

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2019

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

september 2019, ročník 18, číslo 4.

Vychádza 5-krát do roka

Šéfredaktor:

doc. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University Ružomberok (Slovakia)

Medzinárodná redakčná rada:

Prof. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)

Prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Mateja Bela University in Banská Bystrica (Slovakia)

Doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Doc. PhDr. **Ladislav Horňák**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)

Prof. PhDr. **Jolana Hroncová**, CSc. – Mateja Bela University in Banská Bystrica (Slovakia)

Prof. PaedDr. **Anna Hudecová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Prof. Dr hab. **Stanislaw Juszczyk**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Doc. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Dr hab. **Piotr Mazur**, – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie (Poland)

Prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD., Chaudhary Charan Singh University (India)

Prof. **Bart McGettrick**, – Liverpool Hope University (United Kingdom)

Prof. Dr hab. **Marian Nowak**, – Catholic University of Lublin (Poland)

Prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Prof. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine The Philosopher University in Nitra (Slovakia)

Prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)

Prof. dr. **Gabriella Pusztai**, – University of Debrecen (Hungary)

Prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)

Doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)

Prof. **Juan Carlos Torre Puente**, – Universidad Pontificia Comillas Madrid (Spain)

Prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)

Prof. PhDr. **Míron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú autori

Sadzba:

PaedDr. ThLic. Anna Baroková

Obálka:

doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

EV 4416/11

Katolícka univerzita v Ružomberku

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok, <http://uv.ku.sk>, verbum@ku.sk

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor

Eleonóra Baranová..... 7

Stratená krajina

Rastislav Biarinec 9

Ozveny histórie Michal Kern - Ozveny prírody v tvorbe autora

Pavol Rusko 20

Ambivalencie

Xénia Bergerová 26

TA BU LA

Martin Kratochvil..... 33

Výtvarné nadanie detí. Sonda cez názory učiteľov

Renáta Pondelíková – Lenka Lipárová 44

Názory učiteľov základnej školy na výtvarné nadanie a talent žiakov – výsledky výskumu

Daniela Valachová 53

Interpretácia výtvarného nadania učiteľmi materských škôl

Blanka Kožík Lehotayová..... 60

Význam mimoškolskej činnosti vo výtvarnom odbore na osobnostný rozvoj žiaka

Veronika Weberová 67

Analýza obsahu, foriem a metód uplatňovaných pri výučbe predmetu "Dejiny výtvarného umenia" v príprave budúcich učiteľov výtvarného umenia

Miloslava Borošová Michalcová..... 76

Folk art vo vitráži

Patricia Biarincová..... 84

Potenciál pamiatkovej a kultúrnej edukácie vo vzdelávaní

Renáta Pondelíková, Miloslava Borošová Michalcová..... 93

Eudová sochárska tvorba prícestných kamenných stĺpov v regióne Orava – podnety pre využitie v edukácii výtvarnej výchovy

Michal Čajka..... 103

Česká lidová tvorba v metodice výuky intonačních dovedností i v repertoáru Královéhradeckého dětského sboru JITRO	
Ludmila Kroupová	113
Folklór v ľudovej piesni východoslovenského kraja v kontexte piesňovej tvorby Dezidera Kardoša	
Mária Detvaj Sedlárová	120
S radostí a prožitkem	
Jiřina Jiřičková	127
Hudobné činnosti na osvojovanie si detských prechodových rituálov z rodiny do materskej školy	
Kristína Mlatecová – Eva Králová	137
Osobnosť Františka Tugendlieba a jeho prínos do vokálnej edukácie nonartificiálnej hudby	
Iveta Štrbák Pandiová	151
Techniky interpretácie Toccaty zo Symfónie č. 5 Charles Marie Widora	
David di Fiore	157
K nedožitým 80. narodeninám klaviristu a pedagóga doc. Ivana Paloviča (1938-1993)	
Stefka Palovičová	164
Klavírna tvorba Jána Zimmera – slovenského skladateľa, pedagóga a klaviristu	
Miriám Matejová	171
Prof. Jaroslav Smýkal jubilující	
René Adámek	177

Contents

Preface

Eleonóra Baranová 8

Lost Country

Rastislav Biarinec 9

Echoes of History Michal Kern - Echoes of Nature in the Work of the Author

Pavol Rusko 20

Ambivalence

Xénia Bergerová 26

TA BU LA

Martin Kratochvil 33

Children's Art Talent. Teachers' Opinions Research

Renáta Pondelíková – Lenka Lipárová 44

Opinions of Primary School Teachers on Issues of Artistic Gifts and Talent - Research Results

Daniela Valachová 53

Interpretation of Artistic Talent by Preschool Teachers

Blanka Kožík Lehotayová 60

The Importance of Extracurricular Activities in Art Lessons on Personality Development of a Pupil

Veronika Weberová 67

The Analysis of the Content, Forms and Methods Applied when Teaching the Subject "History of Art" in the Preparation of Future Teachers of Fine Arts

Miloslava Borošová Michalcová 76

Folk Art in Stained Glass

Patrícia Biarincová 84

The Potential of Monumental and Cultural Education in Education

Renáta Pondelíková, Miloslava Borošová Michalcová 93

Folk Sculpture Art of Stone Columns by the Roads in the Orava Region – Incentives for Use in the Art Education

Michal Čajka 103

Czech Folk Music Contained in Teaching Methods of Intonation Skills and in the Repertoire of Czech Children's Choir JITRO from Hradec Králové	
Ludmila Kroupová	113
The Folklore in the Folk Song of the Eastern Region of Slovakia in the Context of the Vocal Work of Dezider Kardoš	
Mária Detvaj Sedlárová	120
With Joy and with Musical Experience	
Jiřina Jiřicková	127
Musical Activities for Acquisition of Children's Transition Rituals from Family to Nursery School	
Kristína Mlatecová – Eva Králová	137
František Tugendlieb and his Contribution to Vocal Education of Nonartificial Music	
Iveta Štrbák Pandiová	151
Performance Techniques for the Toccata from Symphony No. 5 Charles-Marie Widor (1844-1937)	
David di Fiore	157
On the Occasion of Pianist and Pedagogue doc. Ivan Palovič's Unaccomplished 80th Birthday Anniversary (1938-1993)	
Stefka Palovičová	164
Compositions for Piano of Ján Zimmer - Slovak Composer, Pedagogue and Pianist	
Miriám Matejová	171
The Jubilee of prof. Jaroslav Smýkal	
René Adámek	177

Predhovor

Predložený vedecký časopis *Studia scientifica Facultatis paedagogicae Universitas*, ktorý vydáva Katolícka univerzita v Ružomberku už osemnásť rok, je venovaný aktuálnym vedecko-pedagogickým problémom dvoch oblastí – oblastiam hudobného a výtvarného umenia. Gro časopisu tvoria prezentácie výsledkov výskumov s akcentom na edukačný proces.

Jednotlivé príspevky prinášajú širokú škálu impulzov za účelom zefektívnenia hudobného a výtvarného vzdelávania. Explicitne formulované problémy, ale i viaceré marginálne aspekty evokujú vlastný výskum, prípadne hľadanie ďalších zdrojov informácií. Scientifický princíp, s atribútmi vedeckého bádania, rešpektuje každá predložená práca. Autori v nich zohľadňujú invenčné a inovačné riešenie umeleckého vzdelávania. Zaujímavým spoločným fenoménom je skutočnosť, že i príspevky venované významným osobnostiam obsahujú podnetné metodické informácie.

K hodnotným a skutočne prínosným patria poznatky, ktorých pravdivosť verifikovali pisatelia priamo v pedagogickej praxi. V hudobnej oblasti k nim možno zaradiť metodicky orientované príspevky: Česká ľudová tvorba v metodice výuky intonačných dovedností v repertoáru Kráľovohradeckého detského zboru JITRO; S radostí a prožitkem; Hudobné činnosti na osvojovanie si detských prechodových rituálov z rodiny do materskej školy; ako i príspevok Techniky interpretácie Toccaty zo Symfónie č.5 Charles Marie Widora. Všetky tvoria zaujímavý zdroj informácií, smerujúci k zatraktívneniu a skvalitneniu hudobnej edukácie.

K vedecky interesantným patria i výsledky výskumov zamerané na výtvarnú oblasť: Názory učiteľov základnej školy na výtvarné nadanie a talent žiakov; Výtvarné nadanie detí, sonda cez názory učiteľov; Interpretácia výtvarného nadania učiteľmi materských škôl; Potenciál pamiatkovej a kultúrnej edukácie vo vzdelávaní. Výtvarnú pedagogickú prax rozhodne obohatia i ďalšie práce: Stratená krajina, kde autor venuje pozornosť fenoménu premien a pomalému zániku typickej slovenskej horskej krajiny; Ambivalencie – práca analyzujúca vplyvy pedagóga výtvarníka na poslucháča výtvarných odborov...

Cieľom vedeckého časopisu *Studia scientifica Facultatis paedagogicae Universitas* je nielen zverejniť výsledky vedeckej práce v hudobnej a výtvarnej oblasti za účelom inšpirácie k ďalšiemu výskumu, ale súčasne prispieť k zatraktívneniu a skvalitneniu edukačnej činnosti. Množstvo empirických poznatkov rozhodne rozšíri poznanie čitateľov, ergo, časopis svojím obsahom nielen informuje, ale aj stimuluje k ďalšej kreatívnej práci a bádaniu.

prof. PhDr. Eleonóra Baranová, CSc.

Preface

Presented scientific journal *Studia scientifica Facultatis paedagogicae Universitas Rosenbergensis*, which has been published by The Catholic University of Ružomberok for eighteen years, is devoted to current scientific-pedagogical breakthroughs in two areas - the fields of music and fine arts. The magazine nucleus consists of presentations of research results with the emphasis on educational process.

Individual contributions bring a wide range of impulses in order to streamline music and art education. Explicitly formulated problems as well as several marginal aspects evoke their own research or search for other sources of information. The scientific principle, with the attributes of scientific research, respects every submitted work. The authors take into account the inventive and innovative solutions of artistic education. An interesting common phenomenon is the fact that even contributions to important personalities contain stimulating methodological information.

Among the valuable and truly beneficial is the knowledge, the truth of which the writers verified directly in teaching practice. In the field of music, methodically oriented contributions can be included: Czech folk art in the methodology of teaching intonation skills in the repertoire of the Hradec Králové Children's Choir JITRO; With joy and experience; Musical activities for the adoption of children's transition rituals from family to kindergarten; as well as Toccata's Interpretation Technique from Symphony No. 5 by Charles Marie Widora. All of them are an interesting source of information aimed at making music education more attractive and improving.

The results of research in the field of art are also scientifically interesting. The views of elementary school teachers on pupils' artistic talent; Creative talent of children, probe through teachers' opinions; Interpretation of artistic talent by kindergarten teachers; Potential of monumental and cultural education in education. Art pedagogical practice will certainly be enriched by other works: *Lost Country*, where the author pays attention to the phenomenon of transformations and the slow disappearance of a typical Slovak mountain landscape; *Ambivalence* - a work analyzing the influence of a pedagogue of an artist on a student of art ...

The aim of the scientific journal *Studia scientifica Facultatis paedagogicae Universitas Rosenbergensis* is not only to publish the results of scientific work in the field of music and art to inspire further research, but also to make the educational activities more attractive and better. A lot of empirical knowledge will definitely expand the knowledge of the readers, so, the magazine not only informs by the content, but also stimulates further creative work and research.

prof. PhDr. Eleonóra Baranová, CSc.

Stratená krajina

Lost Country

Rastislav Biarinec

Abstract

The article deals with the phenomenon of the gradual modification and the slow decay of the typical Slovak mountain country. It emerges from the personal experiences of the author – an active tourist, it maps geographical specifics and looks for the “cultural” traces of the natural interconnection of human activities with natural surroundings in the past and nowadays. The article venerates the work of our ancestors, the simple and hard way of life, laborious provision of daily livelihood. It admires fragile and evanescent fragments of esthetic and visual beauty of the just waning world, of the lost country that is vanishing.

Keywords: Country. Slovak Mountain Landscape. Natural Environment. Phenomena. Extinction.

„Proč lidé lezli na vrcholy kopců a pohledem sledovali linii obzoru? Co jim to dávalo? Řekl bych, že pocit identity – tady jsem, to je můj kraj. To není jenom kraj, ale také můj citový a myšlenkový kontext, sem patřím. Rozhlížím se kolem sebe a lépe vnímám sebe“.¹

Súžitie človeka a krajiny existuje od nepamäti a po celý ten čas sa vo vzájomnom vzťahu znova a znova buduje, nepretržite zveľaďuje jedinečná estetická štruktúra prírodného prostredia.

„Protože co jiného je evropská krajina, přetvářená od neolitu stovkami generací, ne-li kompromisem mezi divočinou a nutností žít a užít se?. V mnoha případech se jedná o šťastný kompromis – třeba vyhlášené alpské pastviny mají svůj základ v salašnictví, které zde vzniklo v bronzové době, téměř před čtyřmi tisíci let. Podobně jsou některé nádherné horské louky Nízkých Tater či Velké Fatry – samotná esence „neporušené“ přírody – staré kolem tří tisíc let. Vznikali pravěkým vypalováním někdy koncem bronzové doby a od té doby jsou udržovány pastvou.“²

Ale v súčasnosti sme čoraz menej závislí od uvedenej nutnosti žiť a uživiť sa ťažkou prácou v priamej závislosti na prírode. Už to nie je kompromis medzi divočinou a nutnosťou prežiť. Je to krajina so znakmi ľahšieho, čoraz pohodlnejšieho života bez námahy. Roztrúsené kolónie ľudských obydľí nahrádzujú obrovské industrializované celky. Malé pestrofarebné políčka sa zmenili na veľké geometrické plochy, nedozerné

¹ CÍLEK V.: *Krajiny vnitřní a vnější*. Praha, vyd. Dokořán, 2002.

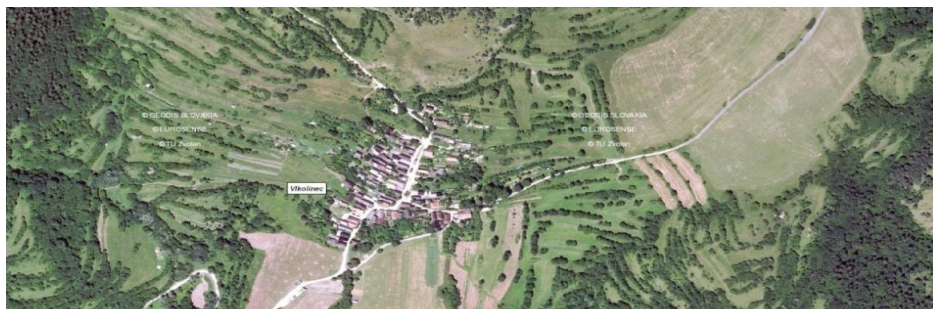
² CÍLEK V.: *Krajiny vnitřní a vnější*. Praha, vyd. Dokořán, 2002.

lány monokultúrnych plodín. Čoraz výraznejšie dominujú moderné cestné komunikácie, polia s vrtuľami veterných elektrární alebo solárnych panelov, siete elektrických vedení...

Vývoj nemožno zastaviť, premena prostredia je nezvratná. Za všetko treba zaplatiť svoju cenu. Avšak môžeme zachovať aspoň malé celky, historické časti tzv. "kultúrnej" krajiny.

Zánik „kultúrnej“ krajiny Slovenska

Postupná degradácia estetickej hodnoty prírodného prostredia súvisí so zánikom tradičného spôsobu života na vidieku, najmä činností spojených s chovom domácich zvierat, poľnohospodárstvom, salašníctvom, pasením, kosením... V bezprostrednej blízkosti ľudských obydľí dominovala mozaika úzkych pásikov obrábanej zeme. Pripomínala abstraktné štruktúry Kleeových obrazov. Pekný príklad dokladuje letecká snímka Vlkolínca z roku 1950 v porovnaní s rovnakým záberom z roku 2010 (obr.1).



Obr. 1: Vlkolínec s priľahlými poličkami z roku 1950 horný obrázok a 2010 dolný obrázok

Ďalšia ukážka je z blízkej lokality Nad Skalami neďaleko Bieleho Potoka z rokov 1950/2010. Rozdrobené parcely sú v súčasnosti obhospodarované vo veľkých celkoch (obr. 2).



Obr. 2: Kameňolom nad Skalami pri Bielom Potoku z roku 1950 horný obrázok a 2010 dolný obrázok

Pre Liptov, ale tiež mnohé hornaté regióny Slovenska boli charakteristické drobné drevené stavby na lúkach. Okrem salašov, či rôznych kraviarok sa na rozsiahlych pasienkoch nachádzalo množstvo senníkov, ktoré v minulosti vytvárali typický kolorit podhorskej krajiny (obr. 3).



Obr. 3: Pribilinské lúky a Podbanské

Do súčasnosti sa zachovali už len nevelké fragmenty tejto kedysi hojnej a rozšírenej drobnej architektúry. Jednou z posledných lokalít sú štále

na Dúbravici (obr. 4). Mnoho senníkov je však už značne poškodených a pasienok rýchle zarastá náletovými drevinami.



Obr. 4: Dúbravica, Dubovské lúky pod Čebraťom, rok 2016

Na prechádzkach v lesoch možno dnes na mnohých miestach naraziť na rozpadnuté, zborené, stavby, často v štádiu pokročilého rozkladu, ako napríklad pod Tlstou horou (obr. 5). V minulosti zjavne slúžili na uskladnenie sena, teraz ich obklopuje vysoká, vyrastená hora.



Obr. 5: Senníky pod Tlstou horou, rok 2017

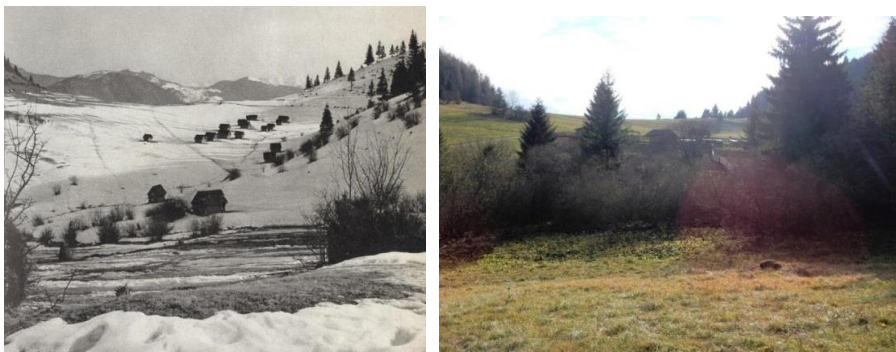
V ojedinelých prípadoch môžeme ešte natrafiť na niekoľko obnovených zrubov, ako sú napríklad senníky pod hrebeňom Kútnikovo kopca, na mieste nazvanom Nad Hlbokou. Jeho záchrana pravdepodobne súvisí s vybudovaním náučného chodníka mapujúceho históriu salašníctva v našom regióne. Bývalý pasienok je však silno zalesnený a z pôvodných

deviatich senníkov na ľavom obrázku sa od polovice šesťdesiatych rokov dodnes zachoval len jeden (obr. 6).



Obr. 6: Senníky Nad Hlbokou, polovica 60-tych rokov a rok 2018

Ešte donedávna bolo možné obdivovať krajinu senníkov takmer na každom kroku a nebola to len doména vysokých polôh či odľahlých oblastí. Typickým príkladom sú Vlkolínske lúky neďaleko Ružomberka. Priložené fotografie zachytávajú situáciu zo sedemdesiatych rokov, kedy sa v uvedenom priestore nachádzalo ešte okolo tridsiatky malých dreveničíek. V roku 2018 už po senníkoch neostalo ani pamiatky (obr. 7). Obdobná situácia je typická takmer pre celé územie Slovenska. V priebehu jednej, či dvoch generácií života človeka sa krajina radikálne zmenila.



Obr. 7: Senníky na Vlkolínskych lúkach, 70-te roky a rok 2018

Podobnú kultúrno-historickú a estetickú hodnotu, ako prezentujú pamiatky ľudovej architektúry, predstavuje tiež okolitá krajina, ktorá je jej integrálnou súčasťou. Žiaľ tú nikto nechránil, a dodnes nechráni v súvislosti s charakterom danej doby, hoci, aj keď si to možno neuvedomujeme, jej podoba bola výsledkom stáročnej symbiózy súžitia človeka s prírodou, jeho večného zápasu o živobytie, nekonečným hromadením ťažkých pracovných

činností a kolobehu kontinuálneho zveľaďovania priestoru. Vlkolínec, to nie sú len drevenice. Mal by sa tu rozvíjať a chrániť najmä pôvodný spôsob života obyvateľov konca 19. a prvej polovice 20. storočia, inak bude jeho výnimočnosť odsúdená na zánik. Zmení sa na obyčajný skanzen, zostanú opustené budovy, víkendové chaty. Okolie dediny začne neľútostne zarastať a nakoniec ho celkom pohltí divočina. V horšom prípade tu niekoľko špekulatívov vysadí ihličnaté monokultúry, aby tak uspokojili svoje chamtivé ambície v honbe za väčším ziskom (obr. 8).



Obr. 8: Vlkolínec a Revúcka dolina zo Sidorova, horný obr. 70-te roky, spodný obrázok z roku 2009

Moderný spôsob života. Generácia našich rodičov a prarodičov pomaly vymiera. Mladí ľudia hľadajú príjemnejší spôsob života v pohodlí miest. Lazy

a usadlosti sa rýchlym tempom vyľudňujú, živé udržiavané osady pustnú, domy nahodáva zub času. A keď už hospodárstvo nemá gazdu, nepomôže ani prípadný solventný "bratislavský" majiteľ. Ten to nekúpi preto, aby hrdlačil, aby opäť kdesi dával, ale aby bral, užil si posledné zvyšky vidieckej idyly. A ak sa aj občas zdanlivo realizuje – tak kúpi nový plastový šindel, vyreže veľkorysý otvor pre veľké panoramatické okno, fasádu neprirodzene obloží guľatinou na poľský spôsob...

Spomínam si, keď som ako dieťa chodieval k babke do Hornej Marikovej.

Jej chalúpka stála vysoko v horách v doline Kadubovského potoka. Chalupe konkurovalo veľké humno, zo dve murované maštale a tiež stavania suseda. Všade naokolo, vykosené nekonečné lúky, na nich kde-tu malé ohradené políčka, stromoradia ovocných sádov, kamene z rolí, pekne poukladané do hroblí... Nemôžem tomu uveriť, ako sa to všetko zmenilo (obr. 9).



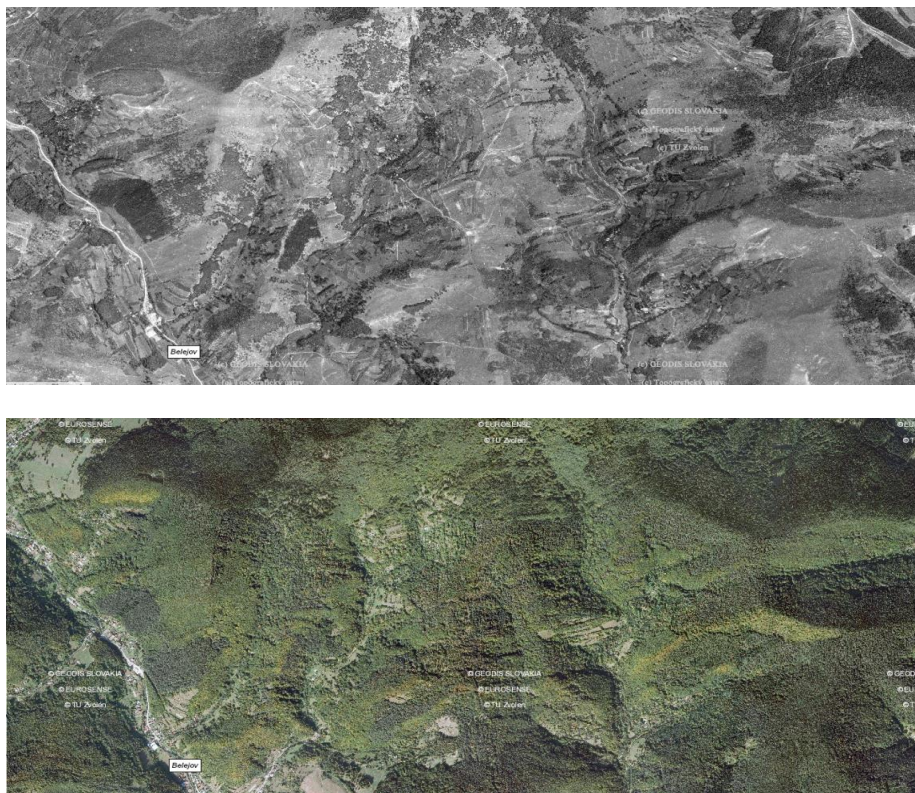
Obr. 9: Osada Biarovce (Kadubové), chalupa a zarastený ovocný sad, rok 2018

Ešte horšie sú na tom ale susedné osady – Kurtinovci, Ondrišovci, Máčkovci, Hehejovci atď. (obr. 10).



Obr. 10: Zborené domy v osadách Kurtinovci a Ondrišovci, rok 2018

Zmenil sa celý kraj, na ortofotomapách z rokov 1950 a 2010 môžeme názorne porovnať obrovský rozdiel (obr. 11).



Obr. 11: Horná Mariková – Belejev, Kadubové, Besné, horný obr. rok 1950, dolný obr. rok 2010

Stúpame na vrcholy kopcov so zrakom upretým do diaľav, sledujúc líniu obzoru hľadáme pocit vlastnej identity. Chodievame tu odpradáva, celé desaťročia, možno storočia... pohľadom ohmatávame dôverne známe kontúry vzdialeného horizontu. V popredí dominuje zreteľná arabeska prvého plánu jasne vykreslená na šedom pozadí, ktoré vytvára medzistupeň k hmlistej kulise najvzdialenejších pohorí. Ale treba sa poponáhľať, z údolia sa rýchlo za nami štvorá mladý smrekový les. Za chvíľu zakryje tieto veľkolepé výhľady, ostane len chodník v tmavej hustej hore.

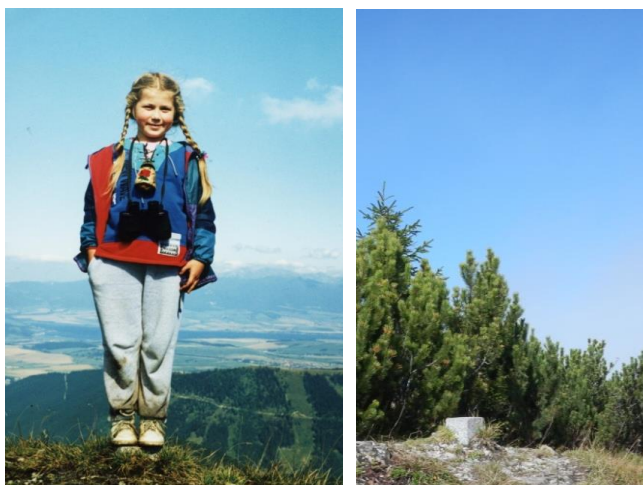
Žiaľ, toto metaforické prirovnanie nie je príliš zveličené. Skostnatená ochrana prírody a nevhodné lesné hospodárenie si vyberajú svoju daň. Veľa sa hovorí o potrebe obnovy lesa. Ide však o "užitočné" lesy, nie pralesy. Treba čoraz viac zorširovať lesné plantáže, maximálne zamerané na ekonomický profit. Pripomínajú lány obrovskej "kukurice", je ich stále málo. V národných parkoch sa rieši dilema s lykožrútom... čo vlastne chceme chrániť? Svoje

investície a zisk z predaja dreva, alebo malé ostrovčeky divočiny, ktoré sú vzácné práve tým, že sú divoké, drsné... hoci postihnuté podkôrnou kalamitou, ale hlavne nedotknuté človekom, bezzásahové? Je veľká chyba, že o odstraňovanie náletových drevín z horských lúk a bývalých pasienkov sa nikto nestará, ale zámerné zalesňovanie uvedených biotopov je takmer tragédia. Obávam sa, že budúce pokolenia si príliš nevychnutajú magické panorámy Oravskej Magury, Nízkyh Tatier, Malej, či Veľkej Fatry... hôľna krajina rýchle zarastá (obr. 12). Ostávajú len názvy - Kubínska hoľa, Mokrad'ská hoľa, Vasil'ovská hoľa, Krakova hoľa, Skalná alpa...



Obr. 12: Borišov, horný obr. 50-te roky, spodný obrázok z roku 2018

Dokonca aj vo vyšších polohách, nad pásmom lesa sa situácia dramaticky zhoršuje. Dobre to dokumentuje fotografia mojej šesťročnej dcéry na kamennej vrcholovej kóte Salatína z roku 1997. Schválne som vybehol, nedávno presekaným chodníčkom v húštine kosodreviny, opäť sa na to miesto pozrieť - tu je výsledok (obr. 13).



Obr. 13: Salatín, vedľajšia vrcholová kóta ľavá strana - rok 1997, pravá strana - rok 2018

Za tých dvadsaťjeden rokov celkom slušný postup. Ako na hrebeňoch Krakovej hole, Haľamovej kopy, Pilska... z Chabenca Nad Pekelnú a Spálenú sa už ani nedá prejsť. A aby toho nebolo málo, tak sa ešte pridajú, umelo vysadia kosodrevinové porasty na miesta, kde predtým prirodzene nerástli. Teraz môžeme oceňovať skvelé protilavínové bariéry na Rakytove, Ostredku a hlavne obdivovať veľký šachovnicový „land art“ na Krížnej (obr. 14).



Obr. 14: Veľký „land art“ na Krížnej, rok 2016

Chcel by som, na záver, povedať niečo pozitívne, ale nič povzbudivé mi nenapadá. Snáď len toľko, že ešte máme Vysoké Tatry a v najvyšších nadmorských výškach už nič nerastie. Tam nič nezarastie, nič sa nezmení! Našťastie!

prof. PaedDr. Mgr. art. Rastislav Biarinec ArtD.

Katedra výtvarnej výchovy

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: rastislav.biarinec@ku.sk

Ozveny histórie

Michal Kern - Ozveny prírody v tvorbe autora

Echoes of History

Michal Kern - Echoes of Nature in the Work of the Author

Pavol Rusko

Abstract

The Resonance of the History is an international project focused on the application of research results into the pedagogical process. Through exhibitions, conferences and workshops of pedagogues and students of the Catholic University in Ruzomberok's Arts Department of its Faculty of Education and foreign universities, we try to apply inspirational insights using arts and crafts tradition, natural and cultural dances of the regions of Liptov and Orava, in artistic creation and pedagogical practice. We innovate teaching practices and we support artistic transitions.

Keywords: Pedagogy. Context. Tradition. Artistic Transcendence. Cooperation. Creativity. Innovation.

OZVENY HISTÓRIE / 026KU-4/2018, Medzinárodný projekt KEGA/

Katedra výtvarnej výchovy PF KU v Ružomberku získala v roku 2018 grant z KEGA MŠ Slovenskej republiky na realizáciu projektu „**OZVENY HISTÓRIE**“.

Ozveny histórie je medzinárodným projektom zameraným na aplikáciu výsledkov výskumu do pedagogického procesu.

Prvou aktivitou projektu bol medzinárodný workshop „**OZVENY PRÍRODY**“.

Miesto: Ružomberok, Gejdák, Vlkolíncec /2.9. – 8.9.2018/

Účastníci: Katedra výtvarnej výchovy PF KU v Ružomberku,

Katedra fotografie, Univerzita Jána Dluhoša, Čenstochová, Poľsko

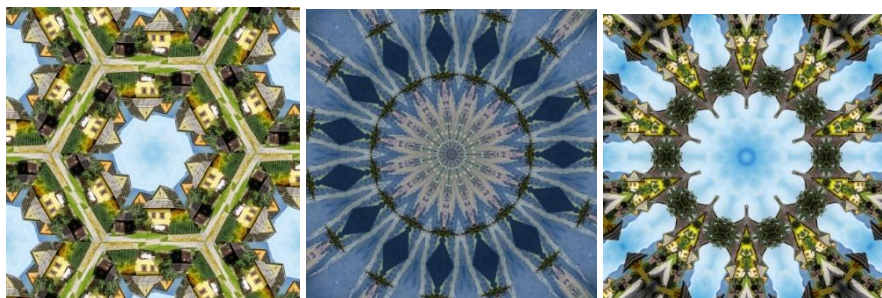
Cieľom workshopu bolo nachádzať inšpiráciu v prírode, krajine, pamätihodnostiach Vlkolínce, Ružomberka a regiónov Liptova a Oravy pre vlastnú tvorbu. Vzniklo množstvo fotografií, frotáží, a inštalácií v prírodnom prostredí. Niektoré fotografie ostali autentickým výtvarným dielom, iné mali charakter dokumentačný, alebo sa stali podkladom pre vznik počítačových grafičiek.



Účastníci workshopu pred Kostolom dvoch srdce v Liptovských Sliachoch



Zuzana Harničárová , počítačová grafika



Paulina Przepióra, počítačová grafika

Spríevodným podujatím workshopu bola výstava počítačovej grafiky študentov Univerzity Jána Długosza z Čenstochovej v Univerzitnej knižnici KU v Ružomberku, ktorú sme pod názvom „**Ozveny spolupráce**“ otvorili slávnostnou vernisážou v pondelok 3.9.2018 o 15.00 hodine.

Výstava prezentovala výsledky pedagogického procesu hosťujúceho pedagóga Doc. akad. mal. Pavla Ruska, ArtD. na uvedenej univerzite v rokoch 2011 a 2018.



Zábery z vernisáže v Univerzitnej knižnici

Nevýhodou riešenia medzinárodného projektu je, že sa ho môže zúčastniť iba malý počet študentov našej katedry. Zo skúseností vieme, že účastníci takýchto aktivít sa potom stávajú lídrami v práci na katedre. Naším záujmom je preto sprostredkovať takúto, alebo podobnú aktivitu, čo najväčšiemu počtu študentov. Jednou z možností ako to môžeme uskutočniť je vyskúšať si tému workshopu aj v povinných seminároch počas semestra, alebo v Mimoateliérovom štúdiu.

Ďalšou aktivitou tematicky nadväzujúcou na projekt Ozveny histórie bolo Mimoateliérové štúdium študentov KVV PF KU v Ružomberku, ktoré sa konalo v dňoch 2. – 4. 11. 2018 v Kráľovej Lehote. Hlavný organizátor, Doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD. zvolil za náplň tohto podujatia tému: Michal Kern, ozveny prírody v diele autora.

Kľúčové slová: príroda, perspektíva, kompozícia, Land art

Cieľ mimoateliérového štúdia:

- Aplikovať skúsenosti z medzinárodného workshopu „Ozveny prírody“ do pedagogického procesu
- Autorsky reagovať na dielo významného už nežijúceho autora, ktorého silný vzťah k prírode definoval jeho umelecké vnímanie
- Vyskúšať si prácu v plenéri
- Utužiť študentský kolektív

Prvou fázou Mimoateliérového štúdia bolo predstavenie autora prostredníctvom ukážok jeho diel a priblížením myšlienково-filozofických východísk jeho tvorby.

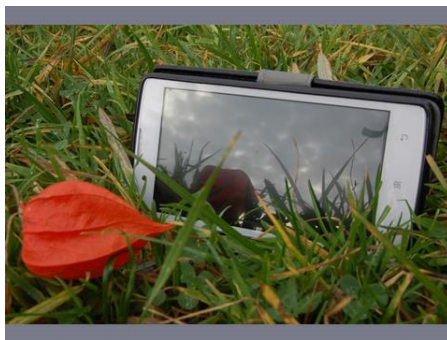
Michal Kern / 1.5.1938 – 1.10.1994 /

bol slovenský výtvarník, predstaviteľ takzvanej neoficiálnej výtvarnej scény. Venoval sa konceptuálnemu a akčnému umeniu. Hlavnými témami jeho tvorby boli príroda, človek, zaoberal sa ekologickou problematikou a podstatnú časť svojej tvorby pracoval s tematikou holokaustu. Jeho diela boli tvorené v prírode, ktorú považoval za svoj ateliér, zvlášť oblasť svojho rodiska, lokalitu Močiare pri Liptovskom Mikuláši. Tieto akcie Kern realizoval s pomocou prírodných dejov, zachytával ich efemérnosť a náhodnosť. Jeho diela sú zastúpené v domácich aj zahraničných zbierkach.



Michal Kern, Projekty so zrkadlom

Druhou fázou bola reakcia študentov na prácu autora vlastnou tvorbou, ktorá mohla byť inšpirovaná priamo, témou, parafrázou, citáciou a pod., alebo nepriamo voľnou tvorbou v prírode využívajúc poznatky z Land artu a rôzne médiá napr. maľbu, kresbu, fotografiu, inštaláciu a pod.



Ukážky študentských prác

Poslednou fázou aplikácie témy do vyučovacieho procesu bola realizácia výstavy výsledkov Mimoateliérového štúdia v Galérii pod krížom vo vestibule Pedagogickej fakulty na Hrabovskej ceste. Súčasťou bola vernisáž a predstavenie projektu aj študentom iných katedier.

Výstava z mimoateliérového štúdia v Kráľovej Lehote

Katedra výtvarnej výchovy PF KU v Ružomberku



Vernisáž sa uskutoční dňa 15.11. 2018 o 13.00 hod.
v Galérii pod krížom vo vestibule Pedagogickej fakulty

Výstava je súčasťou projektu KEGA /OZVENY HISTÓRIE/

Na to, aby sme počuli ozvenu je potrebný prvotný impulz. Je jedno, či je zvukový, myšlienkový, umelecký alebo pedagogický. Dôležité je aby bol.

doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

Katedra výtvarnej výchovy
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: pavol.rusko@ku.sk

Ambivalencie

Ambivalence

Xénia Bergerová

Abstract

A pedagogue in relation to the art education process and in relation to the student. Influence of artistic thinking on the pedagogical process, creation and study.

Keywords: Creativity. Creative Crisis. Pedagogue. Student. Relationship.

„...naučila nás pracovať pravidelne a po remeselnej stránke zodpovedne, v jej škole panovala pevná disciplína... pracovalo sa od rána do večera mimo dni určené návštevám výstav a múzeí... Pracovná disciplína a úcta k remeslu ma vyviedli z každej životnej i umeleckej krízy“, tak o svojej učiteľke, predstaviteľke ruských avantgárd Alexandre Exterovej hovorila významná slovenská maliarka generácie 1909 Ester Martinčeková Šimerová.

Myslenie v ne/ závislostiach na modeloch s podtitulom, reflexie postavenia a zmyslu výtvarného umeleckého vzdelanie v súčasnosti, zborník z roku 2006 vyšiel na Akadémii umení v Banskej Bastrici. V tejto na pohľad nenápadnej, avšak výpovedne bohatej a mnohohlasnej reflexii nájdeme mnoho vážnych myšlienok. Takouto reflexiou je i príspevok doc. Ivana Kříža, akademického maliara, donedávna pedagóga Výtvarnej fakulty v Brne. To o čom hovorí považujeme za dôležité a zmysluplné na čo chceme upozorniť. Hovorí o veciach, ktoré každého profesionálneho výtvarníka dajakým spôsobom sa dotýkajú, či je to skúsenosť zo štúdií, alebo vlastná pedagogická činnosť. Hovorí o nedávnom minulom i súčasnom výtvarnom školstve, o rozpätí od diktátu pedagóga, ktorý v mnohom väzí v jeho osobnej maniere, až po úplne uvoľnenú sebarealizáciu poslucháča. Teda je to reč o dvojitej ceste. Sú tu pravdepodobne autorove skúsenosti z autopsie, mohli by sme povedať aj o **klasickej ceste**, ktorá nabáda k práci, ktorá je aj cestou výtvarných transformácií vizuálnej reality až po hranice možnosti. Autor v nej nachádza i **pozitíva, keď ju vníma ako cestu k vybudovaniu „zásobárne“ potrebnej pre umeleckú budúcnosť adepta**. Je to cesta, ktorá vedie cez namáhavé a neisté teritória zbavovania sa naučených spôsobov a niekedy priam balastu. Tou druhou cestou, či možnosťou, je **cesta tých „silnejších“ a snád' šťastnejších /?/ adeptov umenia, okolo treba opatrne chodiť, na špičkách, nerušiť ich kruhy. Za výrazne najlepší variant autor považuje aktívny postoj pedagóga, ktorý upevňuje „neomylnosť“ tých „šťastnejších“**. Kříž uvádza skvelý príklad z histórie, van Gogha, ktorý oddane a poctivo študoval svojho obľúbeného majstra Milleta, avšak v každom svojom kroku bol už

nezameniteľne svojský. Autor chápe a konštatuje existenciu mnohých ciest k cieľu a skromne zdôrazňuje, že v svojej pedagogickej koncepcii nikoho nechce ohúriť extravaganciou. Svoje nazeranie pádne uzatvára: „Myslím, že nie je umením poprieť tradíciu, ale ju nanovo exploatovať...“. V problematike, ktorú s plnou vážnosťou reflektuje doc. Ivan Kříž je obsiahnutá vlastne výzva. Má svoju historickú, ale i súčasnú rovinu. Môžeme sa teda zamýšľať nad povahou a charakteristikami ateliérov, ich pedagógov a študentov. V istom zmysle sa o niečo takého pokúšal na Bauhause Johannes Itten, ktorý si všimol a hľadal súvislosti medzi fyziognómiou maliara, jeho koloristickou skladbou, rukopisom atď...

Pokúsime sa chvíľu venovať danostiam a charakteristikám „bez záruky“. Navádza na to reflexia Ivana Kříža. Dovolíme si uviesť príklady z dostupnej, teda nedávnej minulosti, ktorú je možné čerpať sprostredkovane, teda jazykom dneška, orálnej histórie. Pokúsme sa všimnúť pedagógov /profesorov/ - maliarov, ktorí boli dominantnými osobnosťami v prvých dekádach histórie Vysoké školy výtvarných umení v Bratislave. Boli to umelci viac, či menej bohémami, ktorí viedli tzv. špeciálne ateliéry /špeciálky maliarstva/, v tom čase to boli všetky ateliéry, kde fungovalo jediné maliarske médium, teda do istej miery otvárali možnosti porovnávaní. Možno konštatovať, že sa líšili. Je dráždivé uvažovať v intenciách osobnostného, čiže psychologického charakteru. Pri celej našej opatrnosti sa asi nebudeme mýliť, keď priznáme, že **odlišnosti v značnej miere tkveli v typologických charakteristických, vlastnostiach trojice profesorov /Mudroch, Želibský, Matejka/**. Je zaujímavé, že tá trojica známych osobností Ján Mudroch, Peter Matejka a Ján Želibský, boli odchovancami pražskej medzivojnovovej akadémie (AVU). Nie je zanedbateľná ich generačná príslušnosť /1909/.

Tak ako sa líšili profesori, líšili sa aj ich ateliéry i profily poslucháčov. Pravdepodobne Mudrochov ateliér bol najviac pripútaný k odkazom klasiky, možno sa nebudeme mýliť, keď povieme, že išlo asi viac o jeho prirodzene dané osobnostne dané sympatie profesora k odkazu francúzskemu modernému maliarstvu a na druhej strane k Rembrandtovi. Netreba tiež akcentovať to všeobecne známe a vždy spomínané koloristické založenie Mudrocha. Z relácií jeho posledných študentov možno usudzovať o uprednostňovaní pedagogického modelu kedysi často založeného na vlastnom príklade, na jeho maliarskych láskach, čo stáročia fungovalo v európskom maliarstve. K ateliéru profesora Mudrocha bol najkontrastnejší ateliér najmladšieho z trojice, profesora Petra Matejku. Je zaujímavé, že mienka jeho absolventov je v rozpore s objektívnejšou skutočnosťou. Ateliér bol považovaný za najslobodnejší. Estetizmus diel profesora Matejku, ich kultivovanosť sa však nestali vzorom jeho študentom, vzorom sa stal Picasso, tak pre osobné experimenty profesora, ako aj cestu jeho poslucháčov. V tomto ateliéri vraj prevládala nespútaná mladícka energia, vo veľkých a výrazných formátoch a formách, v kompozičnom riešení monumentálnej mierky. Profesor Ján Želibský bol vraj v svojom osobnostnom založení, ktoré sa

zrkadlilo v jeho pedagogickej činnosti najdemokratickejším a kultivovaným. Jeho pedagogický model (program) vyplynul zo súboru viacerých prvkov moderného umenia medzivojnového obdobia. Profesorov dlhý študentský a dokonca pedagogický pobyt v Prahe na AVU sa objavoval v motívoch, v tématickom založení života mestského typu. V ateliéri profesora Želibského na VŠVU sa neskoršie pestovalo krajinárstvo, ale i koncept kombinácii krajiny a figúry v mierne estetizujúcej a dosť asketickej podobe maľby, čo možno vyplynulo z nedostatku ateliérovej práce s modelom. Model nahradila informovanosť a literatúra, prípadne skice a poznámky... Suma sumárum, programy ateliérov boli budované ako sa zmieňuje Kříž na klasických i značne modifikovaných moderných vzoroch. Je len veľmi ťažko určiť, ktorá pedagogická vízia mala priamejšiu cestu.

V období, ktoré už poznáme aj z osobnej skúsenosti sa šírila akási utopická predstava, v značnej miere vyplynula zo situácie, ktorú ovplyvnila výmena generácií pedagógov. V novej zostave pedagógov sa veľmi silne uplatňovalo preferovanie liberálneho zmýšľania, až absolutizovania idey prekračovania akýchkoľvek medzí, teda akoby predstava absolútnej slobody. Často opakovaná myšlienka „prekračovania“, jej rôzne modifikácie neboli dobre známe ani tým, ktorí ich šírili. Dnes, keď už sami máme svoje pedagogické skúsenosti nazeráme celkom ináč, ako tomu bolo v našich študentských časoch.

V treťom čísle Magazínu o umení 365, ktorý vydáva SNG sa nachádza pod titulom *Naša súčasnosť je históriou odtrhnutou z reťaze* medzigeneračný rozhovor maliara Mateja Fabiana s prof. Jánom Bergerom. V začiatku rozhovoru sa spomína, že doba o ktorej sa práve hovorí bola obdobím s existenciou akejsi pravdepodobnosti „smrti“ maliarstva. Našťastie predpovede sa rozplynuli a dokonca sa i dramaticky zvrátili, aby ich vystriedal všetko možné pripomínajúci boom maliarstva. V porevolučnom období došlo na základe konkurzu k celkovej výmene pedagógov VŠVU, vrátili sa tí, ktorí konkurzom boli akceptovaní. Tak sa stalo i v prípade Bergera, ktorý z trojice vybraných vedúcich ateliérov na Katedre maliarstva jediný nastolil jednoznačne maliarsky program ateliéru a pomenoval ho Ateliérom maľby, neprihliadajúc na klímu, aká už panovala. Teda diametrálne iná situácia, ako tá o ktorej bola predtým reč. Keďže Berger sa stal len krátko pred veľkou zmenou pedagógom na VŠVU, prirodzene nadviazal na svoju pôvodnú predstavu o programe. Neopúšťal svoje presvedčenie o príprave adepta maliarstva, citujeme: „Nevedel som jednoducho napomáhať rozvíjaniu osobných maliarskych programov, schopnosti interpretovať bez nejestvujúcich pevnejších základov a nemohol som si dovoliť niečo základné preskočiť... Môj program vyplynul nielen z vnútorného príkazu, ale z nevyhnutnosti zachovania osnovy toho, čo drží stáročia i viac maliarstvo. Kde inde, ak nie v škole je ten vhodný čas a priestor pre budovanie „zásobárne“ materiálu, z ktorého sa postupne vybuduje osobný svet maliara...“

Po súbahu na nové miesta pedagógov, prišli pedagógovia profesor Daniel Fischer, profesor Rudolf Sikora a profesor Rudolf Fila. K absolútnej voľnosti v duchu doby priamo vyzýval program ateliéru Rudolfa Sikoru, kde maľba sa objavovala len v prípadoch vlastnej iniciatívy poslucháčov. Ateliér profesora Fischera zas mal vyhranený miestami až limitovaný program, kde maľba sa občas vyskytla ako jedna z úloh, väčšinou sa riešili zadania uvidené cez dobové trendy, ako napríklad inštalácie na rôzne témy, neskoršie videá a pod... Profesor Rudolf Fila veľmi skoro odišiel do dôchodku, no veľmi často umožňoval sa rozhodovať poslucháčom v prospech maľby. V duchu i v zhode s dobovým nástupom boomu maľby vstúpil do histórie VŠVU 4.ateliér, ako ho nazval profesor Ivan Csudai. V svojom rozhovore Ján Berger sa vyslovil: „...som prijal ako prirodzenú následnosť vo vývoji katedry maľby samozrejme i so zvedavosťou...“, ateliér vtedy ako druhý, čiže ako konkurent sa venoval programovo maľbe, avšak v celkom inom duchu, nebol postavený na tradičných postupoch maliarskeho štúdia. Čoskoro sa prihlásila akási „jednota“, čo v akademickom prostredí vôbec nepatrí k výnimkám. Profesor Ľudovít Hološka sa venoval maliarskej príprave, ktorá z jeho neskorším odchodom sa postupne akosi rozplynula a zostala len vo forme predmetu, resp. kurz. Zdá sa nám celkom zaujímavé porovnanie náčrtu situácie 60. rokov 20. storočia s novou situáciou po roku 2000. Myslíme si, že porovnávanie časove vzdialených situácií nám môže mnohé objasniť a priblížiť.

Môžeme konštatovať, že **naše vysoké umelecké školstvo v našom prípade hlavne oblasť voľných umení podlieha už na prvý pohľad postupným zmenám**, ktoré sa dejú z nejasných príčin. V organizácii štúdia a jeho programoch sa napríklad legalizoval po desaťročiach skrátený čas štúdia v ateliéri. Kedysi dávnejšie tu nastal prvý neodôvodniteľný krok, že na prvej umeleckej výtvarnej vysokej škole sa pondelky venovali teoretickým predmetom. Zdá sa nám, že dochádza ku kamuflovanému **stavu že všetko je na slobodnej voľbe študenta, nikdo však nevie zdôvodniť v čom sú takéto obraty pozitívne a aký je ich dôvod**. Cez našu osobnú prax vnímame **takúto situáciu ako situáciu, ktorá narúša študijné zvyklosti a potrebnú pracovnú disciplínu, na budovanie vlastnej umeleckej praxe**. Škola o ktorej hovoríme má vnútorne bohato diferencované odbory, z čoho vyplýva akási nezaujatosť značnej časti pedagógov, nakoľko problém vyvstáva z rôznych príčin v odboroch voľných umení. V už spomínanom zborníku z Akadémie umení v Banskej Bystrici sa nachádza aj podnetný a **výnimočný vecný text *Dá se učiť?* od profesora Akademie umění v Prahe profesora Jiřího Lindovského**. Autor odpovedá na svoju vlastnú otázku, ktorá býva len tak „zľahka“ jednoduchým a úsmevným spôsobom podávaná, v tom zmysle že sa umeniu nedá učiť. **Profesor Lindovský oponuje a predkladá fakty**, ktoré takéto negatívne tvrdenie vyvracajú, naopak hovorí o užitočnosti umeleckej školy, akou je tradične AU v Prahe. Pýta sa, kde možno brať ideály, ktorými by asi takéto školy mali žiť. V mnohých postrechoch a vážnych

myšlienkach autor hovorí: **„Bez ideálu sa nedá vymedzovať priestor, nevznikajú hranice a nie je čo dodržiavať a nie je čo prekračovať.** Underground i oficiálne umenie splývajú do jedného a tak môžu byť „platení“ z dvoch strán... Každú chvíľu dajaká skupinka vytýči cestu pravdy z minulosti do budúcnosti a prinesie „pravé“ myslenie. Zredukovať celú živú skutočnosť na sebecký pramienok sa nedá tak ľahko. Podľa neho sa najmä nedá takto učiť, pretože takýto pramienok rýchle vyschne.“

Profesor Lindovský sa venuje v svojom vzácne a presne formulovanom vyznaní umelca – pedagóga vážnym neraz nepresne pochopeným pojmom. Takýmto pojmom je napríklad v súvislostiach umenia a tvorby častejšie používané slovo „**remeslo**“. Hovorí o jeho podstate, šírke a hĺbke, o jeho význame i prekračovaní dielenských operácií, za aké sa často zamieňa a zovšeobecňuje. **V takejto súvislosti ho zaujímajú skúsenosti, čas, citlivosť s dôrazom sa venuje úlohe a postaveniu i zmyslu kresby, ktorú považuje za základ výtvarného myslenia i komunikácie.** Napríklad jazyk, písmo, ale i kresba si stále **vyžadujú rovnaký, ten istý čas a námahu, ako tomu bolo kedysi dávno.** Lindovský na záver hovorí, že na umeleckej škole sa učiť dá... Chcel zdôrazniť to, čo je v procese každého štúdia najvhodnejšie a cenné, oddeliť učenie od púheho „čarovania“...

