranice tradičných kompozičných techník a interpretačných prístupov. Jeho diela spochybňujú konvenčné chápanie hudby, redefinujú vzťah medzi zvukom a tichom a rozširujú možnosti využitia klavíra ako hudobného nástroja. Ako uvádza Matej (2021): *“Cage zmenil vnímanie hudby nielen na úrovni estetickej, ale aj pedagogickej”*, čím otvoril nové perspektívy v hudobnej edukácii. V kontexte hudobného vzdelávania predstavuje Cageova tvorba podnetný materiál, ktorý podporuje aktívne zapojenie žiakov do procesu tvorby a interpretácie hudby. Vybrané Cageove diela, ktoré spomíname v príspevku, sú v súlade s princípmi konštruktivistickkej pedagogiky, ktorá zdôrazňuje aktívne učenie, experimentovanie a kritické myslenie.

Otvorené partitúry a ich význam pre hudobné myslenie

Otvorené partitúry podporujú najsúčasnější trend v hudobnej edukácii – konštruktivizmus. Kľúčový princíp konštruktivizmu je interakcia a tvorivá kooperácia medzi učiteľom a študentom. Učiteľ poskytuje žiakovi príležitosti v konkrétnych a zážitkových úlohách, pomocou ktorých si tvoria vlastné stratégie, modely a koncepty (Coyle, 2021). Spoločne hľadajú odpovede na otázky, ktoré vyplývajú z otvorených partitúr a spoločne prichádzajú k riešeniam. Z vyučovacieho procesu sa tak stáva interaktívne dynamické prostredie, kde neexistuje jedno správne riešenie. Partitúry zároveň poskytujú priestor pre skúsených aj menej skúsených interpretov súčasnej hudby, a vo svojej najhlbšej podstate podnecujú interpreta k hľadaniu vlastných interpretačných riešení. Študent klavírnej hry sa stáva spoluautorom diela. Otvorené partitúry v ňom pestujú otvorenosť, kreatívne myslenie, zaujatie a zodpovednosť, s akými sa v inej hudbe stretne iba zriedkavo. Zároveň mu pomáha pochopiť podstatu tvorby umeleckého diela (Matej, 2021).

Otvorené partitúry Johna Cagea predstavujú jednu z kľúčových oblastí jeho pedagogického prínosu, pričom zásadne rozširujú možnosti interpretácie hudobného textu a podporujú rozvoj individuálneho hudobného myslenia. Tento typ notácie ponúka alternatívu k tradičnému zápisu a učiteľom i žiakom umožňuje aktívne sa podieľať na tvare výsledného hudobného diela. Na rozdiel od tradičnej notácie, ktorá sa snaží presne špecifikovať rytmické, dynamické a artikulčné aspekty skladby, otvorené partitúry poskytujú interpretačnú voľnosť a otvárajú priestor pre tvorivé rozhodovanie učiteľa a žiaka.

Z pedagogického hľadiska otvorené partitúry prispievajú k rozvoju viacerých kľúčových kompetencií, medzi ktoré patrí:

- samostatné rozhodovanie žiakov
- vlastná tvorba
- spolupráca medzi učiteľom a žiakom.
- schopnosť analyzovať vizuálne podnety a transformovať ich do zvukovej podoby
- skúmanie sonoristických možností nástroja

Ako jednu z najprístupnejších Cageových otvorených partitúr navrhujeme do pedagogického procesu zaradiť skladbu FOUR6. Cage poskytol interpretom jednoduchú inštrukciu: “Vyber si dvanásť rôznych zvukov s fixovanou charakteristikou (amplitúdou, zložením spektra alikvotných tónov atď). Hraj ich v rámci flexibilných “časových zátvoriek”. Ak sú tieto spojené diagonálnou čiarou, znamená to, že zvuky, ktoré obsahujú, majú byť relatívne blízko seba (..) (Cage, 1992a).

Medzi ďalšie Cageove otvorené partitúry, ktoré využívajú grafickú notáciu, a možno ich použiť v klavírnej edukácii, patria: *Variations II* a *Music for Piano*. Interpretácia grafických partitúr pomáha žiakom lepšie pochopiť súčasnú hudbu a rozvíja ich schopnosť premýšľať nad vlastným spôsobom interpretácie. Notácia, ktorá využíva grafické symboly alebo alternatívne zápisy, pomáha deťom vnímať hudbu vizuálne a intuitívne, a zároveň rozvíja ich celkovú hudobnú gramotnosť. Práca s grafickými partitúrami učí žiakov orientovať sa v hudobnej štruktúre a rozvíja ich schopnosť interpretovať zvuky bez potreby tradičného notového zápisu. Tento prístup môže byť užitočný aj pre deti, ktoré sa ešte len zoznamujú s klasickou notáciou.

Cageove zložitejšie diela *Music of Changes* a *Concert for Piano and Orchestra* často obsahujú prvky aleatoriky. Výsledný hudobný tvar je čiastočne ponechaný na náhodu alebo rozhodnutie interpreta. Obidve skladby môžu poslúžiť ako zdroj inšpirácie k tvorbe vlastných skladieb, ktoré využívajú aleatoriku. Aleatorika má významný pedagogický potenciál, pretože podporuje flexibilitu a otvorenosť v hudobnom myslení. Žiaci a učitelia sa zároveň naučia pracovať s neistotou a náhodou, ktorá je kľúčovým prvkom Cageovej hudby.

Využitie aleatoriky v edukácii môže zahŕňať:

- improvizáčne cvičenia, kde si študenti sami vyberajú poradie alebo intenzitu jednotlivých hudobných prvkov,
- praktické aktivity, v ktorých študenti vytvárajú vlastné variácie na základe Cageových konceptov,
- implementáciu hier, kde sú hudobné prvky určené náhodne, napríklad pomocou kociek alebo kariet,
- tvorba a interpretácia vlastných grafických partitúr.

Netradičné techniky hry na klavíri ako zvukové laboratórium

Nová notácia priamo vedie k objavovaniu a realizácii netradičných techník hry na klavíri. John Cage už od roku 1950 používa všetky časti nástroja vrátane hry na strunách, ozvučníci, korpuse klavíra a klavír taktiež preparuje.

Concert for Piano and Orchestra obsahuje 84 najrozmanitejších spôsobov notového zápisu, ktorý je sumárom Cageových kompozičných metód a konceptov. Klavírny part je zapísaný na 63 stranách, 2 strany obsahujú vysvetlivky ku konkrétnym akciám. Vysvetlivky majú rôznu dĺžku a charakter. Dĺžka vysvetlivky k jednotlivým písmenám a hudobným akciám sa u Cage líši. Napríklad písmeno B vysvetľuje viac ako sedemdesiatimi slovami (interpret má možnosť výberu tónov zo sady zvukov a kombinuje ich s hrou alikvotných tónov), písmeno C vysvetlí dvoma vysvetlivkami, M = znamená tlmený tón, P = znamená pizzicato (na strunách nástroja) s komentárom “všetky tóny majú byť hrané jednotlivo”. Písmeno C obsahuje tri rôzne techniky hry na nástroji: hra na klaviatúre, hra pizzicato na strunách nástroja a tlmený tón. Cage využíva klastre, ktoré môžu byť interpretované pomocou dlane, alebo piatich prstov, pomocou oboch dlaní: s plocho položenou päťou, hranou päste alebo predlaktím, glissandá na čiernych alebo bielych klávesách (alebo súčasne), vytvára zvuky na korpuse a ozvučníci nástroja, klopkový zvuk jedného, dvoch alebo troch pedálov, používa hru na strunách (hra bruškom prsta, nechtom, pizzicato, alebo modifikovaný zvuk struny).

Interpret má slobodu si zhotoviť vlastnú verziu skladby, nemusí hrať všetky jej časti ani akcie v rámci jednej strany.

Netradičné techniky hry na klavíri sa pomaly a postupne dostávajú aj do literatúry pre deti. Najnovšia zbierka slovenského skladateľa Tomáša Boroša Tarantulky pre štvorročný klavír (In-Music, 2021) používa v skladbách plytké stláčanie klávesov, hru nechtami, hlasné dýchanie ako súčasť hry, súčasná hra na xylofóne a klavíri, ľubovoľný výber tónov z predpísanej množiny či ľubovoľný výber motívov. Jednotlivé skladby, okrem svojho hudobného obsahu, sledujú aj podporu konkrétnej hudobnej schopnosti a inštrumentálnej zručnosti: uvoľnenie hracieho aparátu, fixovanie končekov prstov pri voľnej ruke, „dopočúvanie“ skladby, efektívne zapojenie svalov pohybového ústrojenstva pri hre, počúvanie vlastnej hry a hry spoluhráča, tvorba zvuku, modelovanie zvuku v procese hry, práca s pedálom (Boroš, 2022).

Netradičné techniky hry na klavíri môžu byť u detí predprípravou na gramotnosť klasickej notácie. V inštrumentálnych kompetenciách môže ísť napríklad o nácvik uvoľneného hracieho aparátu – pri požiadavke hrať konkrétne presné tóny totiž vzniká kľčovitosť v pohybe v súlade s neprimeranou snahou zahrať požadovaný tón. Ak sa zadanie netýka presných tónov, je predpoklad, že hrací aparát ostáva uvoľnený (Boroš, 2022).

Otvorené partitúry a netradičné techniky hry na klavíri nás učia vnímať zvuk ako základný prvok hudby 20 a 21 storočia.

Využitie netradičných techník hry na klavíri v hudobnej edukácii môže zahŕňať:

- objavovaniu nových zvukových možností klavíra (napr. jednoduchá preparácia klavíra),
- experimentovanie s rôznymi spôsobmi hry (napr. pizzicato na strunách, tlmené tóny, klastre),
- pomoc pri uvoľnení ruky a predchádzaním zbytočnému napätiu (napr. hra päťou, predlaktím alebo glissandá na čiernych a bielych klávesách).

