

Akadémia umení v Banskej Bystrici
Fakulta múzických umení



Horizonty umenia

Horizons of Art

11

Zborník z medzinárodnej
vedeckej webovej konferencie
Proceedings of the International
Scientific Web Conference

Zborník príspevkov
Paper Proceedings

Banská Bystrica 2024





Akadémia umení
v Banskej Bystrici
→ Fakulta
múzických
umení

**Akadémia umení v Banskej Bystrici
Fakulta múzických umení**

**Academy of Arts in Banská Bystrica
Faculty of Performing Arts**

**Horizonty
umenia 11**



**Horizons
of Art 11**

**Zborník príspevkov z medzinárodnej
vedeckej webovej konferencie**
Paper Proceedings of the International Scientific Web Conference
05. 09. 2024 – 12. 09. 2024

Banská Bystrica
2024

Horizonty umenia 11 Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej webovej konferencie 05. 09. 2024 – 12. 09. 2024, Akadémia umení v Banskej Bystrici, Fakulta múzických umení

Vydavateľ: Akadémia umení v Banskej Bystrici, Fakulta múzických umení

Vedecký redaktor: prof. Mgr. art. Mária Tomanová, ArtD.

Zostavovateľ: doc. PhDr. PaedDr. Mária Strenáčiková, PhD.

Recenzenti: Dr hab. Maciej Kołodziejski, prof. AMP

Prof. Andriy Ivanovich Dushniy, PhD.

doc. PaedDr. Marián Janek, PhD.

Logo: doc. Igor Benca, akad. maliar

Obálka: doc. Mgr. art. Patrik Ševčík, ArtD.

Tlač: EQUILIBRIA, s.r.o., Košice

Horizons of Art 11 Paper Proceedings of the International Scientific Web Conference 05. 09. 2024 – 12. 09. 2024, Academy of Arts in Banská Bystrica, Faculty of Performing Arts

Publisher: Academy of Arts in Banská Bystrica, Faculty of Music Arts

Scientific Editor: prof. Mgr. art. Mária Tomanová, ArtD.

Chief Editor: assoc. prof. PhDr. PaedDr. Mária Strenáčiková, PhD.

Compiler: assoc. prof. PhDr. PaedDr. Mária Strenáčiková, PhD.

Reviewers: Dr hab. Maciej Kołodziejski, prof. AMP

Prof. Andriy Ivanovich Dushniy, PhD.

doc. PaedDr. Marián Janek, PhD.

Logo: doc. Igor Benca, akad. maliar

Cover: doc. Mgr. art. Patrik Ševčík, ArtD.

Print: EQUILIBRIA, s.r.o., Košice

The authors are responsible for the content of their papers.

ISBN 978-80-8206-071-6

EAN 9788082060716

All rights are reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior permission of the Academy of Arts in Banská Bystrica.



Vedecký redaktor/Scientific editor

prof. Mgr. art. Mária Tomanová, ArtD.

Academy of Arts in Banská Bystrica, Slovakia

Výkonný redaktor/Chief editor

doc. PhDr. PaedDr. Mária Strenáčiková, PhD.

Academy of Arts in Banská Bystrica, Slovakia

Redakčná rada/Editorial board

doc. Mgr. art. Adam Marec, ArtD.

Academy of Arts in Banská Bystrica, Slovakia

Judit Váradi PhD., associate professor

University of Debrecen, Hungary

PaedDr. Eva Králová, PhD.

Alexander Dubček University of Trenčín, Slovakia

Recenzenti/Review board

Dr hab. Maciej Kołodziejski, prof. AMP

The Mazovian University in Płock, Poland

Prof. Andriy Ivanovich Dushniy, PhD.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ukraine

doc. PaedDr. Marián Janek, PhD.

Faculty of Theology at the Catholic University in Ružomberok, Slovakia

Garant konferencie/Conference guarantor

doc. PhDr. PaedDr. Mária Strenáčiková, PhD.

Academy of Arts in Banská Bystrica, Faculty of Performing Arts

Organizačný výbor konferencie/Conference Organising committee

doc. Mgr. art. Mária Strenáčiková, CSc.

Academy of Arts in Banská Bystrica, Slovakia



Príhovor/Welcome message

Vážené kolegyne,
vážení kolegovia,
Horizonty umenia patria
neodmysliteľne k jednej
z významných aktivít
Fakulty múzických
umení Akadémie
umení. Webových
konferencií a navyše aj
s medzinárodným
významom, ktoré
vytvárajú priestor na
konfrontáciu názorov
z umeleckej, vedecko-
výskumnej
a pedagogickej oblasti
na Slovensku skutočne
nie je veľa.

Mám radosť, že práve Fakulta múzických
umení Akadémie umení sa môže takoto
aktivitou popýšiť.

Tento ročník je už jedenástym ročníkom,
a tak začína druhé desaťročie tradície
konferencie.

Medzinárodná vedecká a umelecká
webová konferencia Horizonty umenia je
platformou prezentovania teoretických
výsledkov vysokoškolských pedagógov,
aktívnych umelcov a skladateľov zo
širokej problematiky umenia a jeho
príbuzných odborov.

Vysoko vyzdvihujem fakt, že aktívni
účastníci konferencie sú aj z radov
pedagógov Fakulty múzických umení,



Dear colleagues,
Horizons of Art is
inherently one of the
important activities of
the Faculty of Music
Arts at the Academy
of Arts.
There are really not
many web
conferences, also with
international
significance, which
create space for the
opinion confrontation
from the artistic,
scientific-research and
pedagogical fields in
Slovakia.

I am happy that the Faculty of
Performing Arts at the Academy of Arts
can organize such an event.

This year is the eleventh year, and
therefore it starts the second decade of
the conference.

The international scientific and artistic
web conference Horizons of Art is a
platform for presenting the theoretical
results of university teachers, active
artists and composers from a wide range
of art and related fields.

I highly commend the fact that active
conference participants are part of the
teaching staff of the Faculty of



čím fakulta jasne preukazuje vysokú úroveň odbornej tvorivej spôsobilosti vlastných zamestnancov.

Nemej dôležitým a potešujúcim faktom je už jej spomínaný medzinárodný charakter. Vďaka tomuto atribútu sa ponúka priestor pre širokú polemiku o umení v medzinárodnom kontexte. Aj prostredníctvom tejto konferencie sa fakulta dostáva do širšieho európskeho povedomia.

Rôznorodosť zapojenosť účastníkov do konferencie Horizonty umenia hovorí o jej úspešnosti. Tento rok sa na konferencii zúčastnilo 22 účastníkov a to nielen z rôznych krajín Európy ako Slovensko, Česká republika, Ukrajina, Srbsko, Spojené Kráľovstvo, Rusko, Maďarsko či Poľsko, no sme mali čest' privítať aj príspevky autorov z USA, Číny, Malajzie a Srí Lanky. Táto široká škála zapojených účastníkov len dokazuje, že Horizonty umenia sú svojou koncepciou zaujímavé, prínosné a napĺňajú tak všetky svoje vytýčené ciele.

Na záver chcem podľakovať riešiteľom konferencie za ich aktívny a profesionálny prístup pri príprave jednotlivých ročníkov Horizontov umenia.

Do novej dekády Horizontov umenia im prajem veľa ďalších síl a tvorivého elánu.

doc. Mgr. art. Mgr. Peter Špilák, PhD., ArtD.

Dekan FMU AU/Dean of the FMU AU



Performing Arts, which clearly demonstrates the high level of professional creative competence of its employees.

No less important and a gratifying fact is the already mentioned its international character. Thanks to this attribute, there is room for a broad discussion about art in an international context. Also, through this conference, the faculty is becoming more widely known in Europe.

The diversity of the participants' involvement in the Horizons of Art demonstrates the conference success. This year, 22 participants participated in the conference, who were not only from various European countries such as Slovakia, Czech Republic, Ukraine, Serbia, United Kingdom, Russia, Hungary, or Poland, but we were honored to welcome participants also from the USA, China, Malaysia, and Sri Lanka. This wide range of participants only proves that the Horizons of Art concept is interesting, beneficial and that it fulfills all goals set.

Finally, I would like to thank the conference researchers for their active and professional approach in the preparation of all volumes of Horizons of Art. I wish everyone a lot of strength and creative energy in the new decade of Horizons of Art.

CONTENTS

Dr. habil. Asztalos Bence DLA	8
ORCHESTRA EDUCATION	8
Mgr. Marie Benešová, DiS.....	13
THE CHILD'S PERSONALITY IN RELATION TO MUSIC EDUCATION	13
Professor Alexander Demchenko, Dr.Sci.....	20
THE MAIN EFFECT-AFFECT OF ALFRED SCHNITTKE	20
ON THE 90TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH	20
PhDr. Karel Dichtl.....	30
ON THE ROLE OF SYMBOLIC CONSEQUENCES IN THE PROCESS OF CONFRONTATION AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE CHARACTER TYPING OF THE MAIN PROTAGONISTS AND THE PLOT OF SMETANA'S AND DVORÁK'S OPERA LEGACY	30
PhDr. Karel Dichtl.....	37
TO THE SYMBOLIC PARADIGMA IN THE CONTEXT OF A PARTIAL REFLECTION ON LIBUŠE'S PROPHECY FROM SMETANA'S OPERA OF THE SAME NAME	37
prof. Andriy Dushniy, Ph.D. in Education	41
SCIENTIFIC RESONANCE OF THE REPRESENTATIVES	41
LVIV SCHOOL OF BAYAN-ACCORDION ART: 2005 – 2019 YEARS	41
prof. Viktória Herencsár, ArtD.....	45
INTERPRETATION OF THE CIMBALOM COMPOSITIONS OF GÉZA ALLAGA (1841-1913)	45
prof. Viktória Herencsár, ArtD.....	52
INTERPRETATION OF CONTEMPORARY MUSIC ON DULCIMER.....	52
Mgr. Michal Hottmar, PhD.	60
WORKS BY JOHN DOWLAND IN THE BARDEJOV AND LEVOČA COLLECTION OF MUSIC FROM THE 16th AND 17th CENTURY	60
Prof. Dr. phil. Gisa Jähnichen	69
ROBINSON IN THE MIDDLE WORLD EMPIRE.....	69
Enrique Martínez, MA.	79
SANLÚCAR AND HIS TREATISE ON FLAMENCO THEORY OF MUSIC	79
PaedDr. Miriam Matejová, PhD.....	88
CHURCH, CATHOLIC HYMNAL BY JOZEF CHLÁDEK: RELIGIOUS CHRISTIAN	88



Horizons of Art 11/Horizonty umenia 11

Prof. Dr. Chinthaka Prageeth Meddegoda.....	97
DISABLED PEOPLE AND THEIR RELATIONSHIPS TO ABLED PEOPLE IN CURRENT MUSICOLOGICAL STUDIES	97
Dr. Annie Morrad.....	103
DIALOGUE WITH OTHER SPECIES USING MUSIC PRACTICE	103
MgA. BcA. Bc. Vendula Nosková	110
PEDAGOGY OF HARPSICHORD AT THE ELEMENTARY LEVEL: CURRENT TRENDS AND CHALLENGES	110
Mgr. art. Milan Olšiak, PhD.....	115
MUSIC IN THE COLOR OF THE SEA – NIKOLAI RIMSKIJ-KORSAKOV	115
MA Ana Ristivojevic	120
REALISATION OF ONLINE VIOLIN INSTRUCTION DURING THE COVID - 19 PANDEMIC: PERSPECTIVES OF MUSIC SCHOOL TEACHERS.....	120
doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.....	131
ABOUT THE COLOURS OF MUSIC	131
Mick Stern, Professor Emeritus	136
SELECTED POEMS ABOUT ART BY MICK STERN	136
doc. Mgr. art. Mária Strenáčiková, CSc. & doc. PhDr. PaedDr. Mária Strenáčiková, PhD..	139
SAINT CECILIA. ROMAN NOBLEWOMAN'S ROAD TO CHRISTIANITY	139
PaedDr. Ing. Zuzana Strenáčiková & Mgr. Radoslav Karásek	145
IMPLEMENTATION OF CRITICAL THINKING ASPECTS IN THE AESTHETIC EXECUTION OF THE STUDENTS' PRACTICAL PART OF THE FINAL EXAM AT VOCATIONAL HIGH SCHOOLS	145
prof. Mgr. art. Mária Tomanová, ArtD.	153
OL'GA HROMADOVÁ – THE SOPRANO OPERA SINGER OF MANY FACES	153



Dr. habil. Asztalos Bence DLA

Eszterházy Károly Catholic University, Hungary

ORCHESTRA EDUCATION¹

ABSTRACT

The drastic decline in the number of classical music concertgoers, the decline in audience numbers and the ageing of the audience, and the need to reverse this trend are among the most topical tasks of concert education. The study examines the implementation of the music education strategy in the operation of the Budapest Festival Orchestra (BFO). After a brief overview of the pedagogical background of BFO education and a brief history, the study will introduce some of the educational modules, separating the pedagogical concepts of educating the audience and the performer.