Zatiaľ sme sa dotýkali vecí, povahy a koncepcie výtvarného pedagóga. Skúsime sa obrátiť **k oblasti, ktorá v názorovej, ako aj realizačnej sfére rozdeľuje spoločnosť výtvarníkov, akoby sme všetci stali na dvoch brehoch. Je to to nezjednotiteľné myslenie?** Takéto uvažovanie i myslenie reprezentuje a zároveň ním provokuje **Joseph Kosuth.** A to rovnakou mierou v svojej tvorbe, ako i v pedagogickej a teoretickej oblasti. Provokatívne je jeho nazeranie na umeleckú tvorbu, **lebo podľa neho len vytváranie artefaktov nie je postačujúce. Podľa Kosutha treba tvorbu spájať so sociálnym a politickým prvkom, ale aj a historickým kontexte...**

Konceptuálne umenie, ktoré Kosuth reprezentuje znamená prehodnotenie toho, čo umenie je. Je to reflexia, dodajme, že formuluje situáciu súčasného umenia tak, že pokiaľ v minulosti ľudia hľadali odpovede a upínali sa k náboženstvu, prípadne k filozofii, dnes by to mohlo byť umenie...(?) Takýto názor sa občas objavuje. Práve v takejto súvislosti, v tom ako **Kosuth nazerá na spoločné učenie pedagóga s poslucháčmi** tkvie myšlienka o blízkosti a rôznorodosti prejavov **vzájomných interpersonálnych vzťahov učiteľa a študenta.** Podstatou úspešného pedagogického procesu v oblasti umenia je pozitívny vzťah. **Len cez pozitívny postoj oboch strán môže nastať tvorivý kontakt, prajný a dôveryhodný, ktorý poslucháčovi otvára priestory a rezervy poznania, ale i krokov ktoré k nemu vedú. Rôznou postupnosťou, evolučne, ale občas i náhlym osvietením teda nápadom sa objavuje niečo ako nový svet, obzor.** Pedagogické, didaktické spôsoby sa opierajú o stav a úroveň výtvarnej pripravenosti, schopnosti, typu a zorientovanosti adepta umenia. Cesty k poznaniu bývajú verbalizované z potreby upresňovania obsahu, k cieľu

smerujú cez sféru príkladov a analógií, ale i metafor od analytických postupov k celistvosti.

Častejšie však konštatujeme, že **najväčšou bariérou je priepasť ktorá existuje v sfére prípravy poslucháčov**. Vo výtvarnom odbore v tom lepšom prípade stretávame akúsi jednosmernú schopnosť realizačných možností. Náš dojem a skôr presvedčenie, zohráva generačná prekážka? Do istej miery ide o vec pripravenosti, potom o preferovanie elektronických zdrojov poznania, až istá závislosť na nich. S tým súvisí prehlbujúci sa nezaujem o zdroje poznania. Nepomáhajú priame doporučenia o bezprostredné poznanie (galérie, výstavy, múzeá). Poslucháči tiež zriedkavo chápu existenciu rozdielov vizuálnej kvality jednotlivých nosičov. Viac dôverujú transparentnosti elektronického obrazu.

Ďalšou vlastnosťou interakcii v tejto sfére je stupňujúca sa námaha, ktorú musí vynakladať pedagóg. Je zapríčinená nedostatočnou pripravenosťou na vysokoškolské výtvarné vzdelávanie. To sa prejavuje aj v akomsi **neprimeranom očakávaní a náročnosti na servis očakávaný od učiteľa**. Môžeme to vnímať, ako akúsi psychologickú nepripravenosť, občas na hranici nedospelosti. To má pre obidve strany svoje konsekvencie, citlivejšie vnímané pedagógom. Ako príklad spomenieme istý ukazovateľ. Realizované výstavy prác poslucháčov odkrývajú akúsi krivku úrovne ich výtvarného myslenia i výtvarných realizačných schopností. **Pokiaľ v minulosti mal študijný program stúpajúcu tendenciu náročnosti, v súčasnosti stupeň náročnosti musíme zvažovať a regulovať, čo je prekážkou vývoja, ale i práce pedagóga**. Na základe skúseností sme presvedčení, že ambícia pestovania profesionality sa pre mnohých poslucháčov sa stáva neznámym teritóriom. **Zlyhávajú základné momenty celkovej pracovnej a teda i vnútornej i osobnej disciplíny**, čo možno dokladať akousi neschopnosťou niekedy až nezriadenosťou vnímania odbornosti poslucháčov.

V súčasnosti sa v oblasti vzdelávania odborného umeleckého charakteru stretávame so zavádzajúcou predstavou stáleho **zdôrazňovania akejsi fixnosti programu a stálosti vízie**, ako niečo čo je nevyhnutné v umení, ale i v pedagogickom procese. **Vzhľadom na to, že umenie si vyžaduje dynamický princíp, aj výtvarná pedagogika si vynucuje otvorený priestor pre rozvíjanie invencie a intuície**. S potešením využijeme názor dlhoročného pedagóga, maliara profesora **Eudovíta Hološku**, ktorý jednoznačne **zdôrazňuje a konštatuje, že umelecký program v oblasti pedagogiky nesmie mať povahu výrobného programu!** Podľa nášho názoru **musí mať takú životaschopnosť, aká je vlastná umeleckej tvorbe**.

Bibliografia

- BERGER, J. A FABIAN, M. 2017. *Naša súčasnosť je históriou odtrhnutou z reťaze*. In: *365 Magazín o umení*. Bratislava: SNG. ISBN 978-80-8059-204-2.
- BERGER, ROMAN, 2012. *Cesta s hudbou*. Bratislava: Hudobné centrum. ISBN 978-80-89427-13-0.
- HOLOŠKA, LUDOVÍT, 2012. *Priestor kresby, priestor maľby*. Senica: Reco. ISBN 978-80-89555-07-9.
- KŘÍŽ, IVAN, 2006. *Několik poznámek a názory na povahu uměleckého školství a výuku jeho adeptov*. In: *Myslenie v ne/závislosti*. Banská Bystrica: Akadémia umení. ISBN 80-89078-25-7. s. 49.
- LINDOVSKÝ, JIŘÍ, 2006. *Dá se učit?* In: *Myslenie v ne/závislosti*. Banská Bystrica: Akadémia umení. ISBN 80-89078-25-7. s. 37.
- PETERAJOVÁ, E. 2014. *Ester M. Šimerová*. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-89233-67-0.

Doc. Mgr.art. Xénia Bergerová, ArtD.

Katedra výtvarnej výchovy
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: bergerova@fedu.uniba.sk

TA BU LA

TA BU LA

Martin Kratochvíl

Abstract

The paper reflects the position of a teacher of art education in practice during the preparation and realization of the exhibition of students' works presented in professional exhibition space. Based on the examples of specific student exhibitions in the Nitra Gallery, this article shows various benefits and difficulties associated with the preparation and realization of this kind of pedagogical activity. The paper deals with the value and ambivalent benefits of student exhibitions realizations.

Keywords: Nitra Gallery. Bunker Exhibition Space. Students' Exhibition. Art Education. Art Education Teacher.

Úvod

Pri zadávaní úloh v rámci jednotlivých ateliérov každoročne spolu so študentami formulujeme aj tému či témy toho ktorého semestra. Formulácia témy závisí od viacerých faktorov ako sú napríklad povaha predmetu (či je ateliér viazaný na jednoznačný obsah ako napríklad študijná kresba a maľba či modelovanie – portrét alebo či je ateliér definovaná ako voľný – voľná maľba, voľná plastika), výkonnosť a schopnosti jednotlivých študentov, plánovaný výstup v galérii. Plánované prezentácie v prostredí galérie sú dobrým motivačným ako aj určujúcim faktorom pre jednotnú tému tvorby pre všetkých študentov na predmete či v ročníku alebo celej katedry. Príležitosť vystavovať nielen na pôde školy ale aj v profesionálnom prostredí galerijnej inštitúcie je vždy výzvou pre študentov ako aj ich pedagógov. Spolupráca s profesionálnym prostredím výtvarného umenia je pre školiaca pracovisko budúcich učiteľov predmetov výtvarného umenia hodnotným nad rámčovým doplnkom vzdelávania, ktorý okrem vzdelávacej a informačnej má aj sociálnu a reprezentačnú funkciu. Vzdelávanie a poznanie, ktoré škola produkuje prostredníctvom metód vedy a umenia, je chápané ako nikdy neukončené porozumenie, ktorým sa študenti ako aj učitelia adaptujú na prostredie.

V procese výtvarnej tvorby študentov ide o zosúladenie ich osobných, jedinečných zážitkov s ich znakovým vyjadrením adaptovaným pre to ktoré komunikačné prostredie. Hľadanie adekvátnej znakovkej formy pre vyjadrenie týchto zážitkov je predmetom skúmania a hlavným obsahom prípravy prezentácie. Sociálna povaha tvorby spočíva vo vytvorení zrozumiteľnej jednoty medzi poznávacou a informačnou funkciou znakovkej štruktúry, ktorú

študent vytvára. Vytvorená jednotlivá práca ako súčasť výstavy i samotná výstava ako kolektívne dielo s umeleckou (estetickou, etickou, poznávacou a i.) hodnotou sa vo verejnom prostredí stáva reprezentantom tvorcov ako aj ich vzdelávacej inštitúcie a jej zástupcov.

Príležitosť vystavovať práce študentov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v prostredí renomovanej Nitrianskej galérie je každoročne využívaná prostredníctvom výzvy samotnej galérie.

Bunker

Nitrianska galéria každoročne ponúka kurátorom a umelcom možnosť zrealizovať svoje projekty v troch rôznych priestoroch. Ide o výstavné priestory Galéria mladých, Salón a Bunker. Galéria tieto priestory ponúka aj vysokým školám umeleckého charakteru k prezentácii svojej činnosti.

Jeden z týchto priestorov pod názvom Bunker sa už po štvrtý krát stal priestorom prezentácie prác študentov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Bunker je podzemný priestor voľakedy slúžiaci ako kryt civilnej ochrany. Svojim špecifickým členitým pôdorysom, ako aj veľkosťou či tvarom stropov je hodný najmä na netradičnejšie formy umeleckého prejavu, kratšie experimentálne projekty, site-specific inštalácie alebo jednorazové performancie či audio-vizuálne vystúpenia. Samotní pracovníci galérie upozorňujú, že kvôli klíme prostredia je vystavenie diel citlivých na vlhkosť (grafika, maľba, fotografia na papieri a pod.) len na vlastné riziko a galéria nepreberá zodpovednosť za ich prípadné poškodenie.

Pri tvorbe a realizácii výtvarných artefaktov a samotnej inštalácie výstavy sa autori musia vysporiadať s viacerými úskaliami, ktoré vyplývajú z výstavného priestoru Bunkra. Spolupracovníci výstavy reflektujú špecifické podmienky výstavného priestoru a reagujú na problémy technického charakteru (komplikovaný prístup, vlhkosť prostredia, neónové osvetlenie, charakter architektonickej štruktúry prostredia, existencia pozostatkov zariadenia krytu civilnej obrany), ktoré svojím charakterom ovplyvňujú formu, výraz a význam umiestnených artefaktov. Študenti spolu s pedagógmi riešia oblasti výtvarného umenia a možných riešení problémov výtvarnej tvorby (site specific art, collaborative art, conceptual art, instalation, performance) určených pre dané miesto. Jednotlivé témy výstav reflektujú prostredníctvom výtvarných prostriedkov rôzne aspekty života, či už sú to osobné alebo spoločenské problémy. V slede výstav je možné pozorovať istú podobnosť, ale aj gradáciu pomenovania páľčivých individuálnych a spoločenských problémov. Témy sú vždy koncipované dostatočne otvorene aby si každý študent mohol nájsť svoju oblasť, ale zároveň zjednocujú možnú rôznorodosť do spoločného celku.

Ako príklad si uvedieme tri výstavy: výstavu z roku 2016 pod názvom EXIT, výstavu z roku 2017 pod názvom DIERA/(PIN)HOLE a výstavu pod názvom TA BU BU z roku 2018.

Témy

Na výstave *EXIT* (február 2016) pod kurátorstvom Jany Minaríkovej, Martina Kratochvila a Ľubomíra Zabadala sa zúčastnilo dvadsaťjeden študentov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre.

Aktuálne problémy ako sú migrácia, vykorenenosť, exil, cesta, predsudky atď. sú v súčasnosti plné médiá. Študenti boli postavení pred úlohu: Reflektovať súčasnú situáciu vo svete zo svojho pohľadu a pretaviť tento svoj názor do umeleckého diela neprvoplánovým spôsobom. Hneď po úvodných rozhovoroch na hodinách bolo evidentné, že názory sa rôznia a že sa budú rôzniť aj umelecké výstupy. Viaceré inštalácie reflektovali javy, s ktorými sa stretávame na cestách, keď putujeme z miesta na miesto: problém potravy, problém hygieny, problém miesta, problém pustošenia, problém informovanosti, problém odcudzenia. Na výstave boli zastúpené médiá sochy a objektu, multimedialnej a interaktívnej inštalácie. Niekoľko študenti z ateliéru Intermediálnej tvorby využívali vo svojich dielach nájdené predmety (readymade), ďalší sa vyjadrili cez médium videa, videoinštalácie a filmu, súčasťou vernisáže bola výtvarná akcia *Polievka*, ktorej pozostatky zostali prítomné počas trvania celej výstavy. Práce z ateliéru Priestorovej tvorby spracovávali tému *Na ceste*. Figurálne kompozície v životnej veľkosti zachytávajú ľudskú figúru v rôznych polohách. Tieto plastiky konštruované tenkostenným sadrovým skeletom vytvárajú prázdny obal možných ľudských bytostí. Prítomné skelety svojou formou odkazujú na ľudí, ktorí sú neprítomní. Nevieme, akú majú farbu pleti, aký majú vek, odkiaľ pochádzajú. Kombinácia sadry a gázy vytvára formu odkazujúcu na ošatenie stredovekých pútnikov, ale súčasné gestá, napríklad fotografovanie selfie, umiestňujú tieto skelety do súčasnosti. Forma sôch spája minulosť so súčasnosťou, diaľku s prítomnosťou a reflektuje aktuálne dianie v spoločnosti. Neprítomnosť figúry, prázdne tmavé miesto vymedzené ošatením odkazuje na fantazijné bytosti či tajomné neviditeľné postavy podnecujúce náš nepokoj z neznáameho, nedefinovaného, neurčitého. Táto neistota prichádza s každým nepozvaným hosťom, ale keď je hosť uzavretý v stiesnených priestoroch, keď sa hosť musí skrývať, je otázne kto je viac v neistote, hosť či hosťiteľ.

Súčasťou výstavy boli aj reliéfy odliate z grafických matric, zhmotňujúce aktuálne spoločenské dianie prezentované médiami. Podstata mediálnych správ nemusí byť vždy zjavná. Niekedy je to len zvláštny povrch, ktorý môže byť dotykom s ním rôzne interpretovaný. Mladí ľudia, študenti výtvarného odboru UKF, preložili do výtvarného jazyka nielen svoje videnie, ale hlavne svoje cítenie súčasnej situácie vo svete, v Európe, na Slovensku alebo v ich vlastných hlavách a srdciach.

Exit v anglickom jazyku môžeme preložiť jednoducho ako Východ či Výstup od niekadiaľ, v širšom kontexte môže znamenať aj odchod, úbytok, odpad, koniec či smrť. Anglické *exit* kontextovo i foneticky evokuje slovo exodus, ktoré označuje hromadný odchod ľudí. Výstava reflektuje kontext súčasnej geopolitickej situácie v Európe, problém migrantov z blízkeho východu ako aj situáciu regionálnej kampane v čase parlamentných volieb.

Na výstave *DIERA / (PIN) HOLE* (február 2017) v kurátorskej koncepcii Jany Minarikovej a Martina Kratochvíla sa zúčastnilo štyridsaťdeväť študentov katedry.

Diera v hlave, diera v duši, diera do sveta, diera vo fotoaparáte. Diera, ako prizor do sveta. Diera, cez ktorú môžeme sledovať aj byť sledovaní. Bezpečie alebo nebezpečie zažívané podľa toho, na ktorej strane „dieri“ stojíme. Je svet dolu hlavou rovnako ako jeho odraz na vnútornej stene camery obscury? Kladenie otázok a nachádzanie odpovedí, ktoré sú podnetom pre ďalšie otázky. Študenti skúmali, ako hlboko sa dokážu cez „dieru“ vlastnej mysle ponoriť do svojho vnútra.

Výstava zahŕňala študentov viacerých ateliérov: Fotografia, Intermediálna tvorba, Priestorová tvorba. Každý z nich sa s témou „Diera“ popasoval vlastnými prostriedkami. Fotografia dokonca doslovne: Diera ako pinhole, čiže špendlíková diera v plechovke od piva, vpleená do krabice s fotografickým papierom. Aj dnes, v digitálnej dobe, sa ešte stále dá fotiť na krabicu od topánok, čokolády alebo pukancov. Vzniknutý negatív sa oskenuje a prehodí do pozitívu. Súčasťou inštalácie pinhole fotografií boli aj ručne vyrobené fotoaparáty, ktorými boli vyfotené. Ručne zhotovený originálny aparát ako nástroj vzniku fotografie, tu má význam výtvarného objektu v kontexte média fotografie.

Študenti Priestorovej tvorby – voľnej plastiky, za zamýšľali pri pojme diera nad absenciou hmoty, ktorá ju tvorí. Diera je v ich dielach vnímaná ako negatívny priestor, definovaný svojím okolím alebo ako hmota, ktorá diery vyplní, pláta, zakrýva. Zaujímavým plastickým javom je vznik diery. Perforácie rôzneho druhu, spôsobené rôznymi prostriedkami do rôznych materiálov sa stali podnetnou metódou tvarovania hmoty. Ak túto perforovanú hmotu prirovnáme k ľudskému telu, plastika nadobudne individuálno-sociálny rozmer vnímania existencie dier v ľudskom živote. Dieru môžeme vnímať ako narušenie celistvosti, narušenie continuity, narušenie uzavretej hodnoty. Diera môže takto nadobudnúť pozitívny aj negatívny význam. Kontext vzniku a kontext funkcie diery určuje jej významovú hodnotu, ktorú môžeme vnímať aj ako metaforu vzniku a zániku života.

Študenti Intermediálnej tvorby siahli po rôznych médiách od videoinštalácie, zvukovej inštalácie, až po objekty a ready-made a interaktívne objekty. Divák bol nútený vstúpiť do priestorov výstavy cez otvor v ružovej plachte a predať sa na druhú stranu za bariérou. Súčasťou vernisáže boli dve performancie. Jedna v podaní študentky, ktorá návštevníkom ponúkla „tabletky“ rozširujúce zreničku (dieru oka) pre

otvorenejšie vnímanie vystavených diel ako aj celej reality. Druhá performancia bola v podaní kurátorov výstavy, ktorí v rámci otvorenia výstavy využili predmety vystaveného objektu a svoj príhovor hosťom predviedli so slepeckými paličkami a v okuliaroch imitujúcimi videnie ľudí s vážnymi očnými chorobami.

Výstava s názvom *TA BU BU*, v kurátorskej koncepcii Martina Kratochvila, (február 2018) reflektovala problematiku tabuizovaných tém v osobnom živote človeka a spoločnosti. Do výberu sa dostalo jedenásť študentov, ktorí skúmali tému strachu, odmietania, či vyhýbania sa javom, procesom a veciam vo svojom živote. Vo svojich bádaniach sumarizovali množstvo individuálnych fobií a charakterizovali strach ako negatívny pocit znepokojenia z možného ohrozenia či nepríjemnej emócie. Uvažovali o tom, ako výtvarne vyjadriť tému negatívneho zážitku a ako sa s osobným problémom vyrovnat' a spracovať ho. Svojimi dielami vytvorili prostredie, ktoré divákovi ponúklo možnosť vnímať vlastné tabuizované témy, ktoré obsahujú širšie spoločenské vedomie odmietaného. Na výstave sa jednotlivé diela zaoberali problematikou fobofóbie, erotofóbie, ženskej periódy, konzumácie a alkoholizmu či sitofóbie, koinonifóbie, myzofóbie, arachnofóbie, trypofóbie, sektárstva, nočných bludov či detských strachov alebo bogyfóbie

Na výstave boli zastúpené rôzne médiá, ako napríklad interaktívne objekty, socha, textilná materiálková inštalácia site-specific, odliatky grafik či konštruovaný reliéf.

Počas vernisáže kurátor výstavy (v rámci kurátorskej reči) predviedol performatívny prvok demaskovania svojej tváre. Pod kapucňou a čiapkou bola jeho tvár zahalená v troch navrstvených maskách. Demaskovanie umožňovalo lepšie rozpoznávanie reči (slovo) ako aj podoby tváre (obraz). V príhovore okrem iného analyzoval problematiku tabu individuálneho a spoločenského rozmeru. Spomenul aj problematiku tabuizovaných tém v prostredí školstva a priamo na vernisáži navrhol tému ďalšej možnej výstavy, ktorá by sa zamerala na tento problém. Súčasťou otvorenia výstavy bola aj interaktívna inštalácia čiernej tabule, kde mohli návštevníci napísať vlastné odpovede na to čoho sa obávajú a majú problém to vyjadriť. Táto inštalácia predikovala ideu navrhovanej témy možnej budúcej výstavy.

V stručnosti načrtne metodiku skúmania témy ako podnet pre výtvarnú tvorbu a poukážeme na niektoré problémy s tým spojené.

v slovenskom jazyku začal používať od konca 20. storočia. Od 19. storočia používame slovo *tablo* vo význame súboru fotografií viacerých osôb na spoločnom podklade. Toto slovo je odvodené z francúzskeho *tableau* vo význame „obraz, zobrazenie“, ktoré je odvodené z fr. *table* vo význame „doska, pomalovaná doska, obraz“. Všetky tieto podoby slov vychádzajú z pôvodného lat. *tabula*. (Králik 2015, s. 601)

Toto jednoduché skúmanie slova ponúka množstvo možností ako sa ponoriť do nastolenej témy. Pri skúmaní problematiky si pomáhame aj štúdiom vizuálnych reprezentantov jednotlivých pojmov.

Samostatnou oblasťou výskumu môže byť vývoj a vizuálna podoba maturitného tabla a jeho alternatív v školskom prostredí. Ďalšou samostatnou témou by mohol byť výskum obrazov a grafických záznamov zobrazených na klasickej školskej tabuli. Tieto a podobné témy by mohli byť predmetom samostatného výskumu v podobe záverečných prác bakalárskeho alebo magisterského stupňa prípravy budúceho pedagóga.



Obr. 2 Tablo z 1925. Reálne gymnázium v Lučenci, dnes Gymnázium B.S. Timravy.



Obr. 3 Kresba na školskej tabuli a jej zotretie má zaujímavý filozofický rozmer.

Iným prístupom k danej téme je rozbor jednotlivých slabík a ich usporiadanie do samostatných významových slov. Grafické usporiadanie slabík do slov môže byť podnetom pre tvorbu vychádzajúcu z prostredia kaligramov a experimentálnej poézie.

TA BU LA
TABU LA
TA BULA

Pri prerozdelení slabík vzniklo nové významové slovo, ktoré môžeme skúmať a dať do kontextu s výtvarnými formotvornými prvkami. Slovo *bula* môžeme skúmať z etymologicko-významového hľadiska, ktoré je podnetom pre nové možnosti vzťahu obsahu a formy. Bula vo význame pečate, listiny ale aj kožného útvaru či mechúrka naplneného vzduchom ponúka zaujímavé podnety pre výtvarné úvahy. V kontexte slovenského jazyka treba pripomenúť aj nárečovú podobu slova *byť* (bola – *bula*) či ukazovacie zámeno *tam* (odvodeniny *tade*, *tadial'*, skrátaná forma *ta*).

Podnetom je aj možné násobenie jednotlivých slabík a ich nového významového kontextu. TA TA BU BU LA LA nás môže do viesť aj ku rytmickej a zvukovej stránke veci.

Osobitou oblasťou je akustický rozmer školskej tabule. Písanie na tabuľu (drevená doska slúži ako ozvučnica) je sprevádzané zvukmi a pazvukmi. Akustický rytmus písania a škripanie kriedy či nechtov je podnetom pre možné akustické inštalácie z prostredia sound artu. Zvuková inštalácia realizovaná v prostredí Bunkra môže vyvolať rôzne asociácie presahujúce rámec školského prostredia.

Idem per idem

Primárnym skúmaním problematiky je metóda brainstormingu, počas ktorej študenti artikulujú asociácie v spojitosti s témou tabuľa. Ako príklad takýchto asociácií je nasledovná postupnosť.

Tabuľa (čierna, zelená, biela), biele na čiernom, čierne na bielom, čitateľnosť písma, písanie po tabuli, písanie po lavici, ruky za chrbtom, byť či nebyť, biť či nebiť, pravítko, rovná čiara, rovnošata, školák, záškolák, pred tabuľou, za tabuľou, pod tabuľou, pod obraz (boží), ťažké tašky, prázdne fľašky atď.

Všetky slová sa neustále dotýkajú osobnej skúsenosti s daným javom a mohli by sme ich charakterizovať ako pojmy antropocentrického kruhu asociácií. Tento kruh je charakteristický prelínaním pojmov, asociatívnosťou myslenia, väčšou mierou konkrétneho myslenia, návratom ku koreňom pôvodu slov, malým presahom mimo antropocentrickej roviny uvažovania. Jednotlivé pojmy sa točia okolo toho čo vyhľadávame (tie isté radosti) a okolo toho čomu sa vyhýbame (tie isté starosti) v rámci našich individuálnych životov. Z pohľadu teórie o metaforách ktorými žijeme (Lakoff, Johnson, 2002) ide o vytváranie dynamického a premenlivého celku kde pozornosť

sústredíme na procesy v ktorých sa ako individuálne ale aj sociálne organizmy, snažíme interaktívne reagovať na svoje okolie a takto ho štrukturovať. V súvislosti dôsledkov týchto interakcií tak štrukturuje aj vlastné poznanie a našu osobnosť. Osobné skúsenosti, získané z vlastných interakcií sú i dôsledkom ich označenia vnímané ako objektové tvary, ktoré usporadúvame do metaforicky spojených trsov. V týchto trsoch ich ukladáme podľa rôznych súvislostí ako sú napríklad vzťah ku konaniu toho kto pozoruje (tabuľa vo vzťahu k učiteľovi, žiakovi, upratovačke, kamenárovi); podľa miesta, v ktorom podnety získavame (škola, hotel, verejné priestranstvo); podľa časovej súslednosti (iná je tabuľa cez deň, iná v noci); podľa vonkajšej či vnútornej podobnosti; podľa naučených súvislostí (vzdelanostná úroveň). Poznanie, ktoré ľudská spoločnosť produkuje pomocou vedy či umenia, je chápané ako nestále a nikdy neukončené porozumenie, ktorým sa ako ľudia adaptujeme na prostredie.

V procese výtvarnej tvorby študentov ide o zosúladenie ich osobných, jedinečných zážitkov s ich znakovým vyjadrením. Hľadanie adekvátnej znakovkej formy pre vyjadrenie týchto zážitkov je predmetom skúmania a hlavným obsahom jednotlivých ateliérov. Sociálna povaha tvorby znakovkej štruktúry spočíva vo vytvorení čitateľnej jednoty medzi poznávacou a informačnou funkciou tejto znakovkej štruktúry, ktorú študent vytvára. Ustráženie tohto sociálneho aspektu, resp. čitateľnosti vytváranej znakovkej štruktúry je dôležitou úlohou odborného pedagogického vedenia. Táto úloha je o to komplikovanejšia o koľko viac do vzájomných interakcií vstupuje rôznorodých faktorov. Študenti prichádzajú z rôzneho prostredia, vnímajú podnety s rôznorodým akcentom na to čo je pre nich dôležité. Jedny uprednostnia povrchové či vizuálne štruktúry javu, iní sa zamerajú na akustickú stránku, ďalší na literárne aspekty skúmaného javu, sú aj takí, ktorí skúmajú interakciu vlastného tela a skúmajú daný jav cez pohyb a premenu seba ako aj prostredia. Na takéto a podobné interakcie musí pedagóg adekvátne reagovať a poskytnúť študentom potrebné usmernenie, aby ich realizácia neskĺzla po povrchu problematiky do amatérskej či gýčovitej podoby. Úspešné pedagogické vedenie kladie značné nároky na úroveň znalostí a osobných skúseností pedagóga z jednotlivých oblastí tvorby znakovkej štruktúry výtvarného umenia. Preto pri takto koncipovaných témach je vhodné ak sa na jej realizácii podieľa viacero pedagógov z rôznou špecializáciou v rámci výtvarného umenia. Hovoríme tu o tímovom spôsobe vyučovania, kde sa výuka zakladá na dynamickom systéme vzájomnej spolupráce pedagógov z previazaných oblastí a oborov nielen výtvarného umenia. Treba pripomenúť, že tvorivosť študentov môže úspešne rozvíjať iba tvorivý učiteľ. V tejto súvislosti by sme mohli uviesť, že pre nadaných či talentovaných žiakov by mali byť k dispozícii aj nadaný a talentovaný pedagóg.

Záver

Téma *TA BU LA* by vo výsledku mohla byť desivá, ale aj veľmi hravá. Študenti pri téme *TA BU BU* začínali s prvkami hororu /scary movie. Hľadali prvoplánové a skratkovité výrazy vyvolávajúce pocit strachu. Až následným usmernením v rámci diskusií a úvah o výtvarných realizáciách menili svoje koncepty a hľadali nové riešenia berúc do úvahy viaceré faktory budúcej výtvarnej realizácie. Viaceré fakty a vstupujúce či ovplyvňujúce faktory si študenti uvedomili až počas realizácie svojej práce. Viaceré zmeny jednotlivých diel si vyžiadala samotná inštalácia vo výstavnom priestore. Až na mieste udalosti dospievajú študenti k poznaniu vecí a súvislostí vlastného diela ako súčasť celku výstavy. Toto poznanie nie je možné dosiahnuť mimo výstavnej praxe. Toto poznanie si vyžaduje oveľa viac času a priestoru ako je vymedzené rámcom vzdelávajúcej inštitúcie. Presahy v časopriestore inštitucionálneho vzdelávania súvisia s presahmi kvality vzdelávania samotného študenta ako aj s presahmi kvality jeho pedagóga. V súvislosti s realizáciou autorskej výpovede ako časti celku výstavy súvisia aj metódy tvorivého sebauplatnenia. Môžeme uvažovať o tvorivosti ako o bezpodmienečnej súčasť osobnosti študenta, ktorý vytvára svoj presah cez znakovú štruktúru. Tým, že študent zapojí osobnú, individuálnu predstavivosť a schopnosť vytvoriť obraz pomocou experimentálnej praxe s vyjadrovacími prostriedkami, obohacuje znakový systém o svoje autorské produkty. Vystavenie týchto autorských produktov je metódou overovania výsledkov tvorby v sociálnom prostredí, kde sú komunikované a interpretované. Realizácia takejto výstavy aj s jej dôsledkami sa stáva súčasťou vlastného portfólia študenta, pedagóga i inštitúcie, ktoré je uplatniteľné v rámci sebahodnotenia ako aj celkového hodnotenia či evaluačného procesu študenta, pedagóga a ich zastrešujúcej inštitúcie.

Bibliografia

- LAKOFF, G., JOHNSON, M. 2002 *Metafory, ktorými žijeme*, Brno : Host 2002.
- Krátky slovník slovenského jazyka*, 4. dopl. a upr. vyd. Bratislava: Veda 2003. 985 s. ISBN 80-224-0750-X.
- Slovník slovenského jazyka*, Bratislava: Vydavateľstvo SAV 1959 – 1968
- KRÁLIK, Ľ. 2015 *Stručný etymologický slovník slovenčiny* Veda : Bratislava ISBN 978-80-224-1493-7.
- Obr. 1 Obrázok z vernisáže výstavy *TA BU BU* v Bunkri Nitrianskej galérii v Nitre. Dostupné online:
<https://nitrianskagaléria.sk/event/pripravujeme-ta-bu-bu/>

Obr. 2 Tablo Reálneho gymnázia v Lučenci z roku 1925. Dostupné online:
<https://www.cas.sk/fotogaleria/350278/gymnazium-v-lucenci-odkryva-historicke-fotky-maturitne-tablo-z-roku-1905/1/>

Obr. 3 Kresba kriedou na školskej tabuli. Dostupné online:
<https://topdesat.sk/2017/12/20/kriedove-kresby-studentov/>

Mgr. Martin Kratochvil, PhD.

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

e-mail: mkratochvil@ukf.sk

Výtvarné nadanie detí. Sonda cez názory učiteľov

Children's Art Talent. Teachers' Opinions Research

Renáta Pondelíková – Lenka Lipárová

Abstract

The paper is a partial output of the project VEGA 1/0179/17. It provides theoretical framework and partial results of the teachers' opinions research in the field of artistic talent of children and pupils.

Keywords: Talent. Artistic Talent. Identification of Artistic Talent. Conditions For the Development of Artistic Talent.

Úvod

V rámci výskumného projektu VEGA 1/0179/17 „Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže“ sme sa podieľali na snímaní názorov učiteľov na predmetnú problematiku. Zaujímali nás názory učiteľov na viacerých úrovniach vzdelávania. Interview bolo realizované s učiteľmi materských, základných a základných umeleckých škôl.

Nasledovný text je jedným z plánovaných výstupov a ponúka výsledky čiastkovej sondy zameranej na názory učiteľov v problematike výtvarného nadania. Vzhľadom na obmedzený rozsah príspevku zameriavame pozornosť na vymedzenie teoretického rámca výtvarného nadania u detí predškolského veku a prezentujeme čiastkové výsledky analýzy rozhovorov s učiteľmi. Vychádzame predovšetkým z názorov učiteľov materských škôl, ale aj učiteľov výtvarného odboru základných umeleckých škôl, pretože majú tiež skúsenosti so skupinami predškolákov, často odporúčaných na špecializované krúžky práve učiteľkami materských škôl. U učiteľov predprimárneho stupňa sa neočakáva výtvarne zamerané vzdelanie, aj keď niektorí sú sami absolventi základných umeleckých škôl, majú rôznu mieru vedomostí a postojov k výtvarnému umeniu a výtvarne nadaným žiakom. Uvidíme, že názory na výtvarné nadanie detí sa môžu líšiť, čo ovplyvňuje aj charakter prístupu k podpore výtvarne nadaných detí.

Čo je nadanie a talent

V. Dočkal¹ vníma pojmy nadanie a talent ako synonymá, čo je tendencia aj v súčasnej zahraničnej odbornej literatúre. Súčasní autori sa zhodujú na tom, že nadanie je mnohorozmerný fenomén.

¹ Dočkal, V. 1986. *Talent nie je dar*. Bratislava: Smena, 1986. ISBN 73-023-86 02.

*Nadanie je celá osobnosť človeka hodnotená z aspektu činnosti a nožnej úspešnosti v nej*². Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v SR (MŠVVaŠ SR 2007) uvádza, že nadanie (talent) je definované ako súbor daností a vlastností jedinca, ktoré mu umožňujú dosahovať vysoké výkony v niektorej z oblastí ľudskej činnosti. Druh nadania je bližšou špecifikáciou oblasti, v ktorej sa nadanie prejavuje. Súvisí so štruktúrou nadania (s tým, ktoré konkrétne schopnosti a záujmy v nej prevládajú). Jednotlivé druhy nadania sa pritom vzájomne viac alebo menej prelínajú. S istým zjednodušením možno vyčleniť tieto základné druhy nadania: intelektové nadanie, umelecké nadanie.

Podľa Dočkala³ budeme teda hovoriť o nadaní ako o zložke osobnosti každého človeka, pričom musíme zvažovať jeho kvalitatívne a kvantitatívne aspekty.

Tento autor uvádza jednoduché vysvetlenie didaktického rámca vlastností:

Inštrumentálna zložka nadania obsahuje akési nástroje činnosti, a tými sú: telesné vlastnosti, schopnosti, zručnosti, spôsobilosti a vedomosti,

Aktivačná zložka nadania zodpovedá za to, že príslušné nástroje človek v činnosti použije. Patria k nej aktivnosť a motivácia výkonu, vôľové charakteristiky, zameranie osobnosti.

Ako 3. kategóriu autor uvádza „**ľudské ja**“, ktoré podľa autora zabezpečuje najvyššiu úroveň regulácie. Patria k nemu tieto funkcie: integrácia osobnosti a identita v čase, sebauvedomenie, sebahodnotenie, sebavedomie, snaha po sebarealizácii.⁴

Autor uvádza, že talent má hierarchickú štruktúru a ako príklad uvádza štruktúru nadania v hudobnej oblasti⁵. Z nášho pohľadu je uvedená štruktúra takmer totožná s výtvarným nadaním, preto sme si dovolili zameniť prvky hudobného nadania s prvkami výtvarného nadania a uvádzame danú štruktúru ako štruktúru výtvarného nadania. Na vrchole hierarchie stojí ľudské ja. V inštrumentálnej zložke bude hierarchiu tvoriť inteligencia (regulujúca všetky činnosti), všeobecné umelecké schopnosti (regulujúce všetky druhy umeleckých činností), výtvarné schopnosti (uplatňované v akejkoľvek výtvarnej činnosti) a na nižších priečkach schopnosti, zručnosti i somatické vlastnosti potrebné na vykonávanie konkrétnej výtvarnej činnosti. Štruktúra aktivačnej zložky je podobná: od všeobecnej výkonovej motivácie cez umelecké zameranie osobnosti po výtvarné záujmy a zaujatie konkrétnym druhom výtvarnej činnosti.

² Dočkal 2003 in Dočkal, V. – Duchovičová, J. 2017. *Talent v škole*. Bratislava: RAABE, 2017. ISBN 978-80-8140-267-8., s. 25.

³ Dočkal, V. a kol. 1987. *Psychológia nadania*. 1987. Bratislava: SPN.

⁴ Dočkal, V. – Duchovičová, J. 2017. *Talent v škole*. Bratislava: RAABE, 2017. ISBN 978-80-8140-267-8. s. 26-28.

⁵ *Ibid* s. 28-29.

Túto hierarchiu je potrebné si uvedomiť pri identifikácii, pri výbere nadaných jedincov, no i pri ich edukácii.

Pri hodnotení konkrétneho nadania, v našom príspevku – výtvarného nadania, musíme posúdiť aj jeho výtvarné záujmy, jeho všeobecné umelecké schopnosti, umelecké zameranie osobnosti a tiež motiváciu a inteligenciu. Preto podľa autora musíme aj edukáciu zamerať na omnoho širšie než iba na zvládnutie špecifických výtvarných zručností a techník. Musíme rozvíjať celú osobnosť dieťaťa.

Prejavy nadaných detí

Nadané dieťa je to, ktoré v porovnaní s rovesníkmi dosahuje alebo má predpoklady dosahovať nadpriemerné výkony v niektorej oblasti alebo oblastiach školského vzdelávania.

Výraz „nadaný“ má mnoho definícií. Nadaný človek je ten, kto úspešne skóroval na IQ teste, má nadpriemernú schopnosť, dokáže myslieť tvorivým spôsobom a prejavuje veľký záujem o prácu v oblasti svojho záujmu alebo vášne, preukazuje to buď mimoriadne potenciálnym alebo mimoriadnym výkonom v jednej alebo viacerých intelektuálnych, akademických, kreatívnych alebo vizuálnych a interpretačných domén, sa narodil s mimoriadnym potenciálom v niektorej z oblastí schopností, ako napríklad intelektuálne, sociálne, psychomotorické alebo kreatívne⁶.

Nie je jednoduché zovšeobecniť kritériá preukazujúce nadané deti. Publikované štúdie však preukazujú, že nadané deti dokážu lepšie pochopiť zložité myšlienky, učiť sa rýchlejšie a vo väčšej hĺbke než ich rovesníci, prejavujú záujmy, ktoré sa líšia od ich rovesníkov. Nadané deti môžu mať aj neobvykle dobre vyvinutý zmysel pre spravodlivosť, tendenciu uprednostňovať spoločnosť starších detí, lepšiu schopnosť vcítiť sa do pocitov druhých a zrelší zmysel pre humor než ich rovesníci. Sú bystrejšie a šikovnejšie, dokážu sa rýchlejšie učiť a viac si zapamätať. Sú aktívne, zvedavé, pýtajú sa na príčiny a súvislosti, majú široké spektrum záujmov, dokážu sa sústrediť na predmet svojho záujmu, odmietajú konvencie, sú kritické k autoritám, majú estetické cítenie a podávajú nadpriemerné výkony v testoch. Dôležité je uvedomiť si, že nie všetky nadané deti budú mať všetky tieto vlastnosti. Líšia sa v rozsahu i úrovni talentov, vo svojom emocionálnom, spoločenskom a fyzickom rozvoji. Nie sú to nevyhnutne deti, ktoré získavajú za svoje výkony vždy dobré známky a nemusia ani vždy vynikať v pozornosti a kooperatívnom správaní. Z uvedeného hľadiska je

⁶ Vialle, W. - Rogers, K.B. 2010. *Educating the Gifted Learner*, David Barlow Publishing, Australia.

preto potrebné, aby učitelia v školách dokázali zaznamenať každý z prejavov nadaného dieťaťa⁷.

Výtvarne nadané dieťa by malo vedieť správne vizuálne vnímať, vidieť, vizuálne myslieť, vizuálne cítiť, slobodne a tvorivo výtvarne reagovať na podnety a riešiť výtvarné problémy. Publikované štúdie uvádzajú, že umelecky nadané deti môžu mať vysoko rozvinutú citlivosť v určitých oblastiach, napr. pohyb, priestor, rytmus alebo farba. Preukazujú integráciu myslenia, vnímania a pocitu. Majú výraznú fantáziu, veria svojim nápadom a nemajú potrebu kopírovať iných. Ich prejavy môžu byť veľmi expresívne, no iba v prípade, ak skúsenosť, ktorá ich motivuje bola pre nich zmysluplná. Týka sa to hlavne spracovania témy, ktorú zadáva učiteľ. Prejavujú vnútornú potrebu vizuálneho prejavu, preukazujú mimoriadne schopnosti v práci s rôznymi výtvarnými médiami. Bývajú individuálne a invenčné.

Najspoľahlivejším ukazovateľom úrovne nadania jednotlivca sú jeho výkony v konkrétnej činnosti alebo činnostiach⁸. Preto, čím je dieťa staršie, tým sa jeho talent jednoduchšie hodnotí. Talent sa môže prejavovať už v predškolskom veku, preto učiteľ musí byť pripravený a citlivý na jeho prejavy a mal by ich poznať.

Podmienky pre rozvoj nadaných detí

V pedagogickej rovine je dôležitejším prvkom než samotná forma realizácie edukácie nadaných detí edukačný model, t. j. obsah, stratégie a metódy vzdelávania nadaných, a edukačná situácia, v ktorej sa proces edukácie odohráva.⁹

Základnými dimenziami edukačného modelu sú:

- dimenzia výchovných a vzdelávacích cieľov,
- obsahová dimenzia,
- dimenzia edukačnej situácie,
- dimenzia edukačných stratégií.¹⁰

Títo autori¹¹ ďalej uvádzajú, že pedagogická reflexia nadania spočíva v modelovaní optimálnych stimulujúcich podmienok na výchovu a vzdelávanie v školskom kurikule a v činnosti kvalifikovaného učiteľa.

Podmienky v triede vytvára učiteľ tým, že učenie skôr uľahčuje, než priamo riadi. V triede vytvára atmosféru, v ktorej má každé dieťa vedomie spolupatričnosti, pocit vlastnej hodnoty a chápe cenu svojej individuality. Deti

⁷ Eyre, D. - Lowe, H. 2002. *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*, David Fulton Publishers, London. Dočkal, V. – Duchovičová, J. 2017. *Talent v škole*. Bratislava: RAABE, 2017. ISBN 978-80-8140-267-8.

⁸ Dočkal, V. – Duchovičová, J. 2017. *Talent v škole*. Bratislava: RAABE, 2017. ISBN 978-80-8140-267-8. s. 35.

⁹ Ibid s. 74.

¹⁰ Ibid s. 78-79.

¹¹ Ibid s. 78-79.

podporuje a prijíma. Nepoužíva nátlak slúžiaci k manipulácii (napr. hrozba znížením známky, stratou uznania, prestíže). Vníma, akceptuje a oceňuje individuálne rozdiely. Ponúka rôznorodé učebné zážitky. Čas delí na individuálnu prácu a spoločnú prácu skupiny. Vytvára prostredie, v ktorom sa každé dieťa cíti bezpečne, ale zase nie natoľko, aby to obmedzovalo alebo tlmilo jeho tvorivé činnosti. Učiteľ akceptuje a empaticky vníma silné pocity detí. Je si vedomý svojich vlastných limitov. Oceňuje tvorivosť a víta nové nápady. Učiteľ, ktorý je otvorený novým myšlienkam a skúsenostiam, rozširuje záujmový obzor svojim deťom. Očakáva sa, že rozumie podstate nadania. Vzhľadom k tomu, že je tým, kto prichádza do osobného kontaktu so všetkými deťmi, má práve on najväčšiu šancu identifikovať nadané deti. Preto je podstatné, aby poznal charakteristiky nadaných detí, ich rysy a prejavy správania.¹²

Pri edukácii nadaných detí je potrebné uplatňovať metódy, ktorých prínos je v rozvíjaní vyšších úrovní myslenia a metakognitívnych spôsobilostí, umožňujúce deťom pracovať vlastným tempom, s pomocou virtuálnej techniky, motivovať ich, aby mali radosť z porozumenia, umožňujúce rozvíjať vedomosti v rámci zmysluplných štruktúr, podporujúce rozvoj samostatnosti, zodpovednosti, sebaistoty a sebavedomia, ochotu riskovať pri riešení úloh, podporujúce rozvoj individuálnych vlôh, produkciu myšlienok, nápadov, predstavivosť, schopnosť klásť otázky, podporujúce komunikáciu, udržiavajúce tvorivú klímu s uplatnením humoru.¹³

Hodnotenie nadaných detí – kritériá hodnotenia

Hodnotenie je nevyhnutnou súčasťou pedagogického procesu. Musí podporovať procesy učenia sa a zároveň zohľadňovať možnosti a schopnosti dieťaťa za prítomnosti pozitívnej atmosféry v triede. Aby splnilo svoj účel, musí napĺňať svoje základné funkcie, a to motivačnú, poznávaciu, konatívnu, orientačnú, didaktickú a oficiálnu funkciu. Pri hodnotení nadaných detí sa odporúča okrem klasifikácie uplatňovať aj slovné, bodové, percentuálne, znakové a obrázkové hodnotenie.¹⁴

Podľa Slavíka¹⁵ má byť hodnotenie vo výtvarnej výchove prostriedkom poznávania i sebapoznávania, má rozvíjať schopnosť kritického myslenia. Aby sme si pri výtvarnom hodnotení lepšie porozumeli,

¹² Nelson, J. B. - Cleland D. L. 2015. *Vyhledávání rozumově nadané mládeže a její podpora ve vzdělávání*. Svět nadání. č.1. roč. IV., s. 62-72. [online][cit. 2018-11-11] Dostupné na

<http://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/15%20Sborn%C3%ADk%20sv%C4%9Bt%20nad%C3%A1n%C3%A1n%C3%AD%20II.pdf>

¹³ Laznibatová, J. 2012. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-87-7.

¹⁴ Doležal – Duchovičová 2017, s.167.

¹⁵ Slavík, J. 1994. *J. Kapitoly z VV II.*, Praha: PF UK, 1994.

potrebujeme vedieť pomenovať jeho kritériá, a mali by sme vedieť, čo ktoré kritérium znamená. Musíme sa ale zmieriť s tým, že slovný popis vždy zjednodušuje vlastnosti výtvarného prejavu. Základom každého výtvarného hodnotenia je predovšetkým zraková a i tvorivá skúsenosť a cit pre farby, tvary, línie, objemy a povrchy najrôznejších vecí. To všetko sa slovami nedá v úplnosti vyjadriť. Hodnotiace kritériá preto síce môžu pomôcť lepšie porozumieť výtvarnému hodnoteniu, ale nedokážu úplne popísať výtvarné zážitky. Vždy je treba mať na pamäti, že všetky pravidlá mávajú v tvorivej výtvarnej činnosti mnoho výnimiek. Ostatne práve preto výtvarná tvorba patrí do sféry umenia, ktoré si vždy zachováva svoje nečakané čaro a neodhalené tajomstvá.

Vo výtvarnom prejave detí je možnosť zamerať pozornosť pri hodnotení na výraz, originalitu, obsah, formát, kompozíciu, techniku, farebnosť, vykreslenie, modeláciu, ornamentálnosť, funkčnosť.

Ak hodnotíme proces, zameriavame svoju pozornosť u detí na odvahu tvoriť, nápaditosť, sebakritickosť, záujem, vedomosti, zručnosti, snahu, sústredenosť.

Učiteľov individuálny koncept nadania

Koncept výtvarného nadania sa v odbornej literatúre vyvíja. Pre prax je nesmierne dôležitý individuálny koncept výtvarného nadania, ktorý sa u každého učiteľa vyvíja rôzne, závisle od osobných skúseností a rozdielnosti poznatkov. Tento koncept je súčasťou širšie poňatej individuálnej koncepcie výučby.¹⁶ Učiteľov individuálny koncept nadania (podobne ako individuálna koncepcia výučby) pri výtvarnej edukácii pozostáva z troch zložiek: myslenia, konania, pocitov a postojov (kognitívnu, konatívnu a postojovú) a je pomerne ťažko uchopiteľný. Je dobré, ako si ho učiteľ dokáže prostredníctvom sebareflexie uvedomiť a tak porozumieť sebe a svojmu postoju k deťom a z tohto pohľadu.¹⁷ Ak hľadáme identifikátory nadania, máme na mysli tie znaky, ktoré je schopný vidieť, rozpoznávať, triediť a klasifikovať učiteľ výtvarnej výchovy vo svojej bežnej praxi. Aby sme vedeli vytvoriť sústavu znakov, o ktoré by sa mohol učiteľ vo svojej praxi oprieť pri identifikácii nadaných, chceme si vytvoriť najprv predstavu o tom, aké sú poznatky a vedomosti učiteľov o nadaní a výtvarnom nadaní, aké sú jeho postoje k javom a prejavom nadania a pochopiť, akú má učiteľ tendenciu konať v špecifických situáciách.

¹⁶ Švec, V. 1995. *Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě*. Pedagogika, Praha: PedF UK, 1995, roč. 44, č. 2, s. 164-170. ISSN 0031-3815.

¹⁷ Kasáčová, B. – Doušková, A. 2014. *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica : 2014. ISBN978-80-557-0788-4.

Vládne nejednotnosť v chápaní toho, čo je výtvarné nadanie. Podľa učiteľov, ktorí nám odpovedali na našu otázku, čo považujú za výtvarné nadanie, definovali výtvarný talent pohybujúc sa v nasledovných kategóriách:

a) **Túžba výtvarne sa vyjadrovať** je jedným z prejavov výtvarného nadania, ktoré sa dajú pozorovať už u malých detí. U nadaných detí je taká výrazná, že často slúži učiteľom ako jeden z prvých príznakov rozvíjajúceho sa nadania. Medzi najčastejšie prejavy vyššej miery výtvarného nadania učitelia uvádzajú samostatnosť pri tvorivej práci, invencia „*sám vyhľadáva hm... možnosť, alebo čas na to, že si chce kresliť*“.

b) Kreativita. Fantázia. Obrazotvornosť. Predstavivosť. Niektoré respondentky označovali slovom **dar** – popisujú výtvarné nadanie ako bližšie nešpecifikovaný dar, niečo čo dostáva človek „do vienka“, čo mu umožňuje vnímať vizuálnu stránku reality do väčšej hĺbky a vyjadrovať sa vo vizuálnej rovine s väčšou úspešnosťou. Učitelia intuitívne cítia, že dieťa je v tomto smere „*nadané*“, má výraznejší talent, ako jeho vrstovníci. „... *je to podľa mňa veľmi vizuálne, keď si napríklad rozdelia papier na štyri štvorčeky a nakreslia komiks samé od seba a nikto predtým im neukazoval, že takto to funguje, alebo sme to od nich nechceli, tak toto napríklad bolo niečo, čo som mala pocit, že áno, že toto dieťa je v tom dobré...*“ Koncept „*talent ako daru*“ sa ujal vďaka Dočkalovi.¹⁸

c) **Estetický cit**. Súhrnným názvom označujeme výpovede, ktorými učitelia upozorňujú na vyššiu mieru kvality vizuálneho vnímania dieťaťa, ktorá sa väčšinou manifestuje práve cez jeho výkon. Dieťa tvorí zaujímavé práce, práve preto, že má rozvinutý estetický cit. Zmysel pre farebnú kompozíciu, schopnosť vystihnúť proporcie.

d) **Tvorivý zámer**. Pri výtvarnej činnosti sa odzrkadľuje úroveň aj obsah myslenia. Učitelia vypovedali o vyššej miere premyslenosti a zámernosti výtvarnej činnosti nadaných detí v porovnaní s ostatnými

e) Učitelia hovoria o **viacerých nadaniach**. V predškolskom veku, keď sa len začínajú formovať zručnosti základných domén ľudských činností nie je možné jednoznačne odlíšiť výtvarné nadanie od všeobecného.