Ticho ako dôležitý prvok v hudobnej edukácii

Najznámejšia, najdiskutovanejšia a aj najkontroverznejšia Cageova skladba 4'33'' (1952) je delená na tri úseky (33'', 2'40'' a 1'20''), počas ktorých má interpret po celý čas jej trvania sedieť za klavirom bez toho, aby zahral jediný zvuk. Klavirista David Tudor interpretoval skladbu tak, že naznačil začiatky a konce jednotlivých častí zavretím alebo otvorením klaviatúry. Skladba 4'33'' zásadným spôsobom redefinuje hranice hudobného vnímania a interpretácie. V Cageovom chápaní ticho nepredstavuje neprítomnosť hudby, ale naopak, je jej integrálnou súčasťou. Ako hovorí Jaroslav Šťastný “schopnosť vnímať ticho je nevyhnutná pre rozvoj hudobného cítenia a interpretačnej empatie” (Šťastný, 2024). Ticho skladby nie je ozajstným tichom, pretože to sa z fyzikálneho hľadiska nedá dosiahnuť. V roku 1951 sa Cage o tom ubezpečil sám, keď v akusticky mŕtvej komore (najtichšie prostredie, aké máme k dispozícii) počul dva zvuky. Jeden vysoký (zvuk nervového systému) a druhý nízky (zvuk svojho krvného obehu). Cage navrhol, aby sme to, čo nazývame tichom, nazývali tým, čím v skutočnosti je – spontánnymi zvukmi (non intentional sounds) – zvukmi, ktoré skladateľ nemal v úmysle alebo ich nepredpísal (Matej, 2021). Skladba 4'33'' dokazuje neustálu prítomnosť zvukov okolo nás, jej cieľom je poukázať na to, že všetky zvuky sú dôležité. Skladba poskytuje veľa možností, ako ju pri rozvoji interpretačných techník použiť a predstaviť tak ticho, ako neoddeliteľnú súčasť akejkolvek hudby. Klavirista pri interpretácii Cageových tichých skladieb, kde prevažuje ticho nad znejúcim materiálom, rozvíja svoju schopnosť vnímať dôležitosť pomlčky (ticha) v hudbe starších historických období, ticho je súčasťou každého začiatku a konca („dopočúvania“) skladby, medzi časťami skladby (sonáty, suity), medzi skladbami v jednom recitáli a pod. Počas predvedenia Cageovej skladby 4'33'' klavirista môže zažiť dôležitosť ticha, ktoré sa stáva hudbou a svojou dôležitosťou sa vyrovná znejúcemu zvuku.

Posledných 25 rokov sa venujem aktívnej práci s deťmi a mladými ľuďmi. Vytvoril som cyklus tvorivých dielní a koncertov s názvom Stretnutia s hudbou. “Je ticho hudbou” je názov tvorivej dielne, v ktorej sa zaoberám problematikou ticha v hudbe G. Kurtága a J. Cagea v kombinácii so skladbami C. Ph. E. Bacha a B. Bartóka. Od roku 2021 v spolupráci s mojim kolegom, skladateľom a klaviristom uvádzame na seminároch pre učiteľov ZUŠ skladbu Tarantulky (pre štvorročný klavír), v ktorej hráči napodobňujú lezenie tarantuliek po klaviatúre. Prsty sa pohybujú veľmi zľahka (vyjadrené niekoľkými p – piano), zámerom je, aby sa na začiatku skladby neozvali žiadne tóny (alebo len veľmi zriedka). Klaviristi a poslucháči vnímajú len pohyb rúk a ticho, resp. jemné klopkové zvuky prstov, ktoré sa pohybujú po klaviatúre. Skladba koncentruje interpretov aj poslucháčov, je plná prekvapenia a úžasnutia nad netradičným detailom – tichý pohyb prstov po klaviatúre, ktorý vydáva krásne, tiché, “klopkové” zvuky. Podobne ako v Cageovej skladbe 4'33'' ide o kombináciu netradičného hrania na klavíri a performance.

V pedagogickom kontexte predstavuje skladba 4'33'' mimoriadne podnetný nástroj na rozvoj počúvania a uvedomenia si akustického priestoru. Práca s tichom podnecuje aktívne sústreďenie na zvukovú realitu a rozvíja schopnosť vnímať hudbu v širšom estetickom kontexte (Medková, 2023). Tento koncept má osobitý význam pri výučbe klavírnej hry, kde sa často kladie dôraz na precíznu realizáciu notového zápisu a technickú brilantnosť, pričom rozvoj sluchovej percepcie a schopnosť vedome počúvať môže byť sekundárnym aspektom vzdelávacieho procesu.

Využitie ticha ako aktívneho prvku vo vzdelávaní môže zahŕňať:

- cvičenia zamerané na vnímanie zvukových nuáns v rôznych priestorových podmienkach,
- improvizračné aktivity založené na striedaní zvuku a ticha,
- reflexívne analýzy, v ktorých žiaci skúmajú a verbálne popisujú zvukové aspekty zaznamenané počas ticha.

Hudba Johna Cagea ponúka široké možnosti pre rozvoj hudobného myslenia, kreativity a interpretačných schopností žiakov a ich učiteľov. Vzhľadom na rastúci dôraz na tvorivosť v pedagogike by zaradenie Cageovej hudby do výučby mohlo výrazne obohatiť súčasnú hudobno-edukačnú prax.

Informačné zdroje

Boroš, T., Coyle, E., & Matej, D. (2021). *Hudobná tvorba v edukácii*. Univerzita Komenského v Bratislave.

Cage, J. (1992a). *FOUR 6* [Notový zápis]. Peters Edition.

Cage, J. (1992b). *Concerto for piano and orchestra*. Peters Edition.

Medková, S. (2023). *Nové role klavíristy při interpretaci soudobé klavírní tvorby* [Disertační práce]. JAMU.

Šťastný, J. (2024). *The smiling Frankenstein*. České hudební informační středisko.

Autor

Ivan Šiller je pedagóg, klavirista a organizátor hudobných podujatí. Pôsobí ako docent na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského Bratislave a venuje sa inováciám v hudobnej edukácii. Je pedagogickým riaditeľom Superar Slovakia, kde sa podieľa na metodologickej podpore učiteľov a rozvoji inovačného a aktualizračného vzdelávania. Jeho umelecké aktivity zahŕňajú interpretáciu súčasnej hudby, organizáciu festivalov a koncertov, ako aj spoluprácu s domácimi a zahraničnými skladateľmi. Jeho interpretačné projekty sú zaznamenané na viacerých CD nosičoch.

doc. Mgr. art. Ivan Šiller, ArtD.

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

ivan.siller@superar.sk

ELEMENTÁRNA HUDOBNÁ TVORBA AKO PROSTRIEDOK ROZVOJA HUDOBNÝCH SCHOPNOSTÍ – METODICKÉ POSTUPY

ELEMENTARY MUSIC CREATION AS A TOOL OF DEVELOPING MUSICAL ABILITIES: METHODOLOGICAL APPROACHES

Tomáš Boroš

Abstrakt: Napriek tomu, že hudobná tvorba, elementárna improvizácia a kompozícia sú preukázateľné efektívnym prostriedkom rozvoja hudobných schopností a osvojovania si zákonitostí hudby, stále nie sú dostatočne zastúpené a využívané v súčasnej hudobno-edukačnej praxi. Autor príspevku navrhuje konkrétne metodické postupy na rozvoj hudobných schopností prostredníctvom tvorivosti (hudobnej tvorby). Príspevok obsahuje teoretické východiská hudobnej tvorby v edukácii vychádzajúce zo súvislostí medzi Orffovou postupnosťou tvorby a Bloomovou taxonómiou cieľov: imitácia – zapamätanie, explorácia – porozumenie, improvizácia – aplikácia, kompozícia – analýza, syntéza, hodnotenie, tvorba. Jednotlivé vzťahy týchto dvoch konštruktov sú doplnené príkladmi z praxe. V druhej časti príspevok obsahuje prehľad metodík (publikácií) Tomáša Boroša (autora príspevku), ktoré sa zameriavajú na rozvoj tvorivosti a hudobnej tvorby s efektom rozvoja najmä rytmických a intonačných hudobných schopností prostredníctvom tvorby v syntéze princípu HIP TV (hlasová, inštrumentálna, pohybová činnosť, tvorba a vizualizácia hudby a hudobných procesov). Sú to metodiky s názvami *Skladačky/Puzzles*, *Slabiky/Alphabet*, *Mesiace/Months* a *Čísla/Numbers*.

Kľúčové slová: hudobná edukácia, elementárna tvorba, improvizácia, kompozícia, rytmická výchova, intonačná výchova.

Abstract: Despite the fact that musical creation, elementary improvisation, and composition are proven to be effective means of developing musical abilities and understanding the principles of music, they are still insufficiently represented and utilized in contemporary music education practice. The author of this paper proposes specific methodological approaches for developing musical abilities through creativity. The paper presents theoretical foundations of musical creation in education, based on the connections between Orff's creative sequence and Bloom's taxonomy of objectives: imitation – remembering, exploration – understanding, improvisation – application, composition – analysis, synthesis, evaluation, creation. The relationships between these two constructs are illustrated with practical examples. In the second part, the paper provides an overview of methodologies (publications) by Tomáš Boroš (the author of the paper), which focus on fostering creativity and musical creation, with a particular emphasis on developing rhythmic and intonation musical abilities through creation, synthesized under the principle of HIP TV (vocal, instrumental, and movement-based activities, creation, and visualization of music and musical processes). These methodologies include titles such as *Skladačky/Puzzles*, *Slabiky/Alphabet*, *Mesiace/Months* and *Čísla/Numbers*.

Keywords: Music education; elementary creation; improvisation; composition; rhythm education; intonation education.

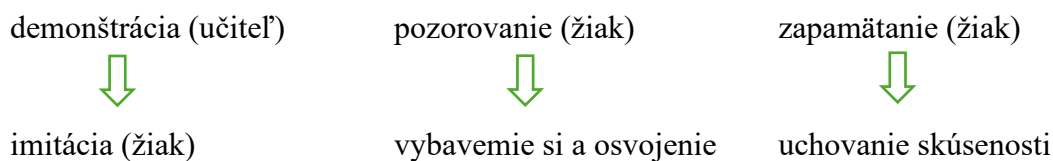
Teoretické východisko

Teoretickým východiskom didaktiky (metodiky) hudobnej tvorby v kontexte nášho metodického návrhu je postupnosť Orffovej koncepcie, tiež Bloomova taxonómia, ako aj súvislosť týchto dvoch konštruktov (Sarrazin, 2016). Obe schémy sú funkčné samostatne, ale možno v nich vysledovať aj paralely.