Keywords: orchestra, education, strategy, audience, performer

As a violinist, I have been involved in the Budapest Festival Orchestra (BFO)'s special musical education mission for 30 years. My aim in this study is to showcase the results, providing practising and prospective music educators with a model of the extra-curricular ways of music education. The BFO's education strategy is not only focused on the time spent in educational institutions, but also on lifelong education. It follows that in many cases BFO education is a musical education activity outside the educational institution, but this study would like to show the way, the method and the form in which it is also carried out within the school. It is not only a strategy to educate the audience, but also the performer, and I will point out the elements of this strategy.

When it comes to orchestral audience education, Leonard Bernstein's legendary Young People's Concert, widely regarded as the longest-running music education series in the world, cannot be ignored. Bernstein took the program to new heights as leader of the New York Philharmonic, leading the NYF in 53 of these concerts at Carnegie Hall and Lincoln Center between 1958 and 1972. With the involvement of CBS Television – the first televised concert broadcast from Avery Fisher Hall – hundreds of thousands of parents in 40 countries sat their children in front of the TV, and these performances inspired musicians and music lovers for generations.

Nowadays, more and more Hungarian musical institutions are trying to reach (and reach audiences) with their own educational programmes. From the field of concert education in Hungary, we should mention the work of László Lukin, who was the artistic mediator of the youth concerts of the National Philharmonic from 1954 until his death. When reviewing the literature on concert pedagogy in Hungarian, we find mostly works from the last decade and a half. The most significant of these is the PhD thesis of Zsolt Körmendy (2015), a lecturer at the

¹ This study is a revised version of Zenekari nevelési tevékenység (Asztalos, 2018).



Liszt Ferenc Academy of Music Budapest. In it, the author draws on his experience in concert pedagogy as a staff member of the Palace of Arts Budapest. Judit Váradi, a professor at the University of Debrecen, defended her PhD thesis (Váradi, 2010) at the University of Jyväskylä in Finland. In the years since then, she has enriched the field of pedagogy with lectures and studies.

One may ask what are the objectives of the institutions (music ensembles, concert organisers and concert host centres) in the implementation of such an educational programme. In the opinion of the coordinators of educational programmes in music institutions, the focus is clearly exclusively on educational objectives in a 10–15-year perspective. In the longer term, however, economic considerations are also involved, as they are educating their own future audiences and ticket buyers through their programmes.

Going to a concert is part of becoming a recipient, of socialising into an audience. The ambivalent attitude of certain sections of the potential concert-going public towards the concert experience is also due to the fact that this socialisation process does not take place at the right age (Retkes & Várkonyi, 2010).

BFO educational modules

The educational function of musical institutions (music ensembles, concert halls, educational institutions) is expanding, requiring new methods and techniques of transmission. The Budapest Festival Orchestra realised the importance of this field almost at the same time as it was founded (1983), and over the last three decades it has developed a systematic and well-functioning collaboration between the orchestra and public and higher education institutions. All this is in line with Zoltán Kodály's ideas on the quality criteria for the musical experience and the musical experience for children (Kodály, 1982). The BFO itself creates and defines the structure of these programmes, which are important elements in making the environment attractive, finding new and more informal venues for encountering music, and adapting to the rhythms of young people's lives. The orchestra's artists quickly recognised the importance of this task and the beauty of the artistic-educational challenge it involves, with the musicians themselves often inventing new elements of the educational programme and developing the experience they have gained, incorporating it into their next encounter with young people. The orchestra develops a musical education strategy that takes into account the age of the target audience, enhancing the experiential nature of the reception and contributing to the complexity of the musical experience. The following section highlights important elements from the educational modules of the BFO.

2022 marked the sixth edition of the SquareDanceConcert (TérTáncKoncert). The programme is not only about music and dance, but the main thrust of the educational strategy is acceptance and tolerance. Every year, five hundred children – often from the most disadvantaged regions of the country – dance together to the orchestra's music in Budapest's Heroes' Square. The schools involved in the large-scale, free outdoor concerts are partners in getting more Roma and non-Roma, disadvantaged and more fortunate children to dance together. Performers work in regional centres for months in weekly rehearsals led by dance



teachers and orchestra artists. The aim is to bring the communities involved together and strengthen their social skills. This presence together creates what the French sociologist Émile Durkheim (2003) calls “collective effervescence”, the feeling of belonging to a concrete, real group. The results confirm that music can build a special bond between people regardless of gender, social status or ethnicity. The SquareDanceConcert teaches people to work together and to be open and attentive to each other.

“Young people love classical music, but they need an environment where they can be together, at a time when their parents are asleep and they are awake” (Fischer, 2017). Leaving behind the concert halls, the BFO here addresses a community of young adults living the nightlife by repackaging a single large orchestra concert at 11:30 at night in Budapest’s Várkert Bazár. To those who are open-minded and like to explore the arts in unusual circumstances. Unusual, because the audience sits or lies down in the orchestra, sitting on beanbags; from a completely new perspective, in unique acoustic conditions, in close proximity to the musicians, where the instruments are at arm’s length. It is also a great experience for the orchestra’s artists, because the way they play is completely changed by the fact that the audience is often 30-40 cm away from the musician’s instrument, so that every little reaction can be felt, from their smiles to the rhythmic drumming of their fingers to their yawns. Meanwhile, the audience is treated to a short, insightful, entertaining introduction to the work by the conductor, one musician at a time. Midnight Music concerts usually end at half past one in the morning, with the audience not wanting to go home. It is one of the most popular forms of audience education at the BFO.

The education module “See what you hear”, in which school students (aged 12-19) will make a short film using any technique on music given and played by the BFO, will be linked to the complex audiovisual art form of film. Participants will be asked to write a script following the musical process, then perform it, and do the cinematography and editing. The aim is to express the thoughts, feelings and inspirations that the music has awakened in the students. The works are judged by a prestigious film jury, which includes such filmmakers as Marcell Jankovics, Ildikó Enyedi or Kornél Mundruczó. Based on their decision, the most successful films are screened at a gala event in the Béla Bartók National Concert Hall of the Palace of Arts Budapest.

The BFO’s repertoire has included operas for children for many years, which the orchestra performs in concert halls and then brings to schools in the countryside and Budapest – and thus to thousands of young people – free of charge. These productions are not only for children, but often they themselves perform in the operas, making it much easier for the young people in the audience to identify with the works (Tossenberger, 2017). The selection of works is based on the importance of their educational value and interpretation. The repertoire itself is unique in this context: Viktor Ullman’s Der Kaiser von Atlantis, Hans Krásá’s Brundibár, Kurt Weill’s He who says yes, Benjamin Britten’s Noye’s Fludde all offer pedagogical examples that take students’ thinking into areas rarely touched upon.

One of the oldest educational programmes is the Cocoa Concert series, which promises “family-friendly, storytelling weekend afternoons for 5-12 year-olds and, of course, their



parents and grandparents, making friends with music” (BFZ, 2024). With 3-4 minute solo or chamber performances, the orchestra leader and a musician “introduce the audience of pre-school and school children to the world of instruments and music listening habits with humour and enthusiasm”. Foreign children living in Hungary can participate in English-language Cocoa concerts, and the orchestra holds special Cocoa concerts for children with autism, for whom the role of music in their social interactions has been demonstrated by numerous studies (Kim, Wigram & Gold, 2009). This is in line with the ideas of music director Iván Fischer: “A child who finds it difficult to express himself with words can be reached with music, because his feelings are the same as any other person’s” (Belinszky, 2015).

The BFO wants to achieve the goal of maintaining the level of learning needs in old age. By visiting the homes of the elderly dozens of times a year, the BFO’s chamber music groups make music accessible to people who would not be able to do so or would have to make great efforts to do so.

The orchestra’s musical education strategy also aims to educate the performer. For three decades, the BFO has not only been cultivating its own audience, but has also developed a unique way of nurturing its own musicians. In the late 1980s, it set up a scholarship scheme which offered talented young instrumentalists and graduating university students committed to the highest standards of orchestral playing the opportunity to participate in BFO productions as scholarship members after meeting extremely high admission requirements. This is not the usual practice in musical ensembles (orchestras, opera houses), which in many cases try to play or sing the missing, minor parts with the minimum financial outlay. In this case, the scholarship holders became full members of the orchestra, following the instructions of their orchestra tutor/teacher, and after one or two seasons they became official members of the orchestra. Perhaps the first step in this work is the initiative to allow young musicians, music high school students and music academy students to sit in on an orchestral programme (for example, a movement of a Beethoven symphony) and to experience playing with the BFO during a performance.

Many studies and professional opinions consider singing as the starting point for all musical activity. A very important step towards the musical education of the BFO’s musicians and the maintenance of the demand for knowledge is the fact that the orchestral musicians. The BFO instrumentalists regularly perform as the BFO’s choir in the official and encore programmes of large orchestral concerts and as chorus in opera productions. All this requires the continuous development of the vocal skills of orchestral musicians, so it is common practice that rehearsals for tutti in the large orchestra regularly begin with singing in and rehearsals for chorus.

Another important initiative in the maintenance of this need for knowledge is the Sándor Végh Competition. The competition, named after the great chamber musician, will see the BFO’s artists prepare a set of works for competition, the best of which will be performed at a concert for large orchestra in the following season, as decided by a distinguished international jury. The BFO’s rehearsals can be followed online as a means of maintaining constant control and high professional standards.



Conclusion

The educational strategy outlined in this study could be a response to the challenges of modern music education. The extracurricular approach to music education described above is now a necessity and must be part of the music teacher's toolbox. Sir Simon Rattle's words were addressed to the musicians of his orchestra, the Berlin Philharmonic, but they now also set the tone for the educational activities of orchestras: "You've been fantastic high priests but you now have to be evangelists as well" (Jeal, 2017).

References

1. Asztalos, B. (2018). *Zenekari nevelési tevékenység*. in: Dombi, J & Varjas, G (ed.): *A zenepedagógia új eredményei. Tanulmánykötet*. SZTE JGYPK Művészeti Intézet, Szeged, pp. 39–44, <https://www.bfz.hu/kakaokoncertek> (retrieved on 10.07.2024)
2. Belinszky, A. (2015). *Hogyan segíthet a zene? – egy autizmusbarát koncert tapasztalatai*. <https://playliszt.reblog.hu/egy-autizmusbarat-koncert-tapasztalatai> (retrieved on 10.07.2024)
3. Durkheim, É. (2003). *A vallási élet elemi formái*. L/Harmattan, Budapest
4. Jeal, E. (2017). *Simon Rattle: 'I would have been wary about taking the job had I known about Brexit'*. <https://www.theguardian.com/music/2017/aug/04/simon-rattle-interview-london-symphony-orchestra-brexit> (retrieved on 10.07.2024)
5. Kim, J., Wigram, T. & Gold, C. (2009). *Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy*. Autism, 13/4, pp. 389–409
6. Kodály, Z. (1982). *Visszatekintés II*. Zeneműkiadó, Budapest
7. Körmendy, Zs. (2015). *Koncertpedagógia, a befogadóvá nevelés alternatív útja*. Doctoral (PhD) Thesis. Eötvös Loránd University Budapest
8. Retkes, A. & Várkonyi, T. (ed.) (2010). *Zene, művészet, piac, fogyasztás – NKA kutatások 5*. Kultindex, Budapest
9. Tossenberger, A. (ed.). „*Éljük át az öröömöt!*” 2018–19 Budapest Festival Orchestra Season Brochure. Budapesti Fesztiválzenekar Alapítvány, Budapest, 2017
10. Váradi, J. (2010). *How to educate an audience to acquire a taste for classical music?* Doctoral (PhD) Thesis. University of Jyväskylä

Contact

Dr. habil. Asztalos Bence DLA

Eszterházy Károly Catholic University, Hungary

asztalos.bence@uni-eszterhazy.hu



Mgr. Marie Benešová, DiS.
ZUŠ Bedřicha Smetany, Plzeň, Česká republika

THE CHILD'S PERSONALITY IN RELATION TO MUSIC EDUCATION

OSOBNOST DÍTĚTE VE VZTAHU K HUDEBNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

ABSTRACT

Every child is influenced by many external and internal factors during their development. External factors, like the environment they grow up in, largely determine which talents they develop and what kind of person they become. On the other hand, internal factors, which are innate, also play a big role in their development and affect how they respond to their environment. Knowing these aspects helps us, as teachers, to convey knowledge and skills to children in a way that fits their personality.