Učitelia mali tendenciu označovať výtvarné nadanie cez jeho **charakteristické prejavy**. Týmto sa budeme bližšie venovať viac v príspevku v rámci konferencie *Kreatívne vzdelávanie*¹⁹ tu ich vzhľadom na obmedzený rozsah príspevku len vymenujeme:

a) **Preferencie výtvarných činností.**

b) **Vytrvalosť pri výtvarných činnostiach.**

c) **Ľahkosť pri nachádzaní inšpirácie.**

d) **Zdatnosť vo výtvarnom prejave.**

e) **Chuť experimentovať a púšťať sa do nových techník.**

¹⁸ Dočkal, V. – Duchovičová, J. 2017. *Talent v škole*. Bratislava: RAABE, 2017. ISBN 978-80-8140-267-8.

¹⁹ Dostupné v archíve konferencie : <http://konferencia.kreativnevzdelavanie.sk/archiv/>

Z rozhovorov s učiteľmi je zrejme, že rozpoznávajú nadanie dieťaťa zväčša pozorujúc ho pri kresbe, ktorej sa týkalo najviac ich výpovedí. Kresba je v materských školách istotne najrozšírenejšou a najdostupnejšou formou výtvarného vyjadrenia. Výtvarné nadanie však otvára deťom cestu aj k vyjadreniu sa celkom inými výrazovými prostriedkami.

Záver

V tomto texte sme prezentovali čiastočné zistenia. V príspevku plánovanom v rámci konferencie *Kreatívne vzdelávanie* bližšie predstavíme náčrt ukotvenej teórie individuálnej koncepcie výtvarného nadania v ponímaní učiteľov na základe analýzy informácií z rozhovorov realizovaných s učiteľmi, ktorí sa venujú deťom v predškolskom veku.

Bibliografia

- Dočkal, V. 1986. *Talent nie je dar*. Bratislava: Smena, 1986. ISBN 73-023-8602.
- Dočkal, V. a kol. 1987. *Psychológia nadania*. 1987. Bratislava: SPN.
- Dočkal, V. – Duchovičová, J. 2017. *Talent v škole*. Bratislava: RAABE, 2017. ISBN 978-80-8140-267-8.
- Eyre, D. - Lowe, H. 2002. *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*, David Fulton Publishers, London.
- Kasáčová, B. – Doušková, A. 2014. *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica : 2014. ISBN978-80-557-0788-4.
- Laznibatová, J. 2012. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-87-7
- Nelson, J. B. – Cleland, D. L. 2015. *Vyhledávání rozumově nadané mládeže a její podpora ve vzdělávání*. Svět nadání. č.1. roč. IV., s. 62-72. [online][cit. 2018-11-11] Dostupné na <http://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/15%20Sborn%C3%ADk%20sv%C4%9Bt%20nad%C3%A1n%C3%AD%20II.pdf>
- Slavík, J. 1994. *J. Kapitoly z VV II.*, Praha: PF UK, 1994
- Švec, V. 1995. *Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě*. Pedagogika, Praha: PedF UK, 1995, roč. 44, č. 2, s. 164-170. ISSN 0031-3815.
- Valachová D. - Gregušová, H. 2015. *Determinanty rozvíjania výtvarného nadania u jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí*. Bratislava : PF Univerzita Komenského, 2015. ISBN 978-80-97-1646-7-6.
- Vialle, W. - Rogers, K.B. 2010. *Educating the Gifted Learner*, David Barlow Publishing, Australia.

PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.,

Katedra výtvarnej kultúry

Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

e-mail: renata.pondelikova@umb.sk

Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry

Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

e-mail: lenka.liparova@umb.sk

Názory učiteľov základnej školy na výtvarné nadanie a talent žiakov – výsledky výskumu

Opinions of Primary School Teachers on Issues of Artistic Gifts and Talent - Research Results

Daniela Valachová

Abstract

The article presents results of a research focused on solving the issue of artistic talent of youth and children. We mention opinions of teachers from primary schools. Our respondents presented their opinions in a questionnaire, in which they had the opportunity to express their opinions. Results of the mentioned group of respondents will be further compared with different groups of respondents.

Keywords: Talent. Teacher. Primary School. Art Expression. Pupil. Child.

Úvod

Problematika výtvarného nadania a talentu je pomerne novou témou. Dostatok informácií a výskumov je k dispozícii z oblasti všeobecného poznania nadania a talentu. Špecifické zameranie na výtvarné nadanie a talent je menej pertraktovanou témou. Zaujímavou problematikou je skúmanie názorov učiteľov na danú témou. Učitelia na základných školách sú práve tí, ktorí sa majú možnosť ako prví stretnúť so žiakom, u ktorého je možné pozorovať prejavy výtvarného nadania v jeho výtvarnom prejave. Preto sme sa zamerali práve na sledovanie názorov učiteľov základných škôl na problematiku výtvarného nadania a talentu u žiakov.

Nadanie a talent & výtvarné nadanie a talent

Všeobecnej charakteristike pojmov nadanie a talent je možné nájsť viacero vyjadrení. V domácej literatúre nájdeme autorov, ktorí pojmy rozlišujú.

Napr. talent ako aktualizované nadanie (Musil, 1982, in Dočkal 2005¹), nadanie ako potenciál pre intelektuálnu a talent pre mimo intelektuálnu činnosť (Wiliams podľa Hvozďika 1978, in Dočkal, 2005, ibidem). Dočkal tieto dva pojmy uvádza ako synonymá, teda používa ich ako rovnocenné. Laznibatová chápe nadanie z viacerých aspektov, (Laznibatová,

¹ DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty, aneb nadání má každý*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3

2001, s. 57²). Kvalitatívne osobitý súhrn schopností, ktoré podmieňujú úspešné vykonávanie činnosti, súčinnosť schopností, ktoré tvoria určitú štruktúru, umožňujú kompenzovať nedostatky niektorých schopností, vďaka prednostnému rozvoju iných schopností:

- Všeobecné schopnosti, alebo všeobecné prvky schopností,
- Rozumový potenciál alebo inteligencia,
- Súhrn vlôh vrodenej danosti, vrodenej predpokladov,
- Existencia vnútorných podmienok na dosahovanie vynikajúcich výsledkov v činnosti (Laznibatová, 2001, s. 57, ibidem).

V rámci nášho výskumu uvedené pojmy chápeme ako synonymá (Kováčová, 2018)³.

Výtvarná výchova na základnej škole

Ako predmet patrí medzi povinné predmety. V rámci obsahu vzdelávania má rozdielnu hodinovú dotáciu. V obsahu je predmet zameraný na primárnom stupni vzdelávania na rozvíjanie spontánneho výtvarného prejavu, kreativity a výtvarného sebavyjadrenia. Na vyššom stupni vzdelávania sa rozvíja výtvarné videnie a samotná výtvarná tvorba žiaka.

Dotazníkové šetrenie – učitelia základných škôl

Dotazník bol zameraný na skúmanie názorov a preferencií učiteľov k problematike výtvarného nadania a talentu (Valachová, 2018⁴). Bol štruktúrovaný celkom do ôsmich otázok, z ktorých prvé dve boli zamerané na identifikačné údaje (vzdelanie a počet rokov pedagogickej praxe), ďalšie dve sa dotýkali možnosti vzdelávania v skúmanej oblasti. Nasledovali štyri otázky, ktoré boli zamerané na skúmanie názorov a preferencií respondentov v oblasti výtvarného nadania a talentu.

V rámci dotazníkového šetrenia sa výskumu zúčastnilo celkom 372 respondentov v štyroch skupinách podľa miesta ich profesného pôsobenia (Tab. 1).

² LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava : Iris, 2007. ISBN 80-89018-53-X

³ KOVÁČOVÁ, B. a kol. 2018. *Nadanie a výtvarné nadanie ako terminus technikus*. In: Kováčová, B. – Valachová, D.: Fenomén výtvarného nadania vo vývine človeka (teoreticko-výskumná paradigma). Pdf UMB Banská Bystrica, 2018 ISBN 978-80-557-1483-7

⁴ VALACHOVÁ, D. 2018. *Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže*. In. Valachová, D. – Kováčová, B.: Fenomén výtvarného nadania vo výskumnej paradigme. Pdf UMB Banská Bystrica, 2018 ISBN 978-80-557-1484-4

Tab. 1: štruktúra respondentov z hľadiska pôsobnosti

skupina	MŠ	Primárne vzdelávanie	VV nižšie sek. vzdel.	ZUŠ	N
	106	122	86	58	372

MŠ – učitelia materských škôl, Primárne vzdelávanie – učitelia primárneho vzdelávania, VV nižšie sek. vzdel. – učitelia výtvarnej výchovy nižšieho sekundárneho vzdelávania, ZUŠ – učitelia základných umeleckých škôl.

V texte sa budeme venovať analýze názorov skupiny učiteľov základných škôl, primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania, ktorých bolo celkom 208. V rámci identifikačných údajov nás zaujímal počet rokov ich pedagogickej praxe (Tab.2).

Tab. 2: štruktúra respondentov učiteľov ZŠ z hľadiska počtu rokov ich pedagogickej praxe

skupina	do 5	5-10	10-20	nad 20	N
prim. vzdelávanie	11	21	42	48	122
VV nižšie sek.vzdel	26	19	25	16	86
N	37	40	67	64	208
%	17,7 %	19,2 %	32,2 %	30,7 %	100 %

Do 5 – skupina učiteľov do 5 rokov pedagogickej praxe, 5-10 - skupina učiteľov ktorá mala 5 až 10 rokov pedagogickej praxe, 10-20 skupina učiteľov ktorá mala 10 až 20 rokov pedagogickej praxe, nad 20 - skupina učiteľov ktorá mala nad 20 rokov pedagogickej praxe.

Z tabuľky 2 vyplýva, že najväčšiu časť našej skupiny učiteľov tvoria učitelia, ktorí majú do 10-20 rokov pedagogickej praxe (32,2 %). Údaj nie je prekvapujúci, pretože je pomerne známe, že populácia aktívnych učiteľov je vekovo prestarnutá. Druhú najpočetnejšiu skupiny tvorili učitelia s pedagogickou praxou nad 20 rokov (30,7 %). Najmenej početnú skupinu učiteľov tvorili učitelia, ktorí mali do 5 rokov pedagogickej praxe (17,7 %).

V uvedenej skupine učiteľov je pomerne veľká skupina učiteľov, ktorá má viac rokov pedagogickej praxe. Uvedený údaj môžeme vnímať pozitívne, teda že učitelia s väčšou praxou majú viac skúseností a edukačné problémy v praxi budú schopní riešiť efektívne. Zároveň uvedený údaj môžeme vnímať aj negatívne. Negatívnym kontextom môže byť to, že učitelia vo vyššom veku môžu byť unavenejší a taktiež sa môžu u nich prejaviť prípadné prejavy burnout (vyhorenia) efektu, čo môže ovplyvniť výsledky ich pedagogického pôsobenia.

- Nasledujúce dve otázky v dotazníku sa dotýkali možnosti získavania aktuálnych poznatkov v oblasti výtvarnej edukácie. Väčšina učiteľov primárneho vzdelávania (82 %) odpovedalo, že informácie získavali prostredníctvom samoštúdia v odbornej literatúre. Učitelia pôsobiaci na nižšom sekundárnom vzdelávaní učitelia výtvarnú výchovu odpovedali inak. V tejto skupine sa vyskytli dva druhy odpovedí. Jedna skupina (42 %) odpovedalo, že informácie o problematike nadania a výtvarného nadania získavajú prostredníctvom seminárov, prednášok organizovaných vzdelávacími inštitúciami. Druhú početnú skupinu (38 %) odpovedí tvorili odpovede o získavaní informácií o nadaní a výtvarnom nadaní prostredníctvom samoštúdia.

Čo sa týka obsahu vzdelávacích seminárov a prednášok z oblasti výtvarného nadania, odpovede sa zhodovali v tom, že učitelia obsahovo určili malý okruh týkajúci sa výtvarných techník a technológií. Tento údaj nás prekvapil, nakoľko uvedená oblasť len málo zapadá do kontextu výtvarného talentu a nadania. Aj v rámci samoštúdia respondenti v oboch skupinách neuvádzali špecifické oblasti, ktoré by sa dotýkali problematiky výtvarného talentu a nadania.

V piatej otázke sme sa dotazovali na to, čo sa prvé vybaví respondentom v súvislosti s pojmom výtvarné nadanie a talent. V skupine učiteľov primárneho vzdelávania bol obsah odpovedí na túto otázku zameraný na oblasť ovládania výtvarnej techniky, technologického postupu a materiálnym oblastiam výtvarnej tvorby detí, podobne ako v skupine učiteľov materských škôl:

- rozvíjanie zručnosti detí,
- napredovanie vo výtvarnej činnosti,
- ovládanie rôznych výtvarných techník,
- progres v spôsobilosti výtvarného vyjadrovania,
- podporovanie radosti z tvorby.

V skupine učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania, ktorí učia výtvarnú výchovu sa odpovede líšili. Okrem odpovedí týkajúcich sa materiálnych oblastí a technologických postupoch sa objavilo niekoľko odpovedí dotýkajúcich sa:

- rozvíjanie spontánnosti, fantázie, sebavyjadrenia,
- podpora nápaditosti, originality a jedinečnosti,

Analýza priniesla prekvapujúce výsledky predovšetkým vzhľadom k ostatným sledovaným skupinám učiteľov. Skupina učiteľov materských škôl a primárneho vzdelávania uvádzala odpovede smerujúce k materiálnym oblastiam a technologickým postupom. V skupine učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania ktorí učia výtvarnú výchovu sa objavilo niekoľko odpovedí, ktoré naznačovali aj procesuálne oblasti rozvoja výtvarného talentu a nadania u detí. Táto oblasť dominoval v skupine učiteľov základných umeleckých škôl.

V šiestej otázke sme sa pýtali na to, či učitelia primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania považujú cieľené rozvíjania výtvarného nadania a talentu u detí za dôležité. Svoju odpoveď mali zdôvodniť.

Po analýze odpovedí môžeme konštatovať, že v skupinách učiteľov sa vyskytli dve skupiny odpovedí.

V skupine učiteľov primárneho vzdelávania prevládala názor, že cieľené rozvíjanie výtvarného nadania považujú za dôležité. Až 75 % učiteľov vyjadrilo nasledovné názory:

- poznávajú nové výtvarné techniky,
- rozvíjajú si výtvarnú zručnosť,
- potrebujú usmernenie.

Zo skupiny bolo 21 % učiteľov, ktorý uvádzali, že cieľené rozvíjanie výtvarného nadania považujú za dôležité len príležitostne, alebo len vtedy, ak má dieťa záujem o výtvarnú činnosť.

V skupine učiteľov ktorí učia výtvarnú výchovu na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania sa taktiež vyskytli dve skupiny názorov. Väčšia skupina 68 % učiteľov uvádzala, že cieľené rozvíjanie výtvarného nadania v tomto veku je vhodné príležitostne, vtedy keď majú žiaci záujem o výtvarnú činnosť. 28 % učiteľov uvádzalo, že rozvíjanie výtvarného nadania je dôležité a že je potrebné mu venovať pozornosť. Ďalej uvádzali nasledovné dôvody:

- rozvíja osobnosť vo všeobecnom rozvoji,
- patrí do všeobecného rozvoja,
- rozvíja sebavyjadrenie žiaka.

Len traja učitelia na uvedenú otázku neodpovedali.

Na základe analýzy odpovedí môžeme konštatovať, že učitelia primárneho vzdelávania uprednostňujú prístup cieľného rozvíjania výtvarného nadania u detí oproti učiteľom, ktorí učia výtvarnú výchovu na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Tí preferujú cieľené rozvíjania výtvarného nadania len v prípade, že žiak má o výtvarné činnosti záujem. Vzhľadom na vek žiakov s ktorými učitelia pracujú nás odpovede neprekvapili.

V siedmej otázke sme sa učiteľov pýtali na vzťah medzi výtvarným prejavom a nadaním a talentom. Respondenti mali možnosť sa k otázke aj voľne vyjadriť.

Z celkového počtu 208 učiteľov oboch skupín sa len traja respondenti k otázke nevyjadrili (1,4 %). Väčšina názorov (65,5 %) na otázku sa dotýkala toho, že nadanie úzko súvisí s výtvarným prejavom. Učitelia argumentovali že to „ide ruka v ruke“, alebo že jedno sa druhým ovplyvňuje, dopĺňa a rozvíja. Druhá skupina názorov, menšia (32,7 %) argumentovala naopak, že uvedené dva pojmy nemusia spolu súvisieť. Nadanie nemá každé dieťa, ale výtvarne sa vyjadruje takmer každé dieťa. Rozdiely v jednotlivých skupinách neboli významné.

Posledná otázka v dotazníkovom šetrení bola štruktúrovaná do troch podoblastí. Dotazovali sme sa, ako ponímajú učitelia v procese rozvíjania výtvarného nadania a talentu detí čas, priestor a spätnú väzbu. Uvedené komponenty mali podrobnejšie vysvetliť.

Na komponent času učitelia oboch skupín odpovedali podobne:

- na základnej škole nie je dostatok času na výtvarnú výchovu,
- je dôležitý pri rozvíjaní kreativity,
- ovplyvňuje výsledok výtvarnej aktivity.

Na komponent priestoru odpovedali:

- podnetné prostredie je podstatné,
- potrebné je mať dostatok výtvarného materiálu,
- prostredie má inšpirovať.

Na komponent spätnej väzby respondenti odpovedali:

- je dôležitá pre dieťa aj pre učiteľa,
- rozvíja výtvarný prejav dieťaťa,
- je to motivácia pre žiaka.

Na kategóriu *čas* odpovedali respondenti tak, že ho považujú za dôležitý v procese tvorby dieťaťa/žiaka. Zároveň však zdôrazňovali, že v prostredí základnej školy nie je dostatok času sa špeciálne venovať talentovaným žiakom. Zároveň v tejto súvislosti písali, že je to práve čas, čo môže ovplyvniť výsledok výtvarnej tvorby žiakov.

Na kategóriu *priestor* sa v rámci skupín respondentov nevyskytli rozdiely. Skupina učiteľov sa vyjadrila, že priestor je pri výtvarnej tvorbe dôležitý a považujú za dôležité, aby prostredie bolo podnetné. Zároveň zdôrazňovali dostatok výtvarného materiálu, ktorého na základnej škole nemajú dostatok.

Na kategóriu *spätná väzba* sa vyskytli odpovede, ktoré zdôrazňovali to, že považujú spätnú väzbu za dôležitú pre ďalší rozvoj žiaka. Vyzdvihli aj potrebu pochvaly a povzbudení pri výtvarnej tvorbe, ktorá je zároveň motiváciou pre žiakov.

Záveru vyplývajúce z odpovedí učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov ktorí učia výtvarnú výchovu na nižšom sekundárnom vzdelávaní a ich obsahovej analýzy:

- z analýzy odpovedí vyplýva, že respondenti v skupine učiteľov odborne vhodne vnímajú pojem výtvarné nadanie a talent,
- skúmaný pojem skupina respondentov považuje za dôležitý, zdôrazňujú potrebu jeho rozvíjania,
- zdá sa, akoby učitelia v súvislosti nadaním a talentom videli aj iné druhy nadania, nielen výtvarné,
- v komponente času zdôrazňujú jeho opodstatnenie k výtvarnej tvorbe,
- v komponente priestoru zdôrazňujú podnetnosť,
- a v komponente spätnej väzby zdôrazňujú jej nevyhnutnosť.

Záver

Príspevok prezentuje len časť problematiky dotazníkového šetrenia. Prezentovali sme výsledky dvoch skupín učiteľov, skupinu učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov výtvarnej výchovy nižšieho sekundárneho vzdelávania. Pre komplexné výsledky dotazníkové šetrenia bude nevyhnutná analýza odpovedí a komparácia medzi jednotlivými skupinami učiteľov. Už čiastkové výsledky samostatných skupín naznačujú niektoré rozdiely.

Považujeme za dôležité sa problematike ďalej venovať a postupne riešiť výskum tak, aby sme mohli postupne informovať o zisteniach a navrhovať opatrenia.

Afiliácia:

*Príspevok vznik v rámci riešenia výskumného projektu VEGA 1/0179/17
Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.*

Bibliografia

- DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty, aneb nadání má každý*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3
- KOVÁČOVÁ, B. a kol. 2018. *Nadanie a výtvarné nadanie ako terminus technikus*. In: Kováčová, B. – Valachová, D.: Fenomén výtvarného nadania vo vývine človeka (teoreticko-výskumná paradigma). Pdf UMB Banská Bystrica, 2018 ISBN 978-80-557-1483-7
- LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava : Iris, 2007. ISBN 80-89018-53-X
- VALACHOVÁ, D. 2018. *Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže*. In. Valachová, D. – Kováčová, B.: Fenomén výtvarného nadania vo výskumnej paradigme. Pdf UMB Banská Bystrica, 2018 ISBN 978-80-557-1484-4

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: daniela.valachova@umb.sk

Interpretácia výtvarného nadania učiteľmi materských škôl

Interpretation of Artistic Talent by Preschool Teachers

Blanka Kožík Lehotayová

Abstract

In the research study, we present a sample of the processing of research data on the artistic talent of pre-school children. The research findings present the identified categories and descriptive statements of the research subjects from the interview with a teacher of pre-primary education.

Keywords: Artistic Talent. Interview. Child of Pre-School Age. Qualitative Research.

Úvod

Do života dieťaťa predškolského veku s nadaním zasahuje veľa faktorov, ktoré zohrávajú podstatnú úlohu v rozvíjaní jeho nadania. Systematická perspektíva nadania kladie dôraz predovšetkým na vzájomnú previazanosť medzi dieťaťom, prejavmi jeho nadania a reakciami iných ľudí. Nadanie spoluvytvárajú osobnostné charakteristiky, motivácia, snaha, ochota prekonať prekážky, prístup okolia, jeho podpora, akceptácia, množstvo podnetov, ich druh a kvalita, materiálne podmienky, príležitosti, či pôsobenie rodiny a školy. Základ všetkých druhov nadania reprezentuje schopnosť. Za nadaných jedincov na základe toho možno považovať všetkých, ktorých úroveň schopností je vyššia v porovnaní s priemernou populáciou.

Na Slovensku neexistuje dôkaz o tom, že by bola problematika výtvarného nadania detí a žiakov skúmaná.¹ V súčasnosti evidujeme, že výskumy zamerané na znaky a prejavy výtvarného nadania boli realizované iba v zahraničí.

¹ LEHOTAYOVÁ, B. 2018 Fenomén výtvarného nadania v období predškolského veku. In. Kováčová, B. – Valachová, D.: *Fenomén výtvarného nadania vo vývine človeka (teoreticko-výskumná paradigma)*.

Kvalitatívne skúmanie identifikátorov výtvarného nadania detí predškolského veku

Cieľom výskumnej štúdie bolo identifikovať a interpretovať identifikátory výtvarného nadania a talentu detí predškolského veku. V súvislosti s výskumným cieľom sme formulovali výskumnú otázku: „Aké sú prejavy a znaky výtvarného nadania dieťaťa predškolského veku?“

Výskumnou metódou bolo hĺbkové interview, ktoré bolo realizované ako neštandardizované kladenie otázok jednému účastníkovi výskumu prostredníctvom niekoľkých otvorených otázok.² Otázky v interview spĺňali špecifické kritériá tým, že boli dostatočne široké a neopisovali objektívne daný fenomén. Využívali sme otázky priame, ktoré sa zameriavali na konkrétny opytovaný jav týkajúcu sa znakov, prejavov, či charakteristík výtvarného nadania dieťaťa predškolského veku. Výskumnú vzorku tvorili učitelia predprimárneho vzdelávania v počte osem subjektov. Presný počet informantov, ktorý tvoril výskumnú vzorku sme určili až v procese spracúvania dát, keď sme dosiahli požadovanú úroveň saturácie. Výber subjektov výskumu bol zámerný. Realizovali sme iba priame interview. Okrem písomného zaznamenávania odpovedí, sme použili aj zvukový záznam, na základe ktorého sme vytvorili transkript.

Elaborácia výskumného materiálu

Prepis výskumných dát predstavoval prvý krok tematickej analýzy realizovanej otvoreným kódovaním. Otvorené kódovanie bolo „procesom rozoberania, preskúmania, porovnávania, konceptualizácie a kategorizácie údajov“.³ Do záznamu výskumných dát sme paralelne s ohraničovaním jednotiek zapisovali názvy kódov v podobe konceptuálneho označenia. Kódovanie sme chápali ako procedúru, prostredníctvom ktorej sme vyšpecifikovali premenné súvisiace so stanovenou výskumnou otázkou.

V Tabuľke 1 prezentuje ukážku indukovanej kategórie a kódu so vzťahom k dátovej jednotke a ich funkciami v analýze výskumných dát.

² ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitatívni výskum v pedagogických viedach*. s. 159

³ STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitatívneho výskumu. Postupy a techniky metódy zakotvené teorie*. s. 42

Tab. 1: Postupnosť kategorizácie

ÚROVEŇ	FUNKCIA V ANALÝZE	PRÍKLAD
DÁTOVÁ JEDNOTKA	INDIKÁTOR	„musím im pripraviť 5 výkresov navyše, lebo oni nie sú ochotní pokračovať, keď sa im niečo nepodarí, keď nie sú spokojní s tou prácou... toto sa deje pri tých nadaných, oni chcú, ale sa zlostia, lebo to nevie hneď tak dať na papier ako to má pred očami (I-MŠ-04, 65)
KÓD	KONCEPT	PERFEKCIONIZMUS
KATEGÓRIA	PREMENNÁ	PREJAVY

Zdroj: vlastné spracovanie

Porovnávaním a triedením významových jednotiek a v nich obsiahnutých kódov sme sa snažili zistiť, či sa významovo neprekrývajú a prináležia vyšpecifikovaným javom. Po ukončení prvotnej analýzy sme v ďalšej fáze konkrétnejšie saturovali jednotlivé informácie zovšeobecňovaním do vytvorených kategórií. Uplatňovali sme metódu konštantnej komparácie, kde sme neoverovali univerzálnosť, ani sme sa nepokúšali odhaľovať príčiny. Vytvorenie kategorizovaného zoznamu kódov v podobe samostatne odlišiteľných celkov, mal podobu indukovaných vzájomne súvisiacich kódov zoskupených do kategórií, čo tvorilo univerzálny vstup do kvalitatívnej analýzy.

Prehľad indukovanej koncepcnej línie vybranej ukážky kódov a kategórií v nižšie uvedenej Tabuľke 2 tvoril predpoklad ďalšej fázy kvalitatívneho skúmania uplatnením techniky „vyloženia kariet“.

Tab. 2: Ukážka kódov a ich kategorizácia

KATEGÓRIA	KÓDY
PREJAVY	Perfekcionizmus, kladenie otázok, pútanie pozornosti, zmysel pre detail, výtvarná zručnosť, experimentovanie
PODMIENKY	Rôznorodosť materiálov a techník, dostatok príležitostí, dostatok času na realizáciu, voľnosť témy, vytvorenie neohrožujúceho prostredia
INTERAKCIA	permanentný kontakt s učiteľom, adresná spätná väzba, dôvera

Zdroj: vlastné spracovanie

Všetky zovšeobecnené pojmy v podobe kategórií viažúcich sa k výskumnej otázke, boli s prislúchajúcim zoznamom kódov usporiadané do komplexnej štruktúry.

Na základe štruktúry bol koncipovaný text ako interpretácia obsahu jednotlivých kategórií a ich vytvorených vzťahov prostredníctvom výskumného postupu technikou „vyloženia kariet“. Výskumná technika vyloženia kariet bola uprednostnená pred inými výskumnými postupmi z dôvodu, že všetky indukované kategórie boli vzájomne prepojené. Zásadnou podmienkou aplikácie techniky „vyloženia kariet“ predstavuje práve vzniknutá súvislosť medzi indukovanými kategóriami. Koncipovanú interpretatívnu teóriu tak vytvára text, kde ukážky jednotlivých kategórií tvoria súčasť kapitoly, ktorej obsahom je podrobná deskripcia a interpretácia kódov spadajúcich do jednotlivých kategórií.⁴

Koncipovanie teórie – výtvarné nadanie dieťaťa predškolského veku ako prejav, vytváranie podmienok a interakcie

V diskusii prezentujeme opisnú generalizovanú teóriu konfrontáciou operacionalizovaných vzťahov medzi vyšpecifikovanými premennými v podobe vzťahov a prepojení medzi kategóriami a výskumnou otázkou.

Vzhľadom k možnostiam rozsahu štúdie sa ukážka vytvoreného opisu teórie týka troch kategórií „prejav, podmienky, interakcia“, ktoré tvoria vzťahové väzby.

Deti predškolského veku s výtvarným nadaním, podobne ako deti predškolského veku s iným druhom nadania majú jednosmerné zameranie na vlastnú oblasť záujmu.⁵ Pre učiteľa predprimárneho vzdelávania je nevyhnutné túto charakteristiku akceptovať a vytvárať pre dieťa s výtvarným nadaním dostatok času a priestoru k sebavyjadreniu prostredníctvom realizácie jednostranne zacielených činností. Tento spôsob aktivity je charakterizovaný ako prejav tzv. nešpecifickej motivácie, ktorej základom je aktivita nervových buniek v mozgovom kmeni.⁶ Nešpecifická motivácia sa následne prejavuje v potrebe podávania výkonu, potrebe vykonávania činnosti čo najlepšie a potrebe seberealizácie. Motivácia sa u detí predškolského veku s výtvarným nadaním prejavuje sústavným experimentovaním s jedným námetom. O reakciách dieťaťa s výtvarným nadaním, ktoré majú priamy vzťah k vytváraniu nevyhnutných podmienok k tvorbe dieťa samotným učiteľom uvádzame ukážku v podobe konkrétnej dátovej jednotky: „*Musím*

⁴ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitatívni výskum v pedagogických viedach*. s. 226

⁵ WINNER, E., MARTINO, G. 2002. *Giftedness in Non-Academic Domains : Artistic Giftedness*. JURÁŠKOVÁ, J. 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. LAZNIBATOVÁ, J., OSTATNÍKOVÁ, D., JURÁŠKOVÁ, J. 2003. *Spoznajte nadané dieťa*.

⁶ DOČKAL, V. 1983. *Talent nie je dar*.

im pripraviť 5 výkresov navyiac, lebo oni nie sú ochotní pokračovať, keď sa im niečo nepodarí, keď nie sú spokojní s tou prácou... toto sa deje pri tých nadaných, oni chcú, ale sa zlostia, lebo to nevie hneď tak dať na papier ako to má pred očami“ (I-MŠ-04, 65). Stimuláciou detských ambícií učiteľ prezentuje prístup v podobe vhodnej interakcie s akcentovaním prejavov a potrieb dieťaťa s výtvarným nadaním, aby v realizovaných činnostiach takéto deti naplno využívali vlastný potenciál. Deti s výtvarným nadaním vytvárajú množstvo výtvarných artefaktov a opakovane spracúvajú identický námet, až kým nie sú spokojné s dosiahnutým výsledkom.⁷ Tieto deti začínajú kresliť rozpoznateľné, realistické tvary minimálne o jeden rok skôr ako je bežné vzhľadom k vývinovému štádiu, v ktorom sa rozpoznateľný grafický znak v kresbe detí štandardne začína objavovať. Skôr ako deti predškolského veku s výtvarným nadaním začnú s výtvarným zobrazovaním, detailne kódujú dostupné vizuálne informácie z hľadiska tvarov a povrchových vlastností. Na základe toho dokážu identifikovať všetko to, čo nie je graficky zobrazené správne. To môže byť ďalším dôvodom ich vytrvalého grafického zobrazovania rovnakého námetu, kde sa prejavuje ich maximálna dôslednosť a vytrvalosť. Realizmus v zobrazovaní považujú za jeden z kľúčových ukazovateľov výtvarného nadania u dieťaťa predškolského veku viacerí zahraniční autori.⁸ Potreba seberealizácie dieťaťa s výtvarným nadaním vyžaduje od učiteľa akceptáciu odlišnosti v prejave a prístupe. Nadanie predstavuje komplex znakov, charakteristík, prejavov a čŕt, pričom každá osobnosť sa prejavuje osobitým, svojším spôsobom, čo môže predstavovať určitý problém. V komunikácii s dieťaťom s výtvarným nadaním (i bez výtvarného nadania) by mal učiteľ uplatňovať nedirektívne spôsoby akceptácie dieťaťa ako rovnocenného partnera. Ukážku významovej dátovej jednotky prezentuje vyjadrenie jedného zo subjektov výskumu: „*Po skončení potrebujú porozprávať, že čo a ako som urobil, a prečo som to urobil, keď je kresba, alebo maľba, ktorá má obsah, si vyžadajú tú tvoju pozornosť, sú veľmi vďační, keď ti to môžu to porozprávať“*. (I-MŠ-04, 75)

Vytvorená Schéma 1 vyjadruje organizované vzťahy medzi kategóriami, ktoré sú vzájomne podmieňujúce. Zámerne sme vytvorili ukážku vzťahov kategórií, ktoré súvisia s interakciou medzi výtvarne nadaným dieťaťom a učiteľom, prejavmi výtvarného nadania u dieťaťa predškolského veku a nevyhnutnými podmienkami, ktoré vzhľadom k výtvarne nadanému dieťaťu vytvára učiteľ. (Organizované vzťahy v komplexnej výskumnej štúdii danej problematiky obsahujú všetky indukované kategórie).

⁷ GOLOMB, 1992; PARISER, 1997; MILBRATH, 1998 In WINNER, E., MARTINO, G.2002. *Giftedness in Non-Academic Domains : Artistic Giftedness.*

⁸ MATTHEWS, J. 1984. *Children drawing: Are young children really scribbling?* MILBRATH, C. 1998. *Patterns of artistic development in children: Comparative studies of talent;* WINNER, E., MARTINO, G.2002. *Giftedness in Non-Academic Domains : Artistic Giftedness.*

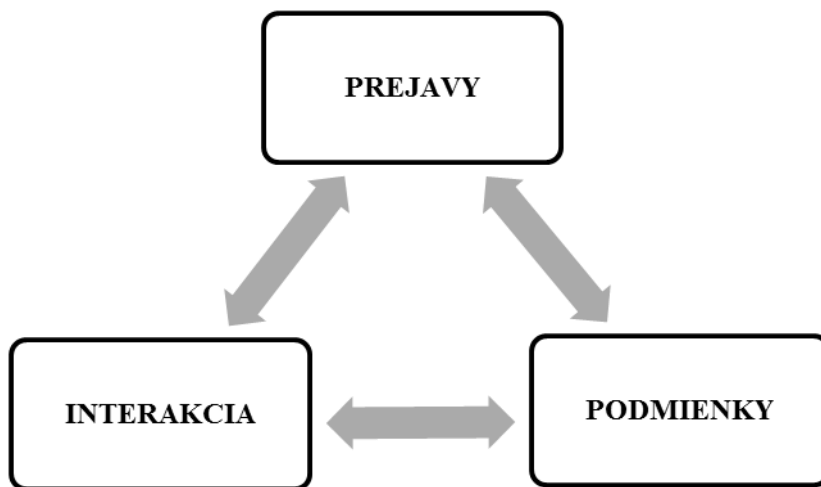


Schéma 1: Vzťah medzi kategóriami

Záver

V prezentovanej štúdií sme na základe získaných výskumných dát prostredníctvom kvalitatívnej metodológie vyšpecifikovali podmienky, znaky, prejavy výtvarného nadania a talentu, typické pre vekové obdobie dieťaťa predškolského veku. Štúdiá prezentuje priblíženie východísk, opisnú analýzu jednotlivých fáz procesu skúmania a výsledky získané indukovaním výskumných dát z interview, pričom výsledky v podobe interpretačných kategórií majú reprezentatívnu funkciu.

Bibliografia

- DOČKAL, V. *Talent nie je dar*. Bratislava : Smena, 1983.
- JURÁŠKOVÁ, J. 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok : Agentúra Fischer. ISBN 80-89005-11-X.
- LAZNIBATOVÁ, J., OSTATNÍKOVÁ, D., JURÁŠKOVÁ, J. 2003. *Spoznajte nadané dieťa*. Bratislava : ASKLEPIOS. ISBN 80-7167-068-5.
- LEHOTAYOVÁ, B. 2018 Fenomén výtvarného nadania v období predškolského veku. In. Kováčová, B. – Valachová, D.: *Fenomén výtvarného nadania vo vývine človeka (teoreticko-výskumná paradigma)*. Pdf UMB Banská Bystrica, 2018. ISBN 978-80-557-1483-7.
- MATTHEWS, J. 1984. Children drawing: Are young children really scribbling? *Early Child Development and Care*, 18, 1-39.

- MILBRATH, C. 1998. *Patterns of artistic development in children: Comparative studies of talent*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výskum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- WINNER, E., MARTINO, G.2002. *Giftedness in Non-Academic Domains : Artistic Giftedness*. In N. Colangelo and G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3 edition), Allyn&Bacon.

Afiliácia na projekt:

*Výskumná štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu VEGA 1/0179/17
Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.*

PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: lehotayova@fedu.uniba.sk

Význam mimoškolskej činnosti vo výtvarnom odbore na osobnostný rozvoj žiaka

The Importance of Extracurricular Activities in Art Lessons on Personality Development of a Pupil

Veronika Weberová

Abstract

The art department at ZUŠ (elementary art school), especially at the first level of school, has a significance in pupils' personal development, as well as the development of their creativity, emotionalization and critical thinking. All these areas are developed not only by the creation but by the content of the hours and the influence of the teacher. The teacher should make the most of the potential the length and content of such lessons offer. The personality of the teacher is particularly important, his communication skills and the socio-psychological skills.

Keywords: Personality Development. Emotionalization. Art Department. Communication. Teacher Personality. Interaction.

1. Práca v Základnej umeleckej škole pre učiteľa

Základná umelecká škola (ďalej len ZUŠ) je inštitúcia venujúca sa extrakurikulárnym aktivitám žiakov prevažne na základnej škole. V súčasnosti väčšina ZUŠ je súkromná a má elokované pracoviská priamo na základných školách, takže žiakov si učiteľ vyzdvihuje v družine a nechodia sami, len výnimočne ich vodia rodičia (prevažne ak deti nechodia do družiny, prípadne na druhom stupni, deti chodia samé z domu). ZUŠ má osnovy a na konci roka deti dostávajú vysvedčenie. V rámci výtvarnej, hodiny prebiehajú raz do týždňa a trvajú tri vyučovacie hodiny (reálne 2hodiny, 15minút) – ako je stanovené ministerstvom a väčšina ZUŠ funguje v takto nastavenom režime.

Takýto rozsah hodín priamo v školskom prostredí ponúka veľký potenciál pre prácu so žiakmi a dáva aj väčší priestor na komunikáciu ako v rámci krátkych 45 minútových hodín. Učiteľka/učiteľ má pomerne veľkú slobodu čo, v akom rozsahu bude s deťmi robiť a hodiny môže priamo prispôbovať individuálnym potrebám každej skupiny. Skupiny sú väčšinou (aspoň oficiálne) roztriedené podľa ročníkov (ročníkov podľa výtvarnej, nemusia byť totožné s ročníkmi v škole). V skutočnosti sú skupiny výrazne rozmanité, pretože triedy sa naplňajú aj podľa iných krúžkov detí, niekedy aj

v rámci tej istej ZUŠ a samozrejme deti chcú chodiť s rovesníkmi (aj keď sú napríklad na výtvarnej prváci, chcú chodiť so spolužiakmi tretiakmi). Do akej miery sú triedy rozmanité záleží väčšinou od samotného pedagóga a od množstva prihlásených detí (zaplnenia jednotlivých skupín).

Práca v ZUŠ tak prináša veľkú rozmanitosť „tried“, dlhší čas so žiakmi, voľnejšie prostredie, priestor pre kreativitu, otvorenú komunikáciu a výraznejší priestor na budovanie vzťahu so žiakmi, priestor na zažívanie úspechu. To samozrejme kladie aj nároky na učiteľa, ktorý môže a nemusí využiť potenciál mimoškolského priestoru na budovanie vzťahu so žiakmi. Interakcia medzi učiteľom a žiakom má potenciál sa rozvíjať.

1.1 V škole bez školy

Deti na prvom stupni ZŠ trávajú v škole väčšinu svojho času. Niektoré sú v škole od siedmej hodiny rána, výnimočne aj do siedmej hodiny večer. Väčšinou však aspoň do piatej. Je potrebné si uvedomiť, že celý čas je určený pravidlami a kontrolovaný učiteľkami / učiteľmi a vychovateľkami / vychovateľmi. Väčšina introvertnejších detí je neustále v prostredí plnom ruchu a ďalších detí. Priestor na vlastnú činnosť alebo „ničnerobenie“, či „pobyt osamote“ sú v podstate minimalizované na minimum ak sú vôbec prítomné. To prináša veľký priestor na konflikty, a samozrejme v prechode do pubescencie aj väčší nárast menej akceptovateľného správania. Mnoho detí má viac ako jeden krúžok a síce si ich často volia sami, ich voľný čas v skutočnosti vôbec voľný nie je. Na rozdiel od jazykov, či športových aktivít má výtvarná jediná značný priestor na komunikáciu so žiakom. Aj keď učebne výtvarnej sú často bežné triedy (aj keď niektoré školy majú aj kapacitu na výtvarné miestnosti – to je ten lepší prípad), je to stále školský priestor. Napriek tomu by tento školský priestor mal poskytnúť otvorenejší priestor pre deti (žiacov). „Práve kvalita vzťahu medzi učiteľom a žiakom je pre vyučovanie kľúčová – vzťah medzi učiteľom a žiakom je v skutočnosti významnejší než to, čo učiteľ vyučuje, ako to vyučuje, či koho to vyučuje.“¹ Vytvoriť takýto vzťah ako aj tvorivé prostredie je možné aj s pomocou žiakov. Nie je potrebné skúšať komunikačné triky², občas je potrebné sa učiť od žiakov a počúvať ich predstavy o samotnom procese hodín. Nájdením kompromisu je možné nakoniec dokázať zefektívniť výučbu pre obe strany.

1.2 Atmosféra bez strachu

Škola by mala byť miestom bez strachu, ale väčšinou samotné hodnotenie je pre mnohých žiakov stresujúce a čím sú vo vyššom ročníku,

¹ Gordon, 2003, s. 17

² Ako rôzne zvládnuť rôzne situácie popíše napríklad Thomas Gordon (2003), Goleman (2011) alebo Herman (2014) ai.

tým väčší tlak na úspech pociťujú. Atmosféra bez strachu³ je dôležitá nielen v extrakurikulárnych aktivitách, ale práve pri nich je nevyhnutná. Deti, ktoré trávajú v škole väčšinu svojho času potrebujú aj priestor na vlastné vyjadrenie, miesto bez strachu z vyjadrenia názoru, miesto kde môžu prebrať svoje školské, aj mimoškolské starosti a problémy. Výtvarný odbor okrem výtvarných zručností, vedie k rozvoju tvorivosti (typy výtvarných úloh sú často „problémové“ a žiak musí hľadať spôsob ich uchopenia a následného vyjadrenia), emocionalizácie (spoločné práce, komunikácia, dialógy, empatia), priestor na sebareflexiu (nielen žiakov, ale aj učiteľky). „Druhým ľuďom môžem porozumieť len do tej miery, do akej rozumiem sám sebe.“⁴ Práve viaceré výtvarné aktivity prinášajú možnosť učiteľovi spoznávať svojich žiakov, ale aj žiakom, spoznávať samých seba, klásť si otázky a reflektovať svoje pocity a myšlienky prostredníctvom výtvarnej tvorby. Sebauvedomenie je „základným kameňom emočnej inteligencie: dáva nám schopnosť zbaviť sa zlej nálady.“⁵ Taktiež rozumiť svojim pocitom a učiť sa adekvátne reagovať, úmerne situácii.



Obr. 1: Hodina kde rodičia nechali prváčika počas rodičovského a prišli sa pozrieť aj dve bývalé žiačky na hodinu a pomôcť žiakom.

³ Tak ako všetko čo spomínáme je vhodné začleniť do celého vyučovacieho procesu, ale tu sa sústreďíme na výtvarný odbor v ZUŠ, pretože vnímame väčší priestor pre učiteľa dosiahnuť tieto ciele práve v extrakurikulárnych aktivitách, aj keď prebiehajú na pôde školy. O tom, že deti by nemali mať dôvod sa báť píše aj Eichhorn, 2014, s. 226.

⁴ Herman, 2014, s. 183

⁵ Goleman, 2011, s. 59

2. Osobnosť učiteľa pracujúceho s oblasti mimoškolskej činnosti zameranej na výtvarnú tvorbu

Popisy osobnosti učiteľa sú zoznamom vlastností akéhosi „super“ človeka. V skutočnosti sú nároky na učiteľa pomerne vysoké a obzvlášť na jeho komunikačné zručnosti. Učiteľ komunikuje vo veľkom množstve rozmanitých prostredí, s veľmi rozmanitými skupinami, rôznymi „jazykmi“. Komunikuje s vedením školy, s kolegami, s rodičmi, s deťmi a všetky tieto vzťahy sa ešte členia na osobnosti, s ktorými komunikuje a pracuje priamo a tými, s ktorými sa stretáva v prostredí školy. Vo všetkých týchto vzťahoch nielen je potrebné jednať vždy iným špecifickým spôsobom, ale v každej interakcii je posudzovaný a hodnotený (či už vedením, kolegami, žiakmi a aj rodičmi). Všetci majú očakávania a žiadny učiteľ ich nie je schopný úplne naplniť. Jeho sebauvedomenie a schopnosť spracovať všetky druhy vzájomných interakcii je spôsob ako sa môže vyhýbať frustrácii.

Učiteľ, ktorý vyučuje výtvarnú tvorbu v mimoškolskom čase má výhodu, pretože nie je obmedzený tým, čo dieťa musí naučiť každú hodinu a teda sa okrem výtvarných zručností môže zamerať aj na emocionálne, kritické, sociálne a komunikačné zručnosti žiakov. „Výtvarná výchova kultivuje estetické cítenie, rozvíja zmyslové vnímanie a rozumové myslenie, tvorivé schopnosti, poskytuje kultúrne návyky a pracovné zručnosti.“⁶

Jedným so základných cieľov je vytvorenie tvorivého prostredia a priateľskej atmosféry kde deti nájdu útočisko prípadne aj mimo výtvarných hodín.

2.1 Interakcia medzi učiteľom a žiakmi

Budovanie vzťahu s deťmi na hodinách výtvarnej výchovy je ovplyvnené vytvorenou atmosférou a vzťahmi, ktoré deti majú v školskom prostredí voči autoritám. Všetky vzťahy sa budujú postupne a je potrebné si uvedomiť, že učiteľ/učiteľka, ktorá s deťmi pracuje dlho si môže dovoliť aj sarkazmus, ale ten je absolútne nevhodný pokiaľ s deťmi nemá otvorenú komunikáciu a vzťah plný vzájomného rešpektu. „Pokiaľ sa vzťah nachádza v bezproblémovej oblasti. Môžete k žiakom vysielat všetky druhy komunikačných oznámení.“ To je možné ak sú potreby oboch strán naplnené a vtedy je aj humor, sarkazmus, prirovnania, varovania ai. prijímané a akceptovateľné v medziach vzájomnej interakcie.

Vybudovanie vzťahu vzájomného rešpektu má viacero častí. V prvom rade je potrebné, aby bol učiteľ vo svojej komunikácii úprimný, akceptoval svojich žiakov takých akí sú a počúval ich. „Ticho – pasívne počúvanie – je mocné neverbálna informácia, ktorá môže dať žiakovi pocítiť, že je skutočne prijímaný a povzbudiť ho k tomu, aby s vami zdieľal viac.“⁷

⁶ Karlíková, 2004, s. 3

⁷ Gordon, 2003, s. 71

Väčšina problémov v triede sa dá vyriešiť priamo so žiakmi. Žiaci často nepotrebujú ponúknuť riešenia problémov, niekedy sa potrebujú len podeliť o problém a mať príležitosť robiť chyby. Žiaci, tak ako aj učitelia robia chyby. Chyby sú súčasťou procesu učenia sa, je absurdné očakávať bezchybnosť bez skúsenosti a poznania.



Obr. 2 a 3: Výtvarná spojená s dramatizáciou – vyjadrenie vzájomných vzťahov

Chyby sú súčasťou procesu učenia, robia ich deti, aj učitelia a keď sa vzájomne počúvajú a rozprávajú sa o veciach, ktoré sa im nepodarí, obe strany budujú vzťah bez strachu. Následne taký vzťah motivuje učiteľa zlepšovať sa vo svojej práci a žiakov zlepšovať sa vo svojich výsledkoch. Takýto vzťah plný vzájomného rešpektu a otvorenej komunikácie sa buduje dlhý čas, ale pomáha naplňovať výchovno-vzdelávacie ciele a prispievať k osobnostnému rozvoju žiakov, ako aj učiteľov.

2.2 Pravidlá vzájomného rešpektu

Keď už učiteľ má so žiakmi vybudovaný vzťah bez strachu a so vzájomným rešpektom je celý proces výučby oslobodený od vzájomných manipulácií v snahe dosiahnuť cieľ (či už u učiteľa výchovno-vzdelávacie cieľ, alebo u žiaka oslobodenie od autority). Výtvarná tvorba v mimoškolskom čase dovoľuje otvorejšiu atmosféru, pri tvorbe nemusí byť úplne ticho, deti sa môžu voľnejšie pohybovať po triede (ísť si po materiál apod.), téma konverzácie sa nemusí striktno držať samotného zadania. To ponúka väčší priestor na komunikáciu so žiakmi. Samotná tvorba tiež disponuje širokým

diapazónom tém, ktoré nám pomôžu spoznať žiakov. Aj komunikácia založená na otvorenosti a humanistických princípov predpokladá pripravenosť učiteľa na udržanie rovnováhy v interakcii so žiakmi. Veľký dôraz by mal klásť najmä na sebareflexiu. Ak nastane konfliktná situácia, je potrebné sa zamyslieť, či nie je nutné zmeniť svoj vlastný prístup.

Úspech výchovno-vzdelávacieho procesu závisí najmä od učiteľa a práve ten by si zaslúžil viac pozornosti, nielen z pohľadu nárokov na jeho zručnosti v rôznych oblastiach a neustále vzdelávanie, ale aj na priestor pre jeho psychickú regeneráciu a vhodné pracovné prostredie.

Pravidlá vzájomného rešpektu:

- Jednám na rovinu, očakávam to isté
- Priznám si chybu, očakávam to isté
- Všetci robíme chyby
- Ak niečo potrebujem alebo chcem zmeniť, povieme si to
- Ak niečo nejde, vysvetlíme si prečo (možno zistíme, že to ide)
- Autorita získavaná na odbornosti
- Prečo žiak má vykonať to čo po ňom chceme
- Nie je nutné klamať
- Priestor kam žiak môže ísť keď potrebuje ticho
- Nekričíme, pozornosť sa dá získať aj zatlieskaním
- Problémy riešime najskôr medzi sebou (s rodičmi len keď to nevieme vyriešiť v triede)
- Žiaci majú právo niektoré veci si riešiť sami medzi sebou
- Deti zažívajú úspech
- Väčšina vecí sa dá napraviť
- Priznáme sa keď niečo urobíme, čo sme nemali a spolu hľadáme ako to vyriešiť (tresty riešime spoločne)
- Každý má právo nemať náladu na prácu
- Učiteľ je súčasťou triedy
- Pýtame sa ak nerozumieme
- Nepodceňujeme sa vzájomne
- Učíme sa preto, že to nevieme, nehanbím sa za to, že niečo neviem.

Mnohé z bodov hore pôsobia samozrejme, ale žiaci reflektujú mnohé problémy: učitelia nepočúvajú, nezaujímajú ich, že nerozumieli, považujú ich za hlúpych, za drobné previnenia sú poznámky, v škole vládnu stereotypy, pri chybách cítia zlyhanie, konflikty chcú riešiť autority, fixovanie sa na dobré výsledky (nie je dôležité či porozumeli), neúprimnosť, pravidlá bez vysvetlenia. Žiaci vnímajú mnohých učiteľov a vychovávateľov ako nevyhnutné „zlo“ na prežitie školskej dochádzky a veľmi citlivo reagujú už aj na drobné zmeny v interakcii s učiteľom. Školstvo sa mení pomaly

a neefektívne, ale učitelia samotní môžu vo svojom prístupe k žiakom ovplyvniť mnohé vo vzťahoch v triede a v atmosfére hodín.