Orffova postupnosť	Bloomova taxonómia
úrovne:	úrovne:
imitácia	zapamätanie
explorácia	porozumenie
improvizácia	aplikácia
kompozícia	analýza, syntéza, hodnotenie, tvorba

Vzťah 1: Imitácia – zapamätanie

Základný východiskový stupeň, ktorý žiaka zásobuje už existujúcimi finálnymi hudobnými postupmi mu vytvára hudobnú skúsenosť z reprodukcie hudby vlastnou činnosťou a rozvíja hudobnú pamäť. V elementárnej hudobnej edukácii ide najmä o hlasovú činnosť, obsahom sú zväčša piesne. Žiak si ich osvojuje imitačnou metódou – verným opakovaním učiteľovej akcie, resp. rytmicko-melodického postupu. Žiak si určité hudobné procesy zapamätáva (najskôr krátkodobou pamäťou – bezprostredným opakovaním, neskôr množením skúseností aj prostredníctvom iných druhov pamäte – vybavovaním až uchovávaním, a tým je ich schopný opätovne reprodukovať. V oblasti elementárnej hudobnej tvorby sa tento stupeň realizuje aj prostredníctvom inštrumentálnej (príp. inej) činnosti. Okrem imitácie hudobných procesov ide aj o imitáciu, resp. demonštráciu (demonštračná metóda) hudobných činností: učiteľ napríklad demonštruje použitie hudobného nástroja, jeho zvukové možnosti, základné i rozšírené techniky hry. Žiak skúša demonštrované akcie (vyjadrovacie prostriedky hudby, hudobné procesy alebo hudobné činnosti) reprodukovať, imitovať vlastnou činnosťou. Postup na tomto stupni by sme mohli znázorniť nasledujúcou schémou:



Ide o prípravnú fázu hudobnej tvorby, žiak tu ešte samostatne nerozhoduje o procesoch. Fáza je dôležitá pre ďalší vývoj žiaka v oblasti samostatnej tvorby. Originálna nová tvorba totiž

nadväzuje aj na kultúrnu tradíciu – množinu piesní a skladieb predchádzajúcich tvorcov – a vychádza aj z vlastnej skúsenosti tvorcu. V tejto fáze poskytujeme žiakovi materiál a príklady, ako s materiálom možno pracovať. Ani túto fázu nemožno celkom izolovať od ďalších. Pretože absolútna reprodukcia neexistuje, už v imitáciách žiakov možno badať prvky vlastných originálnych návrhov, resp. prechod k fáze explorácie a porozumeniu je veľmi plynulý a pomerne rýchly.

Príklad: Učiteľ ukáže žiakovi, ako správne držať xylofónovú paličku, aby tón nebol „zadusený“, ale voľne rezonoval. Potom mu ukáže ďalšie možnosti držania a použitia paličky, napríklad hra rukoväťou s efektom ostrejšieho zvuku, príp. zvuk vytvorený pohybom na hrane platničky nástroja vrúbkovanou časťou rukoväte. Ďalej môže učiteľ podnietiť nástup ďalšej fázy – samostatnej explorácie žiaka – tým, že žiaka motivuje otázkami typu: „Ako ešte inak by sme mohli hrať na xylofóne?“ „Dá sa na ňom hrať aj bez paličiek, iba prstami?“ „Dá sa hrať aj na iných častiach nástroja?“ Často je nástup explorácie u žiakov celkom spontánny a netreba ju výraznejšie motivovať.

Vzťah 2: Explorácia – porozumenie

Explorácia ako výskum, testovanie, overovanie, hra, laboratórium, experiment – cesta k poznatku, skúsenosti, porozumeniu. Žiak samostatne objavuje najrôznejšie spôsoby realizácie hudobnej činnosti (variabilné techniky hry), a tým vytvára rozličné kvality zvuku. Predchádzajúca imitácia a skúsenosť s reprodukciou ho motivuje nachádzať vlastné riešenia – odlišné od tých, ktoré demonštruje niekto iný. Žiak nachádza odchýlky od zaužívaného alebo predtým pozorovaného spôsobu tvorby tónu a aplikácie hudobnej činnosti. Je to množina nesúvisiacich prvkov – nápadov, z ktorej žiak následne podľa svojich preferencií niektoré vyselektuje, a následne komponuje do celku. Rozmer výskumu, testovania, overovania je prítomný aj v improvizácii (nasledujúcej fáze), v explorácii však ešte nejde o budovanie celku, výsledného tvaru tvorby, časovej následnosti a budovanie vzťahov medzi prvkami množiny (nápadmi); je to skôr zásobáreň prvkov – nápadov, ktoré nemajú definitívnu podobu a nie všetky sú napokon tvorcom akceptované.

Príklad: Žiak skúša hrať na xylofóne rozličnými spôsobmi a na jeho rozličných častiach: nechtami, bruškami prstov, klzáním jednej platničky, na jeho korpuse, vo vnútri korpusu (po vybratí platničiek), jednou rukou na xylofóne, druhou na boomwhackeri, spolu so spevom, hovaním do korpusu apod.

Explorácia v niektorých prípadoch môže predchádzať imitácii. Žiak bez akéhokoľvek usmernenia začne skúšať hrať na konkrétnom hudobnom nástroji, s ktorým sa predtým nestretol, až následne mu učiteľ demonštruje spôsoby hry. Možno hovoriť o akejsi počiatočnej, nepoučenej explorácii. Exploráciu po fáze imitácie možno nazvať poučenou, má zvyčajne vyššie kvality. V súlade s Bloomovou taxonómiou ide o proces porozumenia podstat tvorby zvuku a súvislosti medzi činnosťou a zvukom.

Vzťah 3: Improvizácia – aplikácia

Improvizácia je selekcia a usporiadanie prvkov, ktoré žiak vytvoril svojou vlastnou exploračiou. Podstatou tejto fázy už nie je iba zvuk vo svojich rozličných kvalitách, ale súvislosť medzi prvkami, komponovanie prvkov do celku, proces plynúci lineárne v čase, výstavba dielov i celku, forma a vedomá práca s výrazovými prostriedkami hudby. Od zvuku prechádzame k hudbe. Ide o aplikáciu prvkov v kontexte. V súvislosti s exploračiou hudobného materiálu, a hlavne s improvizáciou, je možné využiť Osbornovu-Drábkovu typológiu tvorivých postupov (Kopecký, Synek, Zouhar, 2014) ako možný počiatočný nápad ďalej modelovať, obmieňať, a to najmä: modifikáciou (obmeň), zväčšovaním (rozšir, znásob, zintenzívni), zmenšovaním (zjednoduš, odober, rozdeľ), substitúciou (nahrad'), novou organizáciou (preskup), obrátením (urob to naopak, pospiatky, zameň jedno s druhým), kombinovaním (zlúč jedno s druhým) (Kopecký, Synek, Zouhar, 2014). Na vytváranie hudobných foriem v improvizácii a v elementárnej kompozícii dbá aj Orffov Schulwerk. Blažeková cituje návrhy formovej výstavby elementárnych kompozícií Gunild Keetmannovej: „...*opakovanie skladby o oktávu vyššie/ nižšie; opakovanie skladby v inej dynamike; striedanie sóla a tutti; striedanie nástrojových skupín; zmena rytmu alebo metra; vytváranie malých cyklov z viacerých skladbičiek; vytváranie rytmických medzihier apod.*“ (Blažeková, 2011, s. 82).

Príklad: Žiak po tom, ako imitoval učiteľovu demonštráciu „morskej vlny“ na klavíri, skúšal iné pohyby a smery na klaviatúre (explorácia), začne v improvizácii spájať objavené smery a pohyby intervalových skokov (vln) v jednotiacom plynutí, bude meniť ich hudobný výraz a napokon nachádzať záver tvoreného celku.

Vzťah 4: Kompozícia – analýza, syntéza, hodnotenie, tvorba

Kompozíciu možno od improvizácie odlíšiť najmä reálnym časom tvorby, ako aj mierou fixácie výsledku tvorby. Kým improvizácia má čas tvorby a jej realizácie identický, kompozícia okrem tejto možnosti má aj priestor na vybočenie z lineárne plynúceho reálneho času prostredníctvom jeho zastavenia, návratov k predchádzajúcim častiam, korekciám, premýšľaniu mimo znejúcej hudby. Časový priestor tvorby kompozície nie je identický s reálnym časom jej realizácie. Korekcie v improvizácii sa realizujú v priebehu jednoliateho časového toku, tvoria súčasť formy a obsahu konkrétnej improvizácie. Zhodu času tvorby a realizácie obsahuje aj charakteristika improvizácie v Grovovom slovníku: „*Tvorenie hudobného diela alebo konečná forma hudobného diela, ktorá sa práve realizuje*“ (v aktuálnom priebehu – pozn. autora) (Sadie, 2001). Výsledkom kompozície je zväčša fixovaný tvar v zápise, kým improvizácia je tvorivým výsledkom momentu, ktorý uplynie po jej realizácii. Finálny tvar kompozície tak možno premiesťovať a opakovane realizovať, kým improvizácia neposkytuje túto možnosť. Výnimkou sú nahrávky či notovým zápisom zaznamenané improvizácie, otázne je, či to tým pádom nie sú už kompozície. Improvizácia a kompozícia nemajú celkom jednoznačnú hranicu, resp. deliaca línia medzi nimi je veľmi priepustná, najmä v súčasnej hudbe. Existuje napr. tzv. kompozícia v reálnom čase alebo otvorené partitúry, ktoré sú svojim jednoznačným tvarom i zámerom kompozíciami, avšak ich realizácia vytvára priestor na improvizáciu interpreta. Improvizácia i kompozícia selektujú hudobný materiál a následne z neho budujú tvar. Ich rozlišovanie je dô-

ležité v hudobnej edukácii preto, aby sme od hľadania a experimentovania prechádzali k chápaniu hudobnej formy, k celku, k vzťahom medzi prvkami štruktúry najskôr v akoby prehĺbenej explorácii (improvizácii), potom v kompozícii, ktorá umožňuje hlbšie vedomie hudobných zákonitostí v zápise, v spätných korekciách improvizácie, v teoretických reflexiách predchádzajúcich spontánnym prejavom. Je to vlastne cesta od spontaneity k vedomej tvorbe, k realizácii zámerov, od akcie k intelektu (analýza, syntéza, hodnotenie v Bloomovej taxonómii). Intelektové uvedomenie si systému a štruktúry spontánneho prejavu môže učiteľ podporiť aj slovnou krátkou reflexiou žiakovej tvorby. Napríklad po tom, ako žiak zahrá svoju improvizáciu či kompozíciu, učiteľ nereaguje iba v zmysle: „Krásna skladba, veľmi sa mi páči“, ale je potrebné, aby dodal aj odôvodnenie svojho pozitívneho zhodnotenia: „...*pretože si dokázal stále prekvapovať – na začiatku to bola poetická nálada, keď si hral na piano vo vysokej polohe, bolo to akoby z iného sveta; potom, približne do stredu, si umiestnil ten veľký akcent v klastri a potom tremolo vo forte, to sme sa všetci až zľakli. Potom si sa vrátil k tomu začiatku, tichému a zvonivému, vytvoril si tak formu A–B–A: poeticky – strašidelne – poeticky.*“ Tento spôsob reflexie žiakovi pomôže uvedomiť si viaceré štruktúrne, formové a hudobnovýrazové prvky jeho skladby a ich sémantické a estetické efekty. Podporíme tak jeho vedomé tvorenie a vnímanie hudby, pomôžeme mu vytvárať jazyk (terminológiu) hudobnej reflexie (analýzy).