Personality psychology, developmental and cognitive psychology are significant helpers in this and should be given more attention. The field of personality psychology includes a comprehensive theory founded by Carl Gustav Jung, which evolved into the MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) and is currently known in the Czech Republic as Type Theory. Type Theory gives us insight into children's personalities from the perspective of their innate needs. If a teacher understands the innate needs of their students and choose the right methods based on them, they can inspire a love for music in every child.

Keywords: child's personality, musical development, methodology, innate needs, MBTI

ABSTRAKT

Každé dítě je během svého vývoje ovlivňováno řadou vnějších i vnitřních faktorů, které ho formují. Vnější faktory, tedy prostředí, ve kterém vyrůstá, od mikrosystému po makrosystém, od rodiny po širokou společnost, z velké míry určuje, které vlohy se u něj rozvinou a v jakého člověka vyspěje. Z druhé strany velkou roli ve vývoji hrají i vnitřní faktory, které značně ovlivňují jeho reakce na prostředí. Tyto vnitřní faktory jsou vrozené. Vědět o těchto aspektech nám, učitelům, pomáhá ve zprostředkování vědomostí a dovedností dětem takovým způsobem, že v rámci svého osobnostního nastavení mohou námi předkládanou látku přijmout za své.

Zahrát na ty správné struny dítěte, aby spatřilo krásu hudby, lze mnoha způsoby, ale žádným univerzálním. Psychologie osobnosti, vývojová a kognitivní psychologie jsou v tomto významným pomocníky, kterým je důležité věnovat více pozornosti. Oblast psychologie osobnosti zahrnuje i rozsáhlou teorii, jíž položil základy Carl Gustav Jung, rozvinula se do podoby MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) a v současné době je v České republice známá pod pojmem Teorie typů. Právě Teorie typů nám dává jedno z vodítek k osobnostem dětí, a to z hlediska jejich vrozených potřeb. Pokud učitel pozná vrozené potřeby svého žáka a zvolí vzhledem k nim správné metody, může v každém dítěti rozeznít lásku k hudbě.

Klíčová slova: osobnost dítěte, hudební rozvoj, metodika, vrozené potřeby, teorie typů



ÚVOD

Lidský mozek se dělí na dvě mozkové hemisféry, kdy levá hemisféra má na starosti analytické myšlení, logiku, matematické a řečové schopnosti a pravá hemisféra zas představivost, kreativitu, intuici a neverbalitu. Aby člověk dosáhl psychické pohody, je třeba rozvíjet a propojovat obě. A hudba má tu moc zapojit téměř celý mozek.

Tak praví věda. Pokusme se ale převést tuto teorii do praxe a představme si, že chceme jedním způsobem přesvědčit nezasvěcenou skupinu lidí, že i když například matematika zastává ve školním systému absolutně nezpochybnitelné místo, velký vliv na rozvoj dětí má i hudební výchova. První respondent bude vážně přikyvovat, protože argument je logický, vědecky podložený a dává smysl. Druhý respondent ale není přesvědčen a začne živě argumentovat a uvádět příklady, že pravá mozková hemisféra se dá rozvíjet i jinými způsoby než hudebou, bude si stát pevně za svým názorem, že hudební výchova není nezbytným předmětem. Třetího respondenta nebudou zajímat také logické argumenty, ale bude podporovat hudební výchovu s přesahem do jiných školních předmětů, do psychologie a osobnostního rozvoje. A čtvrtý respondent nám bude živě skákat do řeči se svými názory, nebude mít trpělivost si vyslechnout logické argumenty, nebude ho zajímat hlubší smysl, ale bude ho zajímat, zda s sebou nemáme hudební nástroje, které by si mohl vyzkoušet, když jsme ti muzikanti.

Čtyři hypotetičtí lidé a čtyři reakce na jednu argumentaci. Je jisté, že k přesvědčení je třeba víc než jeden univerzální přístup, protože tito lidé byli kdysi dětmi, se školou a s hudební výchovou získali různé zkušenosti, ale hlavně do víntka dostali různé osobnostní nastavení. Klademe si tedy otázku, jak bychom my, učitelé hudební výchovy, mohli pro hudbu získat co nejvíce lidí, kteří následně porozumí výše zmíněnému faktu a přijmou ho za své. Odpověď je nasnadě. Jednou z cest je vychovat k hudbě další generaci. Tuto pravdu hlásal již Jan Ámos Komenský, který tvrdil, že pokud chceme změnit svět, musíme dobře vychovat další generaci.

Řekli jsme, že univerzální způsob přesvědčování, potažmo výuky neexistuje. Existují však vědy, které nám mohou velmi pomoci. Jedná se o kognitivní a vývojovou psychologii a o psychologii osobnosti. Právě do té poslední patří již zmíněná Teorie typů.

Teorie typů

Teorie typů je termín, který se do povědomí české veřejnosti zapsal zejména díky psycholožce Šárce Mikové. Ve světě je ale znám pod termínem MBTI (Myers-Briggs Type Indicator). Jedná se o typologii osobnosti vytvořenou dvěma Američankami – Isabel Briggs Myers a její matkou Katharine Cook Briggs. Základy však byly položeny ještě před těmito třemi ženami Carlem Gustavem Jungem.

Hlavní principy spočívají v tom, že každý člověk má vrozené preference pro určité způsoby vnímání světa a rozhodování. Tato teorie zdůrazňuje, že žádný typ osobnosti není lepší nebo horší než jiný, ale každý má své silné a slabé stránky. Porozumění těmto typům může pomoci jednotlivcům lépe komunikovat, řešit konflikty a využívat své přirozené schopnosti efektivněji. V Americe z této teorie vznikl jeden z nejrozšířenějších osobnostních testů, který firmy velmi často předkládají uchazeče o zaměstnání. V České republice ale vznikl ojedinělý projekt již



zmíněné Šárky Mikové, která jakožto dětská psycholožka aplikovala Jungovu teorii a MBTI na děti.

Teorie typů Šárky Mikové

Šárka Miková je česká odbornice na psychologii osobnosti, která se specializuje na aplikaci teorie typů v rodinném prostředí. Svými knihami, semináři a kurzy pomáhá rodičům lépe porozumět sobě samým i dětem. Zaměřuje se na podporu individuálního přístupu, který respektuje jedinečnost každého dítěte a rodiče. Její práce zdůrazňuje důležitost sebepoznání a porozumění rozdílům mezi jednotlivými typy osobnosti, což vede k lepším rodinným vztahům a efektivnějšímu řešení konfliktů.

Stejně jako v případě MBTI vymezuje 16 typů osobnosti, a ty rozděluje do čtyř skupin podle vrozených potřeb na tzv. NT typy, NF typy, SJ typy, SP typy. Právě tyto čtyři skupiny a jejich potřeby jsou předmětem mého současného výzkumu.

Čtyři sady vrozených potřeb ve vztahu k hudebním aktivitám

NF typy

Děti ze skupiny NF typů jsou obvykle velmi empatické, idealistické a mají silný smysl pro morálku. Jsou intuitivní a emocionální, často je zajímají lidské vztahy a sociální otázky. Tyto děti mají bohatý vnitřní svět a často se zajímají o umění a humanitní obory.

Potřebují emocionální podporu a pochopení, aby se cítily bezpečně a ceněny. Vyžadují prostor pro vyjádření svých pocitů a nápadů, stejně jako příležitosti pro tvůrčí činnosti a osobní růst. Je pro ně důležité být v prostředí, kde jsou podporovány jejich idealistické vize a kde mohou cítit, že jejich názory jsou respektovány a oceňovány.

Při vzdělávání dětí NF typů je důležité vytvořit prostředí, které podporuje jejich kreativitu a emocionální inteligenci. Pedagogové by měli využívat metod, které umožňují osobní a hodnotově orientované učení, jako jsou projektové práce, diskuse a spolupráce. Důležité je také zahrnout do výuky prvky umění a humanitních věd, které mohou stimulovat jejich zájem o lidské příběhy a sociální otázky.

Z hlediska hudebního rozvoje se jeví tyto děti jako ideální žáci, protože obecně pro umění mají vrozený cit. Přirozeně je zajímá, ukrývá v sobě totiž hlubší smysl a jedinečnost, které tyto děti vyhledávají a jsou pro ně důležitou životní hodnotou. Aktivity zaměřené na umělecké vyjádření, imaginaci, stimulaci fantazie, vyjádření emocí, prozkoumávání lidských vztahů a propojení s okolním světem jsou přesně ty, které stimulují jejich duševní i intelektuální rozvoj.

Naopak akční aktivity nebo jasně daná pravidla budou tyto děti vyčerpávat nebo demotivovat.

NT typy

Na druhou stranu děti ze skupiny NT typů se vyznačují silnou logikou, analytickým myšlením a zájmem o teoretické koncepty. Jsou zvědavé, často kladou otázky a rády zkoumají, jak věci fungují. Mají tendenci být nezávislé a sebevědomé, často vyhledávají mentální výzvy a rády řeší složité problémy. Jsou tedy pravým opakem emocionálně založených dětí NF typu.

Tyto děti mají vrozenou potřebu intelektuální stimulace a autonomního myšlení. Potřebují prostředí, které podporuje jejich zvědavost a nabízí dostatek příležitostí pro experimentování



a objevování. Důležité je také uznání jejich schopností a prostor pro rozvoj jejich nezávislosti. Cení si přímé a logické komunikace a mohou být frustrovány, pokud jsou omezovány přílišnými pravidly nebo rutinami.

Pro efektivní vzdělávání dětí ze skupiny NT typů je klíčové poskytnout jim výzvy a příležitosti pro hluboké zkoumání jejich zájmů. Pedagogové by měli podporovat jejich kritické myšlení a nezávislost tím, že jim umožní pracovat na projektech, které vyžadují řešení problémů a analytické schopnosti. Individuální přístup a možnost samostatného studia jsou rovněž důležité, stejně jako otevřená diskuse a možnost zpochybňovat zavedené názory.

Z hlediska hudebního rozvoje jsou pro děti NT typu zajímavé hudební aktivity, kde mohou něco zkoumat a experimentovat – například hra na technické hudební nástroje, klávesy nebo syntetizátory NT děti přirozeně přitahuje, práce se softwarem na tvorbu hudby stimuluje jejich analytické a kreativní schopnosti, zkoumání hudebních struktur a matematických aspektů hudby může uspokojit touhu po logickém porozumění, experimentování se zvukovými efekty, programy, které kombinují hudbu s technologií podporuje rozvoj jejich analytického myšlení atd.

O aktivity, které se výrazně zaměřují na zapojení emocí, nebo o aktivity s jasně danou strukturou NT děti brzy ztrácejí zájem.

SJ typy

Děti ze skupiny SJ typů jsou obvykle velmi praktické, zodpovědné a spolehlivé. Mají silný smysl pro povinnost a často se drží tradičních hodnot. Jsou systematické a rády mají věci pod kontrolou, přičemž si cení rádu a stability. Tyto děti jsou často pečlivé a dbají na detaily, což jim pomáhá v plnění úkolů a dodržování pravidel.