Znie to jednoducho, ale učiteľ by mal mať rád svoju prácu a žiakov, ktorých učí (bez výnimky). Na to občas potrebuje vymaniť sa z vlastných, či školských stereotypov. V skutočnosti by každý učiteľ po piatich rokoch aktívnej praxe mal mať rok mimo-školského procesu, ktorý by strávil aktivitami na vlastný rozvoj a oddych. To by prospelo k zníženiu únavy a obmedzilo stagnáciu, stratu entuziazmu a stratu nadšenia z práce.

3. Význam výtvarnej tvorby v medziach extrakurikulárnych aktivít žiakov

Výtvarná vo voľnom čase žiakov má veľký význam pre ich rozvoj, rôzne výtvarné zadania deti učia trpezlivosti (je potrebné počkať na ďalšiu fázu tvorby), zmierenie s neúspechom (ak napríklad „exploduje“ alebo sa rozpadne keramické dielo), kritické myslenie (riešenie problémových úloh v medziach tvorby), tvorivého myslenia (hľadanie spôsobov na vyjadrenie zámerov v tvorbe ai.), emocionalizácie (témy zamerané na sebareflexiu a empatiu). Niektoré zadania môžu pomôcť aj s objasnením matematiky, fyziky, dejín, či literatúry. Deti sa zároveň učia vážiť si práce a remesla keď zisťujú, že aj jednoduché techniky ich stoja veľa námahy a času.

Mnohé výtvarné zadania, najmä ak ideme podľa osnov rozvíjajú najmä výtvarné zručnosti detí a ostatné sú skôr akosi pridanou hodnotou tvorivej a priateľskej atmosféry na hodinách. Cielovým pôsobením učiteľa a jeho vedomým využívaním zadania na všestranný rozvoj žiaka je možné prispieť k celostnému rozvoju osobností s dôverou vo svoje reálne schopnosti. „Ľudia s dôverou vo vlastné nadanie sa ľahšie v spamätávajú z neúspechov.“⁸

Kladieme tak dôraz na ich pobyt v škole aj mimo hodín výtvarnej. Rozdiel je badať najmä pri nových žiakoch, ktorí sa v ktoromkoľvek ročníku učia nielen v dôveru vo vlastné schopnosti, ale aj spolupráci v otvorenej skupine a trpezlivosti, ktorej absenciu u nových žiakov vnímame veľmi výrazne.

„Deti treba pripraviť tak, aby vedeli tvorivo riešiť problémy, ktoré nastoluje život v stupňujúcej sa dynamike premien spoločnosti. Skutočnosť, že proces edukácie je procesom kreatívnym, je vo výtvarnej výchove umocnená tým, že rozvíjanie kreativity, výtvarnej kreativity je finálnym cieľom predmetu.“⁹

Ak učiteľ využije potenciál výtvarných hodín bude mať príležitosť nielen spoznať svojich žiakov, ale pomáhať im aj s inými problémami v škole a s učiteľmi, či neporozumením rôznych úloh.

⁸ Goleman, 2003, s. 89

⁹ Karlíková, 2004, s. 3

3.1 Väčšie nároky na učiteľov výtvarného odboru

Výtvarný odbor pôsobí často ako dobrovoľná a málo dôležitá súčasť¹⁰ voľného času detí, ale má výrazné postavenie pri ich osobnostnom rozvoji, rozvíja ich schopnosť čeliť problémom, hľadať riešenia, nevzdávať sa (v umení ako aj v živote sa dá väčšina vecí napraviť, niekedy sa chyby nedajú zmazať, ale môžu sa vždy stať súčasťou „diela“). Učiteľ by mal mať veľmi dobré znalosti maliarskych a výtvarných techník, poznať aj ich význam na osobnostný rozvoj detí, resp. vedieť ako a prečo s nimi pracovať. Nakoľko v prostredí ZUŠ môžu deti učiteľovi tykať a učiteľ má väčší priestor na spoznávanie a prácu so žiakmi, dôraz na jeho komunikačné zručnosti by mal byť výraznejší ako doteraz. Podobne by mal vedieť riešiť problémové situácie a dokázať si udržať rešpekt aj napriek priateľskej a otvorenej komunikácii. Chýba dôraz na efektívnu komunikáciu či hlbšie oboznámenie sa s prácou s deťmi s poruchami správania v mimoškolskom prostredí. Deti často chcú poradiť či pomôcť aj s porozumením správania iných učiteľov alebo predmetov, čo kladie výrazné nároky na profesijnú prípravu učiteľa, jeho druhá aprobácia (ak ju má) môže byť veľkou oporou. Bez dostatočného zamerania na didaktické porozumenie výtvarným technikám a neustále zvyšovanie nárokov na komunikačné zručnosti učiteľov sa môže stať, že obrovský potenciál výtvarného odboru v extrakurikulárnych aktivitách detí nebude zhodnotený v plnej šírke a deti stratia jedno z mála prostredí kde v škole nezáleží len na naháňaní bodov a známok bez ohľadu na ich pocity, názory a postoje.

Bibliografia

- EICHHORN, Christoph. 2014. *Manažment triedy*. Bratislava: Raabe, 2014. ISBN 978-80-8140-109-1
- GAVORA, Peter. 2011. *Akí sú moji žiaci?* Pedagogická diagnostika žiaka. Nitra: Enigma, 2011. ISBN 978-80-89132-91-1
- GOLEMAN, Daniel. 1995. *Emoční inteligencia*. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80.7359-334-6
- GORDON, Thomas. 2003. *Škola bez porazených*. Olomouc: Malvern, 2003. ISBN 978-80-7530-006-5
- HERMAN, Marek. 2014. *Najdēte si svēho Martāna*. Olomouc: apak, 2014. ISBN 978-80-260-6070-3
- HŘIVŇÁKOVÁ, Soňa. 2006. *Načo nám je výtvarná výchova*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2006. ISBN 80-8050-660-4
- KARLIKOVÁ, Ľubica. 2004. *Výtvarná výchova – integrujúci fenomén v rozvíjaní tvorivosti dieťaťa na 1. Stupni základnej školy*. Metodická

¹⁰ Zaužívaný stereotyp, ktorý našťastie rodičia aj učitelia pomaly vypúšťajú

průručka. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8052-194-8

LINHARD, K. et al. 1976. *Umění a děti, Estetická výchova v zahraničí.*
Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976

PaedDr. Veronika Weberová, PhD.

SZUŠ Prokofievova 5

85101 Bratislava

e-mail: vewe@veronikart.sk

Analýza obsahu, foriem a metód uplatňovaných pri výučbe predmetu "Dejiny výtvarného umenia" v príprave budúcich učiteľov výtvarného umenia

The Analysis of the Content, Forms and Methods Applied when Teaching the Subject "History of Art" in the Preparation of Future Teachers of Fine Arts

Miloslava Borošová Michalcová

Abstract

The article presents the results of the empirical research, which was carried out in the framework of the processing of PhD work focused on the theme of "History of the art and their art-scientific and kunsthistorian content in the preparation of future teachers of fine arts. Analysis, innovation and modernization". The research, which consisted of several partial components: assessment of the teaching practice itself, analysis of official documents - Information letters and evaluations of unstructured interviews carried out with teachers teaching the subject "History of art" at the faculties of education of universities in the territory of Slovakia.

Keywords: The History Of The Fine Arts. Content. Forms. Methods. Research. Teacher Training Fine Art.

Základné vymedzenie výskumného problému a jeho zamerania

V rámci doktorandskej práce zameranej na tému „*Dejiny umenia a ich umenovedný a kunsthistorický obsah v príprave budúcich učiteľov výtvarného umenia. Analýza, inovácia a modernizácia foriem, metód a obsahu.*“ bol v rokoch 2015 – 2018 realizovaný teoretický a empirický výskum. Základné vymedzenie bolo orientované na kritické zhodnotenie výučby predmetu DVU z pohľadu obsahu a doteraz aplikovaných foriem a metód v príprave budúcich učiteľov výtvarného umenia. Iniciačným ohniskom k spracovaniu tejto témy bola situácia vo výučbe daného predmetu na Katedre výtvarnej kultúry, Pedagogickej fakulty – Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (ďalej uvádzané len KVK PdF UMB BB). Empirický výskum sme zamerali na analýzu uplatňovaných foriem, metód a obsahov vo výučbe predmetu Dejiny výtvarného umenia.

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť súčasný stav pri výučbe predmetu Dejiny výtvarného umenia (v kontexte problematiky) v príprave budúcich učiteľov výtvarnej výchovy na jednotlivých katedrách obdobných

študijných programov, pedagogických fakultách vysokých škôl a univerzít na Slovensku. Parciálne ciele dizertačnej práce boli:

- overiť účinnosť zavedených aktivizujúcich foriem a metód vlastnej pedagogickej praxe – kvázy-experimentov realizovaných na KVK PdF UMB BB (účinnosť overená spätnou väzbou),
- zistiť a analyzovať kurikulá predmetu Dejín výtvarného umenia na katedrách obdobných študijných programov,
- zistiť a porovnať aké formy a metódy sú využívané v rámci výučby predmetu Dejín výtvarného umenia obdobných študijných programov,
- zistiť frekvenciu využívania aktivizujúcich a inovatívnych metód v procese výučby daného predmetu obdobných študijných programov. Na základe stanoveného cieľa výskumu a teoretickej analýzy riešenej problematiky boli vytýčené nasledovné úlohy:
- uskutočniť monitoring, ktoré formy a metódy sú využívané vo výučbe predmetu Dejín výtvarného umenia na KVK PdF UMB BB a ako je štruktúrovaný obsah vzdelávania (zistiť zároveň aj frekvenciu uplatňovania),
- uskutočniť monitoring zameraný na členenia obsahu učebných osnov a ich rozsah v rámci predmetu Dejiny výtvarného umenia v príprave budúcich učiteľov výtvarnej výchovy na jednotlivých katedrách obdobných študijných programov, pedagogických fakultách vysokých škôl a univerzít na Slovensku,
- zistiť koreláciu kunsthistorických a umenovedných predmetov v predmetových skladbách študijných programov na jednotlivých katedrách, pedagogických fakultách vysokých škôl a univerzít na Slovensku,
- zistiť nedostatky a problémy vnímané respondentmi – pedagógmi vo výučbe daného predmetu,
- zistiť spätnú väzbu na uplatňované aktivizujúce formy a metódy zo strany respondentov – študentov vo výučbe predmetu Dejín výtvarného umenia na KVK PdF UMB BB,
- uskutočniť monitoring cieľovej skupiny – študentov vysokej školy, ktorí absolujú prípravu budúcich učiteľov výtvarnej výchovy.

K stanovenému výskumnému problému sme pristupovali z perspektívy porovnávacej pedagogiky. Pri interpretácii výsledkov výskumu sme využili logické metódy ako syntézu, indukciu, dedukciu, porovnanie a matematicko-štatistické metódy. Výskum sme koncentrovali na dve základné výskumné modely:

1. diagnostikovanie vlastnej pedagogickej praxe (prepojený s participáciou respondentov – študentov, realizovaním spätnej väzby a komunikáciou, kde bol realizovaný dlhodobjší organizovaný zber dát),
2. empirický výskum širšieho kontextu vzdelávania na území Slovenska (analýza oficiálnych dokumentov a rozhovorov s pedagógmi). V oboch

prípadoch išlo o akčné výskumy, ktoré nie sú hodnotovo neutrálne a snažia sa o identifikáciu problémov, ktoré sa aktuálne vyskytujú v praxi.

Výskumný súbor bol diferencovaný na jednotlivé segmenty (hybridné), ktoré však úzko súvisia s problematikou mapovania výučby Dejín výtvarného umenia. Výskumný súbor tvorili:

1. respondenti – študenti / monitoring (realizovaný od šk. roku 2014 / 2015 až 2017 / 2018 – tzn. 5 rokov, pričom za sledované obdobie sa monitoringu zúčastnilo 106 respondentov),
2. oblasť vlastnej pedagogickej praxe (aplikovanie aktivizujúcich foriem a metód),
3. oblasť dokumentov oficiálnej povahy - Informačné listy, kde boli sledované porovnateľné kategórie (frekvencie, rozsahu a pod.), ako aj konotácia kunsthistorických a umenovedných obsahov v ostatných teoretických predmetov jednotlivých predmetových skladieb študijných programov,
4. respondenti – pedagógovia rovnako vyučujúci predmet Dejiny výtvarného umenia na jednotlivých katedrách obdobne profilovaných študijných programov, pedagogických fakúlt vysokých škôl a univerzít na území Slovenska. Na spoluprácu bolo oslovených 7 respondentov. Spoluprácu potvrdili len 4 respondenti. Následne boli s pedagógmi realizované neštruktúrované rozhovory - interview, ktoré boli zamerané na identifikovanie aktuálneho stavu výučby Dejín výtvarného umenia z hľadiska obsahu, foriem a metód. Zamerali sme sa aj na ich postrehy a potreby pri výučbe a taktiež na najčastejšie sa vyskytujúce (viac alebo menej predpokladané) javy, nedostatky a problémy. Rozhovory boli realizované na základe stanovených okruhov so zreteľom na cieľ rozhovoru. Pridanou hodnotou bola prehliadka priestorov ostatných katedrií, miestností a vybavenosti na výučbu predmetu Dejiny výtvarného umenia.

Prezentácia výsledkov výskumu

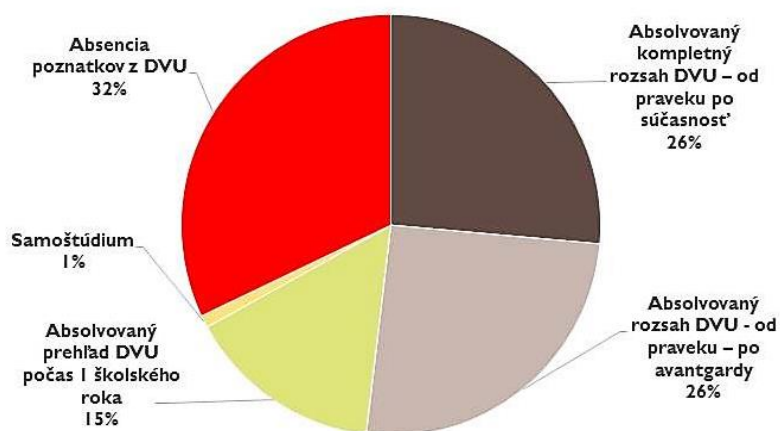
Vzhľadom na formálne limity rozsahu príspevku boli na prezentáciu výsledkov výskumu vybrané ukážky zistení, identifikovaných v rámci realizovaných monitoringov (uvedených vyššie) v dvoch výskumných súboroch – denných študentov, prichádzajúcich na vysokoškolské štúdium a pedagógov vyučujúcich predmet Dejiny výtvarného umenia na PdF.

Z hľadiska súvislosti riešenej problematiky sme dlhodobejšie sledovali respondentov – denných študentov študujúcich **študijný odbor: 1.1.3 Učiteľstvo umelecko - výchovných a výchovných predmetov** (Učiteľstvo výtvarného umenia) na KVK PdF UMB BB (2014 – 2017) z viacerých hľadísk:

1. z akých stredných škôl, resp. gymnázií prichádzajú,

2. aká je ich úroveň znalostí z oblasti Dejín umenia – vid' Obr. č. 1,
3. aký je ich obľúbený umelec a výtvarné obdobie – vid' Obr. č. 2,
4. ktoré pamiatky, lokality navštívili ešte pred štúdiom na vysokej škole – vid' Obr. č. 3.

Na základe monitoringu je možné uviesť, že v rozmedzí mapovaných rokov, prichádzali Učiteľstvo výtvarného umenia študovať absolventi umelecky zameraných stredných škôl. Ostatnú pomerne veľkú časť tvorili študenti – absolventi gymnázií (22), Stredných odborných škôl (9), Pedagogických a sociálnych akadémií (9), Stredných priemyselných škôl (8). Na základe podrobnejšieho skúmania vedomostnej úrovne respondentov z oblasti Dejín výtvarného umenia boli identifikované zistenia uvedené v Obr. č. 1.



Obr. č. 1: Graf vizualizuje rozsah štúdia z oblasti Dejín výtvarného umenia denných študentov, prichádzajúcich na štúdium Učiteľstva výtvarného umenia (tzn. pred absolvovaním predmetu DVU na vysokej škole). Výskum bol realizovaný dotazníkovou formou a následným dopytovaním tak, aby bolo možné relevantne zaznamenať získané údaje. Mapovanie vedomostnej úrovne z oblasti dejín výtvarného umenia u respondentov – študentov, pred absolvovaním predmetu Dejiny výtvarného umenia na vysokej škole sme realizovali so zámerom zistenia s akými poznatkami študenti prichádzajú – z čoho je možné pri edukácii na vysokej škole vychádzať, resp. nadviazať (cieľ bol formulovaný vo vzťahu k obsahu vzdelávania).

V priamej nadväznosti k zmapovanej vedomostnej úrovni respondentov, prichádzajúcich na KVK PdF UMB BB (2014 – 2017) sme zachytili nasledujúce javy, ktoré boli často zaznamenané počas výučby predmetu Dejín výtvarného umenia v príprave budúcich učiteľov výtvarnej výchovy na KVK PdF UMB BB (2014 – 2017):

- nedostatočné alebo celkom absentujúce používanie bežnej terminológie z oblasti Dejín výtvarného umenia (pri architektonických prvkoch a detailoch, morfológie predmetov),
- nedostatočné porozumenie ikonografii, znakov, symbolov (neznalosť náboženskej tradície a mytológie) a námetov uplatňovaných vo výtvarnom umení,
- nedostatočné prepájanie umenovedných poznatkov, resp. poznatkov z oblasti literatúry, histórie, či filozofie. Tento jav mal však jednu výraznú výnimku pri absolventoch z gymnázií a študentoch Učiteľstva výtvarného umenia v kombinácii so Slovenským jazykom,
- odlišné čítanie mien umelcov,
- výrazne slabá práca s odbornou alebo popularizačnou literatúrou z oblasti výtvarného umenia.

Z hľadiska eliminovania „neznámeho“ a pozitívnym obratom k „poznateľnému“ bolo počas rokov 2014 – 2017 mapované, ktorý umelci a umelecké obdobia či štýly a slohy patria k obľúbeným, pričom sme vychádzali z predpokladu, že k danému umelcovi alebo obdobiu budú respondenti spontánne inklinovať (tento fakt bol braný do úvahy napr. pri koncipovaní tém seminárnych prác, resp. interpretácie). Výsledky výskumu boli percentuálne zaznamenané nasledovne:

- Salvator Dalí s 12%, Leonardo da Vinci s 8%, Vincent van Gogh s 8 %, Michalangelo Buonarotti – Claude Monet – Alfonz Mucha – Gustáv Klimt získali zhodne po 5%, Andy Warhol a Jackson Pollock získali zhodne po 3 % a 4 % neuviedlo žiadneho obľúbeného umelca.

Najobľúbenejším obdobím bola secesia s 25 %, -izmy s 22 %, umenie druhej polovice 20. storočia s 10%, renesancia so 17 %, barok s 8 %, impresionizmus so 7 % a romantizmus so 4%. Umenie na území Slovenska získalo 7 %. Po sčítaní percentuálneho zastúpenia získava prevahu záujem o historicky staršie umenie.

V súvislosti s mapovaním „poznateľného“ z vizuálnej kultúry bola sledovaná aj otázka, ktoré pamiatky, pamätihodnosti, výstavy respondenti navštívili a poznajú pred štúdiom predmetu Dejiny výtvarného umenia na vysokej škole. Na základe komparácie údajov z monitoringu je možné konštatovať, že percentuálne zvýšený počet návštevnosti pamiatok súvisí s faktormi:

- lokality miesta bydliska respondentov,
- umeleckým zameraním strednej školy (v procese absolvovaného vzdelávania na umeleckých školách, v súlade so vzdelávacím obsahom zameraným na výtvarné umenie študenti týchto škôl absolvovali min. jednu exkurziu – zameranú na poznávanie pamiatok na území Slovenska, zvyčajná časová dotácia exkurzie bola 1 týždeň. Študenti ŠÚV v Košiciach, SUŠ v Prešove a SUŠ v Žiline uvádzali vyšší počet absolvovaných exkurzií na území Slovenska a zároveň aj v zahraničí – napr. Praha, Viedeň).

- lokalitou strednej školy,
- osobným záujmom respondenta.

Na základe komparácie získaných poznatkov je možné konštatovať, že existuje priama väzba medzi najviac navštívenými pamiatkami a absolventmi stredných umelecky zameraných škôl, kde exkurzie boli bežnou súčasťou vyučovacieho plánu (čím dochádzalo k plynulému zvyšovaniu povedomia o kultúrnych pamiatkach, ako na území Slovenska tak aj v zahraničí). Uvedomujeme si, že vo vzťahu k riešenej téme boli tieto zistenia sekundárne, ale zachytávajú reálny stav.

Rozhovory s respondentmi – pedagógmi boli realizované ako neštruktúrované, avšak vzhľadom k riešenej problematike boli pred realizáciou rozhovorov vytypované okruhy tém / diskusie:

1. na základe čoho bola vytvorená štruktúra / etapizácia obsahu predmetu Dejín výtvarného umenia,
2. aké aktivizujúce formy a metódy sú využívané v edukácii,
3. aké vnímate nedostatky pri výučbe daného predmetu,
4. odporúčania pre prax.

Opäť nie je možné uviesť celú časť výskumu. Výsledky výskumu prezentujeme len vo fragmentoch, ktoré bezprostredne súvisia so zhodnotením reálneho stavu – vid' Tab. č. 2, Tab. č. 3, Tab. č. 4, Tab. č. 5.

Tab. č. 2: Tvorba a štruktúra obsahu predmetu Dejiny výtvarného umenia - východiská

Respondent	Východisko v súčasnosti uplatňovanej štruktúry / etapizácie obsahu predmetu Dejín výtvarného umenia na PdF
Respondent 1	> „...starší prevzatý model, nezodpovedajúci súčasným trendom...“
Respondent 2	> Milénium > európske dohovory o kultúrnom dedičstve a jeho prezentácii > inovovaný ŠVP > z vlastnej pedagogickej praxe
Respondent 3	> „...starší prevzatý model ...“
Respondent 4	> z vlastnej pedagogickej praxe > inovovaný ŠVP (na základe pripomienok k akreditačnému spisu bol napr. doplnený predmet „Architektúra 1“)

Respondenti v rámci neštruktúrovaných rozhovorov odpovedali na okruh témy: Na základe čoho bola vytvorená štruktúra / etapizácia obsahu predmetu Dejín výtvarného umenia? Odpovede boli zaznamenané do tabuľku.

Tab. č. 3: Najčastejšie využívané metódy vo výučbe predmetu Dejiny výtvarného umenia

Klasické metódy výučby	Aktivizujúce metódy	Komplexné metódy
Slovné metódy (vysvetľovanie, prednáška, rozhovor)	Diskusné metódy	Skupinová a kooperatívna výučba
Názorovo-demonštračné metódy (predvádzanie, pozorovanie, práca s obrazom a pod.)	Metódy heuristické – riešenie problémov	Individuálna - samostatná
	Metódy situačné	Kritické myslenie
	Metódy inscenačné	Projektová výučba
	Didaktické hry	Výučba podporovaná počítačom
	Frontálna výučba	

Tabuľka prináša prehľad najčastejšie využívaných metód. Na základe zistených parametrov vyplynulo, že veľmi často pedagógovia využívajú slovné a názorovo-demonštračné metódy. Na rovnakej úrovni využívajú frontálnu výučbu s podporou počítačov. Najnižší priemer na uplatnenie inscenačných metód. Pedagógovia využívajú (na základe preferencií študentov) najmä prednášky s uplatnením diskusie, premietanie filmov, exkurzie a priame uplatnenie počítačov vo výučbe.

Tab. č. 4: Nedostatky / problémy vnímané pedagógmi pri výučbe predmetu Dejiny výtvarného umenia

Nedostatky / problémy vnímané pedagógmi pri výučbe predmetu Dejiny výtvarného umenia	Priemer
Nedostatočná pripravenosť študentov (vedomosti študentov prichádzajúcich zo stredných škôl sú na nižšom kvalifikačnom stupni)	4
Nedostatočná znalosť náboženskej tradície zo strany študentov	4
Nedostatočná znalosť mytológie zo strany študentov	4
Neprepájanie vedomostí zo strany študentov (literatúry, histórie, matematiky a pod.)	4
Nedostatočné priestorové vybavenie	2
Nedostatočné počítačové vybavenie	2,9

Z hľadiska témy dizertačnej práce aj tieto informácie majú sekundárny význam, avšak nie sú zanedbateľné vo vzdelávaní daného predmetu Dejín výtvarného umenia.

Tab. č. 5: Odporúčania pedagógov pre prax

Odporúčania pedagógov pre prax
Zvýšenie nárokov na študentov uplatňovaných na prijímačkách
Podpora verbálnej interpretácie
Orientácia na vizuálnu kultúru (gramotnosť)
Rozvoj kritického myslenia
Vyššie využívanie zážitkových, aktivizujúcich a participačných metód
Uplatnenie formy: prednáška a seminár
Vyššia časová dotácia predmetu

Zistené odporúčania pre prax boli čiastočne zohľadnené v zhodnotení a závere dizertačnej práce.

Sumarizáciu výsledkov rozloženého empirického výskumu je zrejmé, že v príprave budúcich učiteľov výtvarnej výchovy (zovšeobecne interpretované) sú poznatky z oblasti výtvarného umenia ťažiskové. Obsah kunsthistorických poznatkov vo výučbe predmetu je viac menej identický:

- lineárny, chronologický
- zameraný na vnímanie širších kultúrnych relácií,
- na charakteristiku špecifik jednotlivých období, slohov, štýlov a pod.,
- identifikáciu pamiatok a umelcov,
- reflektovanie mytológie a náboženskej tradície,
- na rozvoj kritického myslenia,
- na interpretáciu (ako aplikačnú zložku budovanú na základe poznatkov).

Je možné konštatovať, že edukácia predmetu zachováva klasické štruktúrovanie teoretických poznatkov ako základu pre ďalšie využitie v edukácii učiteľov výtvarného umenia (v praktickej aplikáčnej polohe alebo interpretácii, a nepochybne v didaktike výtvarnej výchovy).

Na základe analýzy výsledkov empirických zistení, teoretického zmapovania problematiky so zreteľom na aktuálne zavádzané stratégie a potreby, ktoré vychádzajú zo súčasnej doby boli navrhnuté odporúčania, ktoré by mohli byť nápomocné:

- na prehĺbenie riešenej problematiky,
- na zvýšenie kvality edukácie v oblasti výtvarného umenia na KVK PdF UMB BB.

Mgr. Miloslava Borošová Michalcová, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica

e-mail: miloslava.michalcova@seznam.cz

Folk art vo vitráži

Folk Art in Stained Glass

Patrícia Biarincová

Abstract

The contribution is a follow-up to the Folk Art as Street Art (2016) and Folk Art as Street Art (2017) projects carried out in the framework of art exercises with the students of the Department of Art Education in Ružomberok. The starting point for this contribution is the practical experience with implementation of folk art and culture in the arts and pedagogical education. The Folk Art in Stained Glass project presents one of the ways to work with folk embroidery with the intention of refining the sacral space by translating a popular art work in the stained glass style.

Keywords: Folk Culture. Visual Arts Education. Folk Embroidery. Stained Glass.

Príspevok *Folk art vo vitráži* nadväzuje na projekty z rokov 2016, 2017 *Folk art na ulici*, a *Vyšivany folk art na ulici*, kde sme priblížili metodiku zviditeľňovania ľudového umenia na verejných miestach v štýle street artu. Projekt *Folk art vo vitráži* predstavuje konkrétnu alternatívu ako pracovať s ľudovou výšivkou v štýle vitráži so zámerom ozvláštnenia sakrálneho priestoru pomocou transkripcie ľudovej výšivky.

Projekty *Folk art na ulici*, *Vyšivany folk art na ulici* a *Folk art vo vitráži* boli pripravené a realizované ako didaktické programy pre učiteľov výtvarnej výchovy. Na základe predošlých skúseností so zviditeľňovania ľudového umenia sme pri zostavovaní projektu *Folk art vo vitráži* vychádzali z predpokladu, že motívy vybraných ľudových výšiviek s tematikou srdca nenarušia sakrálny priestor ale citlivo doplnia duchovnú atmosféru kostola Povýšenia svätého Kríža na námestí Andrea Hlinku v Ružomberku.

Folk art. Ľudová výšivka

Vyšivanie je technika pri ktorej sa zdobí textil alebo koža nitou na princípe rôzneho ukladania stehov pomocou ihly, šijacieho stroja; niekedy s použitím bodca, nožníc, výšivkového rámu. Ľudovú výšivku bezprostredne spájame s ľudovým odevom, s výzdobou jeho odevných súčastí, ktoré podliehali historickým a dobovým módnym trendom. Dochované používané techniky a spôsoby zdobenia nám naznačujú, že prvotný cieľ výšiviek vyplýval z ich funkčného umiestnenia na odevných častiach, na bytovom a úžitkovom textile.

Výšivka sa stala neverbálnym znakom spoločenského statusu jednotlivca/nositel'a, diferencovala odev na každodenné príležitosti a sviatočné chvíle. „V niektorých oblastiach Slovenska u obyvateľov rímskokatolíckeho vyznania sa farebnosť výšivky na sviatočnom odevu, ktorý sa nosil do kostola, prispôsobila liturgickým farbám cirkevných sviatkov.“¹ Materiál mal pre výšivku zásadný význam. Od jeho charakteru, rovnako ako aj od druhu, typu vyšívacieho vlákna závisela voľba technického postupu a aj výsledný ornamentálny produkt. Výber a použitie materiálu neboli náhodné. Vyšívalo sa na plátno, súkno a kožené súčasti odevu. Naši predkovia pri zdobení nielen textilu, ale aj úžitkových predmetov každodenného použitia postupovali s istou rozvážnosťou. Materiály, farby, techniky boli volené a vyberané, otestované mnohými generáciami, preberané s istou dávkou variabilnosti a umeleckého prejavu tvorcu. Pri ich výbere nachádzame určitú symboliku spojenú s vývojom ľudového umenia. Ľudoví tvorcovia prikladali ornamentálnym prvkom magickú silu, napríklad: motív srdca symbolizoval radosť a lásku, rozvetvené rastliny tzv. „strom života“ znamenali plodnosť, kohút a drak symbolizovali ochrancov pred zlými mocnosťami, kruh – koleso prirovnávali k slnku darcu života, plodu a zdravia.

Folk art. Ornament/motív

V súvislosti s projektom *Folk art vo vitráži* ľudovou výšivkou a ľudovým umením je potrebné bližšie špecifikovať pojem ornament. Pod ornamentom chápeme výzdobu pozostávajúcu s jednotlivých motív alebo sústavou motívov (ornamentika), dekorujúcich akýkoľvek materiál alebo predmet. Ornamenty delíme na geometrická, rastlinná, antropomorfná, zoomorfné, predmetné. Funkcia ornamentu môže byť ozdobná, účelová (napr. vybijaním sa ozdobovalo, ale zároveň spevňovalo porisko valašky) a symbolická (napr. strom života). Ornamentu v slovenskej ľudovej výtvarnej kultúre zastával významné miesto. Objavoval sa v pestrých variáciách na archaických abstraktných geometrických motívoch (kruh, svastika, štvorec, vlnovka, rozeta) a na rastlinných motívoch (ruža, tulipán, karafiát, granátové jablko). V jednotlivých motívoch cítiť vplyvy najmä renesančných výšiviek a barokového rezbárstva, menej na empírových a klasicistických ozdobných prvkov. Zriedkavejšie nachádzame stúpené figurálne motívy, z ktorých prevládali zoomorfné, menej antropomorfné ornamentálne zobrazenia. Ornamentálne prvky boli zoskupené podľa početných kompozičných schém. Obľúbená sa na Slovensku bola pásová kompozícia, pri ktorej motívy na seba pravidelne nadväzovali v pásoch rozličnej šírky a osová kompozícia, ktorej základ tvorila kytička (kvetinový ker). Vyskytovalo sa aj nekonečné vzorovanie, pri ktorom sa ten istý motív pravidelne opakoval po celej ploche predmetu

¹ Danglová Oľga, 2009. *Výšivka na Slovensku*. Bratislava: ÚEUV, s 19.

tzv. modrotlač. V ľudovom prostredí sa úsilie o ozdobnosť sústredovalo predovšetkým na sviatočných a obradových predmetoch, odevoch. Vo vzoroch a motívoch, technikách a materiáloch nachádzame výrazne lokálne odlišnosti. Na rozhraní 19. a 20. storočia sa do popredia dostáva úsilie o prehnanú ozdobnosť (dekorativizmus), táto tendencia pramenila aj z potreby zaplniť priestor – horor vacui.²

Koncepcia tvorby vitráže. Motív srdca

Inšpiračným východiskom pre tvorbu motívov na vitráži sa stali výšivky so zbierok C-ET-ART-u, na ktorých bol vyšitý motív/ornament v tvare srdca. Srdce ako symbol sa objavuje v ľudových predstavách ako sídlo života, ako znak lásky a takisto v súvislosti s kresťanskou symbolikou (Ježišom a Pannou Máriou). Od 12. storočia sa objavuje srdce ako Ježišovo srdce – krvácajúce, prípadne ovinuté trními; srdce Panny Márie – ovinuté vencom ruží, srdce bolestné – s vpichnutými mečmi (Pieta), srdce planúce – s plameňmi symbolizujúcimi lásku a zbožnosť. V týchto symbolických znázorneniach sa objavuje v ľudovom figurálnom rezbárstve a obrazoch maľovaných na skle. Ornamentálny motív srdca je v tradičnom ľudovom umení pomerne častý, nachádzame ho v geometrickej štylizácii (výšivka, tkanina), ako súčasť rastlinnej ornamentiky vo výšivkách a nášivkách na kožuchoch, vo výzdobe šperkov, na rezbárskej výzdobe darov lásky (piesty, praslice), na domových štítov, na operadlách stoličiek a lavíc. Stoličky s operadlom v tvare srdca boli obľúbené v celej Európe. Niektoré predmety, najmä dary lásky, sa tvarovali do tvaru srdca (formy na syr a maslo, medovníky)³.

Vitráž

V súvislosti s projektom *Vyšivany folk art vo vitráži* sme špecifikovali pojem ornament/motív vzhľadom k východiskám a spôsobu realizácie bližšie špecifikujeme pojem vitráž. Vitráž je technika založená na použití skla ako prvku okennej výplne. Už v historických dokumentoch zo starého Ríma nachádzame zmienky o zasklievaní okien vitrážami, ktoré začali používať ako náhradu vypnutých koží, mastných pergamenov alebo drevených debnení. Antickí remeselníci vkladali drobné sklenené farebné kúsky medzi olovené lišty a spájali ich roztaveným cínom. V Európe zasklievanie okien priority súviselo so sakrálnymi stavbami. Od 12. storočia sa objavuje na oknách domov v bohatších rodinách. Gotika priniesla značné rozšírenie zasklievania okien.

² Kaňová, M., 1983. *Ľudový textil*. Martin: SNM – EÚ. s.6 -7.

³ Danglová, O., Centrum pre tradičnú ľudovú kultúru, odborné pracovisko SEUK-u, úlohou ktorého je realizovať Koncepciu starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru, <https://www.ludovakultura.sk/polozka-encyklopedie/srdce/>

Klasická technika vitráže pozostáva z troch zložiek, ktoré ju aj definujú. Jedná sa o základné nasledovné zložky: sklo, olovená sieť a maľba. Sklo je nositeľom farby. Olovená sieť spája jednotlivé segmenty a zabezpečuje kompaktnosť a lineárny vzhľad kompozície. Maľba sa podieľa na zobrazovacej zložke, prioritne ovplyvňuje prienik svetla.⁴ Sklomaľba je technika povrchovej úpravy skla používaného na vitráže. Umožňuje maľbu a kresbu špeciálnymi farbami, ktoré po vypálení v peci pri teplote 600 °C pevne priľnú k povrchu. Maľba na skle horúcou technikou sa začala pravdepodobne používať v 11. storočí v Porýni.⁵ V súčasnosti je vitráž celosvetovo štandardným prvkom sakrálnych i profánnych stavieb.

Podnety z folk art & vitráž – praktické aktivity.

Východiská riešeného projektu a ich charakteristika. Ak sa spomenieme tematika ľudového umenia v súvislosti s mladou populáciou zisťujeme zo strany mladých väčšinou nezainteresovanie, zaznávanie, odmietnutie. Aj z tohto dôvodu je našou dlhodobou snahou vplyvať na mladých ľudí a podnecovať ich k zmene stanoviska. K zmene stanoviska môže dôjsť aj cestou aktívneho percipienta a spolutvorcu podieľajúceho sa na aktivitách a projektoch, ktoré približujú tradičné ľudové umenie rôznymi možnými spôsobmi. Praktické výtvarné, umelecké a experimentátorské aktivity sa javia ako vhodná metóda prostredníctvom ktorej je možné prijateľnou, nenásilnou formou deťom a mládeži ponúknuť možnosť ako sa zoznámiť s ľudovým umením regiónov Slovenska.



Obr.č.1 Kostol Povýšenia svätého Kríža kolégium piaristov, jezuitský noviciát, Ružomberok

⁴ Cónová I., Gajdošová I., Lacková D.,2006. *Vitráže na Slovensku*. Bratislava: Slovart, s. 11.

⁵ Cónová I., Gajdošová I., Lacková D.,2006. *Vitráže na Slovensku*. Bratislava: Slovart,, s. 15.

Na základe predošlých skúseností so zviditeľňovania ľudového umenia sme pri zostavovaní projektu *Folk art vo vitráži* vychádzali z motívov vybraných ľudových výšiviek s tematikou srdca. Výšivky sme sa pokúsili transformovať do podoby vitráži. Vitráž sme umiestnili na istý čas do interiéru sakrálneho priestoru kostola Povýšenia svätého Kríža obr. č.1 na námestí Andrea Hlinku v Ružomberku.

V našom projekte sme nepracovali s klasickou technikou vitráže. Vzhľadom k miestu umiestnenia a dostupným možnostiam sme volili techniku imitujúcu vitráž. Ako základ pre tvorbu maľby sme použili fóliu, olovenú sieť sme nahradili kontúrovaciu linkou, ktorá sa používa na maľbu na sklo.

Inšpiračným východiskom pre tvorbu motívov na vitráži sa stali výšivky s C-ET-ART-u⁶ na ktorých bol vyšitý motív/ornament v tvare srdca (obr. Prostredníctvom nami zvoleného materiálu sme vytvárali štylizované geometricko-vegetatívne motívy, ktoré sme dočasne nainštalovali na okno v kostole Povýšenia svätého Kríža⁷.

Folk art & vitráž

Pomyselným spojením ľudového umenia, sakrálneho priestoru a vitráže vznikol projekt *Folk art vo vitráži*. Koncepcia aktivity ktorá bola

⁶ Centrum etnografie a umenia (C-ET-ART) je na Slovensku jedinečné akademické pracovisko, ktoré vzniklo na základe spolupráce Katedry výtvarného umenia a Katedry hudby Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. Poslaním Centra etnografie a umenia (C-ET-ART) – unikátneho pracoviska Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku je zhromažďovať a aktualizovať materiálne i duchovné artefakty tradičnej kultúry regiónov Slovenska v akademickom prostredí.

Cieľom je vytvoriť priestor pre rozvíjanie ľudovej kultúry a umenia pre potreby vzdelávania. Prostredníctvom využívania výskumných poznatkov sa snažíme riešiť konkrétne problémy výchovno-vzdelávacej praxe.

⁷**Kostol Povýšenia svätého Kríža** Rehoľný kostol postavený v roku 1806 ako pristavba kolégia piaristov rehoľnej rezidencie piaristov, ktorá dnes slúži ako jezuitský noviciát. Sakrálna stavba bola vybudovaná v empírovom slohu, pôvodne s jednolodovou dispozíciou. Maľby v klenbách interiéru kostola namaľoval slovenský maliar Jozef Hanula. V nikách čelnej fasády sa nachádzajú kamenné sochy svätcov Jána Nepomuckého a Jozefa Kalazanského, ktoré vytvoril Alexander Belopotocký.

Kláštor, ktorého súčasťou je kostol Povýšenia svätého Kríža, bol založený v roku 1727. Zakladateľom bol Ján Jakub Löwengurg, majiteľ strečnianskeho panstva a zemepán Juraja Jánošíka. Budovu kláštora piaristov z roku 1730 -1735 postavili v novobarokovom slohu ako dvojposchodovú budovu. Do roku 1790 v ňom škola piaristov (tzv. pedagogikum – gymnázium). V roku 1931-1934 jezuiti pristavili poschodie a krídlo. Nad vstupnou bránou sa nachádza pôvodná pamätná tabuľa pripomínajúca vznik kláštora. Hochmuth, Zdeno, 1969. *Ružomberok, Historicko-vlastivedná monografia*. Martin: Tlačiarne SNP.

realizovaná počas hodín Plošných výtvarných disciplín na Katedre výtvarnej výchovy PF KU v Ružomberku vychádzala z cvičení zameraných na problematiku *Tradície, identity a remesla*.

Edukačná téma, na ktorú študenti realizovali cvičenia: *Tradícia – identita – remeslo*.

Cvičenie: Tvorba kompozícií inšpirovaných textilnými ľudovými artefaktmi a vitrážami.

Východiská: pri cvičení sme vychádzali z podnetov z folk art & vitráž. Študenti absolvovali úvodnú prednášku z problematiky vitráže, odprezentované a názorne vizualizované diela.

Folk art/ľudové umenie a ľudová kultúra bola zastúpená výšivkami z jednotlivých regiónov a oblastí Slovenska. Voľba výšiviek bola ovplyvnená konkrétnymi motívmi, ornamentami s motívom srdca.

Výber, vzorov a typov ornamentov s ktorými študenti pracovali bol zúžený.

Edukačný výstup/cieľ: tvorba plošných kompozícií do sakrálneho priestoru.

Proces realizácie: kombináciou hmotných a nehmotných inšpiračných zdrojov:

- študenti postupne analyzovali a „prehodnotili“ vybrané textilné artefakty,
- na základe komparácie hľadali a objavovali vzťahy medzi tradičnou ľudovou tvorbou a sakrálnou vitrážovou tvorbou,
- uskutočnili analýzu a štylizáciu z vybraných textilných artefaktov: tvarovú, materiálovú, farebnú; analýzu motívov/prvkov srdca, vytvorili zápis – štylizovanú tradičnú výšivku v plošnej podobe.

Výsledkom procesu: tvorba kompozície/vitráže v sakrálnom priestore obr. č. 2 - 7.

Použitý materiál: vzorkovníky, farebné fólie, priesvitné fólie, kontúrovacia farba na sklo.



Obr.č. 3 – 4 výšivky z Centra etnografie a umenia (C-ET-ART), inšpiračný zdroj. KVV, KH, Ružomberok



Obr. č. 5 realizácia vitráže v kostole Povýšenia svätého Kríža, Ružomberok

Záver

Na záver chceme zdôrazniť fakt, že vitráž je forma umenia, ktorá komunikuje osobitým spôsobom s verejnosťou.

V rámci projektu *Folk art vo vitráži* si študentky vyskúšali možnosti interpretácie tradičnej ľudovej výšivky do nového produktu/kompozície v sakrálnom priestore imitáciou umeleckej vitráže, ktorá v sebe zahŕňa možnosti rôznych prístupov, alternatív, foriem a materiálového spracovania. Z hľadiska umiestnenia do sakrálneho priestoru ju považujeme za alternatívu ku klasickým formám prezentovania výtvarných produktov vzniknutých počas vyučovania výtvarnej výchovy.

Pri tvorbe vitráže sa jednalo o skupinovú tímovú prácu, na ktorej spoločne pracovalo, navrhlo a realizovalo päť študentiek. Študentky si teda vyskúšali možnosti syntetickej produktívnej sily kooperovanej práce. Spoločná účasť na jednom výstupnom produkte/vitráži ich obohatila o novú skúsenosť ako postupovať pri realizácii jednej finálnej kompozície v sakrálnom priestore prostredníctvom transkripcie ľudovej výšivky do vitráže.



Obr. č. 6 -7 realizácia vitráže v kostole Povýšenia svätého Kríža, Ružomberok

Bibliografia

- DANGLOVÁ, Oľga, 2009. *Výšivka na Slovensku*. Bratislava: ÚĽUV. ISBN 978-80-88852-66-7.
- DANGLOVÁ, Oľga, 2001. *Dekor a symbol, Dekoratívna tradícia na Slovensku a európsky kontext*. Bratislava: Veda vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. ISBN 80-224-0675-9.
- CHALUPOVÁ, A. a kolektív, 1985. *Slovenská ľudová výšivka. Techniky a ornamentika*. Bratislava: Alfa.
- CÓNOVÁ, I., GAJDOŠOVÁ I., LACKOVÁ, D., 2006. *Vitráže na Slovensku*. Bratislava: Slovart. ISBN 80-8085-215-5.
- HOCHMUNT, Zdeno, 1969. *Ružomberok, Historicko-vlastivedná monografia*. Martin: Tlačiarne SNP.
- KAŇOVÁ, M., 1983. *Ľudový textil*. Martin: SNM – EÚ.

elektronický zdroj

- DANGLOVÁ, Oľga. Centrum pre tradičnú ľudovú kultúru, odborné pracovisko SEUK-u, úlohou ktorého je realizovať Koncepciu starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru, [online]. [cit. 2018-10-20]. Dostupné z: <http://www.ludovakultura.sk/>

*Článok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0179/17.
Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.*

Mgr. art. Patricia Biarincová PhD.

Katedra výtvarnej výchovy

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: patricia.biarincova@ku.sk

Potenciál pamiatkovej a kultúrnej edukácie vo vzdelávaní

The Potential of Monumental and Cultural Education in Education

Renáta Pondelíková, Miloslava Borošová Michalcová

Abstract

In the article we focus on the approach of the terms "conservation education" and "cultural education". In the second half of the 20th century there was a curricular transformation of education systems. The curriculum within the subject of Visual art gets the requirement relation not only to the artistic skills and techniques. From the point of view of new tendencies, of ideas and fulfilment of needs in the subject Visual art education strengthens communication in the field of culture and art. At the end of the article we describe the project of the KVK PdF MBU BB created for the Civic association "the Gothic route".

Keywords: Conservation Education. Cultural Education. Art Education. Content of Education. The Arts.

*Text príspevku vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0179/17
Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.*

Úvod

Postavenie Výtvarnej výchovy vo vzdelávacom systéme je účastníkom konferencie všeobecne známe a nie je nutné ho podrobne ukotvovať odkazmi na literatúru. Z hľadiska komplexnosti by sme poukázali len na prácu kolektívu autorov B. Šupšákovéj, T. Tacolta a J. Markofovej (2009), ktorý interpretovali postavenie Výtvarnej výchovy (ďalej len Vv) nielen na území Slovenska ale zaoberali sa zmapovaním a porovnaním postavenia Vv v systéme všeobecného vzdelávania v ostatných krajinách. Podobne ako vo svete tak aj u nás môžeme sledovať uplatňovanie nových požiadaviek vo vzdelávacích obsahoch predmetu Vv. V stručnom schematickom konštatovaní by sme mohli povedať, že od vzdelávania, kde bol dôraz položený na formálnu povahu výtvarného umenia cez obdobie, pre ktoré bolo príznačné zameranie na vizualitu (vizuálnu kultúru, komunikáciu, gramotnosť, inteligenciu – v kontexte rozvíjania obrazotvornosti) sa dostávame do obdobia interakcii.

Veľký význam zohráva sociokultúrne prostredie ako aj oblasť zaužívaných a mechanicky preberaných prekonceptov vnímateľov (žiaľ, častokrát tvorených pod vplyvom masovej a populárnej kultúry, ktoré sa vyznačujú vlastným kódovacím jazykom). V kontexte postmoderných

tendencií dochádza k narušeniu vzťahu ku kultúrnej a umeleckej tradícii a jej hodnotám. Autorka L. Kitzbergerová (2014, s.185-197) odporúča venovať viac pozornosti „porozumeniu“, formovaného aktualizáciou kultúrnych, náboženských a literárnych tradícií, ktoré by zabezpečovali horizontálne a vertikálne väzby vo vzdelávaní. Priamo úmerne sa zvyšuje požiadavka na kompetencie učiteľa (B. Kosová, 2005) výtvarnej výchovy, ktoré sú formulované v troch základných dimenziách – psychodidaktickej, vo výtvarnom vzdelaní a orientácii v problematike výtvarnej kultúry a dejín umenia. Kvalita vzdelania a vzťah učiteľa k uvedeným dimenziám ovplyvňujú produktívnu (praktickú), receptívnu a teoreticko-výtvarnú zložku výtvarnej (odborovej) edukácie v jeho pedagogickej praxi. Z toho v logickej nadväznosti vyplýva požiadavka na zvyšovanie kvality vysokoškolského vzdelávania a prípravy budúcich učiteľov.

Platforma kurikula a nové požiadavky

V súčasnosti dochádza k mnohým diskusiám o kurikulárnych reformách (v kontexte zamerania na obsah vzdelávania a učivo) a implementácie kurikul do praxe. V Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (neoficiálne „Milénium“) bola prijatá dlhodobá koncepcia rozvoja vzdelávacieho systému v SR v duchu humanizácie školy, pričom bol dôraz kladený na demokratické a humanistické princípy, pragmatizmus, komplexnosť, zážitkovosť. Zároveň bol zdôrazňovaný nadpredmetový charakter vzdelávacích oblastí a podpora medzipredmetového prístupu.

Školská reforma, kde koncepciu výtvarnej výchovy pre ZŠ vytvorili Daniel Fischer, Marián Mudroch a Ladislav Čarný a koncepciu predmetu Umenie a kultúra na gymnáziách vytvoril Erich Mistrík mala veľký význam v profilovaní oblasti výtvarnej výchovy. Nové koncepcie reflektovali podnety z európskeho referenčného rámca (Odporúčani Európskeho parlamentu a Európskej rady) a zároveň sa snažili zohľadniť potreby a požiadavky dnešnej spoločnosti, nevynímajúc nové médiá a elektronické médiá. Do učebných osnov sa v rámci predmetu Výtvarná výchova dostáva požiadavka smerujúca nielen k výtvarným zručnostiam a technikám, ale aj k formovaniu koncepcie obsahu v kontexte postmodernej filozofie. Z hľadiska nových tendencií, názorov a naplnenia potrieb sa v predmete Výtvarná výchova posilňuje vnímanie, interpretácia, tvorba a komunikácia v oblasti kultúry a umenia.

Ako upozornila B. Šupšáková, T. Tacol a J. Markofová (2009, s. 21) „*istá skupina výtvarných teoretikov, ale i výtvarných pedagógov doma i v zahraničí odmieta študovať vizuálnu kultúru a väčšiu pozornosť venuje štúdiu *materiálnej* kultúry*“ (zdôrazňovanie materiálnej povahy objektov, artefaktov – trojdimenzionalitu). Radikálnosť tohto výroku akceleruje na rozhraní porovnávania materiálnej a vizuálnej kultúry (dvojdimenzionálnej

povahy). Obe pritom vychádzajú zo všeobecne definovanej kultúry, pričom je nutné zdôrazniť, že kultúra nie je monodisciplinárna.

Z hľadiska výtvarnej edukácie (s presahom do všeobecného vzdelávacieho systému) je nutné uviesť, že funkcie kultúry (integračná, výchovno-vzdelávacia – prispieva k rozvoju intelektuálnej, emocionálnej a morálnej úrovne človeka, sociálna, socializačná/enkulturačná, humanizačná, normatívna, kreatívna, akumulačná, identifikačná, preventívna, adaptačná, zábavná, terapeutická, komunikačná – v interpersonálnom ale aj interkultúrnom charaktere, ekonomická a politická) napomáhajú v kľúčových oblastiach vzdelávania (rozvoji seba-reflexie, kreovania identity a kultúrnych zmyslov, skúsenosti, katarzie, poznania a kritického hodnotenia).

Diskurz medzi teoretikmi a výtvarnými pedagógmi o preferovaní vizuálnej alebo materiálnej kultúry končí kombináciou oboch oblastí poznania. V pedagogických stratégiách výtvarnej edukácie sa v 21. storočí objavujú aj ďalšie dva prístupy, ktoré B. Šupšáková, T. Tacol a J. Markofová (2009, s. 24) uvádzajú pod pojmami „sprostredkovanie umenia“ (zameranie na formovanie a rozvíjanie kritického myslenia v kontexte post-postmodernej filozofie) a „eklektický prístup“ (znamená kombináciu predchádzajúcich prístupov, pričom si výtvarní pedagógovia na základe svojich dlhoročných skúseností vytvárajú vlastné metodiky a praktické postupy). Na základe uvedeného je možné vnímať, že alternatívne prístupy sú do istej miery voliteľnou zložkou. Hľadajú a overujú sa nové prístupy vo výučbe s ohľadom na formovanie kritického prístupu.