Orff kladie kompozíciu na vrchol tvorivého procesu ako najvyšší stupeň svojej postupnosti. Je to vyjadrenie didakticky funkčného postupu, jednotlivé stupne však nie sú hierarchiou dôležitosti. Bez žiadneho stupňa (imitácia, explorácia, improvizácia, kompozícia) nie je možná hudobná tvorba. Proti chápaniu improvizácie ako akejsi predprípravy kompozície, čiže nižšieho stupňa, proti „stigmatu druhotriednosti“ argumentuje Peter Niklas Wilson vo svojej knihe *Hear and Now* (Wilson, 2002). S týmto chápaním sa plne stotožňujeme, i keď Wilsonov pohľad vychádza zo špecifik „profesionálnej scény“. Na didaktický pohľad, pre potreby edukácie je však istá miera odstupňovania improvizácie a kompozície funkčná a efektívna.

Návrhy metodických postupov na rozvoj hudobných schopností prostredníctvom hudobnej tvorby

Návrhy sú systematizované v metodikách (publikáciách) autora príspevku. Vychádzajú z hudobno-pedagogických koncepcií C. Orffa a Z. Kodálya. Tieto idey sme zadefinovali v modeli HIP TV – čo je skratka pre súčinnosť hudobných činností v rámci vyučovacej hodiny: H – hlasová, I – inštrumentálna, P – pohybová činnosť, T – hudobná tvorba, V – vizualizácia hudby – hudobných procesov.

Skladačky sa zameriavajú primárne na elementárnu improvizáciu a kompozíciu, *Slabiky – Alphabet* na rytmickú výchovu v spojení s tvorbou detí, *Mesiace – Months* a *Čísla – Numbers* na intonačnú výchovu spojenú s tvorbou detí.

Skladačky – modely pre hudobnú improvizáciu a kompozíciu (Boroš, 2016)

Skladačky je názov pre metódu zameranú na rozvoj elementárnej improvizácie a kompozície, je to zároveň edukačný projekt a súčasne je to titul publikácie s metodickou časťou pre učiteľa

– modely na improvizáciu a kompozičné dotvorenie a edukačný materiál pre žiaka – grafické znázornenia princípov. Metóda vychádza:

- z tradície Orffovho Schulwerku (improvizácia, práca s ostinatom, priama skúsenosť, aktivita, hudba – pohyb – reč),
- z požiadaviek progresívnych pedagogických koncepcií (najmä sociokonštruktivistické koncepcie, problémové a projektové vyučovanie),
- z estetiky súčasného (hudobného) umenia,
- zo špecifik súčasných najmladších a mladých generácií (digital natives) – nielen zručnosťami, ale aj myslením a preferenciami – slobodné rozhodovanie, vlastná tvorba, priama skúsenosť.

Názov Skladačky je odvodenina pojmov skladba, skladat' (kompozícia, komponovať). Zároveň odkazuje na skladačky v zmysle detskej stavebnice s mnohými dielcami, ktoré možno ľubovoľne kombinovať a usporadúvať (selekcia a kompozícia – budovanie tvaru). Skladačka ako stavebnica – detská hra evokuje zároveň princípy hry, hravosti.

Zbierka neobsahuje finálne skladby, sú to modely (stavebné kamene), ktoré treba dotvoriť vlastnou improvizáciou a kompozíciou. Zbierka má univerzálny charakter v zmysle inštrumentálneho obsadenia, ako aj vekového určenia adresáta. Zadaní a príklady vychádzajú z hry na klavíri, modely však možno transformovať aj pre hráča na inom hudobnom nástroji, alebo pre viacerých hráčov na rozličných nástrojoch. Univerzálnosť možno badať aj v náročnosti modelov a ich dotvorenia – možno s nimi pracovať na elementárnej úrovni alebo ich rozvinúť na vysokej úrovni skúseného hudobníka.

Zbierka obsahuje 11 modelov. Každý z modelov obsahuje:

1. Zadanie ostinata (opakujúca sa schéma, sprievod) a textové usmernenie, ako s ostinatom ďalej pracovať, resp. ako vytvárať druhú – improvizáciu líniu skladby „nad“, alebo „pod“ ostinátym sprievodom, usmernenie ako komponovať. Tieto dve línie (ostinato a improvizácia) sú rozdelené do dvoch rúk – ľavá ruka realizuje ostinato, pravá improvizuje alebo naopak.
2. Vizuálnu inšpiráciu pre žiaka – perokresbu vyjadrujúcu štruktúru modelu a abstraktnú maľbu inšpirujúcu k nálade, umeleckým atribútom (ilustrácie Veroniky Klímovej).
3. Notovaný príklad konkrétnej realizácie zadania. Je to iba príklad, v žiadnom prípade nemôže so žiakom hrať presný zápis príkladu. Slúžia učiteľovi iba na spresnenie predstavy požadovaného princípu.

Slabiky / Alphabets (2024)

Sú metodickou pomôckou zameranou na rozvoj rytmického čítania, tvorivosť i celkové spesenie vyučovania. Knižka má praktický charakter: jednotlivé aktivity vysvetľuje pomocou krátkej inštrukcie, notového zápisu, vizualizácie hudobných procesov a videoukážok práce učiteľa s deťmi. Slabiky v názve naznačujú rytmické slabiky, s ktorými publikácia pracuje a slovo alphabet zase anglickú výslovnosť hlások abecedy, ktorá má rovnako funkcie podpory rytmu. Alphabet / Slabiky putujú časovým rozmerom hudby – od pravidelného pulzu, cez metrum až

k rytmickým hodnotám a rytmickým modelom, využívajú pri tom hlas – reč, spev; hru na elementárnych hudobných nástrojoch; pohyb a vizualizáciu rytmického diania. Alphabet / Slabiky sú súčasťou radu metodických publikácií, zatiaľ vyšli Months / Mesiace a Numbers / Čísla, ktoré obsahujú materiál na rozvoj intonácie. Možno konštatovať, že Slabiky sú kompletne len v spojení s Mesiacmi a Číslami, pretože rytmus a melódia sú piliermi hudby.

Mesiace / Months (2022); Čísla / Numbers (2022)

Zbierky hudobnoedukačných aktivít Mesiace a Čísla vychádzajú z hudobnopedagogických koncepcií C. Orffa a Z. Kodály. Jednotlivé aktivity v syntéze triády reč–pohyb–hudba rozvíjajú hudobné schopnosti – najmä sluchovo-percepčnú, rytmickú, intonačnú, auditívno-motorickú, hudobnú pamäť a predstavivosť. Smerujú k elementárnej hudobnej tvorbe (improvizácii a kompozícii). Názvy jednotlivých mesiacov roka a čísla od jeden do dvadsať tvoria materiál na rytmizovanie, pohyb, intonáciu (systematizovanú v Kodályovej postupnosti solmizačných stupňov) a pochopenie fungovania hudobnej štruktúry. Metodický materiál je vhodný pre zbor-majstrov detských zborov ako aj pre učiteľov hudobných predmetov ZŠ a ZUŠ (hudobná výchova, hudobná náuka, spev, možno ju adaptovať aj na určité aspekty nástrojovej hry). Práca s rečou umožňuje navyše najrozličnejšie medzipredmetové vzťahy (anglický jazyk, slovenský jazyk, matematika, prvouka a iné.), metodika môže tak byť inšpiráciou aj pre učiteľov nehudobných vyučovacích predmetov.

Informačné zdroje

- Blažeková, M. (2011). *Orff-Schulwerk: princípy a adaptácia*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Boroš, T., Coyle, E., Matej, D. (2021). *Hudobná tvorba v edukácii*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Boroš, T. (2022). *Čísla / Numbers* [hudebnina]. Superar Slovakia.
- Boroš, T. (2022). *Mesiace / Months* [hudebnina]. Superar Slovakia.
- Boroš, T. (2024). *Slabiky / Alphabets* [hudebnina]. Superar Slovakia.
- Kopecký, J., Synek, J., & Zouhar, V. (2014). *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sadie, S. (2021). *The new grove dictionary of music and musicians*. Oxford University Press Inc.
- Sarrazin, N. (2016). *Music and the child*. Open SUNY Textbooks.
- Wilson, P. N. (2002). *Hear and now*. Hudobné centrum.

Autor

Tomáš Boroš je pedagóg, skladateľ, klavirista, hudobný redaktor v Slovenskom rozhlase. Momentálne pôsobí ako metodik občianskeho združenia Superar Slovakia a vysokoškolský pedagóg kompozície na Akadémii umení v Banskej Bystrici. Vede hudobné workshopy, ďalšie vzdelávanie učiteľov. Jeho tvorba zahŕňa dve monografie z oblasti hudobnej pedagogiky, viacero metodických publikácií. Jeho hudobné diela zaznievajú na koncertoch, festivaloch a sú zaznamenané na viacerých CD nosičoch.

Mgr. et Mgr. art. Tomáš Boroš, PhD., ArtD.

Občianske združenie Superar Slovakia

tomas.boros@superar.sk

tomas.boros01@gmail.com

UBUNTU! – I AM BECAUSE WE ARE! – THE POWER OF AFRICAN MUSIC IN HOLISTIC CHILD EDUCATION

Johann van der Sandt

Abstract: This abstract highlights the insights gained from a workshop that examined the transformative impact of African music—particularly South African folk songs—as a tool for holistic education. Rooted in the Ubuntu philosophy of "*I am because we are*," the workshop illustrated how collective music-making fosters social cohesion, reinforces cultural identity and encourages collaborative learning. Participants engaged in group singing, rhythmic exercises, and movement-based activities, directly experiencing how these practices enhance cognitive, communicative, physical-motor, and socio-emotional development. Through this hands-on exploration, the workshop underscored the influential role of South African folk songs in nurturing well-rounded, resilient, and socially conscious learners.

Keywords: African music, South African folk songs, Holistic education, Ubuntu philosophy, Collaborative learning.

Introduction

Music has long been vital for cultural transmission, emotional expression, and social change. In South Africa, folk traditions offer a deeply immersive and participatory experience that fosters cognitive and emotional growth (Schippers & Campbell, 2012). This article examines how integrating South African folk music into education can support children's holistic development, drawing connections to the philosophy of Ubuntu.

Ubuntu, an African worldview centred on shared humanity, aligns closely with the communal nature of music-making. Research indicates that collective musical participation enhances social connections, boosts emotional well-being, and fosters cooperative learning (Hargreaves & North, 1999; Welch et al., 2020). Engaging in traditional songs and musical activities helps children cultivate essential life skills such as creativity, resilience, and teamwork.