Děti SJ typů oproti NF a NT typům potřebují jasnou strukturu a stabilní prostředí, které podporuje jejich potřebu bezpečí a rádu. Cení si jasných pokynů a očekávání, stejně jako pravidelnosti a předvídatelnosti v každodenních aktivitách. Potřebují také uznání a ocenění za svou tvrdou práci a spolehlivost. Podpora od dospělých, kteří respektují jejich potřebu organizace a systematicnosti, je pro ně klíčová.

Pro děti SJ typů je důležité poskytovat strukturované a dobře organizované učební prostředí. Pedagogové by měli používat jasné a konkrétní instrukce a postupy, které pomáhají těmto dětem orientovat se v úkolech. Praktické a aplikované učení, které má jasné cíle a výsledky, bude pro ně přínosné. Je také důležité pravidelně hodnotit a uznávat jejich úsilí a úspěchy, což posiluje jejich motivaci a sebedůvku.

Těmto dětem nedělá problém se učit na tradiční hudební nástroje, nemají tak silnou potřebu experimentovat jako NT typy a obecně těhnou k plnění svých povinností. Hudební teorie může uspokojovat jejich potřebu rádu a systematicnosti, hra v souborech zase rozvíjí jejich smysl pro povinnost a spolupráci. Pokud jim učitel zadá jasně stanovený úkol, nemívají problém se do něj pustit a splnit ho dle očekávání.

Hudební aktivity, kde nejsou jasně daná pravidla, jako je například improvizace a experimentování, budou tyto děti velmi stresovat.

SP typy



Děti ze skupiny SP typů jsou energické, spontánní a mají rády dobrodružství. Mají sklon žít v přítomném okamžiku a vyhledávat nové a vzrušující zážitky. Jsou praktické a zručné, často mají vynikající motorické dovednosti a talent pro řešení praktických problémů.

Potřebují svobodu a flexibilitu, aby mohly prozkoumávat svět kolem sebe a vyjadřovat svou kreativitu. Mají rády fyzické aktivity a příležitosti k okamžitému zapojení a interakci. Potřebují prostředí, které podporuje jejich nezávislost a umožňuje jim experimentovat a učit se prostřednictvím praktických zkušeností.

Při vzdělávání SP dětí je důležité zahrnout do výuky praktické a interaktivní aktivity. Pedagogové by měli umožnit flexibilní přístup k učení, který zahrnuje experimentování a fyzické aktivity. Učení by mělo být dynamické a zábavné, s důrazem na okamžitou aplikaci získaných znalostí. Důležité je také poskytovat příležitosti pro individuální iniciativu a kreativitu.

Tyto děti potřebují svobodu a akci, proto při hudebních aktivitách se nebudou bránit improvizaci, kdy mohou provést svou spontánnost, při bubnování a rytmických aktivitách zas mohou zapojit svou fyzickou energii a zručnost, při tanci mohou vyjádřit svou radost z hudby, soutěže, hudební hry nebo vystupování na veřejnosti jim poskytuje vzrušení a zároveň dává okamžitou zpětnou vazbu.

U klidných aktivit, jako je hledání hlubšího smyslu, SP děti většinou dlouho nevydrží, protože je jejich fyzická energie nenechá. Brzy ztratí pozornost a začnou sebou šít.

Aplikace ve třídě

Z výše uvedeného je patrné, že postavit hodinu hudební výchovy tak, abychom každé dítě rozvíjeli, se zdá nemožné. A aby toho nebylo málo, je třeba vzít v potaz i fakt, že každý učitel patří do některé ze čtyř uvedených skupin a že tedy tihne k určitým aktivitám. Když to hodně zjednodušíme, NF učitel může mít tendenci žákům hodně vyprávět a vést je za hlubším smyslem hudby, NT učitel s žáky bude hodně experimentovat, SJ učitel bude mít vše jasně naplánováno a hodina SP učitele se bude blížit improvizaci.

Při řešení, které v současné době testuji, se jedná o nastavení rolí. Při přípravě hodiny si pedagog stanoví nejen cíl a metody, ale vezme v potaz i všechny čtyři skupiny dětí. Těmto čtyřem skupinám dá na výběr ze čtyř odlišných rolí. Když budeme uvažovat nad konkrétním projektem, může to vypadat takto:

NF děti – zpěváci a vypravěči

NF děti se svou bohatou představivostí mohou ujmout role vypravěče a motivátora. Představme si například, že s dětmi budeme chtít pracovat na jednoduché písničce Kočka leze dírou. NF děti se tedy mohou rozhodnout pro roli trubadůrů, kteří k nám přišli, aby nám vyprávěli a zpívali příběh, který se odehrál za davných a davných časů. Také se mohou ujmout divadelních rolí, protože mají vrozenou schopnost vyjadřovat emoce.

SJ děti – rádci a organizátoři

Další role z nabídky může být role rádců, pro kterou by se mohly rozhodnout SJ děti, které nevynikají sklonky k impulzivitě a výrazné kreativitě, ale dokážou se podívat na návrhy jiných



kritickým myšlením, vidět ve struktuře slabá místa a navrhnout vylepšení. Jejich úkolem tak může být role impresária, který celou hru řídí a organizuje.

SJ dětem tak umožníme vycházet z jasných daností. Mohou vymýšlet, kam se kdo postaví, jak bude scéna kompozičně postavena atd. Mohou tedy koordinovat kostýmy a rekvizity a mohou pomáhat s vedením zkoušek.

NT děti – aranžéři

Třetí skupina dětí dostane svobodu volně experimentovat a zkoumat možnosti hudebních nástrojů a předmětů – dostanou roli aranžérů. Vymyslí hudební a divadelní doprovod k písni, seznámí s ním ostatní a rozdají jim úkoly. Mohou být zodpovědné za režii představení a tvorbu scénáře. Jejich analytické myšlení pomůže s plánováním a organizací celého představení. Mohou také navrhovat a vytvářet rekvizity a kulisy.

SP děti – improvizátoři a tanečníci

SP typy mohou předvádět improvizované scény, taneční vložky a fyzické komedie. Jejich energie a spontánnost přidají představení živost a dynamiku. Mohou také hrát vedlejší role a podílet se na hudebních a tanečních číslech. Nebo například role královského herolda, který bubnováním přitáhne pozornost všech, aby uvedl celé představení, poskytuje pro SP děti dostatek improvizace a svobody.

Princip

Důležitou součástí takové přípravy je ale možnost výběru. Ne každé NF dítě se v ten určitý den bude cítit na roli vypravěče a raději se přidá ke stabilním SJ typům. Ne každé SP dítě bude zrovna ten den sršet energií a vybere si raději jinou roli. Podstatné je, že nabídneme dětem dost širokou paletu možností na to, aby si vybraly činnost, která je zaujme a díky které se aktivně zapojí do dění.

Pokud se nám to bude dlouhodobě dařit, můžeme motivovat velkou část dětí a nadchneme je pro hudbu. Dojde k aktivaci celého jejich mozku a začnou se budovat spoje mezi neurony, které položí základ pro jejich budoucí vztah k hudební výchově a hudbě samotné.

ZÁVĚR

Aplikace teorie typů na hudební rozvoj dětí je ve fázi výzkumu, kdy vymýšlím aktivity a testuji je na šestiletých dětech, které učím Přípravnou hudební nauku. Východiskem mi je myšlenka individualizace učebního procesu s cílem respektovat jedinečnost každého dítěte i přesto, že se jedná o výuku kolektivní. Sama patřím k NF typům, kterým je vlastní hledání hlubšího smyslu. Pokud se mi ale sejde ve třídě skupina dětí, kde jsou výrazné SP a NT typy, musím výuku přizpůsobit tak, abych svým filozofováním neztratila jejich motivaci a pozornost. V tom mi velmi pomáhají znalosti z oblasti psychologie osobnosti, protože chci hrát na ty správné struny dětí, abych v nich zapálila jiskřičku lásky k hudbě a aby z nich vystříli lidé, kteří budou mít k hudbě přirozený vztah a budou chápát její důležitost v hudebním vzdělávání.

LITERATURA

JUNG, Carl Gustav. Psychologické typy. Přeložil Karel PLOCEK, přeložil Petr BABKA. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1654-4.



LEVITIN, D. This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession. New York: Dutton, 2006. ISBN 978-0-241-98735-3.

MIKOVÁ, Šárka. Milovat nestačí: cesta k sebehodnotě s Teorií typů. Praha: Mea Gnosis, 2022. ISBN 978-80-11-01981-5.

MIKOVÁ, Šárka. Nejsou stejné: jak díky Teorii typů porozumět dětem i sami sobě. Praha: Mea Gnosis, 2018. ISBN 978-80-270-3565-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Contact

Mgr. Marie Benešová, DiS.

ZUŠ Bedřicha Smetany, Revoluční 100, 312 00 Plzeň

cocechtomuzikant.cz

mariebenesova@cocechtomuzikant.cz



Professor Alexander Demchenko, Dr.Sci.

Saratov state conservatory and Saratov state university, International Center for complex artistic research, Russia

Професор, доктор Александр Демченко

Саратовская государственная консерватория и Саратовский государственный университет, Международный Центр комплексных художественных исследований, Россия

THE MAIN EFFECT-AFFECT OF ALFRED SCHNITTKE ON THE 90TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH

ABSTRACT

The initial thesis of the article is the assertion that the artistic backbone of the creative quest of composer Alfred Schnittke was the technique of polystylistics. In the subsequent consideration of this phenomenon, the defining concepts are effect, as a means of expression designed to create a strong impression, as well as the impression itself, and affect, as a passionate inspiration experienced by the composer during the use of polystylistics, and those parallels that arise during its use. Having designated the category of polystylistics, the further presentation is aimed at determining the role of Schnittke in its justification and his leading role in the development of this technique with the disclosure of historical horizons of citation and allusive symbolism (Baroque musical styles, Viennese classics, culture of the XIX century, the most influential predecessors of Schnittke in the art of the twentieth century). The following review of the most illustrative examples of Schnittke's polystylistic practice is conducted from the point of view of identifying the semantic aspects of the implementation of the possibilities of this technique, which leads to the conclusion that the composer aspired to establish a connection between the times and realize the heightened sense of historical memory inherent in artistic thinking of the second half of the twentieth century.

Key words: creativity of Alfred Schnittke, polystylistics, effect and affect as phenomena of its semantic content.

Let us immediately agree that the artistic backbone of the creative research of the composer Alfred Schnittke (1934–1998) was the technique of poly-stylistics. And, speaking about it, it is necessary to agree on the meaning of two similar words from the title of the proposed article.

Effect (from Lat. *action, impact, influence*) in this case, we will understand as means of expression intended to create a strong impression, as well as the impression itself, that is, the result of the influence of the system of polystylistic forms used by Alfred Schnittke.

Affect (from Lat. *passion, emotional excitement*) will denote, on the one hand, the passionate enthusiasm that the composer often experienced when going out to use polystylistics, and on the other hand, the parallels that involuntarily arise during its use, since this was mainly due to quotations from the music of the Baroque era, which was just developing the so-called theory of affects, that is, the ability to evoke certain emotional states using various means of artistic expression.



Now we will try to outline the necessary strokes of the creative history of this phenomenon and reach certain generalizations. These points were previously comprehended in the author's book "Alfred Schnittke. Contexts and concepts" [03]. Due to the abundance of quoted statements in this essay, for the convenience of presentation, they are given in the specified edition.

As is known, the concept of polystylistics, which implies the use of styles belonging to different eras in one work, was introduced into the lexicon of musical art by Alfred Schnittke, who programmatically justified the corresponding aesthetics and technology in his report at the International Music Congress of 1971.

And it was this composer who happened to become the most significant representative of this trend in the art of the second half of the twentieth century – the most significant both in terms of the intensity of the use of diverse resources of polystylistics, and in terms of its content content.

The real artistic practice of recent times almost invariably requires the author, turning to various genres, the ability to switch to almost any stylistic dimension. This is especially necessary for a musician working in the field of cinema.

And it is noteworthy that Schnittke, who became the author of music for six dozen films, received the initial impetus from the cinema for the formation of a polystylistic trend that was growing latent in his work.

When creating the sound design for the animated film "Glass Harmonica" (directed by Andrey Hrzhanyovskiy) in 1968, he came across an incredibly colorful conglomerate of all kinds of artistic material that struck his imagination.