Galérie, múzeá a pamiatky v systéme formálneho a neformálneho vzdelávania

V čase tvorby nových koncepcií a stratégií vo výtvarnej výchove bola stále viac diskutovaná téma galerijnej a muzeálnej edukácie s prepojením na školskú výtvarnú výchovu. Na rozdiel od západných krajín sa na Slovensku začala galerijná a muzeálna edukácie systematicky formovať až na začiatku 21. storočia pod vplyvom rozvoja tejto problematiky v Čechách (Sokolová, 2010). Pokiaľ však Y. Ferencová (2009, s. 3) v Čechách predstavuje galerijnú pedagogiku ako „*svébytný a již plně rozvinutý obor přesahující hranice výtvarné pedagogiky*“ – M. Pavlikánová ešte v roku 2013 poukazuje na nepružnosť vysokých škôl na Slovensku, ktoré „*velmi opatrně a pomaly reagovali na přichádzající změny a primerane rýchlo neaktualizovali svoje študijné programy*“. Na základe prehľadu publikovaných textov (z prvého desaťročia 21. storočia) prezentovaných priamo na Slovensku je viditeľné, že táto problematika už bola inštitucionálne aktivizovaná.

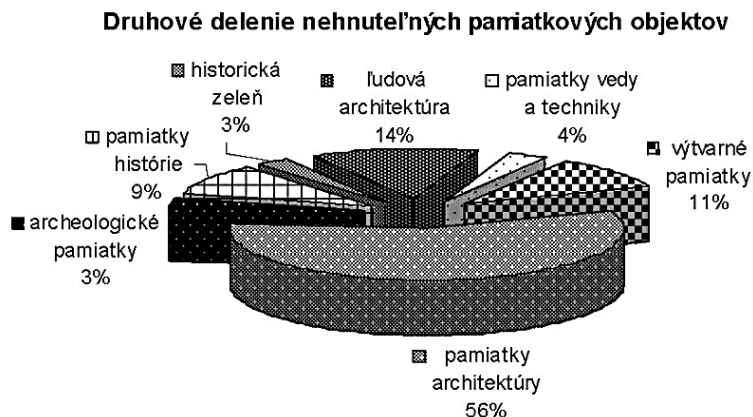
Popri rozvoji galerijnej a muzeálnej pedagogiky sa v Českej republike (od začiatku 21. storočia) kreovala aj pamiatková pedagogika, ktorá kontinuálne vzišla z diskusie o význame kultúry a potrebe jej verejnej podpory. Dopĺňa kontext neformálneho vzdelávania, pričom rozvíja

problematiku muzeálnej pedagogiky. Kým však múzeá ponúkajú priestor poznávania umeleckých artefaktov častokrát vytrhnutých z ich prirodzeného prostredia, ponúka priestor „pamiatok“ poznávanie in situ, tzn. je zachovaná autenticnosť a originalita. Ako uvádza T. Drobný (2015) pamiatková edukácia a metodika muzeálnej pedagogiky vychádzajú z identického zdroja pri formulovaní princípov a hodnôt. Prioritná je hodnota autenticity, ktorá umožňuje neopakovateľnú mieru porozumenia na základe bezprostrednosti zážitku.

Na formovanie koncepcie pamiatkových hodnôt mali vplyv práce známych teoretikov A. Riegla (1858-1905) a M. Dvořáka (1874-1921). Do súčasnosti bol vytvorený hodnotový systém, ktorý obsahuje: „*hodnotu historického dokumentu, hodnotu kultúrneho diela, špecifiká stavebného diela, celistvosť stavebného diela, hodnotu jedinečnosti, hodnotu typickosti, hodnotu súvzťažnosti pamiatky s prostredím, hodnotu symbolu, vžitú podobu pamiatky, hodnotu emocionálnej pôsobivosti pamiatky, hodnotu veku, hodnota funkcie, hodnota relatívneho významu pamiatky*“ (Drobný, 2015). Vo vzťahu muzeálnej edukácie ku školskému kurikulu si pedagóg môže vybrať, akú hodnotu preferuje v kontexte vzdelávania. Vzťahu muzeálnej edukácie (ako neformálneho vzdelávania) k formálnemu vzdelávaciemu systému venovalo pozornosť viacero autorov a ich závery a odporúčania je možné do istej miery aplikovať aj pre oblasť pamiatkovej edukácie.

Je nespochybniteľné, že pamiatková edukácia je prínosom a posilnením orientácie vzdelávacích obsahov na problematiku tradície, identity a kultúrnej krajiny. Tu je nutné uviesť rozdiel medzi českým a slovenským regiónom. Na Slovensku, napriek známej a široko rozpracovanej problematike galerijnej a muzeálnej pedagogiky a inšpiratívnym programom prepojenia Národného pamiatkového ústavu ČR (ďalej len NPÚ ČR) a pedagogických škôl, sa do súčasnosti takmer vôbec nerozvinula „pamiatková“ edukácia a to ani z pozície vysokých škôl, ani z pozície Pamiatkového úradu SR. Existuje niekoľko pilotných projektov, ktoré sa snažia pomocou edukačných stratégií sprístupniť bohatý pamiatkový fond národných kultúrnych pamiatok (viď *Graf č. 1*), avšak ide o fragmentárne projekty bez prepojenia a nadväznosti na jednotnú koncepciu, ktorá by bola inštitucionálne zastrešená. V súčasnosti neexistuje ekvivalent k českým metodikám. Výtvarní pedagógovia sú v tejto oblasti odkázaní na svoje vedomosti, schopnosti, zručnosti, možnosti a podmienky, ktoré získali v rámci vysokoškolského vzdelávania alebo svojej pedagogickej praxe.

Graf č. 1: Druhové delenie nehnuteľných pamiatkových objektov.



Spracovala: Ing. arch. Zuzana Grúňová, PhD., 2018 (Žilinská univerzita v Žiline, Stavebná fakulta, Katedra pozemného staviteľstva a urbanizmu v Žiline, Oddelenie architektúry a urbanizmu)

V rámci reflexie inovovaných kurikulumných dokumentov a hľadania perspektív v českom kultúrno-vzdelávacom prostredí sa postupne upúšťa od fragmentalizovania na galerijnú, muzeálnu a pamiatkovú pedagogiku. Tieto oblasti sú užšie špecifikované voči rozsahu kultúry a jeho potenciálu vo vzdelávaní. Vzhľadom k tomu sa stále viac začína využívať pojem „edukácia v kultúre“, ktorý zahŕňa všetky zložky hmotnej a nehmotnej kultúry – tzn. kultúrneho dedičstva.

Potenciál kultúrneho dedičstva a pamiatkového fondu vo vzdelávaní a medzipredmetových presahoch

Kultúrne dedičstvo spadá pod Ministerstvo kultúry SR. Pamiatkový fond – spadá pod Pamiatkový úrad SR, so sídlom v Bratislave a vysunutými pracoviskami v každom kraji. Jeho činnosť je riadená pod Zákona č. 49/2002 o ochrane pamiatkového fondu a Zákona č. 208/2009 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 49/2002 Z. z. o ochrane pamiatkového fondu. Základnými pojmami sú: pamiatkový fond, pamiatková hodnota, kultúrna pamiatka, pamiatkové územie a ochrana pamiatkového fondu. Základné delenie pamiatkového fondu je na hnutelné a nehnuteľné národné kultúrne pamiatky (rozsah tohto fondu je vizualizovaný na Grafe č. 1). Vzhľadom na svoj rozsah obsahuje pamiatkový fond poznatky z viacerých oblastí – vid' Graf č. 2.

Graf č. 2: Súvislosti a prepojenia s odbornými oblasťami



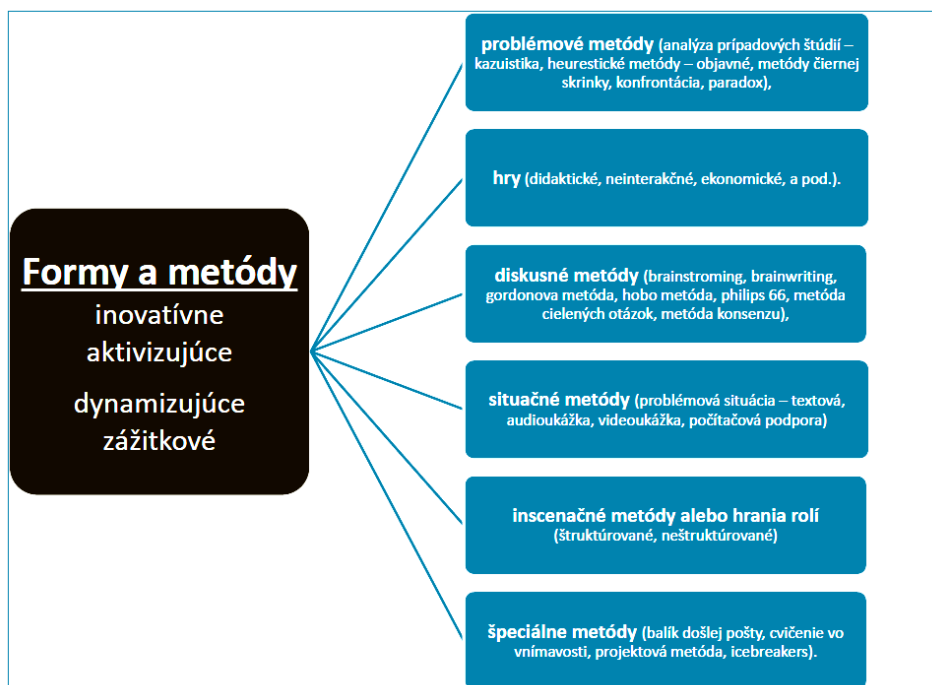
Rozsah poznatkov a vedomostí je možné vo všeobecnom vzdelávaní prepájať a premietnuť hneď do viacerých predmetov výučby vo formálnom a neformálnom vzdelávaní – nielen vo výtvarnej výchove, napr. matematike, literatúre, estetike, etike, psychológii, sociológii, filozofii, geografii a pod.

Potenciál pamiatok v príprave budúcich učiteľov výtvarnej výchovy

Možnosti využitia potenciálu pamiatok v príprave budúcich učiteľov výtvarnej výchovy vidíme v kontexte teoretických ale aj praktických predmetov ako napr.: ateliérová tvorba, vizuálna komunikácia, Filozofia umenia a estetika, Dejiny výtvarného umenia, Úžitkové umenie a dizajn, Interpretácia výtvarného diela, Didaktika výtvarnej výchovy.

Pri sprostredkovaní poznatkov je možné aktívne aplikovať celú škálu inovatívnych, aktivizujúcich a dynamických foriem a metód, ktoré sú v súčasnom vzdelávaní preferované – vid'. Graf č. 3.

Graf č. 3: Formy a metódy uplatňované v galerijnej, muzeálnej a pamiatkovej edukácii



Uplatňované formy a metódy sú volené s ohľadom na obsah vzdelávania a jeho viaceré aspekty (logického, procesuálneho, psychologického a didaktického).

Tvorba edukačných materiálov

V roku 2018 sme spolupracovali na vytvorení edukačných materiálov pre návštevníkov (širšiu verejnosť) tzv. *Gotickej cesty*, ktorá je venovaná spoznávaniu nehnuteľných a hnutel'nych pamiatok Gemera. Spolupráca bola realizovaná ako *pilotný projekt* s Krajským pamiatkovým úradom Rožňava a Občianskym združením Gotická cesta. Zadanie bolo orientované na sprístupnenie umenovedných obsahov, upozornenie na problematiku rôzneho charakteru, upevnenie vedomostí a podporenie vnímania hravou, zážitkovou formou, pričom materiály mali byť voľne dostupné (bez pomoci mediátorov umenia). Určené boli dve vekové skupiny: deti a dospelý návštevníci, pričom pri dospelých návštevníkoch sa predpokladalo, že pôjde vo väčšine prípadov o rodiny s deťmi. Po zvážení všetkých okolností boli vytvorené dva edukačné materiály: pexeso s využitím fotografií pamiatok (viď Obr. č. 1 – ukážka pexesa) z gemerského regiónu a skladačka s indíciami (viď. Obr. č. 2 – ukážka).

Obr. č. 1: Ukážka pexesa, kde boli využité fotografie pamiatok z gemerského regiónu



Vytvorené bolo 26 obrázkové pexeso, pričom na zadnú stranu bol využitý dekoratívny námet z nástennej výzdoby v interiéri významného gotického kostola v Štítniku (ide o kostol s najvyššou návštevnosťou v regióne). Každý obrázok bol v spodnej časti doplnený o základný identifikačný popis a lokalitu. Výber bol orientovaný na ikonicky známe hnutelné a nehnuteľné pamiatky.

Obr. č. 2: Ukážka zostavenia indicie z edukačného materiálu - skladačky

1. Indícia

Krstiteľnica patrí k základnému vybaveniu v interiéroch kostolov. Vznik a vývoj krstiteľnic priamo súvisel so sviatosťou krstu. V období stredoveku išlo najmä o kamenné krstiteľnice zjednodušeného tvaroslovía. Často boli dekorované, ale do súčasnosti sa z väčšej miery zachovali už bez vonkajšej výzdoby.

Zisti, ktorá zo zobrazených krstiteľnic pochádza z interiéru evanjelického kostola v Koceľovciach. Následne zakrúžkuj číslo, ktoré je uvedené pod identifikovanou krstiteľnicou – ide o indiciu č. 1.



Edukačný materiál obsahoval 9 indícií, pričom výber aktivít bol realizovaný s ohľadom na rôznorodosť zadaní. Zamerali sme sa na vnímanie detailov a tvarov, vzťahov medzi interiérom a exteriérom, základné dispozičné

riešenia architektúr a ich identifikáciu, obsah vizuálnych obrazov a pod. V rámci indícií boli stanovené úlohy. Po správnom vyriešení úloh bol v závere edukačného materiálu vzdelávací text k vzniku fenoménu *Gotická cesta*, kde bolo potrebné výsledky zapísať. Na záver bol pripojený slovníček pojmov, ktorý mohol byť nápomocný pri riešení úloh.

Počas trvania otvorenej Gotickej cesty sme mali možnosť vnímať reakcie a odozvu návštevníkov na edukačné materiály priamo v teréne. Po úspešnom *pilotnom projekte* je zo strany Krajského pamiatkového úradu v Rožňave záujem o vytvorenie inovovaných edukačných materiálov. Ako najväčší hendikep *pilotných materiálov* bolo ich prezentovanie len v slovenskom jazyku (vzhľadom na lokalitu je nutné prezentovať materiály aj v maďarskom a anglickom jazyku).

Bibliografia

- ŠUPŠÁKOVÁ, B. –TACOLT, T., – MARKOFOVÁ, J. 2009. *Výtvarná výchova v systéme všeobecného vzdelávania*. 1vydanie. Bratislava: Linwe/KRAFT, ISBN 978-80-970214-1-2.
- KITZBERGEROVÁ, L. 2014. Příběhy a jejich čtení v uměleckých dílech. In: *Pedagogika umění – umění Pedagogiky, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. 1. vydanie. UJEP Ústí nad Labem : Jana Rulfová RS Design, ISBN 978-80-7414-663-3.
- KOSOVÁ, B. 2005. Profesionálnosť učiteľa – učiteľ ako expert. In: JANDOVÁ, R. (ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005, ISBN 80-7040-789-1, prevzaté z: https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-26-kosova_b.pdf.
- SOKOLOVÁ, K. 2010. *Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*. 1. vydanie, Banská Bystrica : PF UMB Banská Bystrica, ISBN 978-80-8083-981-9.
- FERENCOVÁ, Y. 2009. *Apozice obrazu*. 2009. Brno: Pavel KŘEPELA, ISBN 978-808-6669-120.
- PAVLÍKÁNOVÁ, M. 2013. Díváť sa, diviť sa, rozumieť? Obsah a odraz umenia vo vzdelávaní. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=20.
- DROBNÝ, T. 2015. *Kulturní dědictví a paměťové instituce z pohledu muzejní pedagogiky*. 2015, Metodické centrum muzejní pedagogiky v Moravském zemském muzeu, Brno. Dostupné z: <http://www.mcmp.cz/>.

PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica

e-mail: renata.pondelikova@umb.sk

Mgr. Miloslava Borošová Michalcová, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica

e-mail: miloslava.michalcova@seznam.cz

Eudová sochárska tvorba prícestných kamenných stĺpov v regióne Orava – podnety pre využitie v edukácii výtvarnej výchovy

Folk Sculpture Art of Stone Columns by the Roads in the Orava Region – Incentives for Use in the Art Education

Michal Čajka

Abstract

The article focuses on the documentation and basic classification of the folk sculpture in Orava in the form of columns with religious figural compositions. It maps their occurrence in the region, style and stylish expression, iconography, meaning and symbolism of their placement in the landscape or urbanization of the village. The columns or crosses by the roads were not directly linked to architecture, they were placed in a public space with close links to its topography and context.

Keywords: Folk Sculpture. Art. Orava Region. Art Style. Landscape. Urbanism.

Úvod

Z objektívne rôznorodej a druhoivo pestrej ľudovej výtvarnej kultúry Slovenska sme sa rozhodli poukázať na osobitý historický sochársky fenomén prícestných kamenných stĺpov. Stĺpy boli primárne platformou pre vyjadrenie ľudovej zbožnosti cez náboženské kresťanské motívy a symboly. Súčasne sa však stali možnosťou prezentovať umelecký potenciál a talent predovšetkým domácich výtvarných samoukov. V neposlednom rade boli priestorom na rôzne historické textové záznamy a odkazy s rôznou výpovednou hodnotou.

Príklad regiónu Orava môže byť pochopiteľne aplikovateľný aj na iné oblasti Slovenska, prípadne ďalších krajín. Prícestné kamenné stĺpy je možné posudzovať z množstva hľadísk. Zaujímavé sú rôzne umenovedné aspekty, ako napríklad výber materiálu, spôsob jeho opracovania, slohové a štýlové analýzy, uplatnenie a výskyt tvaroslovných elementov, miera rustikalizácie a odklonu od vzorových východísk, výtvarný vývoj, výskyt polychromie, prípadne aj autorstvo jednotlivých diel a ich datovanie. Dôležitou oblasťou je ikonografia diel, výber motívov a ich súvis so životom jednotlivcov, spoločnosti, či danej komunity. Nás však zaujíma tiež širší kontext diel.

Sledujeme ich krajinný urbanizmus, hľadáme hlbšie vzťahy k miestu ich osadenia. Pozorovali sme sociologický zreteľ, najmä čo sa týka objednávateľov diel, ich spoločenského statusu a dôvodov, ktoré ich viedli k zadaniu prác.

Prícestné kamenné stĺpy (typologické vyčlenenie)

Pod prícestnými kamennými stĺpmi rozumieme sochárske diela, ktoré sa principiálne skladajú z troch základných častí: podstavca (sokla), vertikálneho drieku často ukončeného rímsou a dominantnej sochárskej kompozície umiestnenej na drieku.



Obr. 1. Početnosť výskytu kamenných stĺpov na Orave v jednotlivých obciach

Pomerne blízkou skupinou diel sú kamenné kríže, pri ktorých sochu či súsošie v korune diela nahrádza výjav s Ukrižovaným. Týmto dielam, ktoré sa vyskytujú na Orave taktiež vo veľkom počte, sa v tomto príspevku z rôznych dôvodov nevenujeme. Nevenujeme sa ani drobným sochárskym dielam umiestneným v kaplnkách a na priečeliach domov. Na území historickej Oravy, t. j. vrátane časti, ktorá sa dnes nachádza v Poľskej republike, sa nám podarilo zmapovať celkovo 111 dokladov prícestných stĺpov.

Hlavným umeleckým objektom je socha, resp. súsošie v korune kamenného stĺpa. Sochárskou reliéfnou výzdobou môže byť pokrytý aj driek stĺpa, prípadne podstavec. Driek má najčastejšie tvar pozdĺžneho vertikálne vztýčeného piliera posadeného na podstavec. Telo drieku sa môže smerom nahor mierne zužovať. Menej často sa driek skladá z niekoľkých smerom nahor čoraz subtílnejších kvadratických prvkov.

Vo viac ako desiatich prípadoch má stĺp okrúhly prierez (napr. Orávka, Bobrov, Hruštín). Stĺpy sú odvodené zo slohovej architektúry, na viacerých sa nachádzajú reflexie na pätky a hlavice. V niekoľkých prípadoch majú hlavice predobraz v korintskej či iónskej hlavici. Na stĺpoch sa môžu objaviť kanelúry či entázis. V menšom množstve prípadov bol skombinovaný

pilier so stĺpom (Horná Zubrica), ojedinele ide o trojicu pilierov (Podvlk). Vo výnimočných prípadoch má stĺp tvar ihlana, resp. obelisku (Nižná, Rabčice).

Dejiny a charakter produkcie kamenných stĺpov na Orave

Priamym predpokladom pre rozvoj kamenosochárstva v regióne sú zásoby vhodného pieskovca, ktoré sa nachádzajú v priestore strednej Oravy. Jeho ložiská sa rozprestierajú od Medzihradného, cez Bziny, Medzibrodie n. Oravou, Pucov až smerom po Oravský Biely Potok.¹ Najstaršie písomné správy o kamenárskej produkcii na Orave pochádzajú z roku 1642.² Tá sa spočiatku týkala výroby predmetov praktickej potreby akými boli napríklad dlažobné platne a brúsne kamene.

Praktické skúsenosti nadobudnuté kamenárskou výrobou nadobudli nový rozmer v súvislosti s rozmachom protireformačného rekatolizačného úsilia v stolici. Orava bola od čias Juraja Thurzu (1567 – 1616) najmä evanjelická. Niekedy od prelomu 17. a 18. storočia narastá protireformačné úsilie, ktoré prebieha za aktívnej účasti poddaných. Aj v tomto kontexte vznikol dopyt po výstavbe rôznych náboženských umeleckých predmetov, okrem iných aj prícestných stĺpov.

V súvislosti s analýzou kamenných reliéfov na Orave vznikla ich základná periodizácia, ktorá sa dotýka do istej miery aj prícestných stĺpov. Boli vyčlenené tri základné periódy. Prvá trvala do roku 1758 a bola v znamení postupného vzd'aloovania sa od barokových východísk. V rámci nej sa vyčlenili základné kompozičné typy a riešenia.³ K tejto skupine môžeme priradiť viacero prícestných stĺpov, počnúc najstarším známym z Trstenej (r. 1705), ďalej dva z Podvľku, Brezy, Chyžného, Jablonky, Lokce a z ďalších miest.

V druhej skupine reliéfov sa ocitli práce datované rokmi 1758 – 1773. Tieto reliéfy sú poznačené lineárnosťou a rôznou mierou štylizácie. Sú už pomerne vzdialené barokovým vzorom a vyznačujú sa individuálnym poňatím.⁴ Do skupiny časovo patria reliéfy stĺpov z Jablonky, Dolnej Lipnice, Orávky, Beňadova, Ústia nad Oravou, Vitanovej či Hladovky.

Reliéfy tretej skupiny z rokov 1791 – 1815 priniesli nový slohový impulz, ktorý bol v znamení aktuálneho klasicizmu. Postavy sú začleňované do viacfigurálnych scén a krajinných kompozícií.⁵ V tom čase už pôsobila v regióne známa dielňa Belopotockých. Chronologické vyčlenenie skupiny vytvára časový hiát rokov 1774 – 1790, do ktorých spadá vznik niektorých stĺpov. Do tretej skupiny môžeme zaradiť reliéfy z Bobrova, Hruštína, Oravského Veselého a Novote.

¹ Povala, Gabriel. 1968, s. 102.

² Svobodová, Júlia – Langer, Juraj. 1970, s. 311.

³ Svobodová, Júlia – Langer, Juraj. 1970, s. 317.

⁴ Tamtiež, s. 317.

⁵ Svobodová, Júlia – Langer, Juraj. 1970, s. 317 – 318.

Poslednou skupinou sú reliéfy vytvorené v 19. storočí (od 1815). Sú charakteristické formálnou rôznorodosťou a silným individuálnym stvárnením.⁶ Môžeme tu zaradiť diela z Mútneho, Hruštína, Krušetnice, alebo z Hornej Lehoty. Historicky najmladšie diela poznáme z obdobia prvej tretiny 20. storočia.

Načrtnutá schéma vývoja sochárskej tvorby môže byť iba čiastočne aplikovateľná na tému prícestných stĺpov a chápeme ju ako do istej miery východiskovú. Tým, že vychádza z reliéfnej tvorby, nepostihuje špecifiká hlavných trojrozmerných sochárskych kompozícií. V tomto kontexte bude potrebné vykonať ďalší výskum a analýzy.

Ikonografický rozbor hlavnej sochárskej zložky

Prícestné stĺpy sú dobovými prejavmi demonštrácie náboženskej viery, ako aj ľudovej zbožnosti. Hlavný ikonografický motív vyjadruje dominantná sochárska kompozícia. Najčastejšie sú zastúpení sv. Ján Nepomucký a Panna Mária, ktorí patria medzi najobľúbenejších protireformačných svätcov. Na Orave je sv. Jánovi Nepomuckému venovaných 34 prícestných stĺpov, pokiaľ by sme však dôsledne spočítali všetky témy, v ktorých sa vyskytla Panna Mária, dostali by sme sa až na číslo 43 kusov. Oveľa menší počet prícestných stĺpov je zasvätených sv. Trojici, kristologickým témam a rôznym svätcom.

Sv. Ján Nepomucký

Sv. Ján Nepomucký sa stal jedným z najobľúbenejších svätcov na oravských prícestných stĺpoch. Svätec bol zobrazený samostatne v najväčšom počte prípadov. Bol patrónom kňazov, spovedníkov a spovedného tajomstva, ochranca pred nebezpečenstvom súvisiacim s vodným zdrojom, vnímaný bol aj ako ochranca mostov.



Obr. 2, 3. Stĺp so sv. Jánom Nepomuckým z Bobrova (vľavo) a Immaculata z Chyžného

⁶ Tamtiež, s. 318.

Medzi jeho jasne odlišiteľné atribúty patrí špecifický odev. Býva oblečený v kanonickom rúchu v klerike, rochete, na ktorej má kanonický plášť a na hlave má biret. Svätožiara Jána Nepomuckého je doplnená piatimi hviezdami. Atribútom svätca býva aj jazyk, ktorý mal byť objavený v 18. storočí neporušený v lebke svätca. Zo zvyšných atribútov spomenieme kotvu, križ, most, alebo aj riek. Posledné dva motívy súvisia so smrťou svätca.⁷

Na Orave je najčastejší variant so samostatnou sochou svätca. Menej častý je spôsob s jedným (Jablonka, Chyžné), či dvojicou (Bobrov, Oravský Podzámok, Trstená) anjelikov po stranách sv. Jána Nepomuckého. Jeden z anjelikov si drží prst pri ústach. V Podvlku má každá z troch figúr samostatný pilier. Najzložitejšia kompozícia je v Nižnej. Na ústrednom stĺpe v tvare ihlana, či obelisku, je sv. Ján Nepomucký, po jeho stranách na samostatných pilieroch sú sochy sv. Jána Evanjelistu a sv. Jána Krstiteľa.

Panna Mária

Oveľa rôznorodjšia je mariánska ikonografia. Reflektuje rôzne podoby a zložitost' mariánskeho kultu. Najviac prícestných stĺpov na Orave spodobuje Nepoškvrnenú Pannu Máriu, tzv. Immaculatu (10 prípadov). Madona stojí na zemeguli, alebo kosáku mesiaca, nohami pristupuje hada. Okolo hlavy býva 12 hviezd. Takéto námety poznáme z Hornej Zubrice, Hruštína, Oravskej Jasenice, Námestova, Osady, atď.

V siedmich exemplároch poznáme stĺpy s témami Panny Márie s dieťaťom. Vo väčšine prípadov sediaca či stojaca Madona s Ježiškom sa nachádza na zemeguli či kosáku mesiaca (Mútne, Orávka, Oravská Lesná, Lomná a ďalšie).

Piety, t. j. Panna Mária s mŕtvym Ježišom v náručí, sa zachovali v siedmich realizáciách (Podvlk – Danielky, Novot', Pekelník, atď.). V prípade Ústia nad Oravou bola pôvodne doplnená kompozícia mečmi prepichujúcimi srdce, čo súvisí s motívom Sedembolestnej Panny Márie. Prieniky ikonografických konceptov je pre vidiecke prostredie nezriedkavý jav. Napokon po jednom prípade pripadá na realizácie Panny Márie Kráľovnej nebies (Dolná Lipnica) a Panny Márie Lurdskej (Horná Zubrica).

Korunovanie Panny Márie sv. Trojicou

Ikonografický motív Korunovania Panny Márie sv. Trojicou sa vyskytuje na Orave v 17 prípadoch. V kompozícii sa figúra Boha Otca nachádza vpravo, figúra Ježiša Krista vľavo voči pozorovateľovi a nad nimi sa vznáša holubica, symbol Ducha svätého. V strede dole je umiestnená postava Panny Márie. Vo väčšine prípadov výjav dopĺňajú dve, menej často jedna hlavička anjelikov. Tento námet patril medzi veľmi obľúbené už v barokovom umení. Na Orave ich poznáme napr. z Dlhej nad Oravou, Hornej Lehoty, Mútneho, Podvlku, Zuberca či Krásnej Hôrky.

⁷ Rusina, Ivan – Zervan, Marián. 1994, s. 95.

Sv. Trojica

Motív sv. Trojice bol použitý v regióne v štyroch prípadoch. Je blízky predchádzajúcemu námetu, avšak Pannu Máriu nahrádza motív zemegule. Na Orave sa s ním môžeme stretnúť v Sihelnom, Hruštine, Oravskej Jasenici či Dolnej Zubrici.

Ježiš Kristus a kristologické témy

Samostatné zobrazenie Ježiša Krista bolo sochársky spodobené v menšom množstve prípadov. Z toho v troch prípadoch poznáme motív Krista Trpiteľa (Ecce homo). Môžeme sa s ním stretnúť v Chyžnom, Orávke a v Novoti. Dvakrát, v oboch prípadoch na začiatku 20. storočia, boli vytvorené sochy Srdca Ježišovho (Dolná a Horná Zubrica). Ojedinele boli stvárnené ikonograficky zaujímavé témy Krstu Krista (Pekelník) a Premenenia Pána na hore Tábor (Jablonka).

Svätci a svätice

Pomerne veľkú skupinu tvoria objekty, ktoré boli zasvätené jednotlivým svätcom a sväticiam. Najoblúbenejším z nich bol na Orave sv. Florián. Podľa legendy jedným vedrom uhasil horiaci dom. Aj preto sa stal patrónom hasičov a ochrancom pred požiarom, ktorý bol v oblasti veľkým nebezpečenstvom.⁸ Z Oravy poznáme 6 sôch sv. Floriána: Hruštín, Trstená, Hladovka, Suchá Hora, atď.

Rovnaký počet sôch zobrazovalo sv. Jozefa s malým Ježiškom. Sv. Jozef je patrónom rodiny a tesárov, aj preto hlavné atribúty súvisia s týmto remeslom.⁹ V regióne sa nachádza na stĺpoch v Jablonke, Podvlku, Rabčiciach, v Mútnom a na ďalších miestach.

Menej často sa zobrazila sv. Anna (2 prípady), sv. Anton Paduánsky (2), sv. Vendelín (2), sv. Róchus (1) a sv. Mária Magdaléna (1). Jeden z najstarších stĺpov so sv. Annou pochádza z Podvlku (r. 1724), sv. Róchusa, ochranca proti moru, vztýčili vo Vitanovej.

Ďalšia umelecká výzdoba prícestných stĺpov

Už sme uviedli, že sochárska reliéfná výzdoba sa nachádza na driekoch stĺpov, resp. na podstavcoch. Na stĺpoch sa vyskytujú figurálne reliéfy svätcov buď jednotlivo, alebo v rôznych kombináciách. Celkovo je ikonografické rozpätie oveľa bohatšie ako v prípade sôch vo vrchole prícestných stĺpov. Súvisí to aj s tým, že na driekoch sa mohlo naraz vyskytnúť aj niekoľko reliéfnych kompozícií a to aj v poschodiach nad sebou.

Stvárnené boli postavy jednotlivých evanjelistov, apoštolov, častý je oblúbený sv. Ján Nepomucký, nechýbajú ochranní svätci (sv. Donát, sv. Róchus, sv. Florián), rôzne mučenice a mučeníci, Jozef s dieťaťom, Ján

⁸ Rusina, Ivan – Zervan, Marián. 1994, s. 89.

⁹ Remešová, Věra. 1991, s. 34.

Krstiteľ a ďalší. Známe sú aj rôzne scénické výjavy: Ježiš padá pod krížom, Hodenie sv. Jána Nepomuckého do rieky (oba v Novoti), Ukameňovanie sv. Štefana (Hruštín) a ďalšie.



Obr. 4, 5. Stĺp s Pannou Máriou s dieťaťom z Oravskej Lesnej (vľavo)
a Premenenie Pána na hore Tábor z Jablonky

Dôležitou súčasťou niektorých stĺpov je aplikácia ďalších plastických prvkov, najčastejšie volút, ako aj ornamentálnej výzdoby: girland, roziet, bežné sú hlavičky anjelikov, florálny dekór, menej symboly svätcov (jazyk u sv. Jána Nepomuckého). Ojedinele sa môžeme stretnúť s erbmi: v Oravskom Veselom patrí rodu Revických a v Rabčiciach rodu Klinovských. Výnimočne býva na drieku umiestnená nika, v ktorej je vložená voľná socha (Lomná).

Samostatnou kapitolou je polychrómia, bežná na oravských prícestných stĺpoch. Podľa všetkého bola druhotne nanášaná na sochárske diela.¹⁰ Nie všade sa zachovala v pôvodnom stave, často bývala obnovovaná, niekedy však nevhodným spôsobom.

¹⁰ Svobodová, Júlia – Langer, Juraj. 1970, s. 319.

Nápisy na prícestných stĺpoch

Na prícestných stĺpoch sa nachádzajú aj diela epigrafického charakteru – ryté reliéfne nápisy. Majú rôznorodý obsah, pričom najčastejšie informujú o osobe objednávateľa diela, roku jeho vzniku, o menách zobrazených postáv, komu je objekt zasvätený, niekedy sa tu nachádza aj meno, prípadne signatúra sochára, ktorý dielo vytvoril. Ďalšou kapitolou sú rôzne texty náboženskej povahy, prosby a modlitby. Nápisové polia bývajú niekedy ohraničené rytou líniou. Na prícestných stĺpoch sa občas nachádzajú aj nápisy o ich renováciách.

Sochári

Väčšina prícestných stĺpov sú diela domácich oravských sochárov, ktorí pôsobili aj mimo regiónu. V menšej miere sa objavujú cudzí tvorcovia diel, o niektorých prítomnosti tušíme na základe ich štýlového prejavu, o ďalších vieme spoľahlivo.

K najznámejším domácim sochárskym rodinám patrila rodina Belopotockých z Oravského Bieleho Potoka, ktorí sa okrem kamenosochárstva venovali aj ďalším výtvarným druhom. K prvým umelcom z rodiny patrili Juraj Belopotocký (? – ?), ktorý neskôr pôsobil v Ružomberku. K jeho potomkom patrili Alexander Belopotocký (1775 – 1856), ktorý taktiež neskôr tvoril v susednom Liptove. Z rozvetvenej rodiny pochádzajú aj ďalší Belopotockí. V dielni Alojza Belopotockého st. (1834 – 1889) pracovali aj jeho synovia Ján, Alojz ml., Florián, Peter a Ľudovít. Z nich Ján Belopotocký (1866 – 1912) sa neskôr stal hlavou rodinnej dielne.¹¹

Ďalšou dôležitou rodinou kamenárov a sochárov bola rodina Laššáková, pochádzajúca zrejme zo Zákamenného a pôsobiaca v Novoti. V Novoti sa uplatnili traja Jozefovia Laššákovci (I., II., III.) a zanechali tu viacero prác.¹²

Objednávateľa

Zaujímavou kategóriou sú objednávateľa „fundátori“ prícestných stĺpov. Dali ich vyrobiť z rôznych príčin príslušníci viacerých spoločenských skupín: kňazi, úradníci, zámožnejší remeselníci ako aj roľníci. Dôvodom mohla byť prezentácia náboženskej oddanosti, ale v niektorých prípadoch aj osobný záväzok, snaha o naklonenie si priazne, prípadne prosba o pomoc a ochranu pre seba, rodinu, resp. komunitu.

Najviac objednávateľov bolo zámožných roľníkov (cca 30 prípadov), pričom sa uvádzajú ako jednotlivci, manželia, otec so synom, alebo celá rodina. Aktívny bol Ignác Jablonský Kasperek z Jablonky – Hustých

¹¹ Langer, Juraj. 1971, s. 191.

¹² Beňušová, Elena. 2011, s. 154.

(Gynstych) domov, ktorý sa zaslúžil o 2 stĺpy osadené nad jeho osadou. Iniciatívni boli aj kňazi, napríklad Adam Vilček (3 prípady). Dva stĺpy vztýčili šľachtické rodiny priamo na svojom pozemku ako symbol reprezentácie rodu (Vilčekovci – Podvlk, Abaffyovci – Horná Lehota). O vznik stĺpov sa však zaslúžili aj bohatší remeselníci, najmä plátneníci, ďalej ekonomickí migranti do Ameriky, celá obec, či raľa a výnimočne aj úradníci. Z úradníkov to boli vysokopostavený pracovník Oravského komposesorátu, ako aj cestný komisár.

Lokalizácia kamenných stĺpov

Z hľadiska širších krajinárskych a urbanistických aspektov má význam vyhodnotenie presnejšej lokalizácie jednotlivých diel. Najčastejšie boli vztýčené prícestné stĺpy v intravilánoch obcí (takmer polovica diel), pričom boli umiestnené pri obecnej ceste v obytnej zástavbe. Druhá najväčšia skupina objektov bola umiestnená pri kostole, budove fary, prípadne na cintoríne. Ďalšími obľúbenými miestami boli pozície mimo intravilánu pri dôležitých cestách, prípadne na križovatkách ciest. Niekedy sú tak dokladom po cestách, ktorých význam časom poklesol, prípadne zanikli.

Sv. Ján Nepomucký býval v súvislosti s jeho ochrannou mocou niekedy umiestnený priamo ku vodným zdrojom, či do blízkosti mostov. V prípade Hruštína sa uvádza, že bol pôvodne situovaný priamo na tunajšom moste. V niekoľkých málo prípadoch malo umiestnenie diela hlbší rozmer, ktorý súvisí s charakterom miesta, s jeho zvláštnym niekedy aj duchovným významom a „geniom loci“. Zaujímavé sú prípady prícestného stĺpa na temene Kulichovho vrchu, či hlboko v lese pri osade Danielky, oba prípady v Podvlku. V Jablonke na Gure sa zachoval stĺp s motívom Premenenia Pána na vrchu Tábor. Bol lokalizovaný na prírodnú vyvýšeninu „oravský Tábor“ s výhľadom na Babiú horu.

Podnety pre edukáciu

Sochári, ktorí vytvorili prícestné stĺpy a vyzdobili ich, boli neškolení talentovaní jedinci, ktorí vnímavo dokázali spracovávať podnety rôzneho pôvodu a druhu. Tak ako v prípade oravskej architektúry, aj tu dochádzalo k procesu redukovania barokových a klasicistických slohových východísk, ktoré ľudoví umelci pretransformovali do svojho osobitého individuálneho umeleckého jazyka. Aj z týchto dôvodov je predvedený súbor objektov veľmi heterogénny a jeho presnejšia štýlová analýza ešte zďaleka nie je ukončená a vyčerpaná.

Prícestné stĺpy sú zároveň typovo jedným z prvých sochárskych diel vzniknutých v regióne Orava, ktoré boli určené do verejného priestoru. Z toho vyplýva, že ich existencia nebola previazaná so žiadnou architektúrou. Nič na tom nemení skutočnosť, že vo výnimočných prípadoch získali dodatočný architektonický plášť.

Prícestné stĺpy majú pre vzdelávanie viac významových vrstiev. Okrem umenovednej roviny poskytujú aj sociologický, historický, krajinársky, náboženský, ale aj ďalší interpretačný rozmer. Poskytujú priestor na prezentovanie a vysvetlenie viacerých dejinných súvislostí, z ktorých prakticky žiadna nestratila nič na svojej aktuálnosti ani v dnešnej dobe.

Záver

V predložennom príspevku boli predmetmi nášho záujmu prícestné stĺpy na Orave. Predstavujú veľmi špecifickú polohu ľudovej umeleckej tvorivosti, ktorá vznikla ako spontánna reakcia na ľudovú zbožnosť v regióne v období prelomu 17. a 18. storočia a pretrvala do 20. storočia, resp. v istých aspektoch až do súčasnosti. Môžeme konštatovať, že poznanie tohto druhu kultúrneho dedičstva ponúka veľa podnetov pre jeho zapojenie do pedagogického procesu a to nielen na hodinách výtvarnej výchovy.

Bibliografia

- Beňušová, Elena. 2011. Kamenné stĺpy a kríže v goralských obciach beskydskej časti Oravy. In Zborník Oravského múzea XXVIII. Dolný Kubín : OM P. O. H., s. 152 – 165. ISBN 978-80-89564-02-6.
- Langer, Juraj. 1965. Oravské kamenárstvo. In Vlastivedný časopis, XIV, č. 2. Bratislava, s. 86 – 88.
- Langer, Juraj. 1971. Rodové korene slovenského sochára A. Belopotockého. Vlastivedný časopis, XX, č. 4, Bratislava, s. 190 – 191.
- Povala, Gabriel. 1968. Kamenárstvo v okolí Dolného Kubína. In Zborník Oravského múzea I. Banská Bystrica : Stredoslovenské vydavateľstva, 1968, s. 101 – 119.
- Remešová, Věra. 1991. Ikonografie a atributy svätých. Praha : Zvon, 1991. 85 s. ISBN 80-7113-045-1.
- Rusina, Ivan – Zervan, Marián. 1994. Životopisy svätých. Ikonografia. Bratislava : Pallas, 1994. 272 s. ISBN 80-7095-019-6
- Svobodová, Júlia – Langer, Juraj. 1970. Oravské kamenné reliéfy. In Slovenský národopis XVIII, 2. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1970, s. 310 – 322.
- Trajdos, Tadeusz Mikołaj. 2016. Przydrożne i cementarne figury kamienne na Orawie w granicach Polski. Zubrzyca Górna – Muzeum – Orawski park Etnograficzny w Zubrzycy Górnej, 2016. 214 s. ISBN 978-83-65176-19-6.

Mgr. et Mgr. Michal Čajka, PhD.

Katedra výtvarnej výchovy
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
e-mail: michal.cajka@ku.sk

**Česká lidová tvorba v metodice výuky
intonačních dovedností i v repertoáru
Královéhradeckého dětského sboru JITRO**

**Czech Folk Music Contained in Teaching Methods
of Intonation Skills and in the Repertoire of the Czech
Children's Choir JITRO from Hradec Králové**

Ludmila Kroupová

Abstract

In the first part of the article, JITRO - Czech Children's Choir from Hradec Kralove, is introduced as a thriving ensemble with an eventful history and a number of future goals. Then there are presented the ways in which the Czech folk art is used in the area of development of singing techniques and intonation skills. The entire contribution is closed by a graphical representation of the share of Czech folk art on the number of studied and mastered pieces.

Keywords: JITRO. Choir Singing. Intonation. Folk Music. Methodology.

Královéhradecký dětský sbor JITRO

Královéhradecký dětský sbor JITRO působí jako těleso od roku 1973¹ a od roku 1977 jej řídí sbormistr Jiří Skopal.² Ten během pouhých dvou let, kdy aplikoval své sborové zkušenosti i poznatky z hudební pedagogiky a psychologie, přivedl JITRO k opakovanému vítězství na národní soutěži v Olomouci (Zlatá palma - 1979, Zlatý vavřík - 1980). Právě od roku 1980 sbor koncertuje v mnoha evropských státech (Belgie, Dánsko, Francie, Itálie, Lichtenštejnsko, Německo, Nizozemí, Rakousko, Řecko, Španělsko, Velká Británie). Od roku 1990 sbor uskutečnil čtrnáct turné po Spojených státech amerických (New York, Houston, Boston, Dallas, Madison, Indianapolis, Cincinnati, Nashville, Washington, St. Louis, Kansas City, Milwaukee,

¹ V tomto roce jej založil sbormistr Josef Vrátil.

² prof. PhDr. Jiří Skopal, CSc. působil jako asistent, docent a vedoucí hudební katedry (1986–1990) Univerzity Hradec Králové, kde publikoval studie a knihy o hudební psychologii, dějinách chlapeckého zpěvu i o vedení sboru a zavedl na fakultě studium předmětu řízení sboru. V roce 1994 byl jmenován profesorem. Od roku 1977 nepřetržitě působí jako umělecký ředitel a sbormistr dětského sboru JITRO. Společně s manželkou Květoslavou rovněž založil a řídil chlapecký sbor Boni Pueri (1982–1996). Roku 2000 mu primátor města Hradec Králové udělil prestižní cenu za mimořádný přínos v kultuře Primus Inter Pares.

Montana), šest po Japonsku (1993, 2001, 2004, 2007, 2010, 2016) a v roce 1993 koncertoval v Hong Kongu. K výrazným zahraničním úspěchům patří například vítězství v konkurenci 36 sborů z celého světa na prestižní soutěži v Llangollenu (Wales, 1988), 1. cena v konkurenci 19 vynikajících sborů z celé Evropy na 4. ročníku soutěže dětských sborů v Nantes (Francie, 1989), soutěžní vítězství v Leccu (Itálie 1990 a 2010), v Neerpeltu (Belgie 1996), v Olomouci (2003), v Pardubicích (2009) a tři zlaté medaile v Xiamen (Čína, 2006). K prozatím posledním úspěchům se řadí nominace na cenu Classic Prague Awards v oblasti - vokální výkon - rok 2017, za projekt Parallel Worlds³ a získání zlaté plakety za brilantní přednesení soutěžního repertoáru v Sydney Town Hall v rámci Mezinárodní soutěže pěveckých sborů Australian International Music Festival v Sydney (Austrálie, 2018). S profesionálními umělci a tělesy, jako je Filharmonie Hradec Králové, Česká filharmonie, Moravská filharmonie, Symfonický orchestr hl. m. Prahy, Pražský filharmonický sbor, Brněnský filharmonický sbor, umělci jako je V. Hudeček, J. Hruša, P. Vronský, J.Cura a další, sbor realizuje řadu významných projektů a natočil několik desítek zvukových nosičů.⁴ I když jsou v jeho repertoáru obsažena díla vokální polyfonie, oratorní tituly, spirituály a velkou měrou i soudobá sborová tvorba, nedílnou součástí jeho práce tvoří česká lidová píseň v nejrůznějších úpravách, k níž se ve svých projektech neustále vrací a propaguje ji na svých koncertních turné.



Obr. 1: sbormistr prof. PhDr. Jiří Skopal, CSc.

³ Autorem je soudobý, původem český, skladatel Jan Jirásek (nar. 1955), jenž se sborem intenzivně spolupracuje.

⁴ V současné době je to 28 nosičů – od gramofonových desek přes MC kazety až po CD.

JITRO jako současné těleso je složitý komplex přibližně 350 dětí mezi pěti až devatenácti lety, které postupně navštěvují několik sborových oddělení odstupňovaných podle věku. Tzv. přípravná oddělení se nazývají Broučci, Světlušky, Skřivánek A, Skřivánek B, Vlčí máky a Jitříčko, které je posledním předstupněm hlavního koncertního sboru JITRO. Zpívají v něm děti ve věku od 11 do 14 let, které zkouší méně náročné skladby souběžně s hlavním sborem a při některých příležitostech s ním i vystupují. V roce 1997 vznikl z absolventů ženský sbor JITRO, z něhož se stal později sbor smíšený.



Obr. 2: Královéhradecký dětský sbor JITRO

Výrazným specifikem sboru je přidružená Základní umělecká škola JITRO Hradec Králové, která zahájila svou činnost 1. 9. 2010, a díky tomu, že ze své podstaty umožňuje individuální přístup k žákům, otevírá sborové základně zcela nové možnosti. Pracují v ní kvalifikovaní pedagogové pěvecké hlasové výchovy, kteří v rámci hodin, jež dětem věnují, posilují jejich pěvecko technické dovednosti a hudebně teoretickou základnu a procvičují s nimi sborový repertoár. Česká lidová píseň pak není pouhou nedílnou součástí tohoto repertoáru, nýbrž s ní pedagogové různými způsoby pracují jak při sborových zkouškách, tak v hodinách pěvecké hlasové výchovy, přičemž konkrétní využití vždy záleží na věku a hudební vyspělosti dítěte.

Česká lidová tvorba ve sborové i individuální výuce

Neoddiskutovatelným základem jsou v oblasti intonačního výcviku české (ale i původem moravské či slovenské) lidové písně používané jako tzv. písně opěrné,⁵ které slouží jako pomůcka pro nácvik volných nástupů ve všech tóninách, tj. žáci se pomocí nich učí poznat a zazpívat v dané tónině jednotlivé stupně.

⁵ Těmito písněmi jsou (v pořadí podle nástupu na jednotlivé stupně durové tóniny): 1. - 8. stupeň - *Ovčáci, čtveráci, Dívča, dívča, Maličká su, Oči, černé oči, To je zlaté posvícení, Ach, není tu, není, Pásla som já husku v lese, Ráda, ráda, můj zlatej Honzíčku*, sp. 7. - *Koukej, koukej, koukej, Vašku*, sp. 5. - *Bude zima, bude mráz*.



Obr. 3: Mgr. Lucie Strejcová při výuce operních písní (zpěv na jednotlivé stupně)

Úryvky lidových písní jsou ve sboru často využívány na procvičení nejrůznějších technických problémů (oblíbená je česká lidová píseň *Já do lesa nepojedu*,⁶ jejíž první dva takty rovněž v transpozicích slouží jako rychlé zjišťování hlasového rozsahu). Pro podpoření dechové opory a současného uvolnění ztuhlé brady je často používána píseň *Ráda, ráda, můj zlatej Honzíčku* (respektive pouze její začátek, který je postupně transponován do různých tónin), jelikož konsonant "R" pomůže žákovi uvědomit si dechovou oporu a následný vokál "A" mu uvolní spodní čelist.⁷

Klíčovou roli hraje česká lidová tvorba v oblastech upevňování tonálního cítění a nácvičky vícehlasu: po zvládnutí jednohlasu (což zahrnuje rovněž alespoň elementární ovládnutí hlasové techniky – dýchání, posazení tónu ap.) hraje pedagog při žákově zpěvu kromě jeho partu i jiný hlas, a to nejprve velmi slabě a až postupně na síle přidává. Přitom pečlivě sleduje žákovy reakce (zda se např. mimoděk neotáčí od klavíru ap.) a dle toho hlasitost druhého hlasu průběžně koriguje. Jakmile žák nabude jistoty, hraje mu pedagog pouze druhý hlas (pokud tento krok žák nezvládne, vrací se pedagog zpět ke hraní obou hlasů a zhruba po 2-3 týdnech vyzkouší změnu znovu). Po bezpečném zvládnutí této změny je možno přistoupit k samotnému vícehlasému zpěvu, kdy žáci (ať již dva nebo skupina) zpívají dva hlasy současně. I zde je nejlépe začít se známými lidovými písněmi (např. *Pod naším okýnkem, Prší, prší* apod.) v přirozeném intervalu – tercii – a hlasy mezi žáky prohazovat (tyto změny partů lze, samozřejmě pokud to rozsah skladby umožní, praktikovat i u složitějších troj- a vícehlasých skladeb, ale základem v této oblasti zůstávají lidové písně).

⁶ Popřípadě se objevuje technicky jednodušší modifikace *Já do lesa NAPOJEDU*.

⁷ Pokud má žák potíže s výslovností konsonantu "R", používá pedagog píseň *Ach, není tu, není*.

Jelikož české lidové hudbě dominuje durový tónorod, pracují pedagogové s žáky průběžně i na upevňování tonálního cítění v tónorodu mollovém – při "pouhém" zpěvu jsou nejčastěji používány písně *Dobrá noc, má milá, Ej, padá, padá, rosička a Petrovický zámek*. Do rozezpívání mohou být zařazena mollová technická cvičení, větší efekt ovšem má změna tónorodu ve známé lidové písni, jejíž začátek je tvořen původně durovým kvintakordem, jako jsou například *Ovčáci, čtveráci nebo Já do lesa nepojedu*, jejichž začátky jsou transponovány jako technické cvičení nebo zpívány v nahodilých tóninách při udání příslušného kvintakordu, u vyšších ročníků pak pedagog zahraje pouze základní tón. Modifikací pro zkušenější zpěváky je potom střídání obou tónorodů.