This workshop explored practical strategies for incorporating African folk music into educational settings. Key themes included fostering community, supporting cognitive development, strengthening cultural identity, and nurturing leadership abilities. Discussions underscored the importance of embedding folk music within teaching methodologies to create inclusive, dynamic learning environments that reflect the values of *Ubuntu*.

African Music in Education: A Multi-Sensory Approach

Community Building and Social Connection

South African music frequently incorporates call-and-response chants, polyrhythms, and collective participation, reinforcing values such as teamwork, shared leadership, and inclusivity. Research indicates that engaging in musical activities enhances children's empathy, cooperation, and sense of belonging (Hallam, 2021; Barrett & Bond, 2022a).

A key song introduced in the workshop was *Shosholoz*, a well-known South African folk song that aptly introduces communal singing. Its repetitive call-and-response structure encourages active participation, fostering a strong sense of unity and engagement among learners.

Singing together creates shared experiences that strengthen emotional connections between participants. Learners often report feeling more included and supported after group singing sessions. Music transcends spoken language, enabling people to bond over shared rhythms and harmonies. Many participants recall moments when singing together has deepened friendships or alleviated social anxiety.

Research has demonstrated that group singing increases oxytocin levels, which enhances trust and social bonding (Keeler et al., 2015; Pearce et al., 2017). This physiological response likely explains why participants frequently report feeling more comfortable and connected after singing in a group setting.

Rhythm, movement and cognitive growth

The intricate polyrhythms that characterise African music offer a captivating listening experience and present a cognitive and motor challenge; therefore, exposure to these complex rhythmic structures has been shown to promote pattern recognition, strengthen memory and improve problem-solving skills (Patel, 2008). Research suggests that engagement with such rhythms strengthens neural pathways associated with executive function and working memory, thus promoting cognitive flexibility (Tierney & Kraus, 2013). In addition, the integration of movement-based activities — such as clapping, body percussion and dance — improves coordination, attention, and language processing by synchronising auditory and motor systems (Koops, 2021; Gordon, 2012). The workshop reflected these findings, where participants actively engaged with rhythm-based exercises and experienced their cognitive benefits first-hand.

The South Sotho children's song *Ra šila mielie* was a particularly noticeable example from the workshop. The lyrics, which translate as: "We grind the mielie (maise) / The child of men / You, darling, have gone away, love is gone," introduced the participants to polyrhythm and harmonisation. Through clapping and body percussion, they carried out practical rhythmic exercises that improved their rhythmic precision and motor coordination. Empirical research shows that active participation in rhythm-based activities promotes temporal processing and sensorimotor integration, which are crucial for cognitive development (Hanna-Pladdy & Mackay, 2011). The workshop results confirmed these findings, as participants reported noticeable rhythmic precision and coordination improvements.

During the sessions, participants were able to experience first-hand how rhythm can aid learning and memory by structuring information engagingly and memorably. Many found that incorporating movement into the learning process significantly improved their ability to memorise lyrics and melodies. This aligns with research findings that suggest that rhythmic entrainment improves auditory memory and recall (Slater & Tierney, 2018). In addition, movement-based learning deepens the understanding of musical structures by engaging multiple sensory modalities and making the learning experience more dynamic and effective. Combining rhythmic actions and singing enabled learners to internalise musical patterns more efficiently, highlighting the cognitive benefits of embodied music cognition (Leman, 2008). Observations from the workshop confirmed these conclusions. Participants showed they could better retain and understand music through the embodied learning strategies.

In addition to its applications in music education, rhythmic engagement is closely linked to phonological awareness, a key component of language acquisition (Moritz et al., 2013). Participants in the workshop found that pronunciation, clarity of speech and overall confidence in language learning improved due to the rhythmic exercises. The immersive mix of rhythm, movement and singing strengthened musical skills and improved language skills. These findings are consistent with broader research indicating that musical rhythm plays a vital role in language processing and development (Gordon et al., 2015). The workshop results confirmed these research findings and demonstrated the tangible benefits of incorporating rhythm and movement into the language learning framework.

Music, Identity, and Cultural Transmission

This part of the workshop provided valuable insights into how traditional songs contribute to cultural identity, emotional security and intergenerational connections. Through an interactive exploration of South African lullabies, labour songs and freedom songs, participants engaged with key hypotheses and brought new perspectives to the discussion.

One important theme that emerged was lullabies' deep emotional resonance in early childhood development. Many participants reported personal experiences of being comforted by lullabies sung by carers. This underlines existing research highlighting their role in promoting emotional security and strengthening attachment between parents and children (Campbell, 2004; Trehub & Gudmundsdottir, 2019). The singing of *Thula Baba*, a well-known Zulu lullaby, emphasised the idea that traditional songs serve not only as soothers but also as carriers of cultural narratives.

The workshop also emphasised the role of music as a bridge between generations. Several participants recalled learning traditional songs from their elders and reiterated the importance of music in preserving and passing on cultural heritage. This aligns with the findings of Southcott and Joseph (2023a, 2023b), who argue that songs embody communal values and stories, fostering a sense of belonging and continuity. Many participants noted that singing in their native language strengthened their connection to their cultural roots, a sentiment also reflected in studies on language development and the role of music in cultural preservation (Cohen, 2020; Welch, 2016).

Another important finding was the recognition of music as a tool to promote inclusion and intercultural appreciation. Although the focus was on South African lullabies, the discussions naturally broadened to comparisons with lullabies from other cultures. This comparative approach enriched the participants' understanding of global music traditions and emphasised that music is a universal medium for emotional and cultural expression (Kruger, 2009). Ultimately, music plays a crucial role in shaping identity, promoting emotional well-being and ensuring the continuity of cultural traditions for future generations.

Music as a Tool for Leadership and Cooperation

This part of the workshop explored how making music together promotes leadership, teamwork and adaptability. Through structured ensemble activities and the performance of the traditional South African work song "*Jikel' Emaweni*", participants took part in interactive exercises that confirmed hypothesised outcomes and provided additional insights. Here are two examples of structured activities: In the first exercise, one participant takes the role of leader by delivering a rhythmic or melodic phrase that the rest of the group repeats. As the exercise progressed, different people took turns to lead, gradually increasing the complexity and incorporating variation. This encouraged confidence, active listening and adaptability and emphasised the importance of clear communication in leadership. The second exercise consisted of a multi-layered rhythmic composition. Participants were divided into smaller groups; each assigned a different rhythm to play on percussion instruments. The facilitator instructed the groups to combine their rhythms into a cohesive ensemble. Throughout the exercise, participants swapped leadership roles and made real-time adjustments to dynamics and tempo. This exercise encouraged teamwork, negotiation skills and decision-making in a shared musical context.

An important outcome was the recognition of music-making to develop leadership skills. Several participants reported their experiences of taking the initiative by leading part of an ensemble or leading rhythmic patterns within the drum circle. This aligns with Welch and Himonides' (2011) findings that leadership skills in music are developed through active participation and the ability to lead peers effectively. Many participants noted that their confidence was boosted when allowed to take the lead, supporting the idea that structured musical experiences cultivate essential leadership skills.

Another important theme was the role of taking turns in fostering cooperation and patience. Participants emphasised that participating in drum circles required them to listen attentively and respond to their fellow players, strengthening their ability to work together. These observations support the research findings of Barrett and Bond (2022b), who emphasise that ensemble settings promote negotiation skills and teamwork by requiring individuals to synchronise their actions with others.

In addition, the workshop emphasised the effectiveness of music-based leadership training in improving group cohesion and decision-making. Participants found that their ability to coordinate with peers improved through structured musical exercises, and some reported that they

could apply these skills in non-musical group situations. This is consistent with existing literature that emphasises the transferability of musical collaboration skills to broader social and professional contexts (Welch & Himonides, 2011).

Overall, this part of the workshop confirmed that music is a powerful medium for leadership development. Through the shared musical experience, participants honed their musical skills and strengthened important leadership and interpersonal skills. Future workshops could explore these themes further by incorporating cross-cultural musical comparisons or expanding improvised leadership exercises to improve adaptive decision-making.

Conclusion

African music, deeply rooted in Ubuntu's philosophy, offers a holistic approach to education by integrating cognitive, social and emotional learning. The folk songs explored in this article — *Siyahamba*, *Ra šila mielie*, *Thula Baba* and *Jikel' Emaweni* — demonstrate how music promotes teamwork, resilience, cultural awareness and leadership skills. Educators can cultivate a dynamic and inclusive learning environment that fosters musical proficiency and essential life skills by integrating African musical traditions into the classroom.

Children develop musically and improve their cognitive and social skills through the practical application of singing, movement and rhythmic coordination. Ultimately, African folk music serves as a vehicle for a holistic education that equips children to navigate the world with confidence, cooperation and cultural appreciation.

References

- Barrett, M. S., & Bond, N. (2022a). *Music and well-being in childhood*. Oxford University Press.
- Barrett, M. S., & Bond, N. (2022b). *Music education and leadership: Collaborative pathways for social impact*. Routledge.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.
- Cohen, A. J. (2020). *Music, language, and the brain: The impact of music on linguistic development*. Routledge.
- Gordon, E. E. (2012). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns*. GIA Publications.
- Gordon, R. L., Shivers, C. M., Wieland, E. A., Kotz, S. A., Yoder, P. J., & McAuley, J. D. (2015). Musical rhythm discrimination explains individual differences in grammar skills in children. *Developmental Science*, 18(6), 1–11. <https://doi.org/10.1111/desc.12395>
- Hallam, S. (2021). *The Power of Music: A Research Synthesis of the Impact of Actively Making Music on the Intellectual, Social, and Personal Development of Children and Young People*. *International Journal of Music Education*, 39(3), 247-261.