"In this film, a huge number of characters from the world of fine art come to life: from Leonardo to modern artists such as Ernst, Magritte, the Prophets and many others. And when I saw all this material not yet filmed - here Pinturicchio, here Arcimboldo, here Salvador Dali - all this made a very strange impression next to it and seemed incongruous.

I did not imagine how it was possible to create something whole out of all this. However, the director succeeded. And this led me to the idea that, probably, in music, such a kaleidoscopic combination of different-style elements is possible and can give a very strong effect."

And is it by chance that in the same year 1968 the **Second Violin Sonata** appears – a work in which the composer for the first time quite consciously built an artistic concept based on the confrontation of styles.

Indeed, much is based here on the comparison of the "ultra-temporal" sound technique with the sharply contrasting neoclassical style (fragments of the chorale texture, episodes of pathetic sound, the "golden move", a reduced introductory dominant chord).

But it should be noted immediately that later Schnittke moved along this path in his music independently of external influences, expanding the range of semantic facets of this creative method in every possible way. It is worth giving confirmation that it was a consciously made choice.

"In 1968, I decided that it was possible to compare styles in shocking contrast – the first time I did it was in the Second Violin Sonata. And I felt some kind of liberation. And at the same



time, I began to think about the First Symphony, which I had been studying for four years, where these stylistic comparisons were carried out, perhaps, to the maximum extent."

Schnittke was an amazing, inimitable stylist. He possessed a virtuoso skill of reproducing any layers of musical culture – from the Middle Ages (mainly in the forms of Catholic Gregorian singing or Orthodox znamenny chant) to the recent past. But only occasionally he was occupied with the task of stylization as such.

One of the first and most famous examples of this kind is "**Suite in the Old Style**" (1971). Compiled on the basis of individual episodes of music for the films "The Adventures of a dentist" and "Sport, Sport, Sport", it refers to a difficult-to-distinguish set of models of Italian, French and German instrumental music of the first half of the XVIII century, mainly in the rococo version, which corresponds to certain "gallant" details.

The spirit of pastorality dominates here, which is defined from the first play and with the corresponding designation "Pastoral". The most noticeable are the echoes with Bach of the Italian Concerto and the Brandenburg Concertos (in No. 2 "Ballet" and in No. 4 "Fugue"; by the way, the typically Baroque theme from No. 2 then passed into the second movement of the First Symphony). There is a distant hint of Mozart (lyrical melancholy No. 3 "Minuet") and, it would seem, this is the upper limit of the historical origins of the Schnittke suite.

However, in fact, in its developing sections, layers of later time are felt, coming from the Romantics and even Tchaikovsky (in the techniques of sequential movement). Moreover, for humorous reasons, the elegant serenade of the last play (No. 5 "Pantomime") is "mixed" with barely noticeable elements of a Russian chastushka, the "rattling" of a small second and the interruption of the sound at the end is not on the tonic.

That is, even here, in the "purest" stylization, we are dealing with the freedom of creative production generally characteristic of Alfred Schnittke.

The main ground of the polystylistic retrospective was formed for Schnittke's work by three grandiose historical layers: the Middle Ages, the Baroque and the musical classics of the Enlightenment.

Appealing to the medieval heritage in the widest possible way, he most of all singled out the Gregorian chorale and the znamenny chant in it, which equally corresponded to the artistic value of the named pas-mints, and the aspirations of the composer himself.

This sacred array, as the foundation of the musical and spiritual treasury of mankind, was joined "from below" by the ancient layer of the synagogue monody, and "from above" by the circle of Protestant chants.

And what is very characteristic of Schnittke – a "citizen of the world" and a man of ecumenical views, he once tried to integrate all these four traditions into a certain artistic integrity, which happened in the **Fourth Symphony** (1983), where, according to the author's plan, "*the Lutheran chorale, the banner chant, the anniversaries of Catholic church life and some imaginary Jewish liturgical music are stylized.*"

* * *

As for most other musicians of the twentieth century, the "promised land" for the composer was the Baroque in its fully developed forms, that is, since the end of the XVII



century. Needless to say, how much the genre model of *Concerto grosso* meant to Schnittke, revived by him on the models of Corelli and Handel.

The first of the six opuses of this genre is especially indicative, which begins with the designation of parts: *Preludio (Andante)*, *Toccata (Allegro)*, *Recitativo (Lento)*, *Cadenza*, *Rondo (Agitato)*, *Postludio (Andante)*.

The sensitive ear of this musician could not pass by the exquisitely aristocratic madrigal culture, the heyday of which falls on the borderline of the Late Renaissance and Early Baroque. This artistic layer is most clearly represented in three compositions: the vocal and instrumental cycle "**Three Madrigals**", written on the poems of F. Tanzera (1980), **Madrigal in memory of O. Kagan** for violin or cello solo (1991) and the opera "**Gesualdo**" (1995), dedicated to an outstanding representative of the Italian madrigal culture.

We can also name other genre prototypes dating back to the Baroque era – for example, a **Trio-sonata**, 1987, or parts of the Pastoral and Ballet from the "**Suite in the Old Style**". We can talk about the important role that the harpsichord acquired in his work- Schnittke used timbre colors and articulatory features of this instrument very widely and variously, including in a solo capacity ("**Three Fragments**", 1990).

We can also mention a number of compositional names of that time, which to one degree or another aroused Schnittke's creative imagination – here, first of all, Vivaldi should be noted. But most of all, and mainly, Johann Sebastian Bach personified this era for him.

According to the memoirs of Mark Lubotsky, who was a friend of the composer, the first performer of all three of his violin sonatas and the first two violin concertos, Schnittke said: "*I think that Bach is the center. All music for 2000 years before Bach is the way to Bach, to the center. And after it, there is nothing without it for 250 years. Everything in the Bach Center. Even his name is BASN: the divergence of lines in the contradiction of B-H in this semitone pole ratio that creates energy. Possession of everything and the center of everything.*"

Mozart turned out to be the key figure for him among the Viennese classics – to some extent, perhaps, because in 1946, when his father's family temporarily settled in Vienna after the remote Russian hinterland, the future composer was impressed by the Mozart music he heard there for the first time felt his vocation.

Allusions to the style of the classic of Austrian music appeared in Schnittke's works many times, so it is possible to speak with good reason about his Mozartianism. It stretched from the purest stylization ("Congratulatory Rondo" for violin and piano, 1974) to a completely congenial co-creation (Part II of the Third Symphony).

At the same time, such qualities as harmony, subtlety, grace, elegance and often signs of a game beginning were preserved as an indispensable mode, in which a note of aesthetic sophistication was introduced from time to time.

From the point of view of the Mozartianism characteristic of Alfred Schnittke, the composition under the title "**Moz-Art**" (1975) is noteworthy-a verbal kunstyuk invented by him, beating the name of the classic with an emphasis on his belonging to art and on the fact that he has become a symbol, the personification of musical art – *Art*.



"The experience of reconstructing one of Mozart's works" – this is how Schnittke described his opus with maximum modesty. The fact is that at one time a violin part was found from some Mozart score (obviously made for the performance of the comedy of masks), and on the basis of several melodies contained in this part, the composer created an instrumental fantasy. At first it was written for two violins, then other versions appeared, including with the participation of the harpsichord.

This was done in the genre of a "musical joke", which again is in agreement with the preferences of the Viennese classic (one of the most famous Mozart things of this kind is the "Sextet of village musicians").

In fairness, we note that the name of Mozart in Schnittke's mind invisibly coexisted in close creative kinship with Haydn, as the name of the chamber-instrumental composition "*Moz-Art à la Haydn*" written two years later (for two violins and a chamber orchestra), in which the style of Viennese classicism is reconstructed as something extra-individual, speaks eloquently and significantly.

Less often, Schnittke felt the need to turn to the styles of the XIX century. But even here it is necessary to single out Wagner as one of his "spiritual fathers", to whom Schnittke repeatedly erected severe and solemn monuments in his writings.

Although it is often more likely to talk about a completely organic Wagner-Bruckner synthesis. Direct evidence of this is the Second Symphony with its subtitle "San Florian" as a sign of its origin as a result of the composer's visit to the monastery of the same name, where Bruckner lived, worked and was buried.

Nevertheless, even in relation to the XIX century, we can indicate a fairly representative range of complementary stylistic "overtones"-for example, vibes emanating from Schubert, Mendelssohn and even more from Mahler.

Sometimes, even occasionally, Schnittke collected a rather abundant "harvest" from the legacy of a particular romantic. For example, in the expanded piece "**A Paganini**" for solo violin (1982), we find whole clusters of selected fragments from the caprices of the legendary virtuoso, which make up a highly technical collage-concertbook.

From the point of view of the listener's perception (meaning the ease of detecting and identifying the polystylistic effect), it is more difficult to deal with the interpretation of reminiscences dating back to individual compositional styles of the twentieth century.

The composer marked his immediate predecessors with a "**Dedication to Igor Stravinsky, Sergei Prokofiev and Dmitry Shostakovich**" (1979), introducing one quote from each of them into this six – part piano piece: A Chinese march from Stravinsky's opera "The Nightingale", a Humorous Scherzo for four bassoons by Prokofiev, a Polka from Shostakovich's ballet "The Golden Age" - the selected material predetermined the somewhat eccentric inclination of this musical "curtsy" to the highly respected masters.

Among the named luminaries of the world art of the twentieth century, Schnittke additionally singled out Stravinsky and Shostakovich, having done this by creating small musical memorials in the year of their death: "**The Canon in memory of Igor Stravinsky**" (1971) and "**Prelude in memory of D. Shostakovich**" (1975).



And this is understandable, since from each of them he inherited, in my opinion, the most characteristic:

- from Stravinsky – a penchant for unrestrained experimentation, artistry and the game element, as well as the principle of virtuoso recreation of all kinds of stylistic models brought to the limit;
- from Shostakovich-the attraction to deep meditativeness, to the artistic analysis of acute life problems, to the development of the line of conceptual symphonism, and much more (for example, the opera "Life with an idiot" reveals obvious similarities with the satirical grotesque of the opera "The Nose").

* * *

As one could see, the range of polystylistic space of Alfred Schnittke's music turned out to be truly boundless. Equally impressive was the skill with which he operated with this extremely diverse material. Moreover, it should be admitted that creating collages was an extremely exciting activity for him and he sometimes experienced an insatiable passion for such a combination.

In this regard, his **First Symphony**, one of the samples of "total collage", became a real "Everest". Its fabric is woven from countless various extracts.

Only from the memory of Schnittke himself, far from covering the entire list of quotations, we find the following here.

"In the first part-the transition to the finale from Beethoven's Fifth Symphony and the beginning of the finale; in the finale-the funeral march (its author is unknown to me), then Chopin's march and Grieg's "Death of Oz", Strauss's waltz "Tales of the Viennese Forest", Tchaikovsky's concerto and the rhythm of" Letka-2", then 14 Gregorian melodies" Sanctus", the central episode with" Dies iiae "and at the end of Haydn's" Farewell Symphony". All the other collages are my theater music (marches, polkas, dances, etc.)".

Another example of a "total collage" and a real "Everest" was the **Third Symphony** (1981). It was created for the opening of the new Gewandhaus concert hall in Leipzig for the famous symphony orchestra of the same name, which dates back to 1743 and which at various times was led by no less famous Felix Mendelssohn, Artur Nikisch, Wilhelm Furtwengler, Bruno Walter, Franz Konwichny, Kurt Mazur.

The order, initiated by such a famous, truly "historical" performing group, prompted Alfred Schnittke to an equally "historical" artistic idea. The composer described it more than modestly – just as a desire to *"give the Third Symphony the signs of German (Austro-German) music"*. However, in fact, he erected a grand monument to this culture in sounds.

If the listener has special knowledge, then in the course of perception of this work, he can reconstruct the evolution of Austro-German music at least from Bach and Handel to Hindemith and Kagel.

The reservation *"at least"* is necessary, if only because, for example, the author interpreted Part III as *"a summary of musical history from the organum to the present"*, and we will keep in mind that the organum is one of the types of European polyphony of the Late Middle Ages.



Carrying out a kind of review of Austro-German music (this symphony is sometimes called the "anthology of German music"), Schnittke introduces a number of relevant quotations. And again, a reservation is required, because, as the author himself claims, "*there are stylizations and there are pseudo-citations, although there is not a single exact quote*".