Své místo mají české lidové písně i v oblasti výrazových prostředků: jejich výrazově přístupný, významově čitelný a jasně strukturovaný text nabízí sboristům (v tomto případě převážně těm mladším) mnoho příležitostí k práci s jejich obsahem (jako je vyjádření obsahu vlastními slovy, jeho polybové ztvárnění ap.) a s jejich emoční stránkou.

Velmi specifickou – a ve sborovém zpěvu obzvláště žádoucí – oblastí aplikace lidové písně je frázování. Pro plynulost prováděných skladeb uplatňují sbory tzv. střídavý dech, tj. každý ze sboristů dýchá v jiném místě skladby, logicky tedy bez ohledu na obecnou vhodnost daného místa pro nádech. Výsledkem je celistvý, mezerami nenarušovaný proud hudby, ovšem obzvláště u méně muzikálních dětí může tento způsob přispívat k tomu, že si nevybudují cit pro vedení fráze, což je však potřebné v sólovém i sborovém zpěvu v oblasti kantilény i výrazu. „Sólové“ frázování při zpěvu lidových písní, které bývají z hlediska frázování obvykle poměrně nekomplikované, pak vede (obzvláště u pomalých písní) dítě k orientaci v melodii a „jistota“ stejných míst k nádechu je jedním z faktorů přispívajících k prodlužování dechového sloupce a ekonomičtějšimu zacházení s dechem.

Znamějšší lidové písně jsou kromě technické a výrazové oblasti využívány ke zpestření a obohacení hodin: nejčastěji se objevují ve sluchové analýze, kdy pedagog hraje na klavír lidové písně a žáci musí poznat, o jakou píseň se jedná, přičemž se sice prvním a druhým třídám hraje píseň od začátku, nicméně starším dětem od libovolného místa. Pro procvičení postřehu je nejčastěji používána záměna jednoho slova v textu (*Prší, prší, jen se leje, kam panenky⁸ pojedeme, Andulko šafářova, slepičky⁹ nemáš doma...ap.*). Méně časté jsou rytmické hry (jeden žák píseň zpívá, druhý vytleskává její rytmus, žáci vytleskávají dvě písně stejného metra zároveň...).

Národní píseň je (i obecně) rovněž nezřídka používána jako vhodné přemostění mezi technickým cvičením a zpívaným repertoárem, jelikož se na ni osvojené pěvecko technické dovednosti aplikují lépe než na jiný – obtížnější –

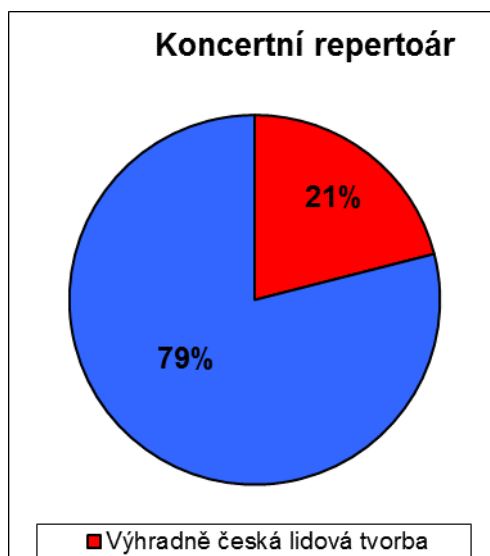
⁸ koničky

⁹ husičky

repertoár (obzvlášť v jiných hlasech než je první). Byť to zní jako klišé, nezanedbatelný je i aspekt budování vztahu k vlastní lidové kultuře a tradicím.¹⁰

Česká lidová tvorba však neslouží v Královéhradeckém dětském sboru JITRO pouze k posílení pěvecké techniky a zpestření hodin pěvecké hlasové výchovy a sborových zkoušek, nýbrž je nedílnou součástí repertoáru všech sborových oddělení.

Graf 1: Podíl výhradně české lidové tvorby v koncertním repertoáru Královéhradeckého dětského sboru JITRO (v aktuálním kalendářním roce 2018)



Závěr

Královéhradecký dětský sbor JITRO je se svým systémem přípravných sborů a přidruženou základní uměleckou školou unikátním tělesem, které svému koncertnímu repertoáru a přípravě na něj věnuje neuvěřitelné množství času a energie. Česká lidová píseň do obou těchto oblastí patří: má své nezastupitelné místo v programech veřejných koncertních vystoupení a zároveň tvoří základní pilíř obecné pěvecko-technické průpravy.

¹⁰ Budování tohoto vztahu je zakotveno i ve školním vzdělávacím plánu ZUŠ JITRO Hradec Králové.

Bibliografie

- HAMAN, Jaroslav a Jiří SKOPAL. *Práce s dětským pěveckým sborem na prvním stupni základní školy*. Vyd. 2., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 142 s. ISBN 978-80-7041-009-7.
- PECHÁČEK, Stanislav. *Lidová píseň a sborová tvorba*. Praha: Karolinum, 2010, 317 s. ISBN 978-80-246-1830-2.
- SKOPAL, Jiří. Jitro drží stále vysokou laťku. *Východočeský večerník*. Hradec Králové, 1997, **8**(16), 7.
- SKOPAL, Jiří. *Královéhradecký dětský sbor v 15. koncertní sezóně: sborník k 15. výročí založení KHDS*. Hradec Králové: Dům kultury ROH, 1988, 37 s.
- SKOPAL, Jiří. V Americe Mužem roku!: Jiří Skopal považuje za větší úspěch dobře zazpívanou píseň. *Hradecké noviny*. Hradec Králové, 1994, **3**(46), 7. ISSN 1210-602X.

Elektronické zdroje:

- <https://www.casopisharmonie.cz/reportaze/paprsky-jitra-oslnily-australii.html>
[cit. 2018-04-09]
- <http://www.jitro.cz/> [cit. 2018-14-12]

PhDr. Mgr. Ludmila Kroupová, Ph.D.

Hudební katedra
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
e-mail: ludmila.kroupova@uhk.cz

Folklor v Ľudovej piesni východoslovenského kraja v kontexte piesňovej tvorby Dezidera Kardoša

The Folklore in the Folk Song of the Eastern Region of Slovakia in the Context of the Vocal Work of Dezider Kardoš

Mária Detvaj Sedlárová

Abstract

The article discusses the importance of the folklore and folk song of the Eastern Region of Slovakia as an important source of inspiration in the composition legacy of song heritage of Dezider Kardos with focus on the Songs of East Region for a Middle Voice and Piano Op. 17 (II.).

Keywords: Folklore. Folk Song. Dezider Kardoš. Vocal Work. The Songs of East Region for a Middle Voice and Piano Op. 17 (II.).

Úvod

Pojem **folklor**¹ sme prevzali z anglického slova „*folklore*“ a približne od obdobia prelomu 19. a 20. storočia sa používa na označenie ľudovej kultúry a jej prejavov (slovesných, hudobných, tanečných a výtvarných).

Významný slovenský skladateľ a pedagóg Dezider Kardoš sa narodil 23.12. 1914 a zomrel 18. 3. 1991 v Bratislave. Bol predstaviteľom slovenskej hudby 20. storočia, kráčajúcim v intenciách svojich predchodcov – zakladateľov slovenskej hudobnej moderny a uzatvárajúcim túto skladateľskú líniu.

V procese hľadania vlastného kompozičného štýlu sa spočiatku vyvíjal pod vplyvom svojho učiteľa Alexandra Moyzesa, u ktorého nadobudol schopnosť vyjadrenia pomocou prostriedkov modálnej techniky. Do Prahy prišiel neskôr ako Moyzes, Suchoň, Cikker a Holoubek; bol teda ďalším slovenským skladateľom, ktorý si doplňoval svoje kompozičné znalosti v styku s českou hudobnou kultúrou a to pod pedagogickým vedením Vítězslava Nováka. Ten ho vedie k väčšej citovosti, obsahovosti a k hlbšiemu prežitiu myšlienky, ktorú chce skladateľ vyjadriť hudbou a pranieruje matematickú chladnosť modernizmu.

¹ Pojem folklor poprvýkrát použil Angličan Walter J. Thoms v roku 1846 a označoval ním „to, čo ľud pozná“ (folk – ľud, lore – vedomosti)
Dostupné z: <https://wikisofia.cz/wiki/Folklor> (online 9. 12. 2018)



Už v Prahe obracal niekoľkokrát svoju pozornosť na slovenskú ľudovú pieseň. Tieto skladby sa však neodvažoval priniesť na hodiny. Dokázal, že i v období koketovania s modernizmom vie komponovať tak, ako to ľud potrebuje a ako ľud cíti. V neskoršom období ho vo veľkej miere ovplyvnil Béla Bartók, hlavne kvôli ich spoločnej láske k tematike folklóru. Pomocou samostatného vedenia hlasov smeruje dokonca k atonálnej oblasti. Jeho skladby oplývajú dôvtipom a logikou, sú emotívne, ale na druhej strane v nich nachádzame ohromnú vitalitu a taktiež meditatívne plochy. Jedným z dôležitých charakteristických znakov sú jeho rytmické motívy, tvoriace súčasť jeho tematického procesu.

Skladateľov tvorivý odkaz nebol uzavretým celkom, hlavne neustálou otvorenosťou a dynamikou. Z doterajších úvah sa nám črtá rozpor Kardošovej osobnosti týkajúci sa tvorby: na jednej strane sa s istotou vedel pohybovať v komplikovanom skladateľskom myslení a na druhej strane túžil vyhovieť požiadavkám ľudu, pred ktorým sa nemusel pretvarovať. Nebolo mu ľahké tvoriť, pretože súčasné modernistické umenie ho vzdalovalo od pravdy života, národný cit mu zas nahováral, že zachrániť si svoju národnú česť je dôležitejšie, ako poddať sa móde.

V rámci pedagogického pôsobenia vychoval niekoľko slovenských skladateľských osobností: Roman Berger, Hanuš Domanský, Vladimír Bokes, Vladimír Godár, Jozef Kolkovič, Peter Martinček a ďalších.

Kardoš sa vo svojom hudobnom odkaze v myšlienkach neustále vracal na východné Slovensko a jeho ľudové piesne, kde istý čas pôsobil. V kultúre, ktorá sa práve prebudila zo stáročného útlaku a ktorej ľud ešte nepozná vyšší hudobný prejav ako svoju vlastnú pieseň, predstavovali úpravy ľudových piesní v dvadsiatom storočí prvú „vyššiu“ formu, ktorá pozdvihuje a obohacuje jeho hudobný vkus. V takomto prostredí úprava ľudovej piesne dočasne nahrádza vyššie hudobné prejavy.

Radosť ľudu sa stala Kardošovou osobnou radosťou. V rokoch 1937 – 1939 vytvára *Štyri zbojnícke slovenské piesne pre tenor a klavír* a *Štyri slovenské ľudové piesne pre soprán, tenor a orchester, op. 7*. Všetky tieto skladby vychádzajú z plynulej spevavosti. Keďže vtedajšej mládeži bola blízka zbojnícka pieseň a bola v nich obsiahnutá storočná tradícia, takmer každý skladateľ, nevynímajúc ani Dezidera Kardoša, im venoval pozornosť a spracoval v rozličných úpravách. Tieto zbojnícke piesne sa, bohužiaľ,

stratili, avšak podľa skladateľových slov boli realisticky rozvinutými ľudovými piesňami s technicky vypracovaným klavírnym partom.

Cez prázdniny v roku 1938 v rodných Nadliciach upravil **Štyri slovenské ľudové piesne**. Výber týchto piesní nie je zvlášť osobitý, netvoril ho s úmyslom ukázať kuriozity hudobného folklóru, ale sú to piesne široko známe a obľúbené.² Nachádzajú sa tu úpravy piesní „Bože, čo mám robiť“, „Hej, preletel vták“, „Mamka, ožením sa“ a posledná „Keď som išiel od mej milej“. Týmito úpravami skladal Kardoš akúsi maturitu z národného a ľudového hudobného cítenia. Piesne dosahujú najvyšší účinok tam, kde skladateľ drží na uzde svoju skladateľskú osobnosť a dokáže sa dokonale vcítiť do textu.

Symfonickým dielam sa venoval len okrajovo, avšak pociťoval nedostatok úprav ľudových piesní, čiže sa ako milovník folklóru rozhodol niekoľko vytvoriť.

Prešov

Po svojich štúdiách Dezider Kardoš v roku 1939 nastúpil do práce v hudobnom oddelení Slovenského rozhlasu v Prešove, stojí pri jeho začiatkoch. Veľmi ho zaujal spevavý ľud východného Slovenska, zaujímal sa o jeho hudobný prejav, tak odlišný od hudobných predstáv jeho rodného kraja, charakteristický čistými citmi a hrdinskými činmi. Vzdialený od mestskej civilizácie, nedotknutý vo svojom umeleckom prejave, rýdzi v citoch a statočný v činoch.³ Každú voľnú chvíľu venuje spevavému východoslovenskému ľudu a stáva sa nadšeným obdivovateľom ľudových umeleckých hodnôt.

Spevy východného Slovenska, op. 8 (Východoslovenské ľudové spevy op. 8) sú tvorené piesňami, ktoré často počúval v interpretácii samotného ľudu a ktoré si sám zapísal. Sú to typické východoslovenské ľudové piesne, tematicky bohaté. Skladateľ všade ponecháva pôvodnú ľudovú verziu, len v klavíri prináša svoje osobité spracovanie.⁴ Pre Kardoša bolo dôležité, že sa jeho úpravy hrali a tiež, že ich ľud počúval. V úpravách začína byť svojrázny a nachádza aj inovatívne riešenia. Zachováva originálnu ľudovú verziu a každá z piesní zaujme niečím iným. Napr. siedma „A tá naša zahradčička“ poslucháčov zaujme svojou harmonickou stránkou, jedenástu pieseň „Valali, valali“ charakterizuje priam koncertná brilantnosť klavírneho sprievodu. V tejto zbierke skladateľ volil piesne podľa obľúbenosti v tomto kraji. V žiadnej zo skladieb nepozmenil zmysel v texte, ani neporušil ľudový

² NOVÁČEK, Zdeněk. 1955. *Dezider Kardoš. Počiatky a rast*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, s. 38.

³ NOVÁČEK, Zdeněk. 1955. *Dezider Kardoš. Počiatky a rast*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, s. 42.

⁴ NOVÁČEK, Zdeněk. 1955. *Dezider Kardoš. Počiatky a rast*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, s. 42.

základ. Sústredil sa na realistické spracovanie ľudovej tvorby a vyhýbal sa experimentovaniu.

Zbierka *V Zemplíne spievajú op. 9* je akoby pokračovaním predchádzajúceho op. 8, skomponovaná pre soprán, tenor, bas a orchester predstavuje drobné ľudové obrázky. Kardoš sa v nej zámerne vyhýba dramatickým a baladickým piesňam. Orchester v nej neplní symfonickú úlohu, slúži ako doprovod.

Už ako majster úprav ľudových piesní sa prejavil vo *Valalských spevoch op. 12* (1944), skomponovaných pre soprán, tenor, ženský zbor a veľký orchester. Z malých piesní vytváral rozsiahle hudobné obrazy a tým obohatil svoj hudobný výraz. Prvá pieseň, „Ej, co to Bože, za strom“, nachádzajúca sa aj v *Spevoch východného Slovenska* je zaujímavá novou inštrumentáciou, využitím drevených dychových nástrojov a speváckym obsadením. Skladateľ tu pracuje v štýle ľudovej piesne, sprievody tvorí podľa toho, ako si to obsah a štýl piesne žiada. Vie byť lyricky mäkký, a keď to text vyžaduje, i rubátový až rapsodický, vášnivo výrazný.⁵ Nájde sa v nich lyrickú mäkkosť, rubáto až rapsodickosť, vášnivú výraznosť a tiež čisto kompozičné zaujímavosti.

Košice

Spolu s novou pracovnou pozíciou ako šéf hudobného odboru Československého rozhlasu v Košiciach nastáva aj posun v Kardošovom myslení a jeho príklon k realizmu, ktorý sa odzrkadlil v *dvoch zošitoch Východoslovenských spevov I. a II.* a tiež vo *Východoslovenských koledách pre soprán, barytón a malý orchester, op. 13b* a v ďalších dielach, ovplyvnených jeho rozsiahlym výskumom východoslovenského folklóru uskutočnenom v niekoľkých dedinách. Vo Východoslovenských koledách v plnej kráse zobrazil veľkú radosť, hĺbku citov, silu ľudovej tradície a úprimný vianočný hudobný prejav východoslovenského ľudu.

Venoval sa taktiež aj úpravám ľudových piesní pre rozličné folklórne zoskupenia. Kardošovou zásluhou si folklór vydobyl významné miesto v rozhlase a svojou hudobnou rečou usiloval o spájanie rozličných národnostných menšín východného Slovenska. V chmúrnych dobách skladateľ ľudu poskytuje pocity sily, radosti a nádeje, upevňuje pocit národnej stmelenosti a optimizmu práve v časoch, keď hrôzy vojny hnali východoslovenský ľud do neistôt a strachu, ale aj do odporu proti okupantom.

V januári až marci 1948, sa Kardoš opäť vracia k úpravám východoslovenských ľudových piesní a tvorí druhú časť *Spevov východného Slovenska pre stredný hlas a klavír, op. 17*, v ktorých opäť prejavil svoju

⁵ NOVÁČEK, Zdeněk. 1955. *Dezider Kardoš. Počiatky a rast*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, s. 51.

lásku k ľudu. Prihovárал sa ľudu, avšak ešte ho ideovo nevedie – k tomu dospel až neskôr.

Východoslovenské spevy pre stredný hlas a klavír, op. 17 (II.)

Vzhľadom k tomu, že ľud v tej dobe bol vystavený častej migrácii, nie je možné určiť presný región vzniku konkrétnych piesní. Texty zbierky nemajú jedného autora (tvoril ich prostý ľud zo svojich vlastných životných skúseností). Avšak pri analýze môžeme pozorovať, ako sa text a hudba vzájomne dopĺňajú. Rovnako ako v predchádzajúcich úpravách, aj v tejto zbierke jednotlivé piesne nie sú zhudobňované šablónovite, každá má svoju umeleckú osobitosť. Najcennejšie je to, že skladateľ vedel splynúť s géniom ľudu a celkom nenásilne spracoval ľudové piesňové podnety do rozvinutej umeleckej formy a osvojil si city a nálady svojho ľudu.⁶

Zbierka obsahuje 10 piesní:

Hej, hore háj, dolu háj

Večaričok idze

Ej, ľuľu mi, ľuľu

Pitala še moja mac

Ej, harmoňija hrala

Ej, Janošik, Janošik

Žeľeňejú še chotari

Mila moja čoš dumala

Opilam še

Hej, ked z Tejkeša pojdzem

V príspevku sa budeme podrobnejšie zaoberať interpretačnými špecifikami zvolenej piesne, konkrétne ***Ej, harmoňija hrala***.

Ej, harmoňija hrala

Ej, harmoňija hrala,

taki hlas ňemala;

šej, hoj jag moja frajirka

ket raz zašpivala.

Ej, šaľeni to rozum,

plane običaje;

šej, hoj s parobkom hutorec

večar na valaľe.

⁶ NOVÁČEK, Zdeněk. 1955. *Dezider Kardoš. Počiatky a rast*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, s. 60

V prvej slohe sa muž chváli veľkosťou speváckeho talentu svojej milovanej. Prirovnáva ju k hudobnému nástroju, dokonca tvrdí, že je omnoho lepšia. Skladba má čardášový charakter, čiže v poslucháčovi navodzuje náladu bujarej zábavy.

Druhá sloha kladie dôraz na prísnu morálku tej doby, kedy nebolo prípustné, aby sa dvaja mladí ľudia rozprávali osamote v tme aj napriek tomu, že si zaľúbenci tak či tak našli nejakú príležitosť. Svedčí o tom mnoho ľudových piesní.

Pieseň je skomponovaná v 2/4 takte, v tónine g mol s tempickým označením *vivo*, čo znamená živo. Z hľadiska formy sledujeme usporiadanie ABAB s predpísanou klavírnou introdukciou a pravidelné delenie po ôsmich taktov. Téma nastupuje po 8-taktov trvajúcej klavírnej introdukcii, je usporiadaná do osminových notových hodnôt. Interpret začína tónom c² a sekundovými postupmi postupuje smerom nahor a nadol v stupnici g mol melodickej. Keďže v klavírnom parte zaznieva aj tón e, môžeme konštatovať, že ide o melodickú molovú stupnicu. Základný melodický motív je zložený zo štyroch taktov, ktoré sa počas celej piesne dvakrát zopakujú.

V časti B vokálna línia začína tónom b¹ a postupuje opäť sekundovými intervalmi smerom nahor až k vrcholu piesne, kde zaznieva aj najvyšší tón skladby es², čiže pieseň sa pohybuje v nenáročnej strednej hlasovej polohe. Ďalej melódia postupuje smerom nadol k tónu g¹. Túto časť taktiež tvorí motív v rozsahu štyroch taktov, ktorý sa opäť dvakrát zopakuje. Z melodického hľadiska skladbu môžeme zaradiť do novouhorskeho štýlu.

Klavírna introdukcia začína d molovým kvintakordom v tónine g mol. Keďže v časti A sú takty 1 a 2 identické s taktami č. 7 a 8, môžeme pozorovať zámer skladateľa prepojiť koniec introdukcie s úvodom speváckeho partu. V klavírnom parte ďalej nachádzame harmonické postupy v rozsahu malej tercie, veľkej sekundy a veľkej sexty.

Po 16. takte nastupuje časť B, v ktorej ľavá ruka opakuje v každom takte rovnaké dva akordy počas celej časti, až na posledný takt (durový akord na šiestom stupni Es dur, na druhej dobe akord As dur s pridanou tenziou na šiestom stupni.).

Obrázok 1 Dezider Kardoš: *Ej, harmonija hrala* (takty 9 – 10)

Celá klavírna medzihra je komponovaná v dynamike mezzoforte a forte a je taktiež zaujímavá po rytmickej stránke, keďže v klavírnom sprievode sa začínajú vyskytovať šesťnásťtinové noty v pravej aj ľavej ruke. Kardoš tiež využíva dynamické kontrasty.

Nástupom druhej slohy, nastáva veľký rozdiel v dynamike z forte do piana. Melodický materiál druhej slohy je identický so slohou prvou. Po harmonickej stránke, druhá sloha neprináša nič nové, skladateľ sa zameral viac na rytmický zápis a využil tiež protihlasy k vokálnej melódii. Najväčšia zapísaná dynamika je mezzoforte. V klavírnej dohre nastupuje forte a pieseň končí buráčajúcim záverom v g mole.⁷

Deziderovi Kardošovi bolo v priebehu života udelených niekoľko ocenení: v roku 1951 získal Československú cenu mieru, trikrát sa stal laureátom Štátnej ceny Klementa Gottwalda (1954, 1959 a 1978), v roku 1971 mu udelili Národnú cenu SSR, titul národného umelca obdržal v roku 1975 a od roku 1985 bol nositeľom Radu práce.

Bibliografia

- KRAVCOVÁ, Žaneta. 2018. *Adaptácie ľudových piesní vo vokálnej tvorbe Dezidera Kardoša (Bakalárska práca)*. Banská Bystrica: Akadémia umení v Banskej Bystrici
- NOVÁČEK, Zdeněk. 1955. *Dezider Kardoš*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry. 1955.
- Folklor. Dostupné z: <https://wikisofia.cz/wiki/Folklor> (online 9. 12. 2018)
- <https://hc.sk/hudba/osobnost-detail/980-dezider-kardos> (online 16. 11. 2018)
- KARDOŠ, Dezider. 1948. *Východoslovenské spevy pre stredný hlas a klavír, op. 17 (Zošit II.)*. Bratislava. Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry. Notový materiál

Mgr. art. Mária Detvaj Sedlárová, ArtD.

Katedra hudby

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: maria.detvaj.sedlarova@ku.sk

⁷ KRAVCOVÁ, Žaneta. 2018. *Adaptácie ľudových piesní vo vokálnej tvorbe Dezidera Kardoša (Bakalárska práca)*. Banská Bystrica: Akadémia umení v Banskej Bystrici, s. 28.

S radostí a prožitkem With Joy and with Musical Experience

Jiřina Jiříčková

Abstract

The article provides progressively arranged musical situations called “The sun is shining today“, which were presented at the workshop within the conference *Ars et educatio V*. Musical activities with elements of music therapy and elementary improvisation focus mainly on voice education and musical activities of children of early school age. The proposed ideas and inspiration for music education in elementary schools and in lessons of music theory at basic music schools are certified by the author in schools.

Keywords: Complexed Musical Education. Musical Activities. Children of Early School Age. Elements of Music Therapy And Elementary Improvisation.

Jsou dny, kdy máme dobrou náladu, svítí slunce a okolo sebe máme kamarády. A jsou také dny, kdy je pošmurno, nechce se nám nic dělat, jsme unavení. Každému člověku jsou vlastní změny nálad, každý denně zažívá nejrůznější příběhy, životní situace. Stejně je tomu u dospělých i u dětí. Hodiny hudební výchovy, do kterých děti často přicházejí zpravidla jednou týdně, mohou děti rozveselit, dovést k zamyšlení, dojmout a mnoho dalšího. Jednoznačně však mají děti zaujmout. K tomu může učitel napomoci vhodné zvolené téma, i způsob provedení a seřazení zvolených hudebně výchovných činností.

Tématem, které je blízké jak dětem, tak i dospělým a lze je dobře využít kdykoli během roku, je slunce. Sluncem motivované aktivity usilují o radostný a motivovaný přístup k učení. Slunce samo o sobě evokuje radostnou náladu, rozjasněný den. Již malé děti si slunce dokáží spojit s řadou mimohudebních podnětů, u starších může být slunce metaforou pro vnitřní pohodu, k níž cílíme. Předložené aktivity jsou zamýšlené především pro děti na 1. stupni základní školy. Velmi dobře však fungují také u dalších věkových skupin.

Warm - up

Warm - up vede k tělesnému uvolnění, k „zahřátí“ v úvodu setkání

Jako učitelka pracuji s konkrétní skupinou dětí pravidelně, s jinou jednou za čas. Někdy mám možnost děti zaujmout při jedné specifické příležitosti. Někdy se jedná o děti mladší, jindy studenty či dospělé. Ať už si

povídám, zpívám, či společně muzicíruji s jakoukoli věkovou skupinou, vždy při řadě proměnných zůstává jedna věc neměnná: v jakékoli hudebně výchovné situaci je bezesporu žádoucí, aby se všichni účastníci dané situace cítili uvolněně a pozitivně naladěni. Je prokázáno, že k vnitřní pohodě přispívá pohoda tělesná a opačně a pozitivní emoce všech, kteří se na hudebně výchovné situaci podílejí, výrazně ovlivňují průběh zamýšlených hudebních aktivit a v neposlední řadě také získané prožitky. Vnitřní uvolněnost se přirozeně projeví v bezděčných tělesných projevech, které jsou patrné zvnějšku. A opět prostřednictvím cvičení, která mohou napomoci protažení a uvolnění těla, je možné napomoci k pohodě psychické.

Následující aktivita umožňuje dětem reagovat na hudbu s vnitřní uvolněností danou faktem, že všichni pracují současně, každý v místě, které si vybral. Jednotliví účastníci mohou, ale nemusejí, při svém projevu pozorovat ostatní, v závislosti na sledování či nesledování ostatních, mohou napodobovat jejich pohyby, či nemusejí. Je v pořádku, pokud někdo reaguje většími, stejně jako někdo menšími pohyby.

SLUNCE SE PROBOUZÍ

Na zemi, v dostatečné vzdálenosti od sebe jsou rozmístěny velké papírové talíře.

- Postavte se na libovolný talíř.
- Vaše chodidla na talíři jsou od sebe vzdálena přibližně tak, jako jsou od sebe Vaše ramena. Ujistěte se, že vás postoj je pevný. Při následujících aktivitách byste svůj talíř neměli opustit.
- Nyní je z vás slunce. Vašimi paprsky jsou vaše ruce. Při poslechu hudební nahrávky reagujte na hudbu. Rytmicky pohybujte svými rukama, jako by to byly sluneční paprsky. Paprsky se protahují do prostoru všemi směry.
- Různé možnosti pohybu rukou:
 - Pohybujte oběma rukama vpřed,
 - Pohybujte jednou rukou před tělem, druhou za tělem,
 - Pohybujte oběma rukama směrem nahoru,
 - Pohybujte jednou rukou směrem nahoru, druhou dolů,
 - Pohybujte rukama libovolně do stran,
 - Kombinujte různé možnosti podle svého uvážení (kratší paprsky, delší paprsky).
- Vašimi paprsky se v tuto chvíli stávají vaše nohy. Prostřídejte a protáhněte je do prostoru, aniž byste opustili Vaše slunce (talíř).
- Zkombinujte protahování rukou a nohou.
- Vaším paprskem může být jakákoli část těla, kterou si určíte.
 - Nos (je vedoucí, jakoby malujete nosem sluneční paprsek do prostoru: dopředu, do stran, vzad)
 - Rameno

- Loket
- Koleno...
- Rozhlédněte se okolo sebe. Své paprsky protahujte podle vybraného slunce ve Vaší blízkosti (imitujte jeho pohyby). Je možné, že zase někdo imituje Vás.

Motivace a seznámení

Pravým benefitem hudebně výchovných činností je to, že je provádíme společně. Hudba děti dokáže sblížit. Sdílená radost a dobrá nálada je vždy silnější, než když se týká jen jednotlivce. Dobrá nálada dokáže být nakažlivá. Zařazování aktivit ve dvojicích či ve skupině pozitivně působí na klima skupiny, nejisté děti jsou posilovány příkladem dalších dětí. Často děti v aktivitách, kdy jim učitel neurčí striktně partnera, vybírají své kamarády, s nimiž je jim dobře. Zároveň situace, které vybízejí k vystřídání více partnerů, umožní některým dětem se více osmělit, zkontaktovat někoho dalšího či nového.

Zdravíci aktivita představí navzájem členy celé skupiny. Jelikož všichni jsou činní ve stejné chvíli, odpadá bariéra nejistoty či strachu předstupování před ostatní. Volný pohyb prostorem vybízí k uvolněnému pohybovému projevu a reagování na hudbu.

SLUNEČNÍ POZDRAVENÍ

- Zvedněte svůj talíř. Zespodu je na něm namalován obličej, který vyjadřuje určitý výraz: úsměv, podivení, radost. Svůj talíř zvedněte a držte jej (výrazem ke svému tělu) před hrudníkem.
- Během tónů hudební nahrávky jděte libovolnými směry prostorem. Dojděte ke kterémukoli partnerovi, se kterým navážete oční kontakt.
- Ve dvojici se zastavte naproti sobě a ukažte si vzájemně namalované obličejce na svých talířích. Pozdravte se tak, že znázorníte výraz obličejce na svém talíři. Poté se vydejte znovu prostorem a vyhledejte si dalšího partnera.
- Ideálně vystřídejte všechny osoby v místnosti.
- Vyhledejte kamaráda a postavte se naproti sobě. Každý drží v jedné ruce talíř, druhou rukou prsty jemně bubnuje na talíř svého kamaráda.
- Reagujte na nahrávku, rytmicky ji doprovázejte.

Přípravná hlasová cvičení

Hlasová výchova je nepostradatelnou součástí hudební výchovy. Přípravná hlasová cvičení nabízejí možnost, jak zábavně děti zaujmout a získat k činnostem spojeným s vlastním hlasem. V okamžiku, kdy dětem nabídneme prostor, ve kterém si mohou „beztrestně“ vyzkoušet, co jejich hlas

dovede, ponejprv, jak dlouho dokáže znít jejich dech, či kde kam až může jejich hlas dojít, děti věkou měrou motivujeme k dalším hlasovým aktivitám spojeným s písní.

V níže popsaném dechovém cvičení jde o prodlužování výdechu a posilování celého dechového aparátu. Cvičení doprovází vhodně zvolená hudební ukázka ve slabší dynamice. Každý účastník se volně nadechne a poté plynule vydechuje proud vzduchu co nejdéle. Při cvičení se chodí volně prostorem, jednotlivě se každý zastaví ve chvíli, kdy mu dojde dech. V tu chvíli uvolněně odpočívá. Ostatní v jeho blízkosti jej „probudí“ lehkým dotykem, takže se znovu nadechne a s výdechem opět vykročí na cestu prostorem. Tuto aktivitu lze provádět i ve velkém množství účastníků, a přitom každý jednotlivec má dostatečný prostor vnímat sám sebe a svůj dech. Nejde zde o soutěž, kdo vydrží co nejdéle, naopak si každý může ve chvíli, kdy potřebuje, odpočinout. Nezanedbatelným přínosem této aktivity je kooperace a pomoc druhému. Kdo má ještě dech a jde prostorem, může „probudit“ toho, kdo v danou chvíli stojí na místě. Aktivitu lze zařadit také v rámci relaxace. Velmi dobře funguje jak s mladšími, tak staršími dětmi i dospělými. Pro děti na prvním stupni základní školy je vhodné a jednodušší uplatnit při výdechu hlásky „s“ nebo „š“.

JAK PAPERKY PROUDÍ VZDUCHEM...

- Postavte se kamkoli libovolně do prostoru. Jednu ruku napřáhněte před sebe. Prostředníček, který je nejvíce vzdálen od těla, vás povede. Uvolněte se v ramenou.
- Při poslechu hudební ukázky se nadechněte a při pomalém plynulém výdechu vykročte na cestu. Proud vzduchu vydechujte směrem k prostředníčku, soustřeďte se na svůj dech, a tomu přizpůsobte tempo své chůze.
- Ve chvíli, kdy vám dech dojde, zastavte. Zhluboka dýchejte, odpočívejte.
- Ten, kdo je ve vaší blízkosti a stále ještě má dech, vás může lehkým dotykem na záda probudit. V tu chvíli se znovu dejte na cestu. Posléze opět zastavte a nechte se „probudit“, a tak stále dokola, dokud zní hudební nahrávka.
- Také vy můžete při vaší volné chůze v prostoru probouzet ty, kteří stojí na místě.
- Výsledkem je jemný zvuk celku dokreslující hudební nahrávku spolu s jemnou dynamikou skupiny, kdy každý se v jinou chvíli zastavuje či rozchází a dohromady pohyb celé skupiny působí i zní velmi harmonicky.

Následující cvičení se zaměřuje na probouzení vyšší hlasové polohy. Nižší poloha, ve které děti začínají ozvučovat obrázek slunce ve své

představě, je individuální, stejně jako vyšší hlasová poloha. Směrem nahoru ponecháváme hlas dětí rozeznít. Dbáme však na to, aby děti na svůj hlas netlačily, aby jejich hlas zněl přirozeně.

MALUJEME SLUNCE

- Volně předpažte ruku, palec, ukazováček a prostředníček se jemně dotýkají, jakoby držely tužku.
- Ve vzduchu před sebou nakreslete slunce. Začněte kreslit dole, poté postupujte proti směru hodinových ručiček. Nejprve nakreslete kolo, poté k němu „přilepte“ sluneční paprsky.
- Svoji kresbu ozvučte slabikou „ju“. Zpívejte lehce, dávejte pozor, abyste při zpěvu směrem nahoru nezvedali bradu, povolte čelist.
- Podle pokynů učitele mohou některé paprsky znít déle, jiné kratší dobu.
- Rozdělte se na několik skupin. Každá skupina na pokyn učitele namaluje a přitom současně ozvučí slunce (pouze kolo bez paprsků).
- Sledujte pozorně učitele. Vaše slunce může vyjít, zatímco jiná skupina zpívá. Skupiny mohou nastupovat v různém pořadí, než v jakém stojí v prostoru.
- Podle vzájemné domluvy ozvučte malé slunce, větší, či velký kruh. Dbejte však na to, abyste na svůj hlas netlačili.

Elementární intonace

Výcvik elementární intonace u pěvecky méně rozvinutých dětí, jak uvádí Alena Tichá, „spočívá v postupném osvojení základních tonálně – výškových vztahů,“ tedy nejprve zpěvu na jednom tónu, primě, poté se přidá 5. a 3. stupeň.¹

Východiskem budiž jednoduchý a snadno zapamatovatelný text, který je učitelem zrytmizován. Děti uvedená slova ve volném tempu na základě pohybu ruky učitele melodizují na dvou tónech, ideálně a¹ – fis¹. Cvičení je určeno dětem mladšího věku, které pěvecky zaostávají.

- Při intonování textu o slunci použijte papírové talíře, které představují pohyb slunce na obloze a napomohou vám při uvědomování si vyššího a nižšího tónu².
- V poloze před tělem zní nižší z dvojice tónů, při intonování vyššího tónu zrakem sledujte zrakem pohyb ruky učitele s jeho talířem a následujte ho.

¹ TICHÁ, Alena, 2004. *Hlasová výchova v dětském sboru*. s. 53.

² Tato maximální názornost je v danou chvíli pro děti velmi prospěšná.

Příklad melodizace textu³

Sluníčko se probudilo

Slu - ní - čko se pro - bu - di - lo, na o - blo - hu vy - sko - či - lo.

5
Pa - pr - sky si pro - tá - hlo a za - tá - hlo za tá - hlo.

Varianty textu:

- 1) Sluníčko se probudilo, na oblohu vyskočilo, paprsky si protáhlo a zatáhlo za táhlo⁴.
- 2) Slunce se už probudilo, na oblohu vyskočilo. Umylo se v ranní rose, zamrkalo, protáhlo se.
- 3) Slunce se už probudilo, na oblohu vyskočilo. Protáhneme ruce nohy, předvedeme naše vlohly.
- 4) Slunce svítí na obloze, protáhneme nohy, ruce⁵.

Elementární dvojhlas

U dětí hudebně a pěvecky rozvinutých se nabízí využít daný text pro elementární dvojhlas na 5. a 3. stupni tóniny.

- Postavte se do dvou řad naproti sobě.
- Držte před tělem v ruce papírový talíř. Na pokyn učitele zpívejte (první skupina) zpívá text o sluníčku na jednom tónu a rytmicky, v neměnné výšce, přitom před tělem pohybujte svým talířem (sluncem).
- Reaguje na pohyb ruky učitele (druhá skupina). Spolu s ním zvedejte svůj papírový talíř nad hlavu, či ho držte talíř před tělem ve výšce břicha. Poté se ve skupinách vyměňte.

³ Melodie: Jiřina Jiříčková

⁴ Autorka textu: Miloslava Vítková (ústní předání)

⁵ Textové varianty 2 – 4: lidová tvořivost

Zpěv písně SLUNÍČKO SVÍTÍ⁶

Sluníčko svítí



Slu-ní - čko svi - tí, má - vá nám, slu-ní - čko svi - tí má - vá nám.

5
Pro ra-dost si zpí-vá-me, má - vá nám, nás-tro-je, ty při-dá-me, má - vá-nám.
Zpí-vat bu-dem ce - lý den, má - vá nám, zít - ra, za rok, kaž-dý den, má - vá nám.

Při nácvičku písně „Sluníčko svítí“ vycházíme z její melodie, která zde nastupuje shora. Umožňuje tak přenášení hlavové rezonance do tónů v nižší hlasové poloze. Zpěv na jednom tónu jednoznačně vybízí ke zřetelné artikulaci a opakující se text „mává nám“ zase k pohybovému doprovodu písně. Při něm se děti přirozeně uvolní a díky různým možnostem mávání mohou písničku zazpívat pokaždé s jiným výrazem.

- Zazpívejte melodii písně na slabiky „mi, mu, ni, nu, mji, mju, nji, nju.“⁷
- Při zpěvu textu „mává nám“ předved'te postupně různé možnosti mávání:
 - co nejmenším pohybem ruky
 - do velké dálky
 - nejlepšímu příteli
 - našťvaně
 - nadšeně
 - opatrně
 - nenápadně...
- Zatímco čtyřtaktí „Sluníčko svítí, mává nám...“ zůstává jako refrén neměnné, text v následujícím čtyřtaktí se pokuste nahradit vlastními slovy⁸.

⁶ Melodie a text: Jiřina Jiříčková

⁷ Konsonanty v uvedených slabikách napomáhají podle Aleny Tiché (TICHÁ, Alena, 2005. *Učíme děti zpívat*, s. 136) v kombinaci s výše uvedenými vokály při nácvičku hlavového tónu i při vyrovnání hlasových poloh.

⁸ Varianty slok písně Sluníčko svítí:

Společně se zasmějeme, mává nám, písničku si užijeme, ...

Když se ráno vzbudíme, ..., tak si zuby čistíme, ...

Když snídáme vajíčka, ..., co nám dala slepička, ...

Běháme a skáčeeme, ..., společně nám dobře je...

Zpíváme si písničky, ..., pro kluky a holčičky, ...

- Zpěv písničky doplňte chůzí po kruhu (představující slunce). Při textu „mává“ v sudých taktech tentokrát nemávejte, ale rozpažte (vytvořte ze svých rukou paprsky), na „nám“ tleskněte:
 - 1. doba: pravá ruka natažená do strany
 - 2. doba: levá ruka natažená do strany
 - 3. a 4. doba: tlesk před tělem, zastavit se
- Píseň doprovodte elementární hrou na Orffovy nástroje:
 - zvonkohra – libovolné kameny c – hrajte v notách čtvrt'ových (každý hráč vždy jeden úder, podle množství hráčů se pořadí opakuje)
 - xylofon: c¹ – noty osminové
 - metalofon: dvojjzvuk f¹ – a¹ – noty půlové (liché takty), mává: e¹, g¹ – noty čtvrt'ové, „ nám“: f¹ – nota půlová (sudé takty)

Elementární tanec

Elementární tanec přináší dětem radost z pohybu jako takového. Představuje aktivitu, díky níž se děti učí koordinovat své vlastní pohyby v souvislosti s hudbou.

Při tanečním projevu dětí je jedním z nejčastějších postavení kruh. Má své nesporné výhody. Tanečníci v tomto postavení na sebe dobře vidí, vzájemně se mohou podpořit při nácvičce stejných tanečních prostředků. Jak správně zmiňuje Eva Jenčková, v podmínkách běžné třídy se velmi dobře uplatňuje také postavení ve dvou soustředěných kruzích.⁹ Toto postavení je východiskem pro níže popsaný elementární tanec, který má představovat slunce.

SLUNEČNÍ TANEC¹⁰

- Nejprve se zaposlouchejte do hudby. Chod'te volně prostorem tak, abyste delším krokem zvýraznili těžkou 1. dobu.
- Utvořte dva kruhy, jeden vnější a jeden vnitřní.
- Tanečníci ve vnitřním kruhu mírně poodstupte tak, aby tanečníci v obou kruzích nestáli vedle sebe.
- Tanečníci ve vnějším kruhu vykročte jedním směrem, zatímco vnitřní kruh vykročí směrem opačným.
- Postupujte vždy krok – přísun (3 doby)
- Své taneční kroky doplňte hrou na tělo¹¹:

Když se na sebe smějem, ..., písničku si užijem, ...

Tralalalalalala, mává nám, tralalalalalala, mává nám.

⁹ JENČKOVÁ, Eva, 2002. *Hudba a pohyb*, str. 50.

¹⁰ Hudba: Menuet ze svity h moll Johanna Sebastiana Bacha

- Počítejte na tři doby: 1 – 2 - 3
 - TÁ – TÁ – TÁ //: plesk – lusk – lusk
 - TYTY – TYTY – TÁ / tlesk tlesk tlesk tlesk tlesk // oba takty 2x
 - TÁ – TÁ – TÁ //: plesk – lusk – lusk // 3x
 - TÁ TÁ – NIC lesk – lusk – otočka
- při luskání ruce široce rozpažte (vytvořte sluneční paprsky)

Bonus na závěr aneb Dechové cvičení na plynulost a rovnoměrnost výdechu pro pokročilé

PROMĚNY SLUNEČNÍCH PAPRSKŮ¹²

- Vezměte si tužku a papír velikosti A4. Papír umístěte na šířku. Do krajnic napravo a nalevo si nakreslete vždy jeden bod. Spojte libovolným způsobem oba dva body.
- Nyní máte svůj vlastní sluneční paprsek.
- Při hudební nahrávce¹³ ozvučte svůj nakreslený paprsek (na „sss“).
- Vytvořte čtveřice. Současně ozvučujte každá svůj paprsek podle nákresu, který máte před sebou.
- Při zaznění domluveného signálu (například triangl) pošlete svůj obrázek doprava a začněte ozvučovat jiný paprsek, který jste obdrželi.
- Slunce má spoustu paprsků, a tak všechny skupiny ozvučují své paprsky současně.

Závěr

Komplex hudebně výchovných aktivit nazvaný „Dnes svítí slunce“ propojuje pěvecké, poslechové, pohybové a elementární instrumentální činnosti, které předkládá progresivně seřazené. Klade si za cíl nabídnout dětem/ účastníkům workshopu rozmanité možnosti přístupu k hudbě a motivovat je k radostnému a hravému přístupu k elementárnímu hudebnímu vyučování. V neposlední řadě podporuje pozitivní naladění účastníků, jejich aktivní zapojení do společných aktivit a jejich empatii ke svému okolí.

¹¹ Hru na tělo k Bachovu Menuetu navrhl portugalský hudební pedagog J. Cunha (workshop 16. 3. 2018 na konferenci EAS v Jelgavě)

¹² Podle: KOUTSKÝ, J., 1992. *Hudba kamarád 2*, kap. 30.

¹³ Výborně se k této aktivitě hodí část komorní svity Čtvero ročních dob Ilji Hurníka s názvem Jaro. Slavnost.

Bibliografia

- CUNHA, J. *Orff-Schulwerk approach and Music Education competences: Play, Sing and Dance in 21th century*. Workshop v rámci konferencie EAS v Jelgavě, 16. 3. 2018.
- JENČKOVÁ, Eva, 2002. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Mgr. Jaroslav Jenček. ISBN 80-903115-7-1.
- KOUTSKÝ, Jaroslav, kol., 1992. *Hudba kamarád 2*. Praha: H&H. ISBN 80-85467-88-7.
- TICHÁ, Alena, 2004. *Hlasová výchova v dětském sboru*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 80-7068-186-1.
- TICHÁ, Alena, 2005. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-916-X.

PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.

Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ
Komenského nám. 400/9, 130 00 Praha 3-Žižkov
e-mail: jirina.jirickova@volny.cz

Hudobné činnosti na osvojovanie si detských prechodových rituálov z rodiny do materskej školy

Musical Activities for Acquisition of Children's Transition Rituals from Family to Nursery School

Kristína Mlatecová – Eva Kráľová

Abstract

Musical activities are popular with children and that is the reason of their common use in the educational process of nursery schools. However, they are often neglected as the tool to acquire rituals in children, thus we focus on them in the theoretical background and application part of our article. We focus on the acquisition of rituals connected with transition of a child from family to the nursery school using music activities with three- to six-year-old children in the nursery school of Nové Zámky. In the theoretical background we depict the problem which is the basis for application of musical activities in acquisition of transition rituals to nursery school.

Keywords: Children's Transition Rituals. Musical Activities. Nursery School. Pre-School Age.

Úvod

*„Od začiatku do konca nám životné rituály utvárajú
každú hodinu, deň, rok.*

Sú to obrazce zmysluplných skutkov, ktoré stále opakujeme.

*Ak o svojich krokoch premýšľame, určite si tých rituálnych obrazcov
všimneme. Ak si ich všimneme, možno ich pochopíme. Ak ich pochopíme,
snáď ich dokážeme obohatiť. Tým svoje životné zvyky posvätime. Je to tak?“*
(Fulghum, R., 2010, s. 6)

Hudobné činnosti sú dôležitou súčasťou života dieťaťa a aj jeho života v materskej škole (ďalej MŠ). Pre deti v materskej škole je prirodzené spájať hudbu s pohybom, a keďže obľubujú hudobné činnosti, rozhodli sme sa ich aplikovať pri osvojovaní si prechodových rituálov do MŠ. Hudobné činnosti zároveň prispeli k rozvoju pohybu, rytmického cítenia a k spolupráci detí v skupine. V MŠ je ich možné hravo aplikovať formou počúvania a ako živý hudobný prejav: tanečný, hudobno-pohybový, hudobno-dramatický, spevácky a inštrumentálny.

Predškolský vek trvá od 3 do 6-7 rokov, čo je obdobie, kedy dieťa navštevuje materskú školu a ukončený je nástupom do základnej školy. Predškolač má dostatočnú úroveň komunikácie, ale jeho myslenie je stále

názorové – prelogické a egocentrické, viazané na subjektívny dojem a situáciu, ktorú si vie dať do kontextu (Vágnerová, M., 2000). E. Erikson (In Končeková, Ľ., 2014, s. 97) označuje predškolský vek za „(...) vek iniciatívy, ktorého hlavnou potrebou je aktivita a sebaapresadenie ako dôsledok tejto aktivity. Základnou úlohou je rozvíjanie takej aktivity, ktorá by bola účelová, a preto musí byť nejako regulovaná.“ Medzi významné potreby predškolského veku patrí aj potreba citového vzťahu, potreba sociálneho kontaktu, spoločenského uznania, sebarealizácie. Je dôležité dieťaťu tieto potreby uspokojiť, lebo ich nedostatok dieťaťu spôsobuje frustráciu, agresivitu voči okoliu i sebe, môže sa aj do seba uzavrieť (Vágnerová, M., 2000).

Rituály u predškolákov upevňujú pocit spolupatričnosti, istoty a bezpečia. Opakujúce sa činnosti motivujú k spolupráci aj také deti, ktoré sú neposedné, nesmelé alebo uzavreté a majú problém sa zapojiť (Svobodová, E., 2007). Prechod z rodiny do MŠ môžeme označiť ako fázový pedagogický akt, prostredníctvom ktorého sa organizuje prechod z jedného sociálneho stavu k druhému. **Prechodové rituály** zažívame všetci, môžeme ich označiť aj ako iniciačné obrady, ktoré podľa Kaščáka, O. (2009a) pripravujú jedinca na novú úlohu a začleňujú ho do inej sociálnej skupiny ako doteraz patril.

V príspevku sa zaoberáme možnosťou aplikácie hudobných činností pri osvojení prechodových rituálov v MŠ. Môžeme ich používať počas celého dňa, pri všetkých edukačných aktivitách v priebehu organizácie dňa.

1 Kognitívny, hudobný a pohybový vývin dieťaťa predškolského veku

Predškolský vek je zaujímavý z aspektu kognitívneho, hudobného a sociálneho vývinu, ale aj pohybovej zdatnosti. Je to obdobie spoznávania sveta, samého seba (ako subjektu, uvedomujú si vlastnú identitu), ale aj rozvoja reči a utváranie priateľstiev s rovesníkmi. Charakteristickým znakom tohto veku je postupné uvoľňovanie viazanosti na rodinu a rozvíjanie aktivity, ktorá má poznávaciu funkciu. Je to čas intenzívnej činnosti, telesnej a duševnej, ktorá je spojená s hrami, v ktorých má dieťa možnosť poznávať alebo otestovať si rôzne simulované situácie (Vágnerová, M., 2000). Na začiatku tohto obdobia dieťa viac príberá, je vo fáze „plnosti“, po piatom roku intenzívnejšie rastie do výšky, je vo fáze „vyťahovania“, zdokonaľuje sa stavba a funkcie nervovej sústavy, narastá výkonnosť vnútorných orgánov, zrýchľuje sa metabolizmus, na konci predškolského veku začína výmena chrupu (Končeková, Ľ., 2014).

1.1 Kognitívny vývin predškoláka

Kognitívny vývin zahŕňa kvalitatívne zmeny v spôsobe myslenia, ale aj kvantitatívne zmeny, ktoré predstavujú nárast vedomostí a schopností. Väčšina psychológov sa zhoduje, že k vývinovým zmenám dochádza prostredníctvom interakcie procesov zrenia (nature – vrodené, biologické

vplyvy) a učenia (nurture – prostredie, sociálne vplyvy, výchova). Tí, ktoré kladú dôraz na proces zrenia, zastávajú názor, že ku každej stálej zmene v myslení alebo v správaní dochádza vplyvom dozrievania, bez ohľadu na konkrétne skúsenosti človeka. Na druhej strane, tí ktorí kladú dôraz na učenie, vnímajú u detí relatívne stálu zmenu myslenia dôsledkom skúseností (Sternberg, R. J., 2002).

Teória J. Piageta interpretuje kognitívny vývin dieťaťa ako výsledok interakcie biologického dozrievania a prostredia. Podľa J. Piageta kognitívny vývin prebieha v štádiách, ktoré sa dosahujú ekvilibráciou (vyvažovaním), pri ktorej deti hľadajú rovnováhu (ekvilibrium) medzi tým, s čím sa stretávajú vo svojom prostredí v súvislosti s ich kognitívnymi schopnosťami (Sternberg, R. J., 2002). Štádiom ekvilibrácie zahŕňa nasledujúce procesy:

- **Rovnováha:** dieťa je v rovnováhe, ak jeho spôsob myslenia (schémy, mentálne rámce) je adekvátny pri konfrontácii s podnetmi prostredia.
- **Asimilácia:** dieťa zapracúva nové informácie z prostredia do svojich existujúcich schém.
- **Akomodácia:** dieťa je schopné svoje existujúce schémy zmeniť tak, aby vyhovovali dôležitým informáciám z prostredia.