- Hanna-Pladdy, B., & Mackay, A. (2011). The relation between instrumental musical activity and cognitive ageing. *Neuropsychology*, 25(3), 378–386. <https://doi.org/10.1037/a0021895>
- Keeler, J. R., Roth, E. A., Neuser, B. L., Spitsbergen, J. M., Waters, D. J., & Vianney, J. M. (2015). The neurochemistry and social flow of singing: Bonding and oxytocin. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 518. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00518>
- Koops, L. H. (2021). *Music Learning as Human Flourishing: The Role of Music in Early Childhood Education*. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 56–70.
- Kruger, J. (2009). *Sounding the Cape: Music, identity, and politics in South Africa*. African Minds.
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. MIT Press.
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26(5), 739–769. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9389-0>
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.
- Pearce, E., Launay, J., & Dunbar, R. I. (2017). The ice-breaker effect: Singing mediates fast social bonding. *Royal Society Open Science*, 2(10), 150221. <https://doi.org/10.1098/rsos.150221>
- Schippers, H., & Campbell, P. S. (2012). *Cultural Diversity: Beyond "Songs from Every Land"*. *The Oxford Handbook of Music Education*, 1, 87-104.
- Slater, J., & Tierney, A. (2018). Investigating the role of rhythm in language development through comparative and intervention studies. *Psychophysiology*, 55(1), e13027. <https://doi.org/10.1111/psyp.13027>
- Southcott, J., & Joseph, D. (2023a). *Multicultural Music Education: Teaching for Cultural Understanding and Inclusion*. Routledge.
- Southcott, J., & Joseph, D. (2023b). *Music, heritage, and identity: Exploring cultural transmission through song*. Springer.
- Tierney, A., & Kraus, N. (2013). The ability to tap to a beat relates to cognitive, linguistic, and perceptual skills. *Brain and Language*, 124(3), 225–231. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2012.12.014>
- Trehub, S. E., & Gudmundsdottir, H. R. (2019). Lullabies and their role in early childhood development. *Frontiers in Psychology*, 10, 1717. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01717>
- Welch, G. F. (2016). The impact of singing on children's musical and linguistic development. *Psychology of Music*, 44(3), 409-422. <https://doi.org/10.1177/0305735615627388>
- Welch, G. F., & Himonides, E. (2011). The role of music in leadership development. *Psychology of Music*, 39(2), 147–165. <https://doi.org/10.1177/0305735610389375>
- Welch, G. F., Him in onides, E., & Saunders, J. (2020). *Music and Well-being in Education: Nurturing a Musical Ecosystem for Growth and Resilience*. *Frontiers in Psychology*, 11, 586707.

Author

Johann van der Sandt completed his studies at the University of Pretoria, and his choral conducting at the Institute of Choral Conducting in Gorinchem, Netherlands. He is a sought-after juror, composer and choral clinician. He is a professional choral conductor and has led numerous choirs throughout his career. Before his appointment as professor of music education at the University of Bolzano in Italy he was professor of choral conducting at the University of Pretoria, South Africa and choir director and musical rector at the Drakensberg Boys Choir School, South Africa. Apart from his teaching and research interests at the University of Bolzano, he also leads the male choir Brummnet and the Provincial Youth Choir of South Tyrol.

Prof. Dr. Johann van der Sandt

Faculty of Education, Free University of Bozen-Bolzano

johann.vandersandt@unibz.it

VÍTEJTE V MAGICKÉM SVĚTĚ TINTINNABULI! CANTUS IN MEMORIAM BENJAMIN BRITTEN ARVO PÄRTA POD DROBNOHLEDEM

WELCOME TO THE MAGICAL WORLD OF TINTINNABULI! OR CANTUS IN MEMORIAM BENJAMIN BRITTEN ARVO PÄRT UNDER THE MICROSCOPE

Patricie Windsor

Abstrakt: Z jakého tónového materiálu se skládá hudba? Zní hudba ve světě přírody a co o tom věděl Pythagoras? Kolik tónů potřebujeme, aby vznikla krásná hudba? Odpovědi na tyto otázky hledáme spolu s Arvo Pärtem (1935). Dílna vychází z jeho kompozičního stylu tintinnabuli¹⁴ a aplikuje užité principy na vokální a instrumentální práci s tónovým materiálem. Sleduje vliv hudby na lidský prožitek a dopad předchozích zkušeností s aktivními hudebními činnostmi na zkušenost poslechovou. Hudební dílna nazvaná *Vítejte v magickém světě tintinnabuli! aneb Cantus in Memoriam Benjamin Britten Arvo Pärta pod drobnohledem* byla realizována autorkou tohoto příspěvku v rámci Hudebně pedagogické konference k výzkumu a praxi hudební výchovy v září 2025 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Tento příspěvek přináší metodicky seřazený průběh dílny, směřující od úvodní motivace až po závěrečnou reflexi.

Klíčová slova: Tintinnabuli, Arvo Pärt, Pythagoras a hudba, hudební výchova, workshop, metodicky utříděné hudební aktivity.

Abstract: What tonal material does music consist of? Does music sound in the natural world and what did Pythagoras know about it? How many notes do we need to make beautiful music? The answers to these questions are sought together with Arvo Pärt (1935). The workshop is based on his compositional style of tintinnabuli and applies the principles used to vocal and instrumental work with tonal material. It traces the influence of music on human experience and the impact of previous musical activities on the listening experience. The music workshop is entitled *Welcome to the magical world of tintinnabuli! or Cantus in Memoriam Benjamin Britten Arvo Pärt under the microscope*. It was a workshop given by the author of this paper within the framework of the Music Education Conference on Research and Practice of Music Education in September 2025 at the Faculty of Education, Charles University in Prague. This paper presents the methodically ordered flow of the workshop, moving from initial motivation to final reflection.

Keywords: Tintinnabuli, Arvo Pärt, Pythagoras and music, Music education, Workshop, Methodically structured musical activities.

¹⁴ Název stylu byl odvozen z latinského slova vyjadřujícího zvuk malého zvonku.

Motto:

„Tintinnabuli je svět, do kterého občas vstupuji, když hledám odpovědi – ve svém životě, ve své hudbě, ve své práci. Složitost a mnohotvárnost mne jen mate, já musím hledat jednotu. Stačí zahrát jednu notu opravdu krásně.“¹⁵

Arvo Pärt

Úvodní motivace

Začínáme společně v kruhu. Postupně si předáváme část včelího díla, včelího vosku, a zkoumáme jej dotekem, zkoumáme jeho vůni, jemnost/hrubost, zatímco hraje nahrávka zvuku skutečného včelího úlu pořízená díky instalaci The Hive v Královských botanických zahradách v Kew v Londýně.¹⁶

Volná skupinová improvizace

Zaposloucháme se více do nahrávky. Využijeme melodických i rytmických nástrojů a přidáváme se svou hrou ke zvukům včelího úlu. Volíme nástroje individuálně podle svého subjektivního vnímání a pocitu. Improvizujeme. Reagujeme hrou jeden na druhého. Když uslyšíme nějaký zajímavý motiv, zkusme si jej pamatovat a reagovat na něj, přetvářet ho. Vytváříme tak různé dialogy a skupinové „rozhovory“. Ukázka dozní, ale my pokračujeme v hraní. Teď jsme tím znějícím včelím úlem my. Společnou improvizaci uzavíráme sami podle vlastního vnímání hry druhých ve skupině.

Zkusíme analyzovat, jaké tóny jsme ke společnému hraní používali nejčastěji. Vyvozujeme, že včelí úl zní tóny C pentatoniky, neboť jsme převážně používali tóny c–d–e–g–a. Jaké zajímavé motivy jste slyšeli? Zkusíme si je zahrát. Jak jste na ně reagovali? Většinou zjistíme, že motivy nebyly nijak dlouhé či náročné, a přesto zaujaly tónovou či rytmickou kombinací nebo barvou zvuku a inspirovaly k další tvorbě. Stejně důležité bylo věnovat pozornost pauzám, „tichu“ mezi motivy a tóny, a výsledek byl působivý.

O komunikaci zvířat vědci zjistili už mnohé, pro někoho ale může být překvapením, že včelí úl zní „hudbou“, a to nejen nahodilými zvuky, ale tóny s přesnou výškovou frekvencí, tóny, které vstupují do matematicky ověřitelných vztahů, tóny, jejichž vzájemné vzdálenosti jsou jasně organizovány. Tyto konkrétní frekvence používají včely k navázání kontaktu a komunikaci. Stejně tak se snažili hráči v úvodní improvizaci navázat kontakt a reagovat svými motivy na sebe navzájem.

¹⁵ Sandner, 1984

¹⁶ Instalace The Hive (česky Včelí úl) vznikla pro světovou výstavu EXPO v Miláně v roce 2015, téma výstavy totiž znělo „Feeding the planet, energy for life“. Pavilon Spojeného království zdůrazňoval význam opylování včel pro budoucnost planety a produkci potravin po celém světě. The Hive je uměleckým výtvozem architekta Wolfganga Buttresse, vzniklým ve spolupráci s dr. Bencsikem a dalšími vědci. Multisenzorická instalace unikátním způsobem propojuje přírodní prostředí, architekturu, vědu a hudbu.

The Hive spojuje nahrávky zvuků včel s živě přenášenými signály z včelího úlu, převáděnými na zvuky z předem předtočené „knihovny“ zvuků hudebních nástrojů. Jak píše dr. Bencsik, „hudebníci spolupracovali se včelami – včely ukazovaly cestu a hudebníci dovolili hudbě, aby se přirozeně formovala podle nich“ (Fullerlove, Payne, Eden, Hills, 2016, s. 60). Instalace je v současnosti umístěna v Královských botanických zahradách v Kew v Londýně.

O tom, že všechny objekty nám známého světa i vesmír rezonují a zní v určitých frekvencích, byl přesvědčen už Pythagoras. Jako první začal zkoumat vibrace objektů vydávajících nějaký zvuk. Experimentoval s napjatými strunami, zvony, píšťalami, dokonce se sklenicemi s vodou. Na základě svých měření definoval pomocí celých čísel hudební intervaly a sestavil tónové řady. Jako vůbec první tak utřídil hudební zvuky do uspořádaného číselného systému, kde je zjevné, že tóny navzájem vstupují do harmonických vztahů. Výsledky vědeckých měření z The Hive by jej tedy nesmírně potěšily.

Improvizace s využitím Pärtova kompozičního stylu

Použil někdo kromě tónů pentatoniky i jiné tóny? Sestavíme nyní durovou tónovou řadu $c^1 - c^2$. Řadu si pro zjednodušení a univerzálnější použití označíme čísly 1–8. Rozdělíme si skupiny melodických nástrojů na skupinu s kameny kovovými a skupinu xylofonů. Jedna ze skupin hraje vzestupně tuto řadu („melodický hlas“), druhá skupina doplňuje druhý hlas tóny kvintakordu C dur $c-e-g$ (1–3–5, „akordický hlas“ = tintinnabuli voice). „Akordický hlas“ můžeme vést nad tóny stupnice, nebo pod nimi. Zkusíme vše nejprve podle nákresu vytvořeného na základě kompozičního principu Arvo Pärta, uplatněného například ve skladbě *Pro Alinu* z roku 1976, první skladbě komponované stylem tintinnabuli vůbec.