For example, in the same part III there are themes of Bach's d-moll Chaconne, Mozart's *d-moll* Piano Concerto, the saraband from Beethoven's Egmont overture and a reminder of the funeral march from Wagner's Sunset of the Gods. In addition, this part, as a whole, is built on the dramatic model of Honegger's symphonic poem "Pacific 231".

However, two other principles play an even greater role in the construction of the Third Symphony.

The first of them consists in the implementation of typical means and especially of various styles of Austro-German music, and this begins with the fact that the first part had its prototype in the Introduction to Wagner's "Gold of the Rhine" (undulating sounds gradually rising up from the deafness of the extremely low register).

The second principle is that 33 themes are woven into the sound fabric of the work, which are the names of representatives of this musical culture encoded in the sounds. And if the finale opens and closes with the VASN monogram, then this seems to emphasize the fact that our ideas about the great composer are inextricably linked with Leipzig, where the Gewandhaus Orchestra has led its history since Bach's time.

Having considered the general scheme of the thematic framework of the architectonics of the Third Symphony, we have to make one more reservation: this is its plan "in form", as for the "content", the final result went far beyond the "musical-historical fantasy".

A peculiar echo of the Third Symphony, as a "historical re-construction", was *Concerto grosso No. 3* (1985), in which each of the five movements is dedicated to the anniversary of an outstanding musician. The first three of them are addressed to composers of the same age who were born in the same year 1685: Johann Sebastian Bach, Georg Friedrich Handel and Domenico Scarlatti.

* * *

The First and Third Symphonies, which are superficially similar in the abundance of collage material (the two "Everest"), are completely different in their artistic idea and drama, and, moreover, allow us to say that Schnittke's polystylistics could be "mononational" (the Third Symphony) and "polyanational" (the First Symphony). Here are additional illustrations on this subject.

"*Stille Nacht*" ("Silent Night", 1978) is a treatment of a German song, performed for violin and piano in the style range of Austrian classics from Mozart to Mahler.

In the "**Dedication to Paganini**" for solo violin (1982), in addition to the music of Paganini himself, fragments from the works of Corelli, Bach (this is the Baroque era) and Berg (this is the twentieth century) appear.

We find even greater variation in the **Third Quartet** – a kind of "carnival of musical quotations" (S. Volkov): Orlando Lasso, Beethoven, Wagner, Shostakovich. That is, there is a combination of material that is diverse not only by nationality, but also by time.



Pursuing various artistic goals, Schnittke generally interpreted the original prototypes very freely, forming the most unexpected mix structures and sometimes creating paradoxical hybrids. These include, for example, the baroque thematism from the V part of *Concerto grosso No. 1* and the classical-romantic "serenade" of the II part of the Viola Concert, to which the "enzyme" coming from gypsy music is unexpectedly mixed.

Thus, Alfred Schnittke's work with styles was characterized by exceptional freedom. He actively developed the principles of Igor Stravinsky's neoclassicism, including in the part that Sergei Prokofiev once ironically defined with the phrase "*bachisms with falsehoods*", and in Schnittke the saturation of quoted or stylized thematism with dissonance can be brought to a full 12-tone vertical.

But this is only a special case of various methods of transforming a particular historical prototype, including its radical transformation and deformation, when it turns into something unrecognizable or into its complete opposite.

The main purpose of such preparations is seen as follows: usually Schnittke actively modernized the original model, thus introducing it into the context of modernity and thereby organizing a lively dialogue of epochs, and this dialogue served primarily the tasks of the most prominent embodiment of the vital problems of the twentieth century.

The marked dialogicity is clearly noticeable even in cases when the work, according to its external outlines, is just a stylization, sustained in a more or less uniform key. Take, for example, the recently called **Three Madrigals** (1980).

Here Schnittke appears in a rather familiar role of a "citizen of the planet", this time interpreting one of the most precious acquisitions of Western European civilization—the madrigal style.

As one would expect, this style is presented in the appropriate qualities: not just subtlety, elegance, but also aristocratic refinement of expression, whimsical curves of refined lyrical emotion and, of course, individual-subjective mood.

However, the composer is by no means satisfied with what has been achieved and raises madrigality as if "in a square". This begins with "multilingualism", since the texts of Franz Tanser are used, written in different dialects – French (No. 1 "On a star"), German (No. 2 "Distance") and English (No. 3 "Memory").

They tell about the love story in approximately the same words, but in different shades already according to the "phonetics" itself. The interaction of these shades conveys those facets of the mysterious, innermost-hidden, which cannot be expressed by the cliches of everyday consciousness.

A feeling of loss and deep sadness ("Two people met on a star, but ... time passed, and they returned to Earth") it required a thinly transparent, insubstantially fragile instrumental palette and a special manner of vocal writing, including "exorbitant" means of expression (for example, the voice should intone in the range from contralto bottoms to coloratura tops).

As a result of such an interpretation of the principles of madrigality, there is an obvious "transposition" into the plane of a complicated modern system of intimate feelings.



Schnittke's polystylistics grew up on the basis of the sharpened contrast that is so characteristic of his work. Hence the sharpness of stylistic comparisons, which, in turn, strengthen the general confrontation of images to the limit.

The mentioned **First Violin Sonata**, where the composer used the *BASN* motif for the first time, also contains a grain of future stylistic conflicts: the sublime beauty of neoclassical sounds and the chaconne in its intonationally complicated, serial interpretation is opposed by the huge matter of dance genres (the exaggerated dancing of the Russian "Lady" and the ironic paraphrase of the Latin American smash hit "Cucaracha").

Five years later, in the **Second Violin Sonata**, polystylistics already openly acts as the most effective means of exacerbating internal conflict: the confrontation in the consciousness and mental organization of an individual of two principles – demonstratively rigid, self-willed, "quarrelsome" (atonality, chromaticism, "prickly" dissonance, rhythmic anarchy) and sublime, positively ideal, self-absorbed (neoclassical tonal thematism with a quote from *BASN*, clarity of harmonic cadences, metric poise).

This is one of the many functions that polystylistics has found in Schnittke's work. And for him, more than for any other modern author, it was characteristic of "*many styles*" and their continuous interaction.

This stylistic pluralism ultimately served the goals of creating a multidimensional picture of the world in its past, present and future. The composer himself saw polystylistics as a highly "*convincing musical means for the philosophical justification of the "connection of times"*". Consequently, the "affects" served in the most intensive way to achieve various kinds of " effects " in their range from a simple musical joke to the heights of problematic conceptualism.

The comprehensive scale of stylistic modes developed by the composer made it possible to clearly establish this "*connection of times*" and fully realize the acute sense of historical memory inherent in the artistic thinking of the second half of the twentieth century. Perhaps this was the main creative achievement of Alfred Schnittke.

REFERENCES

1. Bulatov S. A new word about Alfred Schnittke // Classical Musician, 2017, No. 1–2. pp. 36–39. 02
2. Vishnevskaya L. "Two geniuses from the banks of the Volga" // Music and Time, 2017, No. 11. pp. 25–27.
3. Demchenko A. Alfred Schnittke. Contexts and concepts. M., Composer, 2009. 256 p.
4. Demchenko A. Reflexes of memory of the genotype of Alfred Schnittke // Memory in art and science. – M., Moscow. humanitarian. un-t, 2016. pp. 63-80.
5. Denisov A. Silent secrets of the Fourth Symphony by A. Schnittke // Liturgical practices and cult arts in the modern world. Issue 3. – Maykop, Magarin O. G., 2018. Pp. 379–392.
6. Dolmatova M. Emotions in music // Musicology, 2019, No. 4. pp. 38–47.
7. Ivashkin A. Conversations with Alfred Schnittke. – M., Classics-XXI, 2005. 320 p.



8. *Klassen N.* Alfred Schnittke. Past and present in the context of contemporary art on the example of the genre of Concerto grosso // Traditions and innovation in culture and art. - Astrakhan, Institute for the Development of Education, 2016. Pp.57-60
9. *Kovalevsky G.* Alfred Schnittke's film music in the context of the evolution of his creativity // Music in the cultural space of Europe-Russia. – St. Petersburg, Russian Institute of Art History, 2014. Pp. 299–311.
10. *Savenko S.* Portrait of the artist in maturity // Soviet music, 1981, No. 9. Pp. 35-41.
11. *Kholopova V.* Composer Alfred Schnittke. – M.: Composer, 2008. 228 p.
12. *Schnittke A.* Articles about music. – M., Composer, 2004. 405 p.
13. *Shulgin D.* The years of uncertainty of Alfred Schnittke. Conversations with the composer. – M., 2004. 112 p.

Contact

Alexander Ivanovich Demchenko, Dr. Sci. (Arts), Professor at the Department of Music History, Chief Researcher

International Center for complex artistic research of Saratov State Conservatoire named after L. V. Slobinov

email: alexdem43@mail.ru



ON THE ROLE OF SYMBOLIC CONSEQUENCES IN THE PROCESS OF CONFRONTATION AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE CHARACTER TYPING OF THE MAIN PROTAGONISTS AND THE PLOT OF SMETANA'S AND DVOŘÁK'S OPERA LEGACY

K ÚLOZE SYMBOLICKÝCH KONSEKVENCÍ PŘI PROCESU KONFRONTAČNÍ A SÉMANTICKÉ ANALÝZY CHARAKTEROVÉ TYPIZACE HLAVNÍCH PROTAGONISTŮ A SYŽETU SMETANOVSKÉHO A DVOŘÁKOVSKÉHO OPERNÍHO ODKAZU

ABSTRACT

The aim of this study is to provide a description of the above-mentioned relation in opera literature of B. Smetana and A. Dvořák. Confrontational and semantic analysis makes it possible to reflect on the mentioned symbolic similarities, which respectively convey a targeted, intuitively rational insight into the indicated issue.

This text provides a summary of 44 symbols, which we document on 117 examples in the form of vocal line reproducibility. At the same time, this systematization makes it possible to create a certain idea about the expression specificity.

Keywords: Sacred linden, symbolism, metasymbolism, Smetana, Dvořák, Wagner

ABSTRAKT

Cílem této studie je podat popis shora uvedených relací v operní literatuře B. Smetany a A. Dvořáka. Konfrontační a sémantická analýza umožňuje podat zamýšlení právě nad uvedenými symbolickými podobnostmi, jež sounáležitě zprostředkovávají cílený intuitivně racionální vhled do naznačené problematiky.

Tento text podává sumarizaci 44 symbolů, což dokumentujeme na 117 příkladech ve formě reprodukčnosti vokální linky. Tato systematizace současně umožňuje vytvořit si určitou představu o výrazové specifitě.

Klíčová slova: konsekvence, symbolika, opera, A. Dvořák, B. Smetana

ÚVOD

České operní umění druhé poloviny devatenáctého století vykazuje známky symbolické dimenze zkoumaných děl z pozice realizace sémantické a konfrontační analýzy popisovaných kompozic, jež se typizují do racionálně univerzální konstanty se zacíleným procesem podání podobných symbolických dimenzí.



Ukazuje se, že právě tato podobnost umožňuje podat vhled do symbolických proporcí děl, které se stávají potenční reflexí mnohačetné skladebné výrazovosti.

Smetanovské a dvořákovské operní uvědomení se tak stává předmětem zkoumání symboličnosti, která právě v charakterových typizacích hlavních hrdinů se jeví poznáním univerzálně funkční a disfunkční symbolické akcentovanosti a konstruktivnosti.

SUMARIZACE SYMBOLICKÉ KONSEKVENTURY

Symbolické konsekventy tak u obou autorů vytyčujeme následovně:

Jedná se o:

1. mytologizaci

Dvořákovský mytologismus vychází z předpokladu určité mysterijně apoteózní exaltovanosti. Smetana při ztvárnění mytologizace upřednostňuje hymnický transfigurativně obrazný plastický obraz disfunkce, ve které se mentální mysticismus jeví určitou spojnicí k naduniverzálně funkční obraznosti.

Dvořákova „Matičko, Boží“ sboru z úvodu 2. aktu opery Tajemství se vyrovnává s multiracionálně fantaskně fiktivní pluralizací.