Ak nová udalosť alebo nový objekt nezapadajú do osvedčenej schémy, dieťa pôvodnú schému modifikuje, reviduje, prispôsobuje novej situácii. Procesy asimilácie a akomodácie vytvárajú dokonalejšiu úroveň myslenia, ako bola predchádzajúca (Čáp, J. – Mareš, J., 2001; Sternberg, R. J., 2002). Piaget dospel k záveru, že kognitívny vývin dieťaťa prechádza štyrmi relatívne samostatnými štádiami. Faktory, ktoré najviac ovplyvňujú prechod z jedného štádia do druhého vymedzuje Piaget (In Čáp, J. – Mareš, J., 2001, s. 392) ako „*zrenie (biologicky podložené); učenie; odovzdávanie sociálnej skúsenosti; a ekvilibráciu (vyrovnanie) medzi organizmom a vonkajším prostredím.*“

1.2 Pohybový vývin predškolača

Pohyb je dôležitý pre psychický, fyzický ale aj sociálny vývoj dieťaťa, pre rozvoj jeho koordinačných a kondičných schopností. Pohybová aktivita je dôležitá vo všetkých fázach života, pravidelný pohyb v detstve je cesta k pohybovým návykom v neskoršom veku. Dnes však deti nevenujú dostatok času pohybovej aktivite, preto ich je potrebné k nej viesť (Franková, R., 2001). Je známe že **pohybový vývin** prebieha nerovnomerne, sú tu tzv. kritické (senzitivne) obdobia. Junger, J. (2000) upozorňuje na tieto obdobia ako na výzvy, ktoré poskytujú priaznivejšie podmienky pre rozvoj určitých schopností. Najlepšia schopnosť učenia sa pohybovým prepojením je v štvrtom roku života, kedy je u detí vhodné rozvíjať jednotlivé pohybové schopnosti a zručnosti. „*V predškolskom veku si deti osvojujú značné množstvo pohybových zručností. Ide o reprodukčné motorické učenie založené na napodobňovaní vzorov. Deti sú schopné osvojiť si rytmus určitej pohybovej*

činnosti, jej celkovú štruktúru bez schopnosti analytického osvojovania jednotlivých častí, fáz, prvkov. Prevláda globálna metóda motorického učenia. Najväčšie prírastky vidíme v osvojovaní si motorických zručností lokomočného charakteru, ktoré tvoria základný pohybový fond človeka.“ (Junger, J., 2000, s. 12).

Pohybový potenciál človeka vytvára kvalita nasledujúcich procesov (Belej, M. – Junger, J., 2006):

- Informačných (riadenie a regulácia).
- Energetických (premena matérií na energiu).
- Orientačných (procesy perцепčné, kognitívne).
- Stimulujúcich (procesy motivačné, emocionálne, vôľové).

Vychádzajúc z týchto procesov vyčleňujeme tri skupiny predispozícií pohybových schopností:

1. Pohybové schopnosti energetické: pozostávajú z predispozícií energetických a morfológicko-štruktúrnych.
2. Pohybové schopnosti koordinačné: pozostávajú z predispozícií neurosenzorických a psychických.
3. Pohybové schopnosti komplexné: bez výraznejšej dominancie niektorého zo štyroch uvedených procesov.

1.3 Hudobný vývin predškôlaka

Nemuzikálne deti neexistujú, sú len deti, ktorých muzikálnosť sa ďalej nerozvíja. S vlohami pre hudobné cítenie sa rodí každé dieťa. V hudobnej psychológii sa často polemizovalo o vzťahu medzi činiteľmi dedičnými, individuálnou výchovou a vplyvom prostredia. Lenže tieto dva aspekty nemožno oddeliť nakoľko sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú. Hoci je pravdou že výraznejší dedičný vklad umožňuje rýchlejší a efektívnejší rozvoj hudobných schopností (Sedlák, F. a Váňová, H. 2013).

Zdravé dieťa má len veľmi malé hudobné vlohy. K tomu, aby mohlo splniť požiadavky všeobecnej hudobnej výchovy, musí sa spojiť biologická výbava (psychický vývoj), socializácia (hra, učenie, výchova, práca) v rôznych formách cieľavedomého rozvíjania hudobnými činnosťami (Králová, E., Kodejška, M., Strenáčiková, M., Kołodziejcki, M., 2016). Pri realizácii hudobných činností nie je potrebný výrazný vlohový základ dieťaťa. Nevyhnutné na vykonávanie hudobných činností sú hudobné schopnosti. Hudobné schopnosti sa ďalej prejavujú a utvárajú v hudobných činnostiach. Celkovú hudobnosť dieťaťa predškôlského veku ovplyvňujú základné hudobné schopnosti. Kodejška, M. (In Králová, E., Kodejška, M., Strenáčiková, M., Kołodziejcki, M., 2016) hovoria o týchto hudobných schopnostiach:

1. Hudobno-sluchové schopnosti.
2. Sluchovo-motorické schopnosti.
3. Rytmické cítenie.

4. Tonálne cítenie.
5. Emocionálna reakcia na hudbu.
6. Hudobná pamäť.
7. Hudobná predstavivosť.
8. Hudobno-tvorivé schopnosti.

Hudobnosť podľa Sedláka, F. (In Sedlák, F. – Váňová, H., 2013) predstavuje „integráciu“ hudobných schopností, ktoré umožňujú hudobné činnosti a základné vzťahy človeka k hudbe. Je to súhrn dedičných dispozícií a vplyvov prostredia, za pomoci ktorých sa prejavujeme v hudobných činnostiach.

Toto obdobie citového prerodu a očakávania je sprevádzané i určitou nervozitou a citovou labilitou. Dieťa sa dokáže už lepšie spoločensky prejavíť a niektoré názory prejavuje aj slovné, výtvarne, pohybovo alebo hudobne. Preto v predškolskom období majú najväčšiu estetickú i etickú hodnotu výchovné projekty vytvorené prostredníctvom prepojenia hudobnej činnosti s ostatnými umeleckými i mimoumeleckými činnosťami (Kráľová, E., Kodejška, M., Strenáčiková, M., Kołodziejski, M., 2016, s. 50).

2 Prechodové rituály v materskej škole

„Pojem „rituál“ vychádza z latinského slova „ritualis“ (obradný), ktoré je odvodené od latinského slova „ritus“ (obrad, obyčaj), ktoré označuje zvyklosť prejavujúcu sa v reči, gestách a jednaní, prípadne počínaní podliehajúcu určitým pravidlám a sú realizované v určitom slede.“ (Kunze, P., Salamander, C., 2011, s. 9). Rituály priťahujú deti spontánne, vďaka nim sa cítia bezpečne v tom, čo sa okolo nich deje. Potom dokážu lepšie prekonávať napr. frustráciu čakania a lepšie sa vysporiadajú aj s prechodmi, napr. od bdenia k spánku pomocou rituálu čítania rozprávok, z domu do MŠ odložením si svojich vecí do skrinky, z hry k obedu umytím si rúk atď. (Aceti, E. – Caglianiová, S., 2018).

Rituál je pre dieťa komplex aktivít, ktoré čerpajú svoju legitimitu z tradície a preto nepotrebujú racionalizáciu oprávnenia. Rituálom je dieťa vedené k určitej zmene v správaní, pohľade na svet, či sociálnej pozícii. Zmyslom rituálov je riadená osobnostná transformácia a teda sú pedagogickým prostriedkom (Kaščák, O., 2009b). Učenie sa prostredníctvom rituálov prebieha mineticky, čiže opakovaním. Kľúčovými formami učenia v rituáloch sú „učenie ako konanie“ a „učenie s telom“. Vzdelávací potenciál rituálov spočíva v ich symbolicko-performatívnom charaktere, v ich kreatívnej stránke, ktorá je schopná utvárať dispozície účastníkov. Rituály možno chápať aj ako „katalyzátory sociálnych a kultúrnych procesov vzdelávania.“ Aj význam rituálov pre vzdelávacie procesy je zjavný (Kaščák, O., 2009b).

Prechodové rituály chápeme v súlade s Kaščákom, O. (2009a) ako procesuálne socializačné aktivity, ako procesy sociálneho učenia, ktorými sa

buduje a nielen potvrdzuje sociálne poznanie dieťaťa, v ktorých sa poznanie môže posilňovať, či oslabovať, dokonca aj prebúdať. Začiatok dochádzky dieťaťa do MŠ je vždy významnou udalosťou týkajúcou sa celej rodiny dieťaťa. Tento dôležitý okamih je spojený s neistotou všetkých zúčastnených. Rodičia sa obávajú ako tento prechod dieťa zvládne, aké problémy sa vyskytnú, či to všetko dieťa prekoná bez psychickej traumy (Šulová, L., 2010).

Prechod z rodiny do MŠ môžeme označiť ako fázový pedagogický akt, prostredníctvom ktorého sa organizuje prechod z jedného sociálneho stavu do druhého. Týchto rituálov sa v spoločnosti zúčastňuje každý a spoločnosť vymedzuje rôzne spôsoby. **Prechodové rituály** definuje Kaščák, O. (2009a) aj ako iniciačné obrady, ktorými rozumie nasledujúce:

2.1 Oddelujú dve životné etapy človeka a *pripravujú* ho *na novú úlohu*.

2.2 *Začleňujú* jedinca *do inej sociálnej skupiny*, ako patril doteraz.

Veľmi dôležitým hľadiskom určujúcim hladký prechod dieťaťa do materskej školy je jeho vek, zrelosť, prispôsobivosť a pripravenosť na vstup do MŠ. Dieťa vstupuje do cudzieho prostredia bez prítomnosti rodičov na určitú časť dňa. Táto situácia je pre dieťa nová a je veľkým zásahom do psychické rovnováhy. Dochádza k vzniku stresovej situácie spojenej s úzkosťou a strachom pred odlúčením od matky. Vstup do MŠ je spojený s odlišnými výchovnými postupmi ako bolo v rodine zvyknuté, zmenou identity, dochádza k zmene rolí a nastupujú nové vzťahy. Tieto zmeny pociťujú aj rodičia a musia sa s tým rovnako vysporiadať (Šulová, L., 2010).

Podmienkou uľahčenia vstupu do MŠ sú rôzne rituály, „(...) určité stereotypné pravidelnosti, ktoré dieťaťu umožňujú sa vždy „zachytiť“ v čase. Dieťa je vstupom do materskej školy uvádzané do nových rytmov štruktúrovania času.“ (Filagová, M., 2010, s. 50). O rôznych fázach prechodu do materskej školy hovorí Kaščák, O. (2010) vo svojej publikácii *Škola ako rituálny priestor*. Uvádza príklad na prechodový rituál začínajúci dopisom budúceho učiteľa pre dieťa, kde učiteľ píše o tom, ako sa teší na dieťa, že si môže vziať svoju obľúbenú hračku. Rituál pokračuje piesňou v triede a odlúčením sa od rodičov, kde dieťa zamáva odchádzajúcemu rodičovi.

3 Hudobné činnosti na osvojenie prechodových rituálov do materskej školy

Prostredníctvom hudobných činností sa jedinec môže slobodne prejavovať a tak komunikovať s okolitým svetom. Hudobné činnosti sa podľa Sedláka, F. a Váňovej, H. (2013) realizujú v dvoch rovinách a to:

- 1 Vnútornej – prebiehajú v mysli jedinca, emocionálne procesy a
- 2 vonkajšej – ako viditeľné alebo počuteľné prejavy.

Úroveň činností je spojená ako s fyzickými štruktúrami, tak aj s hudobnými vlohami, schopnosťami a zručnosťami. Je celkom evidentná ich vzájomná previazanosť a ich väzba s hudobnými činnosťami. „*Vnútorne*

predpoklady sa v hudobných činnostiach objektivizujú, nachádzajú v nich priestor pre svoje uplatnenie, identifikáciu i rozvoj. A naopak: bez ich existencie, aktivácie a patričného rozvojového stupňa by hudobné činnosti nemohli byť realizované. Obrazne povedané – hudobné činnosti jednotlivé základné hudobno-psychologické kategórie „zastrešujú“, ale zároveň vyžadujú, aby táto „strecha“ stála na pevných základoch v podobe kvalitných predpokladov.“ (Sedlák, F. – Váňová, H., 2013, s. 50).

V MŠ slúžia hudobné činnosti nielen na počúvanie, ale aj ako živý hudobný prejav: tanečný, hudobno-pohybový, hudobno-dramatický, spevácky a inštrumentálny. Úlohou MŠ je hravo aplikovať hudobné činnosti u žiakov, aby ich chápali ako prirodzenú súčasť svojho života. Hudobné činnosti sú podľa Královej, E. (2016, s. 96) dôležité aj „*pri rozvíjaní hudobných schopností jedinca (...) postupne od najjednoduchších k jednoduchým až po zložitejšie*“. Vzhľadom k téme nášho príspevku je možné aplikovať hudobné činnosti v priebehu organizácie celého dňa, pri všetkých edukačných aktivitách.

4 Hudobno-činnostný program zameraný na osvojovanie prechodových rituálov z rodiny do materskej školy

Kompletný **hudobno-činnostný program** zameraný na rituály sme vypracovali na 7 dní. Realizovali sme ho počas 6 týždňov v rámci pedagogickej praxe v Materskej škole, Nám. Gy. Széchényiho 3, Nové Zámky. V triede sme mali 21 detí vo veku od 3 do 6 rokov. Činnosti sme vyberali tak, aby boli pre túto vekovú kategóriu zrozumiteľné, zaujímavé a atraktívne. V priemere sme realizovali jednu edukačnú aktivitu za týždeň. V kapitolách 4.1 a 4.2 popisujeme 2 edukačné aktivity z tohto programu, ktoré sme v MŠ realizovali počas dvoch dní. Sú zamerané na osvojovanie si prechodových rituálov z domáceho prostredia do MŠ (Pod' sem k nám – obrázok 1 a Škôlkari – obrázok 3). Súhlas na vstup do MŠ a prácu so žiakmi sme získali od riaditeľky MŠ, p. Mgr. Ivety Smolárikovej.

Do hudobno-činnostného programu sme zaradili hudobné činnosti, ktoré boli vo veľkej miere zamerané na pohybovú činnosť detí, lebo pre dieťa je pohyb prirodzený. Pri utváraní programu sme vychádzali z potrieb rozvoja dieťaťa a jeho záujmov. Prácu v triede sme prispôbili potrebám detí a podmienkam v triede.

V rámci denného režimu MŠ sme v dopoludňajších hodinách uskutočnili hudobno-pohybovú aktivitu *Pod' sem k nám!* – v trvaní jednej hodiny. Ďalšou formou rituálu, ktorá je zameraná na plynulejší prechod z domáceho prostredia do MŠ je cvičenie krátkeho programu pre rodičov *Škôlkari*, o tom, ako sa ich deti stávajú právoplatnými členmi MŠ. Tiež sme ju realizovali v rámci denného režimu MŠ v dopoludňajších hodinách ako samostatnú edukačnú aktivitu v trvaní približne jednej hodiny.

4.1 Prvá edukačná aktivita: Pod' sem k nám!

Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra

Vzdelávacia podoblasť: Hudobno-pohybové činnosti

Výkonové štandardy: U1 Dieťa pohybovo vyjadruje obsah a charakter piesne a riekanky. Spolupracuje v skupinovej činnosti na základe osobných predpokladov. Opíše aktuálnu emóciu.

Obsah (téma) výučby: Prvý deň v škole

Pomôcky: Flauta a stoličky

Organizácia detí a prostredia: Deti sedeli v polkruhu na stoličkách spolu s rodičmi.

Motivácia

Deti prišli ráno do MŠ spolu s rodičmi, usadili sme si ich na pripravené miesta. Spolu s kolegyňou sme sa rodičom predstavili, povedali sme pár informácií a ďalej sme sa prihovárali deťom. „*Dnes máte výnimočný deň, preto sme si tu s pani učiteľkou Božkou pre vás pripravili takú krátku hru, ak budete chcieť môžete sa k nám pripojiť a zahrať sa snami.*“

Hlavná časť

Učiteľka pieseň zaspievala pre deti prvýkrát. Druhýkrát sa pripojila aj kolegyňa s hudobným sprievodom (hrou na flautu).

Pod' sem k nám

*Pod' sem k nám, podaj mi ručičku,
pod' sem k nám, usmej sa trošičku,
pod' sem k nám, mávam ti na pozdrav, sadni si so mnou už,
pod' sem k nám, nájdeš si priateľa,
pod' sem k nám, usmej sa naveľa,
pod' sem k nám, poskoč si trošičku, sadni si so mnou už.
Pod' sem k nám, zatlieskaj nad hlavou,
pod' sem k nám, utekaj predomnou,
pod' sem k nám, chyťme sa za ruky, veď si veľký už.*



**Obrázok 1: Pod' sem k nám, (melódia piesne)
text upravili Mária Baginová a Helena Baginová**

Ďalej sme pokračovali nácvikom textu a melódie imitačným spôsobom. Spoločný spev piesne sme dopĺňali pohybovou činnosťou, smelšie deti sa k nám postupne pridávali, až sme sa nakoniec spolu hrali v kruhu. No samozrejme menej smelé deti sa nechceli pripojiť, pokračovali sme hrou:

Pod'te, deti, medzi nás

Chytili sme sa za ruky a zvolali sme:

„Voláme Janička, i teba, Anička.

A teraz ešte raz pod'te, deti, medzi nás.“



Obrázok 2: Pod'te, deti, medzi nás! (Onrejka K., 1980)

Zaspievali sme si spoločne pieseň a postupne sme volali aj tie deti, ktoré sa ešte neosmelili. Nakoniec sme sa hrali a tancovali všetci spoločne. Po tejto hre sme spoločne rodičom zamávali (niektorí už odišli).

Záver aktivity

Posadali sme si všetci spoločne do kruhu a rozprávali sme sa o tom, čo sa deťom páčilo na hre, ktorú sme sa hrali ako sa tešili do škôlky, prečo sa netešili a tak ďalej. Viedli sme spolu rozhovor o dôvodoch odchodu rodičov, odpovedali sme im na ich otázky, čo budú v MŠ robiť.

Pochválili sme deti, že sa tak krásne snažili a spolupracovali. Viedli sme s nimi krátky rozhovor o tom, ako sa im aktivita páčila. Porozprávali sme sa o programe a spolu sme zhodnotili, ako sa im darilo a čo by ešte vylepšili.

Táto edukačná aktivita bola zameraná na privítanie detí na začiatku školského roka. Všetky deti sa zapojili do hry, v MŠ chceli zostať a ľahko sa s rodičmi rozlúčili.

4.2 Druhá edukačná aktivita: *Veľkí škôlkari*

Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra

Vzdelávacia podoblasť: Hudobno-pohybové činnosti

Výkonové štandardy: U1 Dieťa spája spev s jednoduchými tanečnými prvkami v tanečných choreografiách. Dokončuje individuálnu alebo skupinovú činnosť.

Obsah (téma) výučby: Program pre rodičov

Pomôcky: Prehrávač, interaktívna tabuľa

Organizácia detí a prostredia: Deti sedeli v polkruhu. Na nácvik programu sme upratali všetky hračky a pripravili sme si dostatočný priestor.

Motivácia

Deti sme usadili do komunitného kruhu. Oznámla som im čo nasleduje: „Pretože sa už blíži dátum, kedy chceme mamičkám a oteckom ukázať akí sme už veľkí škôlkari a čo všetko vieme, čo sme sa naučili. Budeme dnes nacvičovať, budeme sa hrať. Zopakujeme si pesničky a básničky, ktoré sme sa už naučili.“

Hlavná časť

Nacvičili sme tanec v kruhu, deti spievali pesničku a tancovali podľa pokynov, ktoré dostali od učiteľky, text piesne pohybovo napodobňovali a točili sa v kruhu. Deti sa tešili, veselo opakovali a všetci spolupracovali.

Škôlkari

Veselo slová a hudba Alojz Čobej

Obrázok 3: Škôlkari – spracované podľa Kopinová, Ľ. a kolektív (2005)

Pokračovali sme nácvikom básní, deti sme si rozdelili do troch skupín, kedy každá skupina hovorí jednu báseň. Deti sa básničky učili aj doma, preto ich ovládali veľmi pekne, keď sa pomýlili alebo zabudli, pomáhali sme im. Deti si však pomáhali aj navzájom.

My už ráno neplačeme (Mária Nováková, in Cséffaiová Eperjesiová, Cs., 2015)

*My už ráno neplačeme za ockom a mamičkou,
celý deň sa spolu hráme s bábkou, autom, loptičkou.
Vieme pekne poďakovať, poprosiť aj pozdraviť,
pri rozprávke ticho sedieť, kresliť, spievať súťažičť.
Aj zaviazať topánočky sa nám zavše podarí,
my už nie sme jasličkári, ale veľkí škôlkari.*

Hráme sa (Mária Nováková, in Cséffaiová Eperjesiová, Cs., 2015)

*Každý deň sa pekne hráme
s hračkami, čo v škôlke máme.*

*Autá, kocky, dlhé vlaky,
staviame si paneláky.*

*Ak si tiež náš kamarát,
budeme sa spolu hrať.*

Škôlkar (Mária Nováková, zdroj: Eperjesiová, Cs., 2015)

*My sme malé detičky,
chodíme do škôličky.*

*Učíme sa poznať značky,
poukladať pekne hračky,*

*spievať pekné pesničky,
predniesť nové básničky.*

*Každý z nás má škôlku rád,
nemusíme sa jej báť.*

Potom sme sa hrali *Oli, oli, Janko*. Na interaktívnej tabuli sme zobrazili pieseň, Smejka a Tanculienky. Deti sa v kruhu držali za ruky a spievali pieseň okolo „Janka/Lenky“. V strede kruhu napodobňovali činnosti podľa textu pesničky. Keď v kruhu stál chlapec spievali sme o Jankovi, ak dievča spievali sme o Lenke.

Oli, oli, Janko – spracované podľa Smejka a Tanculienka

(z 1.9.2015, <https://www.youtube.com/watch?v=z9fkSlhjusE>)

*Oli, oli, Janko,
kl'akni na kolienko,
umývaj sa, utieraj sa,
podobri si bôčky,
chyt' sa za vrkôčky
a vyber si koho chceš,
koho najviac miluješ.*

*Oli, oli, Lenka,
kl'akni na kolienka,
usmievaj sa, obzeraj sa,
vyleť ako vtáčik,
tam kam sa ti páči
a pohladkaj koho chceš,
koho najviac miluješ.*

Na slová *Vyber si dieťa* vstalo, vystrelo ruku, vybralo si kamaráta a spolu sme sa točili do kruhu. Hra pokračovala, vystriedali sme viac detí, aby sa zahráli.

Záver aktivity

Pochválili sme deti, že sa tak krásne snažili a spolupracovali. Viedli sme s nimi krátky rozhovor o tom, ako sa im aktivita páčila. Porozprávali sme sa o programe a spolu sme zhodnotili, ako sa im darilo a čo by ešte vylepšili.

V tejto edukačnej aktivite získali deti nacvičením drobného programu pocit začlenenenia sa do MŠ získaním statusu právoplatného člena. Návrik programu, ale už neskôr aj samotný program bol pre deti udalosťou, všetci pri návrike spolupracovali a zapájali sa. Pri komunikácii s rodičmi som sa

dozvedela ako deti celú udalosť vnímali, o vystúpení rozprávali ako o začlenení sa do materskej školy, čo bolo mojím cieľom.

Záver

Rituály sú každodennou súčasťou ľudského života a rovnako aj obvyklým javom v edukačnom procese v materských školách. Rovnako hudba a hudobné činnosti zohrávajú v detskom veku dôležitú úlohu. Pre deti v MŠ je prirodzené spájať hudbu s pohybom. Použitie hudobných činností ako prostriedok na osvojovanie rituálov je výborná kombinácia, lebo deti v tomto veku rady spievajú tancujú a hýbu sa. Hudobné činnosti im tak uľahčia prechod z rodiny do školy, orientovanie sa v dennom harmonograme MŠ a pomáhajú deťom pochopiť význam dôležitých udalostí a sviatkov počas roka.

Do programu sme pripravili dve edukačné aktivity. Prvú sme zamerali na privítanie detí na začiatku školského roka, ktoré je pre deti traumatizujúcim zážitkom. Takto sme chceli uľahčiť deťom prechod z domáceho do školského prostredia a pomôcť im plynulejšie sa zapojiť do chodu MŠ. Všetky deti sa do edukačného procesu zapojili, hrali sa s nami, aktivita sa im páčila, v materskej škole chceli zostať a ľahko sa s rodičmi rozlúčili.

V druhej edukačnej aktivite opisujem nácvik programu pre rodičov, čo je pre deti veľký zlom a nacvičením drobného programu majú pocit začlenenia sa do materskej školy a získania statusu právoplatného člena. Nácvik programu, ale už neskôr aj samotný program bol pre deti udalosťou, všetci sa naň veľmi tešili, pri nácviku spolupracovali, zapájali sa. Pri komunikácii s rodičmi som sa dozvedela ako deti celú udalosť vnímali, o vystúpení rozprávali ako o začlenení sa do materskej školy, čo bolo mojím cieľom.

Bibliografia

- ACETI, E. – CAGLIANOVA, S. 2018. *Naučme deti modliť sa*. Vydavateľstvo Don Bosco. ISBN 978-80-8074-402-1.
- BELEJ, M. – JUNGER, J. 2006. *Motorické testy koordinačných schopností*. Prešov: Prešovská univerzita, 2006. 154 s. ISBN 80-8068-500-2. [Online]. [Cit. 2. marca., 2018]. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub/FS/Belej1/index.htm>
- CSÉFFAIOVÁ EPERJESIOVÁ, Cs. 2015. *Metodická príručka*. Budapešť: Inštitút pre výskum a vývoj v oblasti vzdelávania, 2015. [Online]. [Cit. 19. januára 2018]. Dostupné na: <http://www.slovaci.hu/X/NT-30451.pdf>
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- FILAGOVÁ, M. 2010, (NA)časovanie sa v materskej škole, In *Studia pedagogica*. 2010, roč. 15, č. 1. [Online]. [Cit. 20. marca 2018].

- Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/97>
- FRANKOVÁ, R. 2001. *Zdravotné cviky s riekankou v MŠ*. Prešov: Rokus, 2001. 52 s. ISBN 80-89055-09-5.
- FULGHUM, R. 2010. *Od začiatku do konce. Naše životní rituály*. Praha: Agro, 2010. 191 s. ISBN 978-80-257-0245-1
- JUNGER, J. 2000. *Telesný a pohybový rozvoj detí predškolského veku*. 1. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, 2000. 139 s. ISBN 80-8068-003-5.
- KAŠČÁK, O. 2010. *Škola ako rituálny priestor*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. 176 s. ISBN 978-80-8082-360-3.
- KAŠČÁK, O. 2009a. Stat' sa žiakom – školská socializácia v prechodových rituáloch vstupu do základnej školy. In *Pedagogika*. 2009, Roč. LIX. [Online]. [Cit. 19. januára 2018]. Dostupné na: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2009_4_04_Stat_350_364.pdf
- KAŠČÁK, O. 2009b. Význam a miesto rituálov v pedagogickej teórii a praxi, In *Pedagogická orientace*. 2009, 2. [Online]. [Cit. 7. januára 2018]. Dostupné na: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/pedor09_2_vyznamamiesto_ritualov_kascak.pdf
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2014. *Vývinová psychológia*. 4. vydanie. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2014. 295 s. ISBN 978-80-7165-945-7.
- KOPINOVÁ, Ľ. 2005. *Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie, pedagogické a kultúrne akadémie*. 2. časť. Bratislava: SPN. ISBN 8010007358.
- KRÁLOVÁ E. 2016. *Návrh tvorivých hudobných činností pre deti v materskej škole*. Trenčín: Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka, 2016. ISBN 978-80-8075-748-9. [Online]. [Cit. 19. januára 2018]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Eva_Kralova/publication/304989030_Navrh_tvorivych_hudobnych_cinnosti_pre_deti_v_materskej_skole_Music_creative_activities_designed_for_children_in_nursery_school/inks/577e1d1908aed39f599384e7/Navrh-tvorivych-hudobnych-cinnosti-pre-deti-v-materskej-skole-Music-creative-activities-designed-for-children-in-nursery-school.pdf
- KRÁLOVÁ, E. – KODEJŠKA, M. – STRENÁČIKOVÁ, M. – KOŁODZIEJSKI, M. 2016. *Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova, 2016. 172 s. ISBN 978-80-7290-88-5.
- KUNZE, P. – SLAMANDER, C. 2011. *Malé deti potrebujú rituály*, Brno: Computer Press, 2011. 128 s. ISBN 978-80-251-3405-4.
- ONDREJKA, K. 1980. *Pod'te deti, medzi nás. Detské hry a rozprávky*. Bratislava: Mladé letá, 1980. 138 s. 66-020-80.

- SEDLÁK, F. – VÁŇOVÁ, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, 390 s. ISBN 978-80-246-2060-2.
- STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002, 636 s. ISBN 807-17-837-65
- ŠULOVÁ, L. 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2.vydanie Praha: Karolinum, 2010. 238 s. ISBN 978-80-246-1820-3.
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. 523 s. ISBN 80-7178-998-4.

Materiály online

Smejko a Tanculienka (<https://www.youtube.com/watch?v=z9fkSlhjusE>)

PaedDr. Eva Králová, Ph.D.,

Katedra klinických, teoretických a špeciálnych disciplín
Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Fakulta zdravotníctva,
Študentská 2, 911 50 Trenčín
e-mail: eva.kralova@truni.sk

Bc. Kristína Mlatecová

Katedra školskej pedagogiky
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: kristina.mlatecova@gmail.com

Osobnosť Františka Tugendlieba a jeho prínos do vokálnej edukácie nonartificiálnej hudby

František Tugendlieb and his Contribution to Vocal Education of Nonartificial Music

Iveta Štrbák Pandiová

Abstract

The contribution focuses on the personality of František Tugendlieb, opera singer, vocal pedagogue, who has played a significant role in the formation of many pop singers in the Czech Republic and Slovakia. His pedagogical heritage resonates not only with his pupils, who continue to be vocal pedagogues, but also in his work Voice Education of Pop Singing.

Keywords: František Tugendlieb. Vocal Pedagogue. Nonartificial Singing.

František Tugendlieb sa narodil v roku 1929 v mestečku Hranice na Morave, v rodine podnikateľa s textilom. Jeho rodičia však boli dobrými amatérskymi hudobníkmi. Otec František hrával na husle a na violončelo a spieval v mestskom spevokole. Matka Eliška taktiež spievala a hrala na klavíri. Jeho o tri roky starší brat Vítězslav Tugendlieb sa venoval viac-menej skladateľskej činnosti, pôsobil aj ako učiteľ, organista a zbornajster. Podľa rozhovoru s redaktorkou Radkou Rozkocovou v rádiu Proglas, pri príležitosti 90-tich narodenín, je jediným žijúcim Tugendliebom v Českej republike. Napriek výrazným hudobným talentom v rodine Tugendliebovcov, obaja bratia sa skôr podvolili želaniu svojich rodičov študovať školy, ktoré by ich pripravili prevziať vybudovanú firmu s textilom. Vítězslav študoval obchodnú akadémiu a František študoval na Štátnej odbornej škole odevnej v Prostějove. Po skončení strednej školy v roku 1945 sa obaja začali horlivo zaujímať o jazz. František v tom čase hral na klarinete a spoločne s ďalšími amatérskymi hudobníkmi vytvorili jazzovú skupinu, s ktorou hrávali vlastné improvizácie i aranžmány a popritom pracovali v obchode svojich rodičov. Od septembra 1946 do novembra 1947 obaja študovali angličtinu na Hassobury College v Anglicku, kde ich vzťah k tomuto žánru ešte viac zosilnel. Ich spoločné jazzové muzicírovanie dokonca natočili aj pre rozhlasovú stanicu BBC 26.marca 1947. V roku 1946 vznikol v Hraniciach ansámbl *Mistral*, ktorý neskôr prerástol do big bandu, patriacim k popredným amatérskym tanečným orchestrom na Morave. Jeho spoluzakladateľom a aranžérom bol budúci muzikológ Leo Jehne. Do tohto orchestra sa pod vedením Jiřího Pavelku v roku 1947 postupne zapojili aj

bratia Tugendliebovci. V tomto povojnovom období sa už tušilo, že spojenectvo s bývalým Sovietskym zväzom ústi do reforiem k odstráneniu súkromného vlastníctva a postupnému zaisťovaniu moci komunistickej strany. Tugendliebovci videli značnú neistotu svojho podnikania a po roku 1948 obchod museli zlikvidovať. V neskoršom rozhovore Františka Tugendlieba pre spravodajský portál život.sk z roku 2009 sa vyjadruje o tomto strastiplnom období s nadľahčeným humorom: „*Ja som musel na textilku, aby som mohol viesť výrobu. Nebavilo ma to a nakoniec som bol rád, že ma z toho komunisti vyslobodili*“.¹ Otec a obaja synovia sa zamestnali v národnom podniku Hranická cementárna a vápenice (ďalej HCV). V roku 1952 sa rozpadol hranický tanečný orchester Mistral, pretože väčšina členov odišli na vojnu. Z iniciatívy Františka Tugendlieba vznikol z pozostalých členov mimoriadne úspešný hudobný súbor pri HCV. Terajší socialistický režim však nebol prajný hudbe západného štýlu. Na jar v roku 1953 došlo z rozhodnutia Okresného národného výboru k zákazu jeho činnosti. V liste z roku 1953 zaslaného Revolučnému odborovému hnutiu (ROH) v HCV sa píše: „...*Hudební úroveň souboru je taková, že po stránce socialistického realismu nepřinesl ve své činnosti ničeho...I pod pláštěm lidové černošské hudby skrývají podobné soubory nekalé záměry v hudbě, ktrá nemá výchovných cílů...Tím, že hrál převažně hudbu západní, vyhledávali jejich taneční zábavy příslušníci mládeže z řad městské buržoazie a osob vyhýbajících se práci*...“² V roku 1954 vykonali obaja bratia v Zlíne kvalifikačné skúšky na hudobníka z povolania. Organizovala ich *Hudební a artistická ústředňa* v Prahe, ktorá mala výhradné právo evidencie, koordinácie a sprostredkovanie hudobných produkcií. Následne opustili zamestnanie v HCV a vytvorili v roku 1955 s Bohuslavom Morchom jazzové trio. Dlhovlasý muzikant buržuázneho pôvodu hrajúci imperialistický jazz však dostal zákaz činnosti. Ako sa sám vyjadril – „*pre šírenie kozmopolitného paumenia*“. Predal svoje nástroje a začal študovať spev u profesora Vaška v Ostrave a účinkovať v zbere opavskej opery. Neprajný kádrový posudok mu opäť skrížil cestu k sólickej kariére. V tom čase už bol ženatý, mal dve deti a malý plat. Hľadal teda iné možnosti uplatnenia a tie sa mu vyskytli v Banskej Bystrici, kde ho prijali ako sólistu v opere. Odvtedy sa datuje aj jeho pedagogická kariéra. Bol to začiatok polstoročia tráveného na Slovensku s menšou prestávkou, keď sa v polovici 60.rokov uvoľnili politické pomery a dostal angažmán ako jazzman

¹ ANON: *František Tugendlieb radostne pokorný*. In: Život. 2009 [cit. 2018-14-10] Vol. 32/2009 URL: <https://zivot.pluska.sk/clanok/527/frantisek-tugendlieb-radostne-pokorny>

² Tugendlieb, Vítězslav: *Rodinná kronika 3. díel, tretia kapitola*, s. 84 (strojopis), In: *Z hudební historie Hranicka a Lipenska Almanach odborných studií a článků vytvořených pro Hudební a filmové muzeum regionu Hranicko a Muzeum Bedřicha Smetany v Týně nad Bečvou červen 2015* (Dostupné na: <https://docplayer.cz/18279503-Isbn-978-80-906277-0-3.html>)

v západnom Nemecku. Po návrate nastúpil ako hudobník a spevák legendárnej bratislavskej Tatra Revue. Tugendlieb bol aj členom *Tanečného orchestra Olda Zemana*, ktorý vďaka zahraničným skúsenostiam a teoretickým znalostiam v oblasti jazzu, dokázal koncentrovať viacerých „jazzuchtivých“ hudobníkov. Práve v Bratislave sa ako hlasový pedagóg začal špecializovať na výchovu spevákov populárnej hudby. Medzi jeho prvými žiakmi boli vtedajšie popové hviezdy *Ivo Heller*, *Zdeno Sychra* a *Nora Blahová*, ktorí za ním chodili do Tatra Revue.



Obr.1: František Tugendlieb (zdroj: Život, roč. 32, 2009; <https://zivot.pluska.sk/clanok/527/frantisek-tugendlieb-radostne-pokorny>)

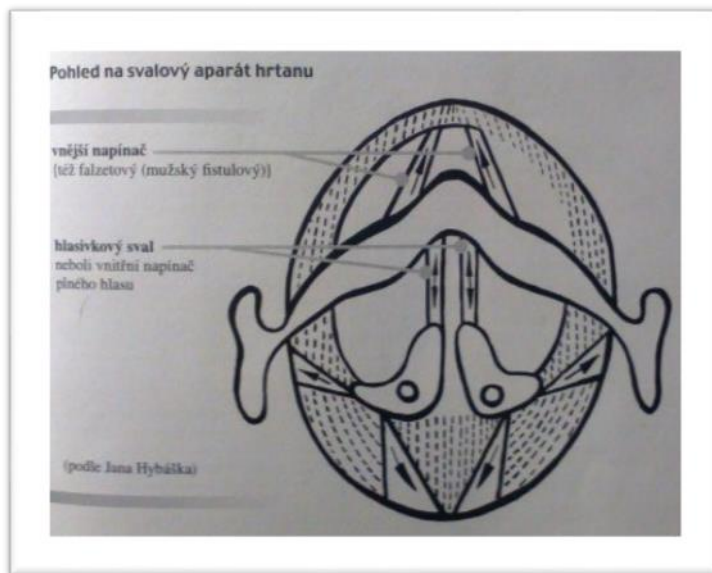
Vyvinul spevácku metódu, ktorá je postavená na gymnastike hlasového svalového aparátu, nie na pocitoch spevákov. Lektormi, ktorí dovtedy nerozlišovali operné a popové spievanie, bol nazývaný šarlatánom. Dnes sa jeho metóda učí na pražskom konzervatóriu, i na The American Performing Artist School. Vokálnej pedagogike sa venoval aktívne do svojej päťdesiatky. Dovtedy sa uňho minimálne raz prestriedala celá slovenská a česká špička popových spevákov: Karel Gott, Hana Hegerová, Iveta Bartošová, Petr Kotvald, Karol Duchoň, Marika Gombitová, Alena Čermáková, Meko Žbirka, Oľga Záblická, Lída Nopová, Peter Breiner, Peter Lipa, Hana Křížková, Dara Rollincová atď. Na Slovensku je pokračovateľkou jeho metódy šansonierka, režisérka Alena Čermáková, ktorá o ňom nakrútila v roku 1999 aj krátky dokumentárny film.

Zhrnutím jeho hlasovo-výchovných metód je publikácia *Hlasová výchova spevákov populárnej hudby* vydaná v roku 1979 Osvetovým ústavom v Bratislave. K druhému vydaniu z roku 2002 napísali predslov Peter Lipa a Lída Nopová, ktorá učí jeho metódou na oddelení populárnej hudby Pražského konzervatória. Slávnostné uvedenie tejto publikácie sprevádzal koncert v Prahe, na ktorom účinkovali Tugendliebovi žiaci – *Iveta Bartošová*,

Camilla Brecka, Beáta Dubasová, Petr Kotvald, Hanka Křížková, Vašo Patejdl, Jakub Smolík, Olga Záblacká, Jitka Zelenková a Miroslav Žbirka.

Pedagogické úspechy Františka Tugendlieba podčiarkujú nielen spevácke osobnosti československej popovej scény, ale aj hlasoví pedagógovia a pokračovatelia jeho pedagogického odkazu. Kľúčovým úspechom Tugendliebovej metódy je uchopenie speváckej individuality v celom svojom rozsahu a technicky dokonalé ovládanie svojho hlasového aparátu. Podľa Lídy Nopovej nevychováva „*krasospevca*“, ale osobnosti.³

Hlavné ťažisko podľa Tugendlieba spočíva v hlasivkách, všetko ostatné sa im musia prispôbiť. Hlasová výchova sa zameriava predovšetkým na rozvíjanie vonkajších napínačov (tie nazýva napínačmi *plného hlasu*) a na ich koordináciu s vnútornými napínačmi (*falzetový napínač*).⁴



Obr.2: Pohľad na svalový aparát hrtanu (Zdroj: Tugendlieb, František: *Hlasová výchova popového zpěvu*. Hudební a vydavatelská agentura Pepa, 2002, ISBN 80-238-8292-9, s.13.)

Vonkajší napínač, ktorý sa nachádza na vnútornej strane hrtana, hlasivky napína a predlžuje. Druhý fonačný sval je hlasivkový (je paralelný s hlasivkami) a tvorí podstatu hlasivkového tela. Napínače sa podľa Tugendlieba nedajú priamo ovládať silou vôle, ale dá sa na ne pôsobiť nepriamo, prostredníctvom správne aplikovaných cvičení. Správnym

³ Tugendlieb, František: *Hlasová výchova popového zpěvu*. Hudební a vydavatelská agentura Pepa, 2002, ISBN 80-238-8292-9, s. 4.

⁴ Tugendlieb, František: *Hlasová výchova popového zpěvu*. Hudební a vydavatelská agentura Pepa, 2002, ISBN 80-238-8292-9, s.13.

používaním sa stávajú hlasivky pružnejšími a ich reakcia na dychový podnet je účinnejší. Čiže fyziologicky správne tvorený hlas podľa tugendlieba podstatne predlžuje aj dych. Počiatočnú fázu hlasových cvičení (*hlasivkovej gymnastiky* – ako nazýva sám Tugendlieb) opiera o falzetové pianissimo. Je to vlastne aktivizácia hlasivkových okrajov.⁵ Prechod z otvoreného falzetu do plného hlasu odporúča realizovať tak, aby nedošlo k žiadnej inej zmene, okrem zapojenia napínačov plného hlasu. Náplň hlasovej výchovy Tugendlieb rozdelil na šesť základných krokov:

1. Rozvíjanie izolovaného falzetu v celom hlasovom rozsahu
2. Otváranie izolovaného falzetu
3. Prechody z otvoreného izolovaného falzetu do plného hlasu
4. Zapojenie artikulácie v oboch funkciách
5. Prechody z plného hlasu do otvoreného falzetu a naspäť
6. Rozvíjanie plného hlasu z pianissima do fortissima a naspäť

Teoretické poznatky obsiahnuté v Tugendliebovej publikácii priniesli pozitívne praktické výsledky u mnoho spevákov zameraných na nonartifciálnu hudbu. Jeho metóda a rad cvičení nosí v sebe rehabilitačný i nápravný potenciál. Pri príležitosti Tugendliebových nedožitéch 90. narodenín, z pohľadu vokálnej edukácie, považujeme za mimoriadne dôležité šíriť jeho odkaz aj na akademickej pôde, pri výchove budúcich učiteľov hudby.

Bibliografia

- ANON: *František Tugendlieb radostne pokorný*. In: Život. 2009 [cit. 2018-14-10] Vol. 32/2009 Dostupné z:
<https://zivot.pluska.sk/clanok/527/frantisek-tugendlieb-radostne-pokorny>
- ČERMÁKOVÁ, Alena: *Všetko je v nás*. Dokumentárny film Slovenskej televízie STV. Bratislava 1999.
- TUGENDLIEB, Vítězslav: Rodinná kronika 3. diel, tretia kapitola, s. 84 (strojopis), In: *Z hudební historie Hranicka a Lipenska Almanach odborných studií a článků vytvořených pro Hudební a filmové muzeum regionu Hranicko a Muzeum Bedřicha Smetany v Týně nad Bečvou* červen 2015 [cit.2018-14-10] Dostupné z:
<https://docplayer.cz/18279503-Isbn-978-80-906277-0-3.html>
- TUGENDLIEB, František: *Hlasová výchova popového zpěvu*. Hudební a vydavatelská agentura Pepa, 2002, ISBN 80-238-8292-9.

⁵ Tugendlieb, František: *Hlasová výchova popového zpěvu*. Hudební a vydavatelská agentura Pepa, 2002, ISBN 80-238-8292-9, s.16.

Štrbák Pandiová, I.:

Hudobné činnosti na osvojovanie si detských prechodových rituálov z rodiny do materskej školy

Mgr. Iveta Štrbák Pandiová, PhD.

Katedra hudby

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta

Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra

e-mail: ispandiova@ukf.sk

Techniky interpretácie Toccaty zo Symfónie č. 5

Charles Marie Widora

Performance Techniques of the Toccata from Symphony No. 5 Charles-Marie Widor (1844-1937)

David di Fiore

Abstrakt

One of the most frequent questions the author has faced throughout his almost 40-years long pedagogical practice in the field of organ playing is technical performance of Widor's famous Toccata from the Symphony No. 5 for organ. Many artists experience fatigue and pain in arms after playing even a short passage of this famous composition.

The aim of this article is to provide solutions to the problems connected with fatigue and cramps during playing. Technical opportunities use different types of staccato and notes on when and how to use them correctly. In order to understand the right style and technique of the play one has to consider the space and the instrument for which Widor composed the piece of art, as well as the notes of the author himself and of his pupil L. Vierna.

Keywords: Toccata. Staccato. Wrist. Finger. Forearm.

The discussion and disputes that arise from any conversation about the performance of Widor's famous *Toccata* should remind us of Widor's own recording of this masterpiece in 1932.¹ It is common knowledge that he did not like this composition played too quickly. In his First edition he places a metronome marking of 118, but in a subsequent edition, changes that marking to m.m.100. In his recording from 1932, his performance hovers below m.m. 100.

Some say that because of his age, 88 at the time he recorded this composition, his tempo is excessively lethargic. Anyone who has played in a space the size of St. Sulpice and with this amount of reverberation would understand the „why“ of Widor's interpretation. First, let's consider the score. There is a staccato mark written over every note. This was not an accident. It is apparent that we should be aware of what Widor actually taught and the importance of measured staccato.

¹ Recorded in St. Sulpice, April 1932, available *Orgues et organistes français du XX^e siècle*, EMI Classics, 2002, became Warner Classics in 2013. Also see YouTube: https://youtu.be/J8vz1D_L_OE

The measured staccato that Vierne speaks about in his *Memoirs* and that Widor taught is one that allows for various acoustics. For example, in a very reverberant space the staccato would be $\frac{1}{2}$ the value of the note that is marked staccato. With this type of staccato an eighth-note would become a sixteenth-note with a sixteenth-note rest between it and the next note played. In a non-reverberant space, that value would change to $\frac{3}{4}$ the value of the note with the staccato over it. An eighth-note would become a dotted 16th note and a 32nd note rest between it and the following note. The point is of course that there is daylight between all of the notes marked with a staccato, and the organ and/or acoustic dictates how much. Vierne writes:

Then came the study of staccato, not included in that method (Lemmens). He wanted it regular, exactly measurable, in contrast to that on the piano. How should we do it? „Maintain the fingers against the keys as much as possible, tighten your wrist slightly, and articulate from the forearm. When you have mastered it slowly, rapidity will come of itself without further muscular contraction.“^{2 3}

I have observed some organists trying to play this composition by using wrist circles, and the elbows flailing around and away from the body. This actually does not aid a good staccato, and to the contrary produces a gesture with a legato at the start and a leggiero as the gesture nears its end, rather than a staccato. While that kind of motion is desirable for certain passages in Romantic and later music, it is generally wasted motion in this composition. Vierne writes:

„To correct the imperfections of our technique, he began by showing us the proper position of the body at the keyboard, forbidding us not only ridiculous gestures, fruitless as well as unaesthetic, but also all useless motions, no matter how slight.“⁴

Now that we have established a playing style that we know the composer intended we can speak about other kinds of staccato and relaxation. Widor's method of staccato will certainly render a very precise rendition without tension in the arms. The trick is to practice it slowly and in various rhythms as well (all equal notes practiced unequally). For example:



² Pierre, Odile. *Notes from private lessons with the author*. Unpublished, 1984-1985.

³ Smith, Rollin and Louis Vierne. *Vierne Louis. Memoirs of Louis Vierne; His Life and Contacts With Famous Men*, Translated from the French by Esther E. Jones, 1938. In *Louis Vierne: Organist of Notre-Dame Cathedral*. South Wales: Pendragon Press, 1999.

⁴ See 4

⁵ See Jeffrey Chappell.com, *Methods for Practicing*

The influence in Widor's method is from the arm weight school taught by pianists. On most organ actions that one encounters, Widor's method is successful. However, if we are speaking about a suspended mechanical action, or any action that is very light, then one may have to try another kind of staccato. The point is that the performer will need any number of possibilities at their fingertips, depending on what type of action is encountered.

The finger staccato can be employed in situations with a very light action. However, I am very cautious about recommending this kind of staccato as I have observed that if there is any tension in the shoulders and arms, exhaustion is hastened. One kind of finger staccato originates at the knuckle and another method uses a technique where the fingers pull back toward the wrist with a very quick, snap type release. Some pianists teach that with the finger staccato the fingers are slightly above the keys with the distance being equally above the key with each finger. As an organist, in common with many pianists as well as Widor and Vierne, I advocate contact with the keys no matter the system that is employed.

Another kind of staccato is the wrist staccato. The American organist Catharine Crozier recommended this kind of staccato when performing the *Toccata*.⁶ The wrist staccato is helpful with relaxation, in that there is a flexing of the wrist which helps reduce too much tension. For some students this will work well, but for others and especially if there is a tendency towards too much tension, stiffness can result in the forearms and also in the shoulders which should not be raised.

I believe that some tension is good and almost necessary as music making is a combination of tension and release. For example, when the music is intense, playing in a relaxed, unaccented style does not suit the character of the music. But if that tension becomes paralyzing, then these methods of staccato will help to put tension and relaxation issues back into a healthy ratio.

One other consideration is that of tempo and the given space and organ. We all are aware of Widor's performance and preferences which lend a grand effect to this masterpiece. His method for executing the staccato touch works well given those circumstances, acoustic, and the Cavaille-Coll organ with its Barker machines. The question then is whether that technique applies to every room and every organ, and whether that tempo is appropriate for every space. That statement will likely raise more questions than answers.

I would like to briefly mention the tubular-pneumatic action, and playing Widor's *Toccata* on this type of action. For an example, I would cite

⁶ See: *The Masters Series Volume 1, Catharine Crozier*, American Guild of Organists, 2001. <https://www.youtube.com/watch?v=nWuM8wuCNeE&t=338s>

my recording from St. Nicholas Basilica in Trnava, Slovakia.⁷ In this recording the video machine is in the choir loft with the organ, but the sound is recorded from the front. There are two types of tubular pneumatics: one uses exhausting of air, and the other inflating.⁸ This organ uses the inflation method. The lead tubes leading from the keys to the pallets are fairly long making this action a bit difficult and slow. That being said, there is a connection with the wind that one does not get with the various types of electric action. I prefer tubular-pneumatic action over any electric action I have played for that reason. Of course mechanical action is always preferable. I used Widor's forearm staccato in this recording from Trnava, and in some places the wrist staccato. I will leave it to the reader/listener to decide but the staccato is equal throughout, and the tempo just above Widor's marking of 100 at around 104. The room is about half the size of St. Sulpice, and the acoustic about 4 seconds of reverberation, the organ being less than half as big. Using Widor's method, many could play this *Toccatà* all day long and not suffer from exhaustion.

While Widor's organ at St. Sulpice was not a tubular pneumatic type of action, the Barkers at St. Sulpice use wind and interrupt the mechanical action. Having played both in Toulouse at St. Sernin and my 1000th concert in St. Croix in Orleans, I can say from firsthand experience that the Barker machine affords little if any connection that one would feel with a mechanical action, when one controls the opening/closing of the pallet. However, the need for this pneumatic assist is understandable to prevent the action from being too heavy. It all makes sense when one considers the higher pressure of Cavaille/Coll's battery of reeds all of the additional registers making up the new „Symphonic Organ,“ and the necessary force one may have to exert to open the pallet without the Barker.

Some other ways to approach the Widor may also be helpful. One source suggested playing the entire composition one octave lower.