DUR	MOLL
3 3 3 2 1 5 5 5 4 6 7 1 1 1 8 3	8 7 6 5 5 5 5 4 3 3 3 2 1 1 1 5

Po složitém dodekafonickém období 60. let dospěl estonský skladatel Arvo Pärt v polovině let sedmdesátých k velmi úspěšné kompoziční metodě. Tlak cenzury v Sovětském svazu, tvůrčí krize i studium náboženských textů a filozofie přispěly k rozvinutí stylu označovaného jako tintinnabuli, jenž zdůrazňuje jednoduchost a čistotu zvuku, vytvoření prostoru pro prosté a zřetelné vyznění každého jednotlivého tónu:

„Zjistil jsem, že stačí, když hezky zazní jediná nota. Tato nota, tichý zvuk nebo okamžik ticha je mi příjemný. Pracuji s několika málo prvky – jedním, dvěma hlasy. Stavím z jednoduchých materiálů – trojzvuků v jedné tónině. Tři tóny souzvuku jsou jako zvonky, proto používám název tintinnabuli.“ (Sandner, 1984)

Pokračovat budeme vlastní improvizací na základě těchto principů. Ačkoliv hráči jedné ze skupin hrají stále tóny stupnice v daném pořadí vzestupně, každý může začít a přestat v libovolném okamžiku, zastavit se „cestou“ na libovolně dlouhou dobu, a pracovat tak s tichem a rytmickými délkami tónů podle vlastního citu, ale též v reakci na ostatní hráče ve skupině. Podobně pracuje druhá skupina hráčů s tóny durového kvintakordu.

Nástrojové skupiny si vymění role, charakter zvuku se tím zajímavě promění. Některý z hráčů se může stát dirigentem, určovat střídání skupin, koordinovat počet hráčů, měnit dynamiku hry, improvizaci uzavřít.

Práce s aiolskou mollovou tóninou

Stejně, jako jsme pracovali s durovou řadou, postupujeme s řadou mollovou. Stále používáme stejnou tónovou řadu, měníme ale výchozí tón. Místo od tónu c začneme řadu od tónu a. Hrajeme/intonujeme stejné tóny, změna tónálního centra však způsobí zásadní změnu výrazu a charakteru tóniny. Tato aktivita nám pomáhá vnímat, jak zásadně se díky změně tónálního centra promění charakter tóniny a emoce, které máme s tímto zvukem spojeny.

Od nástrojové improvizace přejdeme k činnosti vokální. Intonujeme sestupně tóny mollové stupnice na slabiku, která se dobře ozývá v rezonanci, např. na slabiku don. Vyzkoušíme různé poměry délek tónů, a to 1:1, 1:2, 2:1, 2:4, 4:2. Opět se rozdělíme na skupiny a současným zpěvem řad v různých délkových poměrech vytvoříme působivý vícehlas. Každá skupina intonuje tónovou řadu v jednom z výše uvedených poměrů. Poměry délek je vhodné ztvárnit vizuálně. Skupina si poté zvolí dirigenta, který ukazuje rytmus i tempo a pomáhá tím ostatním členům skupiny.

Práce s lidovou písní v aiolské tónině

Právě vytvořený vícehlas je možné použít k doprovodu lidových písní v aiolské mollové tónině. Rytmické poměry přizpůsobíme metrické struktuře písně. V tradičních učebnicích hudební výchovy lze nalézt několik ukázek především moravských lidových písní. Jednou z nejoblíbenějších je píseň *Zdalo se mně, zdálo*. Píseň doprovodíme zpěvem sestupné aiolské tónové řady. Necháme skupinu, aby sama rozhodla o tom, který poměr délek bude nejvhodnější. Píseň je v třidobém metru, volíme tedy poměry 1:2 nebo 2:1. K dvojhlasu tvořenému nápěvem písně a intonací tónové řady můžeme přidat ještě další hlas z úpravy Ilji Hurníka (Mihule, Mašlaň, & Mouryc, 1997, p. 19).

Tvorba závěrečné kompozice

Rozdělíme se opět na skupiny. Každá skupina dostane za úkol vytvořit vlastní verzi písně s využitím principů, se kterými jsme na dílně pracovali. Kombinovat lze vícehlasý zpěv i nástrojový doprovod, zpěv písně s částmi sólovými či improvizovanými. Výsledný tvar poté každá skupina představí ostatním.

Poslech skladby *Cantus in Memoriam Benjamin Britten*

Pärtův kompoziční přístup někdy bývá označován jako „spirituální minimalismus“ pro často až mystický charakter jeho skladeb. Připomeňme si, jak na nás působil vícehlasý zpěv sestupné aiolské mollové stupnice v různých délkových poměrech jednotlivých tónů. Na stejném kompozičním principu je založena Pärtova skladba *Cantus in Memoriam Benjamin Britten* pro smyčcový orchestr a zvony, kterou si na závěr poslechneme.

Arvo Pärt ji věnoval památce britského skladatele Benjamin Brittena, jehož si nesmírně vážil. Obdivoval neobvyklou čistotu jeho skladeb¹⁷ a toužil se s ním setkat. Britten v prosinci roku 1976 umírá a setkání už se nikdy neuskuteční. Skladba zůstává vyjádřením naléhavého a neodvratného v pomíjivém lidském osudu, současně vytváří dojem nekonečně padajícího pohybu, nostalgického smutku, avšak pokoje.¹⁸ Závěrem znovu citujme samotného autora: „Je to jasnost řádu, který všichni vědomě či nevědomě vnímáme, který v nás vytváří vibrace, jistý druh rezonance. Není to tajemství hudby, všech druhů hudby?“ (Restagno, Brauneiss, Kareda, Pärt, 2012, s. 39).

Reflexe dílny

Čemu se v naší dílně věnujeme? Na čem aktivně pracujeme? Posloucháme. Improvizujeme. Pracujeme s motivem, experimentujeme s rytmem, propojujeme motivy, hledáme strukturu. Zkoumáme tónové řady a jejich zákonitosti. Měníme tonální centrum. Intonujeme. Zkoumáme souvislost mezi tóninou a lidskými emocemi. Kompoziční principy skladby aplikujeme na vlastní tvořivé instrumentální a vokální činnosti. Aplikujeme principy na lidovou píseň. Vytváříme doprovod k písni. Spolupracujeme na vytvoření vlastní kompozice. Sledujeme vliv předchozích aktivních činností na poslechovou zkušenost se skladbou Arvo Pärta *Cantus in Memoriam Benjamin Britten* a prožitek z poslechu této skladby. Učíme se od sebe navzájem.¹⁹

Informační zdroje

Fullerlove, G., Payne, M., Eden, J., & Hills, G. (2016). *The Hive at Kew*. Royal Botanic Gardens, Kew.

Maimets-Volt, K. (2013). *Arvo Pärt's Tintinnabuli Music in Film. Music and the Moving Image*. 6. 55-71. 10.5406/musimoviimag.6.1.0055.

Maor, E. (2020). *Hudba v číslech, čísla v hudbě. Od Pythagora k Schoenbergovi*. Argo a Do-kořán.

¹⁷ „Právě jsem pro sebe objevil Brittena. Těsně před jeho smrtí jsem začal oceňovat neobvyklou čistotu jeho hudby – dojem té stejné čistoty jsem měl předtím z balad Guillaumea de Machaut. A kromě toho jsem už velmi dlouho chtěl potkat Brittena osobně – a teď už to není možné.“ (Sandner, 1984)

¹⁸ Analýzou verbálních reakcí posluchačů na prožitou poslechovou zkušenost se skladbami Arvo Pärta komponovanými stylem tintinnabuli se zabýval např. Kaire Maimets-Volt.

¹⁹ Všechny citované texty přeložila z angličtiny autorka příspěvku.

- Mihule, J., Mašlaň, P., & Mouryc, F. (1997). *Hudební výchova pro 9. ročník ZŠ a pro víceletá gymnázia*. Fortuna.
- Restagno, E., Brauneiss, L., Kareda, S. & Pärt, A. (2012). *Arvo Pärt in Conversation*. Dalkey Archive Press.
- Sandner, W. (1984). *Program notes to Arvo Pärt: Tabula rasa*. Compact Disc ECM New Series 1275.
-

Autorka

Patricie Windsor vystudovala Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně – Učitelství pro střední školy, obor Český jazyk a Hudební výchova. Svou disertační práci věnovala problematice hodnoty a hodnocení uměleckého díla. Od r. 1995 pracuje na Gymnáziu Blansko. Zajímá se o sborový zpěv a ráda podporuje své studenty v hudebních aktivitách, projektech a vystoupeních. Spolupracuje s Oddělením vzdělávacích pořadů České filharmonie, byla lektorkou a členkou organizačního týmu projektu Hudba do škol. Od roku 2020 je členkou výboru České Orffovy společnosti. Věnuje se hudební publicistice.

Mgr. Patricie Windsor, Ph.D.

Gymnázium Blansko, příspěvková organizace

patti.windsor@seznam.cz

KREATIVNÍ INTERPRETACE JAKO SOUČÁST KOMPLEXNÍ ANALÝZY SKLADEB V RÁMCI PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ HUDEBNÍ VÝCHOVY

CREATIVE INTERPRETATION AS A PART OF COMPREHENSIVE MUSIC ANALYSIS IN UNDERGRADUATE MUSIC TEACHER TRAINING

Petra Bělohávková

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na implementaci tzv. kreativní interpretace, známé a používané v oblasti literární vědy a výchovy, do problematiky komplexní analýzy a jejího využití v praktické HV. Příspěvek zahrnuje jak teoretická východiska, tak praktické příklady jejího použití.

Klíčová slova: analýza skladeb; rozbor skladeb; kreativita; kreativní interpretace

Abstract: The paper focuses on the implementation of so-called creative interpretation, known and used in the field of literary science and education, into the issue of complex analysis and its use in practical music education. The paper includes both theoretical foundations and practical examples of its use.

Keywords: analysis of compositions; analysis of compositions; creativity; creative interpretation

Úvod

Hudební analýza je důležitým nástrojem, který umožňuje lépe porozumět struktuře, významu a estetickým hodnotám hudebního díla. Pomáhá odhalit vztahy mezi melodií, harmonií, rytmem či formou a ukazuje, jak skladatel pracuje s hudebním materiálem. Díky analýze můžeme hlouběji chápat skladby, přesněji je interpretovat a vnímat souvislosti, které při běžném poslechu často unikají. Je proto cenná nejen pro teoretiky nebo interprety, ale i pro posluchače, kteří chtějí proniknout do podstaty díla.

Základním předpokladem pedagogické práce je pochopení sdělovaného obsahu příjemcem. V rámci přípravy budoucích hudebních pedagogů slouží komplexní analýza hudebního díla jako východisko pro následnou hudebně analytickou a s akcentem na pedagogickou interpretaci.