Dalšími konsekventy symboliky se stávají:

„Dejžto, Pán Bůh“, 1. akt, Marbuel, Čert a Káča

„Bohové věční tamo nad oblaky, pokorně vzhlížejte na tuto zem“, 1. akt, Libuše, stejnojmenná opera

2. patriotizaci

„Ta česká píseň duši jímá“, Beneš, 2. akt, Dalibor

„My cizinou jsme bloudili“, Julie, Bohuš, 2. akt, Jakobín

3. Symboliku platiadla

„Peníze nejdou, tak půjdeme my?“, Setník, 2. akt, Braniboři v Čechách

„Znám jednu dívku, ta má dukáty“, Kecal, Jeník, 2. akt, Prodaná nevěsta

„Ukažte jí nějaké zlato, skočí po něm“, Marbuel, 2. akt, Čert a Káča

„Chci v ruce mít zlato“, Kalina, 2. akt, Tajemství

„Sláva zlatu mocnému“, sbor čertů, 2. akt, Čert a Káča

„A tomu groší“, Bonifác, 1. akt, Tajemství

4. smírnosti

„Bud' smír mi pokorou“, Chrudoš, 3. akt, Libuše

„Ó, lásko má“, Kalina, 3. akt, Tajemství

„Musím, Tě, musím zahubit“, Rusalka, 3. akt, stejnojmenná opera

5. zrady

„On prozrazen“, Milada, 3. akt, Dalibor

6. symboliku denní doby

„Dobrý večer“, Marbuel, 1. akt, Čert a Káča

„Jitro krásné“, Tajemství, sbor, 1. akt

„Pohasnul den a vše blažilo se snem“, Milada, 1. akt, Dalibor

7. sociálního útisku



„Já, ubohej ovčáček“, Jirka, 1. akt, Čert a Káča

„Jsem žebrák a chud“, Kalina, 2. akt, Tajemství

„Udeřila naše hodina, pražská se vzbudila chudina“, sbor, 1. jednání, Braniboři v Čechách

„Jak těžký život žalárníka jest“, Beneš, 2. akt, Dalibor

opera Šelma sedlák

8. invokaci hlavního hrdiny

„Slyšel sto, příteli“, Dalibor, 1. akt, stejnojmenná opera

„Pohádko má“, princ, 1.. akt, Rusalka

„Bílá moje lani“, princ, 3. akt, Rusalka

„Můj Vítku“, Blaženka, 1. jednání, Tajemství

„Můj kvítku“, Vítek, 1. akt, Tajemství

9. sebeopojení

„Mám, bílé nožky mám“, lesní žínka, 3. akt, Rusalka

„Mám, zlaté vlásky mám“, lesní žínka, 3. akt, Rusalka

10. nacionálismu

„Již víte, jak to krásné království“, Vladislav, 1. akt, Dalibor

„Bohové věční tamo nad oblaky, pokorně vzhlížejte na tuto zem“, Libuše, 1. akt, stejnojmenná opera

„Český národ, neskoná“, Libuše, 3. akt, stejnojmenná opera

11. marnosti života

„Ničím je mi život“, Dalibor, 1. akt, stejnojmenná opera

„Ach, proč nezhynu“, Rusalka, 3. akt, stejnojmenná opera

12. symboliku nápojového opojení

„Plnými doušky chci pít“, Kalina, 2. akt, Tajemství

„Sláva Jitce“, zbrojnoši, 2. akt, Dalibor

„Připijme jim na zdraví“? Tomeš, 1. akt, Hubička

„Cože jste tak málo pila?, Marbuel, 1. jednání, Čert a Káča

13. symboliku sociálně konduktivizované antropologizace

„Co se to děje zde?“, Lucifer, 2. akt, Čert a Káča

„Lidičky, lidičky“, Skřivánek, 1. jednání, Tajemství

14. symboliku ukolébavky

„Hajej, můj andílku“, Vendulka, 2. akt, Hubička

„Letěla bělounká holubička“, Vendulka, 2. akt, Hubička

„Synáčku, můj květe“, Julie, 3. jednání, Jakobín

15. měsíčního svitu

„Vidíš, jak pěkně svítí Měsíček?“, Blaženka, 1. akt, Tajemství

„Měsíčku na nebi hlubokém“, 1. akt, Rusalka, stejnojmenná opera

„Hou, hou, hou, svítí Měsíc nad řekou“, lesní žínky, 1. akt, Rusalka

16. glorifikaci fauny

„Slyšíš, jak pěkně zpívá skřivánek?“, Blaženka, 1. jednání, Tajemství

„Hlásej, skřivánku“, Barče, 2. akt, Hubička



17. hrdinskosti

- „Udatný rek to byl“, sbor, 1. akt, Dalibor
- „Tam, v mlhách sotva utvořených, poslední září rek“, Libuše, 3. akt, stejnojmenná opera
- „Ty hrdino, snad v peci nestraší“, burleskní perziflence Skřívánka, 3. akt, Tajemství

18. bojového odhodlání

- „Vzhůru, ty Praho zpyšnělá“, Dalibor, 3. akt, Dalibor
- „Pražská se vzbudila chudina“, sbor, 1. akt, Braniboři v Čechách

19. láskyplného poznání

- „Tvůj, obraz, dívko“, Wolfram, 1. akt, Braniboři v Čechách
- „Tak plane láska pravá“, Panna Róza, 3. akt, Tajemství
- „Ten lásky čas“, Mařenka, 3. akt, Prodaná nevěsta
- „Jen jedna jediná“, Petr Vok, 3. jednání, Čertova stěna
- „Na podzim v ořeší“, Terinka, 1. akt, Jakobín
- „Ten úsměv děcka, ty líce ruměné“, hrabě, 3. akt, Jakobín

20. symboliku kolektivního uvědomění

- „Rádi a veseli“, sbor, 1. akt, Tajemství
- „Žito krásné“, sbor, 1. akt, Tajemství
- „Pusté síně obživněte, rozveselte se“, sbor, 3. akt, Jakobín

21. naděje

- „Ze žaláře pokyne záře“, Milada, Jitka, 1. akt, Dalibor
- „Kéž mne může vysvobodit“, kněžna, 3. akt, Čert a Káča

22. glorifikaci slávy

- „Sláva Jitce“, sbor, 2. akt, Dalibor
- „Sláva Tobě, nevěsto ctnostná“, sbor, 3. akt, Libuše
- „Sláva paní kněžně“, sbor, 3. akt, Čert a Káča
- „On pekla hrůzy slavně překoná, sláva, sláva“, Libuše, 3. akt, stejnojmenná opera

23. líčení prostředí

- „Vodo pravěká“, Vodník, 1. akt, Rusalka
- „V tom zámku červeném“, Marbuel, 1. akt, Čert a Káča
- „Čury, mury fuk“, Ježibaba, 1. akt, Rusalka

24. líčení emočních stavů

- „Jak úzko mi“, Kněžna, 3. jednání, Čert a Káča
- „Slyšel sto příteli?“, Dalibor, 1. akt, stejnojmenná opera

25. udatenství

- „Poslední září rek“, Libuše, 3. akt, stejnojmenná opera
- „Udatný rek to byl“, sbor, 1. jednání, Dalibor

26. symboliku květu

- „Můj kvítku“, Vítek, 1. akt, Tajemství
- „A z rodu čistého, vypučí květy“, učitel, 2. akt, Jakobín

27. glorifikaci fauny

- „Za štíhlou gazelou“, Armida, 1. akt, stejnojmenná opera



- „Hlásej, skřivánku“, Barče, 2. akt, Hubička
 „Slyšíš, jak pěkně zpívá slavíček?“, Blaženka, 1.akt, Tajemství
- 28. tvrdošíjností**
 „Tak, tvrdošíjná dívko jsi“, 1. akt, Michálek, Čertova stěna
 „Rozmysli si Mařenko, rozmysli“, sextet, 3. akt, Prodaná nevěsta
 opera Tvrde palice
- 29. něhy, přívětivosti**
 „Ten úsměv děcka“, hrabě, 3. akt, Jakobín
- 30. kritiku snobismu**
 „Znám jednoho pána, zrzavého sršána“, 1. akt, Jirka, Jakobín
 „Tohle jsem mu zrovna řek“, Jirka, 1. akt, Čert a Káča
- 31. symboliku vodního živlu**
 „Vodo pravěká“, 1. akt, Vodník, Rusalka
 „Necitelná vodní moci“, Rusalka, 3. akt, stejnojmenná opera
 „Mocná, Ty Vltavo“, Rarach, 3. akt, Čertova stěna
- 32. fantastického surrealismu**
 „Snad v peci nestraší“, Skřivánek, 3. akt, Tajemství
 „Vidino přesladká“, princ, 1. akt, Rusalka
 „Je sic to trochu daleko“, Marbuel, 1. jednání, Čert a Káča
- 33. symboliku nevěry**
 „Jak jsem to řek“, Tomeš, 1. akt, Hubička
 „Pospěšte za jinou“, kněžna, 2. akt, Rusalka
 „To haraburdí“, Lukáš, 2. akt, Hubička
- 34. symboliku moci**
 „Moci čaravná“, 1. akt, Izmail, Armida
 „Chci v rukou mít zlato, tu čarovnou moc“, Kalina, 2. akt, Tajemství
 „Sláva zlatu mocnému“, sbor čertů, 2. jednání, Čert a Káča
- 35. čarování**
 „Čury, mury fuk, bílá pára vstává z luk“, Ježibaba, 1. akt, Rusalka
- 36. symboliku vyprchaného kouzla lásky**
 „Ubohá Rusalko bledá, běda“, Vodník, 3. akt, Rusalka
- 37. vodního živlu**
 „Ta voda studí“, Rusalka, 3. akt, stejnojmenná opera
- 38. zklamání**
 „Pospěšte za svou vyvolenou!“, Kněžna, 2. akt, Rusalka
- 39. pomsty**
 „Počkejte, vy blázni!“, Purkrabí, 1. akt, Jakobín
 „Žaluji naň, on zločincem“, Milada, 1. akt, Dalibor
- 40. květiny**
 „Květiny bílé po cestě“, sbor, 2. jednání, Rusalka
- 41. symboliku ročních dob**



„Čarovný vlahý máj“, Podhájský, 1. akt, Dvě vdovy

„Na podzim v ořeší“, Terinka, 1. akt, Jakobín

42. stromu

„Ó, vy lípy“, Přemysl, 2. akt, Libuše

43. katarze

„Bůh Tě pomiluj“, Rusalka, 3. akt, stejnojmenná opera

„Za tu dobrotu a milost děkujeme nastokrát“, sbor, 3. jednání, Čert a Káča

„Děkuji vám, dobrí lidé“, kněžna, 3. akt, Čert a Káča

„Ó, Rózo má!“, Kalina, 3. akt, Tajemství

„Sem, na nádra má“, Přemysl, 3. jednání, Libuše

„On pekla hrůzy slavně překoná“, Libuše, 3. jednání, stejnojmenná opera

44. sen

„Jak krásný sen“, Mařenka, 1. akt, Prodaná nevěsta

„A v tom snu“, Kalina, 2. jednání, Tajemství

ZÁVĚR

Provedli jsme sumarizaci symbolických dimenzí a jejich konsekencí v operách B. Smetany a A. Dvořáka, kde ideový odkaz bikulturální multiparadigmatiky se stává nosnou a cennou devizou racionálního poznání.

Operní literatura uvedených autorů se tak stává materií, která udivuje svou jedinečnou melodizací, cantilénizací, zpěvností, jež vstřebává odrůdy bikulturální esenciality v neuvěřitelně sociofunkčně multilatérní symbolické výrazovosti.

Symbolika se ve smetanovských a dvořákovských operách stává určitým zprostředkovatelem, který jednoznačně a referenčně i multiparadigmaticky vytváří určitou spojnici ve výrazově simulačně koncentrované kompoziční uvědomělosti.

Multistimulace symbolu se též jeví mikrofunkcionalizací a multistrukturálně uniformovaným prostředkem, který výrazně ovlivňuje proporčnost symbolu ve své metareflexivnosti.

Kolik multistimuluječích symbolizací představuje tento operní odkaz ve své svérázné symbolice, která se též primérně fixuje do svébytných sémantických diferenciálů s tak mnohoobrazně sociofunkčně unifikovanou referenčností!