„If you perform this piece on the organ which has screamly and high-pitched mixtures and very few 8' foundation stops in the manuals, you can play it one octave lower without the 16' stops. Playing this way will give your organ more gravity and the mixture sound will not be as screamly. This toccata is especially suited for such a trick because the left hand never goes below tenor c.“⁹

Aside from the tonal advantages, for certain body types (a type with short arms and/or legs) playing this composition one octave lower could also aid in relaxation as one is more in the center of the keyboard. Thus the

⁷ see: <https://youtu.be/cJ-gzmGu1J4>. Also available *Trnavské Organové Dni, 2008*, David di Fiore, Seattle-USA, Organ, Edition: Walcker, Vienna.

⁸ See *Understanding the Pipe Organ*, John R. Shannon, p. 71

⁹ See Vidas Pinkevicius. <https://www.organduo.lt/home/how-to-play-widors-toccaton-the-organ>

organist does not have to reach for extremities which can put the body in an unnatural position, creating discomfort and also unwanted tension.

Finally, I would like to mention one more recording that is again different from Widor's and my own. While not following the letter of the law, this performance does follow the spirit of Widor's staccato. The recording is Jeanne Demessieux playing on the organ of St. Mark, North Audley Street, London. Much later and released two years after her untimely death in 1968, she also recorded this composition in the Metropolitan Cathedral of Christ the King in Liverpool, with a very similar interpretation.¹⁰ While this tempo is considerably faster than what Widor expressed as his preference, the staccato is executed exactly as he and Vierne have stated, that is, exact and measured. While some will object to this tempo, I find Mlle. Demessieux totally caught up in the spirit of this music with the necessary technique to play the measured staccato no matter the speed. Never once does she lose control of the measured staccato, and slip into a legato style. Also with the recording from St Mark, North Audley Street, one must consider the leaden fonds and rather dull high-pressure reeds with this instrument (the Tubas are a long distance tonally from Cavaille-Coll's Trompette) and a very dead acoustic in this room. Years later she does not change her interpretation in Liverpool, with an organ that is very different tonally and a very reverberant space, but it certainly is effective. The question is always not so much if something is „authentic“ as is it „effective“?

Hence we have three very different recordings of this composition, one rather stately, one quite fast, and one between the two, but all with measured staccato, and all of the performers considering the acoustic they are playing in and the instruments they are performing on.

Conclusion

The use of various kinds of staccato will aid in the relaxation process, enabling an easier execution of Widor's *Toccata*. For me, Widor's system, as stated in his *Memoirs* by his pupil Louis Vierne, will work in most situations. Of course there are always exceptions and some organs which will defy the method that Widor taught. It is always good to have a variety of techniques in mind especially if one is performing on various organs in different countries with a variety of actions, instruments and acoustics. Piano study is very helpful in developing a technique which will

¹⁰ Jeanne Demessieux. *The Art of Jeanne Demessieux*, St. Marks, North Audley Street, London, Decca, 1947, later released by Beulah, Lincolnshire, England. 2008.
Jeanne Demessieux, Flor Peeters, Noel Rawsthorne – The Organ Of Liverpool Metropolitan Cathedral, 1970, Decca, later released by Festivo, *The Legendary Jeanne Demessieux*, Vol. 3, FECD 141, Festivo Muziek, Amersfoort, The Netherlands, 2002.

utilize both relaxation and tension, while developing a variety of kinds of staccato. It may be necessary to modify Widor's method if an action is very light, so development of finger staccato of both types, and the wrist staccato, is a must. Hopefully those techniques will help to alleviate excess tension and fatigue.

Bibliography

- CHAPPELL, JEFFREY, *Methods for Practicing*, 1982.
www.jeffreychappell.com/practicing.php
- DEMESSIEUX, JEANNE, 1947. *The Art of Jeanne Demessieux*,. St. Marks, North Audley Street, London, Decca, 1947, later released by Beulah, Lincolnshire, England. 2008.
- DEMESSIEUX, JEANNE, 1967. *Jeanne_Demessieux, Flor Peeters, Noel Rawsthorne – The Organ Of Liverpool Metropolitan Cathedral*, Decca, 1970, later released by Festivo, *The Legendary Jeanne Demessieux*. Vol. 3, FECD 141, Festivo Muziek, Amersfoort, The Netherlands, 2002.
- DI FIORE, DAVID. 2008. *Trnavské Organové Dni, 2008, David di Fiore, Seattle-USA, Organ*, Edition: Walcker, Vienna, <https://youtu.be/cJ-gzmGu1J4>.
- FIORE, GEORGE H. 1979-1982. Notes from private piano lessons with the author. Unpublished, Seattle, Washington USA.
- KAGEYAMA, NOA, 2013. The Bulletproof Musician, *Is Slow Practice Really Necessary*. www.bulletproofmusician.com/is-slow-practice-really-necessary/.
- NIELSEN, JARED A, 2013. *An Evolution of the Left Brain vs. the Right Brain Hypothesis with Resting, State Functional Connectivity Magnetic Resonance Imaging*. Plos One. 14.8.2013.
<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0071275>.
- PIERRE, ODILE, 1983-1992. *Notes from private lessons with the author*. Unpublished, Paris.
- PINKEVICIUS, VIDAS, 2016.
<https://www.organduo.lt/playingwidortoccata.html>
- SHANNON, JOHN R. *Understanding the Pipe Organ*, 2009. p.7, ISBN 978-0-7864-3998-0, McFarland and Co. INC, Jefferson, NC.
- SMITH, ROLLIN and LOUIS VIERNE, 1938, 1999. "Vierne Louis. Memoirs of Louis Vierne; His Life and Contacts With Famous Men." Translated from the French by Esther E. Jones. In *Louis Vierne: Organist of Notre-Dame Cathedral*. South Wales: Pendragon Press
- WIDOR, CHARLES-MARIE, 1932. *Toccatà from Symphony No. 5*, Recorded in St. Sulpice, April 1932, available *Orgues et organistes français du XXè siècle*, EMI Classics, 2002, Warner Classics/Erato in 2013, Paris. You Tube: https://youtu.be/J8vz1D_L_OE

WILSON, FRANK R. MD, 1981. *Mind, Muscle and Music, Psychological Clues for Better Teaching*. Published by Selmer Co. Elkhart, Indiana, 1981. www.handworld.org/pdfs/SPRINGMindMuscleMusic.Pdf

Mgr. Art. David di Fiore

Katedra hudby

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: dgdif98@hotmail.com

K nedožitým 80. narodeninám klaviristu a pedagóga doc. Ivana Paloviča (1938-1993)

On the Occasion of Pianist and Pedagogue doc. Ivan Palovič's Unaccomplished 80th Birthday Anniversary (1938-1993)

Stefka Palovičová

Abstract

The article deals with distinguished personality of the Slovak music scene and of the Academy of Performing Arts in Bratislava, doc. Ivan Palovič. This year we commemorate his unaccomplished 80th birthday and the 25th anniversary of his passing.

Keywords: Ivan Palovič. Academy of Performing Arts in Bratislava. Piano. Kafendová. Hummel. Cikker. Martinček.

V tomto roku si v oblasti klavírneho umenia a pedagogiky pripomínáme niekoľko jubileí. Pozornosť by som chcela upriamiť na nedožitú 80. narodeninu a zároveň 25. výročie predčasného skonu významného slovenského klaviristu a pedagóga doc. Ivana Paloviča. Jeho životná i umelecká cesta skončila príliš skoro vo veku 55 rokov v roku 1993. U odbornej verejnosti rezonujú dodnes jeho reprezentatívne nahrávky diel Johanna Nepomuka Hummela, Jána Cikkera či Dušana Martinčka.

Ivan Palovič sa narodil 13.1.1938 v Bratislave. Otec Július Palovič bol známym bratislavským právnikom, u ktorého ako koncipient začínal o. i. aj dr. Gustáv Husák, neskorší prezident ČSR. Matka Oľga Palovičová, rod. Pauliny absolvovala Učiteľský ústav v Prahe, ale dráhe učiteľky sa začala venovať až v 50-tych rokoch. Oľga bola jedným z detí významnej banskobystrickej osobnosti Viliama Paulinyho, ktorý sa zaslúžil o rozvoj bankovníctva, turistiky, resp. železničnej dopravy v regióne. Bol aj jednou z postáv SNP a poverenikom financií povstaleckej Národnej rady. Žiaľ tieto hrdinské činy neostali bez potrestania, na sklonku roku 1944 ho fašisti deportovali spolu s generálmi Viestom a Golianom do Nemecka, kde sa pre celú rodinu stopa po ňom dodnes končí.¹ Smutne preslávená B-akcia

¹ FAJČÍKOVÁ, K.: Odvliekli ho spolu s Golianom a Viestom. Stopa po Viliamovi Paulinym sa stráca v Nemecku. [online] In: *MY Bystrica*, 7. februára 2016. [cit. online 31.10.2018]. Dostupné z:

namierená proti inteligencii, resp. buržoázii postihla tragicky o pár rokov rodinu jeho dcéry Oľgy. Komunistickí pohlavári prinútili Palovičovcov zo dňa na deň opustiť ich dom v Bratislave a deložovali ich do Šváboviec pri Poprade. JUDr. Ivan Palovič bol nútený pracovať manuálne v bani. Malého syna Ivana vedenie tamojšej základnej školy ponížovalo pre jeho nežiadúci buržoázny pôvod nezmyselnými príkazmi napr. čistiť toalety a pod. Tento potupujúci stav sa podpísal na zdraví otca, ktorý rok po krutej intervencii komunistov v roku 1953 zomrel. Snáď malou útechou, či terapiou bola pre malého chlapca hra na klavíri, ktorému sa začal venovať už v Bratislave u popredného klaviristu a pedagóga Rudolfa Macudziňského. V novej životnej situácii sa jeho talentu ujala v Spišskej Novej Vsi Magdaléna Móryová-Szakmárová. Významná slovenská umelkyňa s podobným rodinným osudom sa súbežne venovala opernému spevu a hre na klavíri, v ktorom bola absolventkou triedy Lisztovho žiaka Emila von Sauera. Neskoršie sa stala členkou pedagogického zboru bratislavského Konzervatória, kde viedla spevácku triedu.² Kontakty s rodinou Palovičovou pretrvali roky, po jej skone sa rodina prof. Móryovej rozhodla venovať notový archív dcére Ivana Paloviča.

Ivan Palovič často uvádzal, že hudobný talent bol vzhľadom na „nehodný“ pôvod jeho jedinou možnosťou, ako nadobudnúť vzdelanie. Komunisti našťastie hudobnému umeniu nevenovali v tom čase takú pozornosť a aj deti so zlým kádrovým posudkom mohli študovať na strednej škole umeleckého typu. A tak sa v roku 1953 dostal do triedy prof. Anny Kafendovej na Konzervatórium v Bratislave, ktoré absolvoval s vyznamenaním v roku 1958 Griegovým *Klavírnym koncertom a mol* pod vedením dirigenta Schimpla. Prof. Kafendová bola temperamentným typom pedagóga, ktorý zdôrazňoval emocionálnu a obsahovú stránku diela. V technike uprednostňovala hru váhou ruky, nápomocné boli napr. cvičenia s voľným pádom ruky na klávesnicu.³ Ivan Palovič vyzvihoval jej až materinský vzťah ku nemu. Zoznam jej absolventov bol úctyhodný, patrili k nim o. i. Dušan Martinček, Silvia Čapová-Vizváryová, Miloslav Starosta, Mária Palugyayová, Josef Bulva, Tatiana Fraňová a iní. Ako výborný absolvent získal Ivan Palovič jednoročné štipendium na študijný pobyt na Leningradskom konzervatóriu v Sovietskom zväze. Tu mal možnosť pracovať s profesorom M. J. Chal'finom, neskorším pedagógom svetoznámeho

<https://mybystrica.sme.sk/c/20088464/odvliekli-ho-spolu-s-golianom-a-viestom-stopu-po-viliamovi-paulinym-sa-straca-v-nemecku.html>

² URBANČÍKOVÁ, L.: *Život ako storočie (Magda Móryová-Szakmárová)*. Košice : Hudobná spoločnosť Hemerkovcov, 2009

³ ZAMBORSKÝ, S. - PERGLER, F: *Slovenská klavírna tvorba a História klavírnej pedagogiky na Slovensku*. Bratislava : Vysoká škola múzických umení, 2001, s. 46

Grigorija Sokolovova. Po návrate z Ruska pokračoval pod vedením svojej profesorky aj na vysokej škole a stal sa jej prvým absolventom na pôde VŠMU v roku 1963.

Obrázok č. 1: *Docent Ivan Palovič*



Napriek tomu, že sa u nej vyprofiloval ako jeden z najvýraznejších talentov svojej generácie, po ukončení školy nedostal hneď miesto na škole. Spočiatku pôsobil ako korepetítor v opere SND, odkiaľ nastúpil na vojenskú službu do Vojenského umeleckého súboru. S ním uviedol mnohé sólové, komorné i koncertantné diela, medzi nimi i Cikkerovo *Concertino pre klavír a orchester op. 20*, ktoré sa stalo jeho celoživotným „glanznummerom“. Skvelá interpretácia tohto diela viedla aj k štipendiu na Hochschule für Musik und darstellende Kunst vo Viedni. Odporučil ho naň z vďaky Ján Cikker, keď mu v roku 1966 vo Viedni udelili Herderovu cenu.

Obrázok č. 2: *So skladateľom Jánom Cikkerom v jeho vile (v súčasnosti Múzeum Jána Cikkera)*



Klavirista ponuku využil na štúdium u jedného z najvýznamnejších rakúskych pedagógov Bruna Seidelhofera (pozn. študovali u neho napr. Martha Argerich, Rudolf Buchbinder, Friedrich Gulda). Na prijímacích skúškach uviedol jedno z najťažších diel klavírnej literatúry *Islamey* od M. A. Balakireva. Jeho repertoár už v tom čase obsahoval prakticky všetky štýlové obdobia. Počas svojej bohatej koncertnej činnosti obzvlášť obľuboval hudbu viedenských klasikov, ruských skladateľov (Skrjabin, Rachmaninov, Prokofiev). Početne zastúpené boli aj koncertantné diela, hrával často aj vzácnejšie tituly ako Bartókov *Klavírny koncert č. 2*, Glazunovov *Klavírny koncert č. 1 f mol.*, Rachmaninovov *Klavírny koncert č. 4*, Straussovu *Burlesku pre klavír a orchester d mol.* Patril k významným propagátorom slovenskej klavírnej literatúry, uvedme si aspoň Jána Cikkera, Dušana Martinčeka, Juraja Hatríka, Ivana Paríka. S mimoriadnym ohlasom sa stretla jeho nahrávka i pravidelná interpretácia *Klavírneho koncertu a mol op. 85* Johanna Nepomuka Hummela a samozrejme už spomínaného *Concertina* Jána Cikkera. Početné nahrávky nájdeme aj v archíve RTVS, ktoré by si zaslúžili vydanie na CD nosičoch (o. i. Johannes Brahms: *Variácie na Schumannovu tému op. 9*, Dušan Martinček: *Prelúdiá*, Šimon Jurovský: *Symfónia č. 1 "Mierová" pre klavír a sláčiky*). Výrazne sa venoval aj komornej hre napr. ako partner Petra Michalicu, Borisa Pergamneščikova alebo Jozefa Hoška. Kritiky vyzdvihovali jeho emocionálny prístup k dielam, technickú bravúru, znamenitú hru akordov, oktáv i pasáží, v neposlednej rade aj vzťah k slovenskej tvorbe.

Koncom 60-tych rokov minulého storočia sa Ivan Palovič začal venovať pedagogickej práci na VŠMU, v roku 1988 mu bol udelený titul docent. Najväčší priestor venoval vyučovaniu hlavného predmetu hra na klavíri, no vyučoval aj komornú hru, hru z listu, interpretačný seminár, dejiny a literatúru klavíra. V týchto predmetoch zúročil i svoje interpretačné skúsenosti (či už ako sólista, vyhľadávaný komorný hráč a korepetítor), obdivuhodné schopnosti pri čítaní z listu, ale aj vedomosti ohľadom repertoáru, čoho je dokladom aj obrovský notový archív z jeho pozostalosti. Študenti z triedy Ivana Paloviča sa úspešne uplatnili v pedagogickom i koncertnom živote. Uviedla by som aspoň pár mien: Tatiana Hurová-Lenková (prvá absolventka, pedagóg Konzervatória v Bratislave), Elena Michalicová-Händler (popredná komorná hráčka a dlhoročný pedagóg VŠMU v Bratislave), Stefka Kovačeva-Palovičová (dlhoročný pedagóg Konzervatória v Bratislave, VŠMU v Bratislave, v súčasnosti pôsobí na KU v Ružomberku), Helena Rajczyová-Uhlárová (pedagóg Konzervatória v Košiciach), Marián Varínsky (obľúbený partner spevákov SND, kde pôsobil desaťročia ako korepetítor), Darina Hlinková-Andrejková (pedagóg Konzervatória v Žiline), Viera Andočová-Sočuvková (taktiež), Eva Ursínyová-Rebrová (pedagóg Konzervatória v Bratislave), Alena Ulická-Ferková (Konzervatórium v Žiline), Iveta Sukupová-Sabová (Konzervatórium a VŠMU v Bratislave, kde zároveň pôsobí vo funkciách vedúcej oddelenia

klavírnej spolupráce) či Dana Fišerová-Hajóssy (pedagóg Konzervatória v Bratislave so špecializáciou na vokálnu korepetíciu a hru na klavíri). V zahraničí pôsobil niekoľko absolventov Ivana Paloviča: Eva Mazanovská-Ferguson (pôsobenie na bratislavskom Konzervatóriu vymenila za Illinois Wesleyan University, kde zastáva funkciu vedúcej oddelenia klavírnej spolupráce), Stanislav Jenis (Rakúsko), Václav Vait (Konzervatór v Kroměříži, Česká republika) alebo Alena Janáčková (Španielsko). V rámci ašpirantúry viedol Valériu Kellyovú, ktorá patrila k popredným komorným hráčkam a partnerkám mnohých instrumentalistov.

Za najdôležitejší pedagogický cieľ doc. Palovič nepovažoval výchovu koncertného virtuóza. V profile venovanom jeho odkazu František Pergler konštatuje:

„Ako pedagóg a súčasne interpret, poznajúc pomery v slovenskom koncertnom živote, vedel [Ivan Palovič] reálne posúdiť uplatnenie absolventa hry na klavíri. Okrem budovania sólového repertoáru orientoval svojich študentov najmä na potrebu získania praxe v oblasti komornej hry.“⁴

K poslucháčom VŠMU pristupoval ako k zrelým osobnostiam s vyspelým názorom. Na hodinách svojim žiakom predohrával, otázky technického charakteru príliš neverbalizoval. Môžeme skonštatovať, že v pedagogike sa odrazili vplyvy jeho predchádzajúcich profesorov. Od prof. Kafendovej prebral dôraz na obsahovú podstatu diela, emocionalitu. Prof. Seidelhofer ho inšpiroval vo vlastnej pedagogickej práci štýlovým uchopením diel najmä vienského klasicizmu. Predovšetkým u Ludwiga van Beethovena trval na precíznom rešpektovaní notového textu t. j. presnú artikuláciu náhlých sforzát, pián, prízvukov, pomlčiek bez pedálového doznievania.⁵ Odniesol si od neho aj úctu k práci s textom, kde podľa Seidelhofera sú všetky dôležité parametre v notách už zapísané. Ivan Palovič zapisoval do nôt poznámky svojim žiakom, ale aj pre seba výnimočne, nájdeme maximálne skusmé poznámky ku prstokladu, charakteru alebo tempu. Vplyv prof. Macudziňského môžeme nájsť v snahe vychovať absolventa, ktorý bude mať blízko ku domácej i komornej tvorbe. Napriek tomu, že ho prof. Chal'fin ovplyvnil pokiaľ ide o zapojenie myšlienkových procesov do štúdia (napr. mu vstúpil zásady cvičenia pomaly, v *piano* a bez pedálu), mnohé aspekty sovietskej školy zamerané na tvrdý dril a autoritu pedagóga mu neboli sympatické. Vystríhal pred urýchlým „kvasením talentov“ bez možnosti prirodzeného vývinu osobnosti. To súviselo aj s výberom repertoáru, resp. odmietaním príliš náročných skladieb pre vlastných študentov, ale aj deti na stupni LŠU. Napr. striktno odmietol návrh pedagogičky jeho vtedy maloletej dcéry nastudovať v jej triede *Prelúdiu a fúgu z Temperovaného klavíra*.

⁴ PERGLER, F.: Ivan Palovič (1938 – 1993). Kapitoly z histórie klavírneho umenia a pedagogiky na Slovensku. In: *Hudobný život*. 2006, roč. 38, č. 6, s. 26 – 28.

⁵ PERGLER, F.: *Výrazné osobnosti slovenskej klavírnej pedagogiky na VŠMU: dizertačná práca*. Bratislava : VŠMU, 2000.

V oblasti repertoáru svojim poslucháčom zadával často tvorbu J. S. Bacha, Mozarta, Beethovena, z romantikov Chopina či Brahmsa, pomenej Liszta, hrávali sa aj diela Debussyho a Ravela. V Rusku si ho získala tamojšia domáca tvorba a tú propagoval aj prostredníctvom svojich študentov – o. i. klavírnu tvorbu Skrjabinu, Rachmaninovu, Prokofieva....Priestor však dostávali aj slovenskí skladatelia – obľúbená bola etuda *Invencia* Dušana Martinčeka. Pritom vždy dbal na adekvátne vydanie.

Svoje skúsenosti pedagóga a interpreta zhrnul vo svojej habilitačnej práci *Niekoľko metodických a interpretačných poznámok k významným klavírnym dielam niektorých slovenských skladateľov* v roku 1988⁶. Je to cenný doklad jeho prístupu k dielam vybraných slovenských skladateľov. Venuje sa tu Dušanovi Martinčekovi, Jozefovi Sixtovi, Ivanovi Paríkovi, Ivanovi Hrušovskému, Vladimírovi Bokesovi. Ak sme podotkli, že do nôt nezapísal takmer žiadne poznámky, v tomto materiáli nájdeme pár vzácnych prstokladových riešení (Martinčekove etudy), rady, ako cvičiť niektoré náročne technické miesta a pod. Doc. Iveta Sabová, aktívna v oblasti klavírnej pedagogiky i komornej hry, si na profesionálne i osobné kvality svojho pedagóga spomína nasledovne:

„Jeho spontánnosť a dobrosrdečnosť byly téměř až nakažlivé, jeho přímota dokázala odzbrojit i některé, jemu ne příliš nakloněné a přející soupeřníky. Vždy jsem vyzdvihovala a budu vyzdvihoval jeho lidský přístup a bezprostřednost ve vztahu ke svým kolegům i svým studentům.“⁷

Životnú cestu doc. Paloviča prežala vo veku 55 rokov v roku 1993 ťažká choroba. Nadácia Jána Cikkera mu za šírenie odkazu skladateľa udelila v roku 2007 „Cenu Jána Cikkera“ in memoriam. V jeho šľapajach kráčajú aj obe jeho deti, klaviristka Jordana a violista Ivan. V spomienkach si ho uchováme nielen ako veľkého profesionála, ale aj človeka mimoriadnych kvalít ako ho opisuje skladateľ Juraj Hatrík:

„Až do konca svojho života to bol čestný, otvorený človek, verný priateľ, voči sebe náročný, pracovitý umelec s veľkým talentom, ktorý sa podľa mňa nestihol naplno rozvinúť a celkovo dozrieť. Nedoprial mu to čas, zabrzdila ho choroba.“⁸

⁶ PALOVIČ, I.: *Niekoľko metodických a interpretačných poznámok k významným klavírnym dielam niektorých slovenských skladateľov : habilitačná práca*. Bratislava : VŠMU, 1988.

⁷ MOLOVÁ, K.: *Umělecký a pedagogický profil Ivana Paloviče – diplomová práca*. Ružomberok : KU v Ružomberku, 2013, s. 33.

⁸ Tamže, s. 35.

Bibliografia

- ČÍŽIK, V.: *Slovenskí koncertní umelci*. Bratislava : SHF, 1974, s. 81-83
- MOLOVÁ, K.: *Umělecký a pedagogický profil Ivana Paloviče – diplomová práca*. Ružomberok : KU v Ružomberku, 2013
- PALOVIČ, I.: *Niekoľko metodických a interpretačných poznámok k významným klavírnym dielam niektorých slovenských skladateľov : habilitačná práca*. Bratislava : VŠMU, 1988
- PERGLER, F.: Ivan Palovič (1938 – 1993). Kapitoly z histórie klavírneho umenia a pedagogiky na Slovensku. In: *Hudobný život*. 2006, roč. 38, č. 6, s. 26 – 28.
- PERGLER, F.: *Výrazné osobnosti slovenskej klavírnej pedagogiky na VŠMU : dizertačná práca*. Bratislava : VŠMU, 2000
- URBANČÍKOVÁ, L.: *Život ako storočie (Magda Móryová-Szakmáry)*. Košice : Hudobná spoločnosť Hemerkovcov, 2009.
- ZAMBORSKÝ, S. - PERGLER, F.: *Slovenská klavírna tvorba a História klavírnej pedagogiky na Slovensku*. Bratislava : Vysoká škola múzických umení, 2001

Elektronický zdroj:

- FAJČÍKOVÁ, K.: Odvliekli ho spolu s Golianom a Viestom. Stopa po Viliamovi Paulinym sa stráca v Nemecku. [online] In: *MY Bystrica*, 7. februára 2016. [cit. online 31.10.2018]. Dostupné z: <https://mybystrica.sme.sk/c/20088464/odvliekli-ho-spolu-s-golianom-a-viestom-stopa-po-viliamovi-paulinym-sa-straca-v-nemecku.html#ixzz5VWjJIKKU>

Iné zdroje:

súkromný archív rodiny Ivana Paloviča

PaedDr. Mgr. art. Stefka Palovičová, PhD.

Katedra hudby

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: stefka.palovicova@ku.sk

Klavírna tvorba Jána Zimmera – slovenského skladateľa, pedagóga a klaviristu

Compositions for Piano of Ján Zimmer - Slovak Composer, Pedagogue and Pianist

Miriam Matejová

Abstract

The article was written on the occasion of the 25th anniversary of the passing of the Slovak composer, teacher and pianist, born in Ruzomberok, Ján Zimmer (1926 – 1993). It is dedicated primarily to the piano composition.

Keywords: Ján Zimmer. Piano Works.



V príspevku, ktorý vznikol pri príležitosti 25. výročia úmrtia Jána Zimmera, by sme si radi pripomenuli osobnosť ružomerského rodáka, ktorého radíme medzi najplodnejších slovenských hudobných skladateľov minulého storočia. Pozornosť zameriame predovšetkým na jeho klavírne diela (sólové skladby, skladby pre klavír štvorročne, koncerty pre klavír), ktorým, ako vynikajúci klavírny virtuóz a znalec nástroja, venoval prevažnú časť svojej tvorby.

Životopisné údaje

Ján Zimmer sa narodil 16. mája 1926 v Ružomberku v rodine Júliusa a Heleny Zimmerovcov. V rokoch 1941 – 1948 študoval na Konzervatóriu v Bratislave. Klavír u Anny Kafendovej a Frica Kafendu, organ u Jozefa

Webera a kompozíciu u Eugena Suchoňa.¹ Štúdium hry na organe ukončil ako 19-ročný v roku 1945, hru na klavíri v roku 1947 a kompozičné štúdiá o rok neskôr v roku 1948. Znalosti z kompozície si prehĺbil v rokoch 1948 – 1949 štúdiom na Hudobnej akadémii Franza Liszta v Budapešti u vynikajúceho maďarského pedagóga, žiaka Ottorina Respighiho – Ferenc Farkaša. Absolvoval vlastnou skladbou – trojčasťovým Koncertom pre klavír a orchester č. 1 op. 5, s ktorým sa predstavil aj bratislavskej hudobnej verejnosti na jednom z prvých koncertov Slovenskej filharmónie.²

V lete roku 1949 sa v Salzburgu zúčastni na šesť týždňovom kurze kompozície u amerického skladateľa Davida Lee Diamonda v rámci Seminar in American Studies.

V rokoch 1948 – 1952 pôsobil ako pedagóg hudobnej teórie a klavírnej hry na Konzervatóriu v Bratislave. Z dôvodu politickej situácie na Slovensku v 50-tych rokoch minulého storočia bol v roku 1952 nútený opustiť miesto profesora na konzervatóriu.³ Vzhľadom na predčasné ukončenie pedagogickej činnosti, nemáme o tejto oblasti podrobnejšie informácie. Vieme, že na súkromné konzultácie hudobnej teórie a kompozície u Jána Zimmera dochádzali hudobní skladatelia Dušan Martinček a Ilja Zelenka, ktorý sa súkromne vzdelával aj v harmónii a kontrapunkte.

Po odchode z konzervatória sa Ján Zimmer venoval prevažne kompozičnej činnosti, príležitostne vystupoval ako klavírny virtuóz. Jeho interpretačný štýl sa vyznačoval: *„...suverénnou klavírnou technikou, ktorú charakterizovala zreteľnosť a nezlyhávajúca istota a najmä kvalita aj v najexponovanejších pasážach, skokoch, oktávových i akordických postupoch. Obdivuhodné je aj Zimmerovo zvučné forte, ktoré dosahuje neraz*

¹ Ján Zimmer bol jediným absolventom Eugena Suchoňa na Konzervatóriu v Bratislave. V roku 1948 Eugen Suchoň prešiel na Vysokú školu pedagogickú ako profesor teoretických predmetov a výchove skladateľov sa už nevenoval.

² CHALUPKA, Lubomír, 2000. Ján Zimmer: Concerto grosso pre dva klavíry, sláčikový orchester a bicie nástroje op. 7. In: *Hudobný život*. Roč. 32, č. 11, s. 10. ISSN 1335 – 4140.

³ Stalo sa tak po uvedení Concerta grossa pre dva klavíry, sláčikový orchester a bicie nástroje op. 7. Skladba bola premiérovou uvedená pri príležitosti jesennej Prehliadky novej slovenskej tvorby v roku 1951 Ladislavom Holoubekom so Slovenskou filharmóniou a spoluúčasťou autora a Zity Strnadovej-Parákovéj. Bolo to v čase, keď sa aj v slovenskej hudobnej tvorbe začali uplatňovať totalitné praktiky estetiky tzv. socialistického realizmu, ktoré posudzovali novú tvorbu na základe dogmatických noriem. Zväz československých skladateľov skladbu ostro odsúdil, pretože názvom ani obsahom nezodpovedala vtedajšej ideológii. Pre Jána Zimmera to znamenalo morálny aj existenčný postih, ktorého dôsledkom bolo prepustenie z práce.

intenzitu a priebojnosť orchestrálného zvuku.“⁴ Premiérovo uvádzal vlastné klavírne skladb.⁵

Ďalšími interpretmi skladateľových klavírných diel boli: Zita Strnadová-Paráková (Concerto grosso pre dva klavíry, sláčikový orchester a bicie nástroje op. 7), Vilma Lichnerová (Sonáta č. 5, op. 90), Daniela Kardošová (Sonáta č. 7 Ricordanza, op. 113, Antifóna, op. 120) a Mária Lenková (Antifóna, op. 120).

Istý čas pracoval Ján Zimmer ako hudobný redaktor Československého rozhlasu. V roku 1971 získal Cenu Jána Levoslava Bellu za orchestrálnu skladbu *Piesne bez slov* op. 66.

V osobnom živote bol rodinne spriaznený s ďalším slovenským skladateľom, klaviristom a organistom Jozefom Grešákom, ktorého dcéru Evu, akademickú maliarku, si zobral za manželku. Ich syn Richard vyštudoval na VŠMU v Bratislave odbor dirigovanie.

Ján Zimmer zomrel v Bratislave, 21. januára 1993.

Tvorba pre klavír

Tvorba pre klavír je zastúpená 43 opusmi, z toho 11 je určených pre klavír a orchester, 2 pre dva klavíry a orchester, 20 pre klavír sólo alebo štvoručne, 5 pre dva klavíry, 1 pre klavírne kvinteto a 5 skladieb je inštruktívneho charakteru.

Ján Zimmer významným spôsobom zasiahol do slovenskej koncertnej tvorby. Dôkazom toho je 7 koncertov pre klavír a orchester. Koncert pre klavír a orchester č. 1 op. 5 priniesol syntézu troch slohov – romantizmu, impresionizmu a neoklasicizmu. V prvej časti použil citát zo známej klavírnej skladby Jaroslava Ježka Bugatti step. Po udalostiach v roku 1952 sa v Klavírnom koncerte č. 2 op. 10 zriekol skladateľ ostrých disonancií a prudkých dynamických kontrastov. Vychádzal z ľudovej melodiky a dedikoval ho „oslave statočnej práce baníkov.“⁶ Koncert pre klavír a orchester č. 3, op. 29 sa vyznačoval už vlastným „zimmerovským“ slohom

⁴ ČÍŽIK, Vladimír, 1971. Gramorecenzie: Ján Zimmer hrá vlastné skladby. In: *Hudobný život*. Roč. 3, č. 24, s. 5. ISSN 1335 – 4140.

⁵ Sonáta č. 1, op. 4, Concertino pre klavír a sláčikový orchester, op. 19 s dirigentom Jaroslavom Krombholcom, Concerto pre klavír bez orchestra, op. 23, Koncert pre klavír a orchester č. 1, op. 5 s dirigentom Ľudovítom Rajterom, Koncert pre klavír a orchester č. 2, op. 10 s dirigentom Richardom Týnským, Rapsódia pre klavír a orchester, op. 18 s dirigentom Ladislavom Holoubekom, Koncert pre klavír a orchester č. 3, op. 29 s dirigentom Ľudovítom Rajterom, Koncert pre klavír a orchester č. 4 op. 36, s dirigentom Ľudovítom Rajterom, Sonáta č. 6, op. 94, Štyri skladby pre klavír štvoručne op. 116 (spolu s Danielou Kardošovou).

⁶ CHALUPKA, Ľubomír, 2000. Ján Zimmer: Concerto grosso pre dva klavíry, sláčikový orchester a bicie nástroje op. 7. In: *Hudobný život*. Roč. 32, č. 11, s. 11. ISSN 1335 – 4140.

s energickými témami, ostrými harmóniami, záľubou v kvartových intervaloch a širokými gradačnými plochami. Koncert pre klavír a orchester č. 4, op. 36 má expresívny charakter. Dvojčasťový Koncert pre klavír a orchester č. 5, op. 50 bol určený pre ľavú ruku a nápaditý po rytmickej stránke. Baladický ráz má Koncert pre klavír a orchester č. 6, op. 71. Posledným bol Koncert pre klavír a orchester č. 7, op. 106 z roku 1985.

Rapsódia pre klavír a orchester op. 18 bola prvým dielom tohto druhu na Slovensku. Skladby pre klavír a orchester dopĺňajú *Concertino pre klavír a sláčikový orchester, op. 19*, Malá fantázia pre klavír a orchester, op. 40 a Nálada pre klavír a sláčikový orchester.

Tvorbu pre dva klavíry s orchestrom reprezentuje Concerto grosso pre dva klavíry, sláčikový orchester a bicie nástroje op. 7. Concerto grosso je štvorčasťovou skladbou (Introduzione, Misteriosamente, Toccata, Passacaglia a fúga), poukazujúcou na autorov vzťah k barokovým inštrumentálnym formám. Pre dva klavíry ako koncertantné nástroje bol skomponovaný Koncert, op. 57.

Skladba pre sólový klavír z raného tvorivého obdobia, suita Nálady op. 2, priniesla základné znaky skladateľovho individuálneho prejavu.

Vývoj skladateľovho hudobného myslenia výborne reprezentujú klavírne sonáty, ktoré vznikali v rozmedzí rokov 1948 – 1980. Uplatnil v nich rôzne kompozičné štýly. Sonáta č. 1, op. 4 je ešte ovplyvnená romantickým odkazom. Sonáta č. 2, op. 45 sa vyznačuje jednoduchosťou a prehľadnosťou. Sonáta č. 3, op. 55 je ovplyvnená dodekafóniou a prvkami II. viedenskej školy. Sonáta č. 4, op. 69 v sebe spája kompozičné postupy hudby 20. storočia s tradičnou organizáciou hudobného materiálu. Nesie podtitul Improvizácie a má dve časti. Sonátu č. 5, op. 90 a poslednú Sonátu č. 6, op. 94 komponoval skladateľ bezprostredne za sebou, ale ktoré sa harmonickou koncepciou a formovou štruktúrou od seba líšia: „V 5. sonáte používam štruktúru nonových akordov, ktoré predstavujú súzvuk radu deviatich tónov. Tento rad je vybudovaný striedaním zväčšenej kvarty a malej sekundy, medzi 8. a 9. tónom radu je interval čistej kvinty. Tieto akordy sú základom harmonického i melodického materiálu celej skladby. 5. sonáta je jednočasťová, no v podstate sú to bezprostredne za sebou nasledujúce tri časti. 6. klavírna sonáta je tiež jednočasťová, no má tri vnútorne ucelené úseky: introdukciiu, passacagliu a fúgu. Každá z týchto klasických kontrapunktických foriem som pririekol určitú úlohu v rámci organizmu sonátovej formy: introdukciiu tvorí jej expozíciu, passacaglia je jej prevedením, sú to vlastne variácie na tri témy expozície a napokon záverečná dvojitá fúga predstavuje reprízu. Harmonická a melodická štruktúra tejto sonáty má skôr modálny charakter. Používam tu kombinácie tetrachordov rôznych modov.“⁷

⁷ (jsz), 1981. Cez prostotu k filozofickej hĺbke. Hovoríme so skladateľom Jánom Zimmerom. In: *Hudobný život*. Roč. 13, č. 12, s. 4. ISSN 1335 – 4140.

O Sonáte č. 7 Ricordanza, op. 113 píše autor: „*V sonáte si spomínam na štyri obdobia historického vývinu hudby, od baroka po expresionizmus, ktorými som sa – ako klavirista a skladateľ – predieral k vlastnej umeleckej výpovedi. Hlavne v prvých dvoch častiach citujem v modifikáciách témy z Bachovho Temperovaného klavíra a Beethovenovej sonáty.*“⁸ Skladba má časti: Preludio barocco. Ricordo su J. S. Bach, Adagio classico. Ricordo su L. v. Beethoven, Allegro ma non troppo. Ricordo su C. Debussy, Presto vivace. Ricordo su A. Schönberg.

Výnimočné postavenie v tvorbe autora majú dve suity: Tatro, suita pre klavír op. 11 a Tatro, suita pre klavír č. 2, op. 25. Ide o impresionisticky ladené skladby, inšpirované krásami slovenskej prírody. Tatro op. 11 vznikali v rokoch 1951 – 1952 a sú výrazom obdivu autora k Slovensku. Jednotlivé časti nesú názvy tatranských štítov, dolín a plies: Rysy, Furkotská dolina a Furkotský štít, Mengusovská dolina a Kôprový štít, Hincovo pleso, Poľský hrebeň a Bielovodská dolina. Tatro op. 25 vznikli v roku 1956 a hudobne aj tematicky nadväzujú na prvý diel. Po výrazovej stránke sú mnohotvárnejšie a bohatšie. Jednotlivé časti majú názvy: Symbolický cintorín, Vodopády, Studená dolina, Kriváň, Potok, Gerlach.⁹

K ďalším skladbám pre sólový klavír patria Tri prelúdiá, op. 20, opäť komponované v impresionistickom duchu, Concerto pre klavír bez orchestra, op. 23, Dve romantické skladby, op. 81, Tri tanečné skice a Bagately pre klavír, op. 103.

Pre klavír štvorročne vznikli Štyri skladby pre klavír štvorročne op. 116, Variácie pre klavír na meno Eugena Suchoňa, op. 115, Antifóna, op. 120 a Variácie pre štvorročný klavír na tému gregoriánskeho chorálu.

Pre dva klavíry skomponoval Ján Zimmer Sonátu č. 1, op. 16, Sonátu č. 2, op. 35, Sonátu č. 3, op. 53 In memoriam Sergej Prokofjev, Allegro – Andante pre dva klavíry osemručne, op. 63 a Sonátu č. 4, op. 73.

Na prelome rokov 1949 – 1950 skomponoval pre dvoje huslí, violu, violončelo a klavír Klavírne kvinteto, op. 6.

Niekoľko klavírnych opusov venoval skladateľ aj mladým adeptom klavírnej hry. Je to predovšetkým Desiat detských skladbičiek (Obrázková knižka), op. 13a alebo dva zošity etud, ktoré vyšli pod názvami Etudy pre mladých klaviristov I. diel, op. 56 a Etudy pre mladých klaviristov II. diel, op. 59. O ľudové nápevy sa opieral v cykle Desiat skladbičiek na motívy slovenských ľudových piesní pre klavír štvorročne, ktoré vyšli pod titulom Dvaja pri klavíri, op. 74. Polyfónne myslenie rozvíjajú Klavírne drobnosti op. 99.

⁸ Profil osobnosti. Ján Zimmer, 2016. [online]. [cit. 16. mája 2018]. Dostupné z: <http://hc.sk/hudba/osobnost-detail/990-jan-zimmer>

⁹ DLHÁŇOVÁ, Božena, 2006. Ján Zimmer cez optiku jeho klavírnej štylistiky. In: *Hudobný život*, Roč. 38, č. 7 – 8, s. 45 – 46. ISSN 1335 – 4140.

Klavírne diela Jána Zimmera sú stále živé a medzi hudobnou verejnosťou obľúbené. Predovšetkým najpopulárnejšie dielo – klavírna suite Tatry op. 11, z ktorej si interpreti vyberajú predovšetkým časti Rysy a Hincovo pleso. Veríme, že tomu bude tak aj naďalej, pretože Ján Zimmer a jeho tvorba si našu pozornosť určite zaslúžia.

Bibliografia

- ČÍŽIK, Vladimír, 1971. Gramorecenzie: Ján Zimmer hrá vlastné skladby. In: *Hudobný život*. Roč. 3, č. 24, s. 5. ISSN 1335 – 4140.
- DLHÁŇOVÁ, Božena, 1996. Ján Zimmer (1926–1993). In: *Hudobný život*. Roč. 28, č. 11, s. 2. ISSN 1335 – 4140.
- DLHÁŇOVÁ, Božena, 2006. Ján Zimmer cez optiku jeho klavírnej štylistiky. In: *Hudobný život*, Roč. 38, č. 7 – 8, s. 45 – 46. ISSN 1335 – 4140.
- CHALUPKA, Lubomír, 2000. Ján Zimmer: Concerto grosso pre dva klavíry, sláčikový orchester a bicie nástroje op. 7. In: *Hudobný život*. Roč. 32, č. 11, s. 10. ISSN 1335 – 4140.
- (jsz), 1981. Cez prostotu k filozofickej hĺbke. Hovoríme so skladateľom Jánom Zimmerom. In: *Hudobný život*. Roč. 13, č. 12, s. 4. ISSN 1335 – 4140.
- Profil osobnosti. Ján Zimmer, 2016. [online]. [cit. 16. mája 2018]. Dostupné z: <http://hc.sk/hudba/osobnost-detail/990-jan-zimmer>

PaedDr. Miriam Matejová, PhD.

Katedra hudby

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: miriam.matejova@ku.sk

Prof. Jaroslav Smýkal jubilující

The Jubilee of prof. Jaroslav Smýkal

René Adámek

Abstract

The work deals with the artistic and pedagogical activities of the famous Brno pianist prof. Jaroslav Smýkal, who celebrated his 80th birthday in 2018.

Keywords: Music. Piano. Chamber Play. Teaching. Students.

Jsmo-li postaveni před úkol stručně, ale výstižně charakterizovat osobnost prof. Jaroslava Smýkala, nabízí se nám označení jako skromnost, vzdělanost, slušnost, empatie apod. Řada jeho žáků¹ jistě s láskou vzpomíná na nádhernou uměleckou spolupráci v hodinách klavíru na JAMU, které byly prochnuty kreativností a snahou docílit co nejadekvátnějšího uměleckého výrazu. A co teprve možnost sledovat svého pedagoga při studiu komorní hry. Houslový a cellový repertoár ovládal ve své komplexnosti zcela bezpečně. Zkusme si tedy letmo nastínit jednotlivé životní etapy tohoto velkého umělce a pedagoga.

Jaroslav Smýkal se narodil 30.10.1938 v Nahošovicích. Hru na klavír začal studovat v sedmi letech. Po absolvování brněnské konzervatoře nastoupil na JAMU do třídy prof. Františka Schäfera². V roce 1962 byl přijat na tuto vysokou uměleckou školu jako odborný asistent. Nepřehlédnutelné jsou také jeho úspěchy na domácích a zahraničních soutěžích. V roce 1960 získal 1. cenu v Praze a 2. cenu v Mariánských Lázních. S houslistou Bohumilem Smejkalem³ vybojoval 4. cenu na prestižní soutěži v Budapešti. Zahraniční turné nedala na sebe dlouho čekat a tak se s jeho uměním mohli seznámit posluchači v mnoha zemích Evropy i Ruska⁴. Vedle rozsáhlé sólové činnosti, kdy svůj mnohaletý zájem o dílo Franze Schuberta zpečetil skvělou kompletní nahrávkou Mistrových sonát, byla jeho doménou komorní spolupráce s významnými umělci. Jmenujme alespoň tyto: James Galway

¹ Např. doc. Michal Chrobák či doc. Petr Hala působí na univerzitách v Hradci Králové a Brně.

² Prof. František Schäfer (3.4.1905 - 29.7.1966) byl významný brněnský klavírista a pedagog. Mezi jeho žáky patřili např. Vlastimil Lejsek, Věra Lejsková, Jiří Skovajsa, Zdeněk Pěček aj.

³ Prof. Bohumil Smejkal působil jako primárius Janáčkova kvarteta a vykonával také funkci děkana hudební fakulty JAMU

⁴ Pozoruhodné bylo mj. jeho sólové vystoupení v Paříži v roce 1982.

(flétna), Michail Chomicer a Markus Nyikos⁵ (violoncello), Lubomír Čermák⁶ (housle). Významné je také jeho pracovní nasazení v porotách českých i zahraničních soutěží, stejně jako pedagogická činnost ve Výmaru. Neuvěřitelné je rovněž množství rozhlasových snímků jejichž počet převyšuje číslo 160 a 4 CD, natočená v zahraničí. V roce 1996 mu byl prezidentem udělen titul univerzitní profesor.

Odborná hudební veřejnost i kritické ohlasy dávají do popředí bezpečnou a virtuózní techniku klavíristy, nádherný kantabilní a plastický projev, schopnost vystihnout skladatelův záměr, stylovost interpretace a cit pro komorní spolupráci. Všechny tyto atributy si můžeme ověřit na řadě nahrávek. Z těch nejvýznamnějších bychom měli dát do popředí již zmíněný komplet klavírních sonát Franze Schuberta. Nahrávka, která snese ta nejpřísnější kritéria je právem srovnávaná s kreacemi Sviatoslava Richtera či Alfréda Brendela. Můžeme zde hovořit o vzájemné symbióze mezi skladatelem a interpretem. Mnohaleté předchozí studium a zájem o tvorbu vídeňského Mistra vyústil v naprosto jedinečný umělecký počín⁷. Neuvěřitelný je i široký repertoárový záběr např. v oblasti cellové literatury, který zahrnuje díla Ludwiga van Beethovena⁸, Felixe Mendelssohna Bartholdyho, Johannes Brahmsa, Georga Aurica, Daria Milhauda, Francise Poulencka, Artura Honeggera, Zoltána Kodályho, Willy Burkharda či Franka Martina. Z českých autorů jmenujme Jana Václava Hugo Voříška, Antonína Dvořáka, Oskara Nedbala, Leoše Janáčka, Bohuslava Martinů⁹ a Vítězslavu Kaprálovou.

Svým celoživotním uměleckým a pedagogickým působením se řadí prof. Jaroslav Smýkal k předním osobnostem hudebního a kulturního života České republiky.¹⁰ K nadcházejícím 80. narozeninám pana profesora mu popřejme mnoho zdraví, elánu a radosti z hudby. Kéž ještě po mnohá léta zůstane mezi námi a obohatí nás svými vědomostmi i vtípem.

Bibliografie

Kdo je kdo v České republice na přelomu 20. století. Rapid, Praha 1998
Vivat Academia Brno 1947 - 1997, publikace k 50. výročí JAMU, Brno 1997

Internetové zdroje:

<http://home.worldonline.cz:8080/cz159564/smykalcz.html>

⁵ Prof. Markus Nyikos vyučuje v Berlíně na Universität der Künste a s Jaroslavem Smýkalem ho pojí dlouholeté přátelství.

⁶ S Lubomírem Čermákem natočil mj. komplet pěti houslových sonát Josefa Haydna.

⁷ Doufejme, že se najde producent, který rozhlasovou nahrávku přenesení na CD.

⁸ Nezapomenutelné bylo provedení tří sonát Ludwiga van Beethovena na zámku Hradec nad Moravicí.

⁹ Vydáno na CD.

¹⁰ Podobně jako např. Alfréd Holeček či Josef Hála

<https://sdur-cabalova.webnode.sk/jaroslav-smykal/>

<https://www.muni.cz/lide/946-petr-hala>

<https://wartegg.ch/kultur/event/1970/01/markus-nyikos-violoncello-jaroslav-smykal-klavier/>



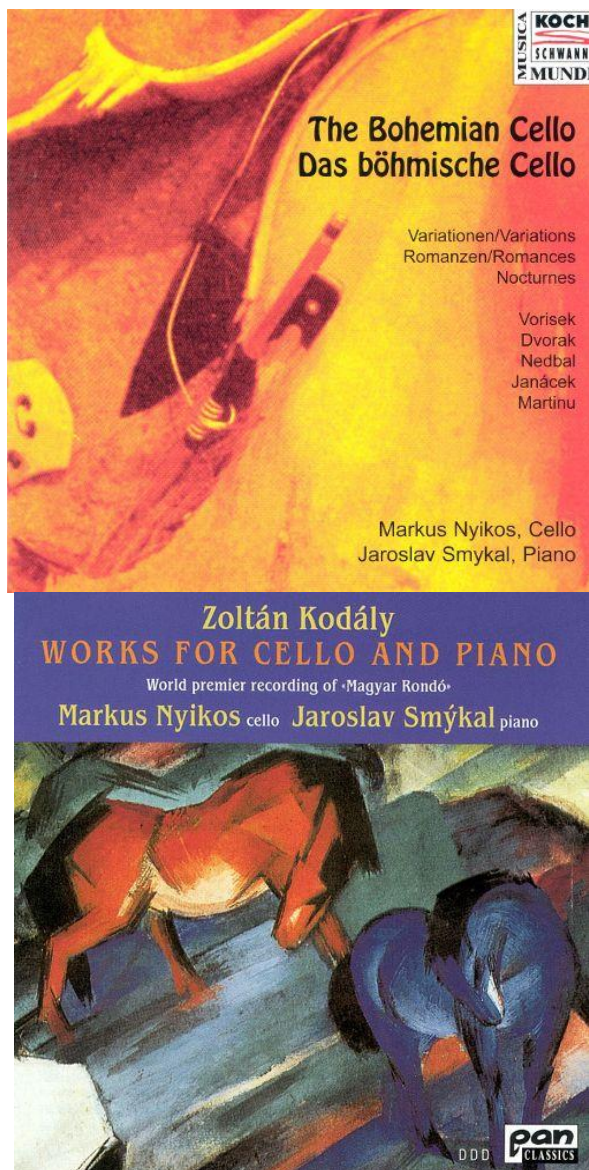
Prof. Jaroslav Smýkal



Prof. Jaroslav Smýkal s prof. Lubomířem Čermákem



Prof. Marcus Nyikos



Profilová CD

prof. MgA. René Adámek

Katedra hudby

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail:rene.adamek@ku.sk

Manuscript Submission Guidelines for:

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

Formatting your article:

Size B5 (18,2x25,7 cm)

Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm

Font Times New Roman

Font Size: 11: Line spacing – 1.0 (simple)

Scope of a contribution: Maximum of 10-15 standard pages in A4 format is recommended

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

Citations and Lists of Bibliographical References:

Citations should take the following form:

STN ISO 690 – Documentation.

Bibliographical References:

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

Dates for submissions: 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: studiascientifica@ku.sk

Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal:

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

The publication process in the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

Duties of Authors According to the Code of Ethics

The authors submitting articles to STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE.

Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.

The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.

Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

Originality and Plagiarism

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from ‘passing off’ another’s paper as the author’s own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another’s paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

Multiple, Redundant and Concurrent Publication

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the

same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

Citing sources

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another's paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

Authorship of the Article

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

Fundamental Errors in the Published Works

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

Duties of Editors According to the Code of Ethics

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by

the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

Publication Decision

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

Confidentiality

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

Participation and Cooperation on Handling Complaints

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

Duties of Reviewers According to the Code of Ethics

Promptness: The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

Contribution to Editorial Decisions

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

Confidentiality

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Citation of Sources

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

Publishing and Competing Interests

Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

DUTIES OF THE PUBLISHER

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.