Kreativní interpretace je další z možností přístupu. Je v ní patrná inspirace literární vědou a didaktikou literatury a možné paralely. Nalézáme v ní možnosti aplikace a uplatnění získaných znalostí v modelových didaktických situacích s ohledem na interdisciplinární přesah.

Výuka soustředěná na práci s uměleckým textem čerpá z podnětů zážitkové pedagogiky. Vede žáky/studenty v duchu konstruktivistického pojetí výuky k samostatnému objevování poznatků a hledání cest k jejich dalšímu využití.

Současná koncepce komplexní hudební analýzy v kontextu přípravy učitelů HV je obohacena o tvořivou interpretační složku. Přispívá tak mj. k přirozenému způsobu učení. Zásadními prostředky kreativní interpretace jsou tvořivost a zážitkovost.

Idea: V navozené situaci setkání s uměleckým dílem (literární text, aplikováno na hudební kompozice) by měl žák projít zážitkem a tento zážitek by pak měl vyústit v jeho tvůrčí činnost.

Modelová situace:

Josef Suk – Sousedská čili "žádný hněv a žádná rvačka" pro pět houslí, kontrabas, činely, triangel, malý a velký buben (1935)

Obsazení:

housle I, housle II, housle III, housle IV, housle V, kontrabas/violoncello, činely, triangel, malý buben, velký buben

Genealogie skladby:

Tato poslední Sukova skladba byla napsána na počátku roku 1935. Je dedikována křečovickým muzikantům (Křečovice na Vlašimsku byly rodištěm Josefa Suka) s humornou poznámkou na titulním listě: "Jako vzor skladby, kdy skladatel nemusí nic umět a hráči také ne." Pro svou technickou nenáročnost je Sukova Sousedská oblíbenou a vyhledávanou skladbou jak amatérskými hudebníky, tak např. i žáky základních uměleckých škol.

Význam slova Sousedská

1. název českého tance
2. název pro vesnickou taneční zábavu, která se konala obvykle po pouti nebo posvícení

Posvícení – původ slova

Termín posvícení je odvozen od pojmu posvěcení. Liturgicky se jednalo o slavnostní mši sv., která se konala v den (popř. nejbližší následující neděli) výročí vysvěcení kostela v dané vesnici či městě.

Toto datum však ve většině případů nebylo písemně podloženo, nebo písemné podklady (často ze 13. a 14. století, kdy byl postavený kostel vysvěcen) nebyly dostupné. Náboženská i lidová tradice ruku v ruce si v takových případech volila převážně podzimní datum (zejména některou z nedělí kolem svátku sv. Václava 28. září). Obvykle se tak konalo posvícení v daném

kraji v rozmezí od poloviny září do poloviny října (rodina z dané vesnice pozvala na své posvícení příbuzné z vedlejší vesnice, ti jim pak návštěvu např. další neděli oplatili při jejich posvícení...).

Tato staletá tradice však byla násilně přerušena na konci 18. století, kdy císař Josef II. zavedl jednotné, tzv. Císařské posvícení – 3. neděle v říjnu, po svátku sv. Havla (16. 10.) pro ty kostely, v nichž není zdokumentováno, kdy byly vysvěceny. Striktní dodržování termínu Císařského (později přejmenované na Havelské) posvícení se po smrti císaře Josefa II. stávalo stále benevolentnější – v některých kostelech se toto datum zachovalo až do dnešní doby, některé kostely se vrátily k předchozímu slavení nejbližší neděle před nebo po svátku sv. Václava.

Lidová tradice

*„O posvícení sjede se hostí plno, jde se do kostela zdejšího, pak k hojnému obědu a po něm k muzice. Často se zabije kvůli posvícení nějaký menší „čuník“ a několik husí krmených, už od pátku se pečou koláče v pecích i troubách. Koláče staročeské se „čtyřma očima“, pak kulaté, jen nahoře mazané a sypané (vymáčkuté obyčejně skleničkou), dále několik koláčů „německých“ (spíše moravských). Koláče musí býti na několik „hřešet“ – dávajíť se horké koláče na řešeto, v němž je trochu slámy. Kromě toho bábovek několik a velký věnec na zvláštním po krajích vroubkovaném plechu (jako koutový věnec). Druhý den je „pěkná hodinka“. Ráno smuteční mše ve zdejším kostele zase, pak průvod kolem kostela po hřbitově – navštívit své zemřelé – potom něco na zub a zase k muzice, kde se vydrží až do rána. Pěkná hodina se slaví jako polosvátek, ale nedělá se nic, vždyť je posvícení! **Donedávna bylo posvícení delší, patřilo k němu úterý ještě – „sousedská“.** V ten den musil si „skočit“ v hospodě i každý dědeček. Dle toho se hrály také volné tance – **sousedská, voves, votava, estereich (sousedská, ländler), hoblubička.** Jindy se to jen kola hemžilo, o sousedské musil nechat pantáty s panímámami tančit „solo“, všichni mladí – hlavně služební. Pro mladší byly tance: polka, kalup, tajč, třásák, šotíš, rejdivák, ba i „hovado“ se tančilo a „Honza“ – dnes platí nejvíc: polka, valčík, (tzv. „na šest“), marš (ten se tančí nalevo vždy), jen dokola, nejvýše tak že se tančí jednou „beseda“ (Hellerova), kterou umějí jen někteří. Že se o posvícení vyjednávají nová služba a dává se záda-vek, bylo už poznamenáno při služebných.*

Sousedská, český tanec oblíbený ve své době nejen na venkově, ale i ve městě. Takt 3/4 (= protipól k rychlým tancům v 2/4 taktu), tempo pomalejší než rakouský **ländler**, takže umožňuje tančit i seniorům. Má klidný houpavý charakter, tančíme ji hlavně v páru, v natáčení nebo otáčení. Časem se ze sousedské vyvinuly i jiné tance shodného metra, např. v **dvoukročák** (*Já mám chaloupku*), **šáteček** (*Škoda toho děvčete*), **honzíček** (*Co pak je, Honzíčku, po malé ženě*), **bublavá** (*Eště mě nemáš*) aj. Podobně jako u mazurky rozeznáváme tři základní druhy sousedské: **vyšlapávanou, přísunnou a hladkou.**

Vyšlapávaná sousedská – je nejjednodušší, vychází z houpané chůze a skládá se ze tří stejnoměrně vypérovaných kroků – jeden hmit podřepmo na každou dobu.

3/4 takt 1. doba krok P

2. doba krok L

3. doba krok P

(ve 3. době je lépe hovořit o přešlapu P u L a to zvláště v natáčení nebo při otáčení).

I. 1. doba krok P s pootočením vpravo čelem do směru pohybu

2. doba krok L dotočit levým bokem do směru pohybu

3. doba přísunem P stoj spojný

II. = I., ale začíná L

Hladká sousedská – skládá se ze dvou kroků a přísunu s dvojitým pérováním (hmity podřepmo)

I. 1. doba krok do mírného podřepu P

2. doba krok do mírného výponu L

3. doba přísunem P mírný podřep

II. = I., ale začíná L

Přisunná sousedská – skládá se z kroku, přísunu a hmitu podřepmo

I. 1. doba krok P do mírného podřepu

2. doba přísunem L výpon

3. doba sejít na paty, mírný podřep

Použití určitého kroku sousedské je závislé na charakteru a tempu daného tance.

Sousedská v lidové písni:

- Andulko, mé dítě
- Bejvávalo dobře
- Já mám chaloupku
- Mně se, mně se, mně se, mně se všechno zdá;

Formová analýza konkrétní skladby (Josef Suk – Sousedská)

Tempo di minuetto

Třídílná forma ABA' (quasi menuet, tj. střední část Trio)

Díl A – tónina A dur

sestává z malé třídlílné formy *aba'* (resp. $|a:||ba':|$), díly *a* i *a'* jsou periodické (předvětí+závětí), oba mají 8 taktů, díl *b* je neperiodický a má 4 takty

Díl B – tónina F dur (akordy A dur a F dur – chromatická terciová příbuznost)

malá třídlílná forma *aba'*, resp. *cdc'*, díly *c* i *c'* jsou periodické (předvětí+závětí), oba mají 8 taktů, díl *d* (8 taktů) je má volnou periodu

v závěru dílu je čtyřtaktová modulační spojka, díky níž se skladba vrací zpět do výchozí tóniny A dur

Díl A' – tónina A dur

tak jako v díle A, i v tomto díle sestává z malé třídlílné formy *aba'*, díly *a* i *a'* (předvětí+závětí), oba mají 8 taktů, díl *b* je neperiodický a má 4 takty, díly však nejsou repetovány

Coda – závěrečných 9 taktů, motivicky vycházející z melodicko-rytmického motivu 3. a 4. taktu skladby

Sousedská v tvorbě jiných autorů – možnosti komparace

A. Dvořák: Slovanské tance, I. řada, op. 46 – tanec č. 4 a 6;

A. Dvořák: Slovanské tance, II. řada, op. 72 – tanec č. 8

A. Dvořák: Česká suita, 3. část – Sousedská

B. Smetana: České tance, II. řada, č. 9. – Sousedská

V. Novák: Dva české tance. 1. Sousedská

Závěr

Kreativní interpretace jako složka hudební analýzy propojuje analytické myšlení s představivostí. Umožňuje nahlížet problém nebo dílo z neobvyklých úhlů, objevovat skryté souvislosti a generovat nové nápady. Nejde jen o to popsat, co je patrné, ale také vytvářet nové interpretace a originální řešení. Podporuje inovaci, rozvoj kritického myšlení a hlubší pochopení zkoumaného tématu.

Kreativní interpretace umožňuje studentům vyjádřit téma novým způsobem. Takovýto přístup podporuje rozvíjení nejen fantazie, ale i kritického myšlení. Kreativní interpretace jako složka hudební analýzy tak pomáhá studentům lépe porozumět probírané látce a současně rozvíjí jejich schopnost originality vlastního přístupu k pojetí výuky HV.

Autor

Petra Bělohlávková, odborná asistentka na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, se věnuje výuce hudebněteoretických předmětů, předmětů aplikujících oborové souvislosti v rovině didaktické a předmětů praktických. Svůj výzkum zaměřuje na faktory rozvoje hudebnosti a na souvislosti s rozvojem příslušných technologií.

PhDr. Petra Bělohlávková, Ph.D.

Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, Univerzita Karlova

petra.belohlavkova@pedf.cuni.cz

Jiřina Jiřičková, Petra Bělohávková (ed.)
Horizonty hudební pedagogiky
Vydala Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Praha 2025
ISBN 978-80-7603-742-7