Je to i obraz bohaté tvorivosti, která se v kompozicích uvedených autorů lokalizuje do zcela jednoznačně akceptabilních obrysů svéráznosti, naprosté originality výrazu, s neuvěřitelně rozezpívanou českou vroucností ve své ideově sociofunkční sounáležitosti.

Z tohoto úhlu pohledu se tento odkaz stává multifunkční racionalitou bohaté svébytnosti a svéráznosti.

LITERATURA

1. Budiš, Rudolf: Bedřich Smetana, Horizont, Praha 1982
2. Burghauser, Jarmil: Antonín Dvořák, Horizont, Praha 1984



3. Hostomská, Anna: Průvodce operní tvorbou, Nakladatelství Svoboda Libertas, Praha 1993
4. Séquardtová, Hana: Bedřich Smetana, Profily, Praha 1984
5. Schonberg, Harold: Životy velkých skladatelů, BB art, Praha 1996
6. Trojan, Jan: Dějiny opery, Paseka, Praha 2004

Poznámkový aparát

1. Jak se ukazuje studiem monografického, lexikálního i internetového zdroje, nebyla doposud vytyčená problematika publikována.

Contact

PhDr. Karel Dichtl

Sídliště 387

382 32 Velešín

Česká republika



PhDr. Karel Dichtl
Velešín, Česká republika

TO THE SYMBOLIC PARADIGMA IN THE CONTEXT OF A PARTIAL REFLECTION ON LIBUŠE'S PROPHECY FROM SMETANA'S OPERA OF THE SAME NAME

K SYMBOLICKÉMU PARADIGMATU V KONTEXTU DÍLČÍHO ZAMYŠLENÍ NAD LIBUŠINÝM PROROCTVÍM ZE STEJNOJMENNÉ SMETANOVOY OPERY

ABSTRACT

The study reflects on the role of symbolism in the context of the prophecy of the Czech princess Libuše from the opera of the same name by Bedřich Smetana.

The symbolism of faith and devotion to the Czech nation, which has always overcome all hells and horrors and gloriously rose to proud heroism, becomes relevant in the sense of attitude relationships to life awareness.

It is a symbolism that shows the way to a prosperous life and national awareness, a way that simultaneously facilitates a pacifist relativized awareness.

Keywords: nation, prophecy, princess, symbol, reflection, opera Libuše, B. Smetana

ABSTRAKT

Studie podává zamýšlení nad úlohou symboliky v kontextu proroctví české kněžny Libuše ze stejnojmenné opery Bedřicha Smetany.

Symbolika víry a oddanosti k českému národu, který vždy překonal všechny pekla a hrůzy a slavně se vzeml do pyšnící se heroičnosti, se stává aktuální ve smylově postojových relacích k životnímu uvědomění.

Je to symbolika, která ukazuje cestu k prosperujícímu životu a národní uvědomělosti, cesta, jež současně facilituje k pacifistně relativizované uvědomělosti.

Klíčová slova: národ, proroctví, kněžna, symbol, zamýšlení, opera, Libuše, B. Smetana

ÚVOD

Slavnostní opera Libuše Bedřicha Smetany představuje dílo svérázných kvalit, kompozici naprostě vyjímečného významu, které se v důsledku perfektního ztvárnění vize budoucnosti českého národa ve svém Libušině proroctví ukotvuje do dimenzi multiparadigmaticky dimenzované nadčasovosti.

Je to výplod, který vyvěrá z kultu národního sebeurčení, z té pragmaticky nadcentralizačně uvědomělé patrioticity, která se v proklamacích české pokrovosti ukonečnuje neobyčejně multicentralizačně erudovanou symbolickou konstitučností.



V tomto textu podáváme zamýšlení nad symbolikou proroctví české kněžny z avizované opery z těchto úhlů pohledu.

1. Morálním dogmatem fatického heterosensualismu se jeví především univerzálně kompetitivní racionalismus.

Fatum se v osudové věšt'bě české kněžny tak zcela uvědoměle vtěluje do morálního paradigmatu útrpnosti a deziluze, která je však v proroctví pragmaticky neopozitivizována uvědomělostí osudu s dekonstrukcí elegie a pantragistické sebepokořenosti.

Je to současně symbolika osudovosti českého národa, která překlenuje a překonává útrpnost a jež tak mocně se vyrovnává s doktrínou národně apelativní svobodomyslnosti.

Apel se právě v kontextu osudové věšt'by stává relevantní součástí činu, který s jako mentálně facilitující stimulací k národní oddanosti jeví určitým transreferenčně uvědomělým aktivizátorem osudovosti.

Heterosensuálně ale vyznívají především fatická dogmata sice z půdorysu určité pokorně vyznívající univerzality.

Je to i mysl, která se univerzalizuje věsteckou osudovostí, jež se konkretizuje do hermétského obrazu vroucnosti, oddanosti a boje proti bezpráví a deziluzivní sebepokořitelsotí.

Fatum je ale dogmatem racionálně univerzální chiméry, která se přesvědčivě zdokonaluje věsteckou praobrazností.

A tak se fatická heterosensualizace vstřebává do obrysů dogmatického schizmatu pokory, víry ve spásu, či v étos dobra a pozitivistické odevzdanosti.

2. Libušino proroctví představuje i paravizuálně simulující multiobraznost především z hlediska určitého žánrově disfunkčního střihu, v němž se sledy multiobrazů z české historie jeví jako retrospektivně uvědomělá obraznost.

Paravizuální simulace se ale stává součinností žánrového střihu i z hlediska multifiziognomické relativity bytí a jsoucna i deaktivované patrimoniality.

Právě paravizuální simulace multiobrazu představuje v osudové věšt'bě určitý metareflexivně diskohherentní součin hermeticky mysteriorizované tužby, která se v obrysech multiobrazu stává zcela akceptabilní stabilizací morální pevnosti, jednoty i etiky racionálně reaktivované národní uvědomělosti.

Paravizualizace v dogmatice mysterijního hermétství se vstřebává do multiobrazu, v němž se postava české kněžny ukotvuje jako pudovost sebezáchovy a národní svrchovanosti, v níž se slogan o slávě českého národa jeví symbolem tužby a pragmatické národní oddanosti.

3. Ale i mikrorelativní hermétismus vyvěrá z čistoty kněžniny duše, která jako patronka české státnosti se ponořuje do hermétismu ctnosti, ochrany, jistoty a sebeuvědomělé vroucnosti.

4. Smetana zobrazuje hlavní hrđinku opery i z pozice mystického esoterismu a sice na příkladu zpěvu o mlhavých vidinách národního sebepokoření.



Kněžniny vokalízy ve tvaru „Tam, v mlhách sotva utvořených poslední září rek, jenž z národa na trůn byl povolán“, udivuje mysteriozní ezoterikou národně oddanému hermétismu.

Ano, mystika se v esoterismu kněžniných zpěvů jako by rozčarovala do patriotické fabulatornosti s údivě nad vírou ve spasení, nad vírou, která se v útrobách esoteriky rozjařuje do obrysů mentálně seberozvíjené pozitivistické mystičnosti.

5. Též patrioticko multireferenční vizualismus se v kněžnině duši rozvíjí do libida vášní a heroistiky, do heroistiky, v níž se obrysy paravizuální excentricity dojímají svou sebeuchvacující láskou, svou neutuchající oázou pokořenosti a neobyčejně proklamovanou vírou ve sblížení.

Je to víra, která s sebou přináší výkvět naduniverzálně pragmatizované idealizace, v níž se vize rovnostářství, svobody a tolerance jeví jako nadunifikačně celistvý apoloégem pravdy, krásy a entuziastického životního opojení.

6. Ale i meditativně polykonstruktivní funkcionalismus se v proroctví jeví jako přemítání nad mírem a válkou, který v kněžniných zpěvech ve tvaru „V míru i válce veliký“ se zračí postava Jiřího z Poděbrad jako multiobrazný symbol intraindividualizované apogetičnosti a patrioticity.

Kněžnino meditátorství chápe Smetana jako přemítání o osudu, jako přemítání, ve kterém se mentálně adjektivní vizionářství stává předpovědí s časovou nadřazeností.

7. Specifickou součástí dílčích úvah se stává heterokonfigurace symbolu, kterou Smetana zobrazuje jako určité multilatenizovaně fuziální kontribuce symbolu v kontextu naduniverzálně virtuální pragmatičnosti.

Kněžna je oddána svému národu v reflexi uctivosti, pravdě a ochránkyně životních jistot.

Její tužby jako by rozkryly heterotransfiguraci ducha symboliky, která až s hermeticky apologizujícím individualismem se pokořuje jsoucnem a intimně idealizovanou pragmatičností.

8. Uvažujeme –li dále, dílčí součástí zamýšlení se stává i hledisko relativizace času a obrazu. Kněžnina vize slávy českého národa se spodobňuje i ve zpěvu „Oni slavně jdou“, kde vizionářství husitské tematiky časově nadcentralizuje do poloh esencializované výrazovosti. Glorifikace slávy se stává i reflexí relativizace obrazu, v němž Libušina úcta, pokora, vroucnost, ale i mentální průbojnost v duchu pansdirektuální autonomizace tak zcela pokrovově se dostává do ideového obrazu české státnosti.

Libušino proroctví se též stává metafyzickou synchronizací ducha s okázaností i mentálně duševní vyspělostí.

Skladatel zobrazuje hlavní hrdinku jako emancipovanou ženu, bytost ryzího srdce s meditativní metafyzicko sensuální apodiktičností, ženu citově erudované ctnosti.

9. „Co dál?, to mlha oku zahaluje“.

I tento výrok české kněžny se stává nadtemporálně vizionářským obrazem.



Libuše je konsternována nadtemporální vizí české státnosti i z pozice určité synergické disfunkční meditativnosti.

Smetana se jako oddaný patriot uchyluje v kněžnině vizionářství ke ztvárnění monumentální okázalosti se vtělením se do mystické fabule, do hymnicko transidentické multiobraznosti.

10. Dále se lze zabývat problematikou unifikace mikrosymbolu a mikroleitmotivu.

Mikrosymbol tvaruje skladatel z pozice jeho unifikovanosti a intervenci do multilokačně flexních melodicko mikroleitmotivických segmentů.

Hlavní hrdinka opery je multifixně vyobrazena prostřednictvím sledu mikrosymbolických mikroleitmotivů, které vytvářejí homogenizovaný strukturálně multifunkčně unifikovaný celek obraznosti.

11. Konečně lze připomenout další kompozice z dějin hudby 18. – 20. století s tematikou osudové pokročitelnosti.

Vzpomenout lze na Beethovenovu „Osudovou symfonii“, kde skladatel vytváří osudovost jako transsimulačně aktivační tragiku, či na Čapkovského symfonickou báseň Fatum, která udivuje transreferenčností multisymbolu jako svérázného archetypu expresivity, či Janáčkovu operu Osuds mentálně egoizovanou uvědomělostí.

ZÁVĚR

V závěru tak lze shrnout, že patriotické obrysy kněžnina proroctví se v opeře Libuše B. Smetany stávají platformou neuvěřitelně propracované doktríny o symbolice českého státu jako svrchovaného a autonomního národa, který vždy bude utváret jednotu, bratrskost a sebeurčenosť v kontextu racionálně univerzifikované patrioticity.

Skladatel tak ve svém díle zobrazuje kněžnu Libuši jako svéráznou, mravně okázanou osobnost, se superegem předurčeným k etické moralitě, k té moralitě, jež se pragmatizuje do rovin neobyčejného étosu pravdy, smírnosti, dobra a pokory.

Contact

PhDr. Karel Dichtl

Sídliště 387

382 32 Velešín

Česká republika



Akadémia umení
v Banskej Bystrici
→ Fakulta
muzických
umení

prof. Andriy Dushniy, Ph.D. in Education

<https://orcid.org/0000-0002-5010-9691>

Head of the Department of Music Theoretical Disciplines and Instrumental Training

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ukraine

SCIENTIFIC RESONANCE OF THE REPRESENTATIVES LVIV SCHOOL OF BAYAN-ACCORDION ART: 2005 – 2019 YEARS

ABSTRACT

The founding of the Lviv School of Bayan-accordion Art dates back to 1950, and today, the school has a strong resonance in the Lviv Region, Ukraine and the world. The activity of its representatives in the field of scientific activity becomes a significant factor in the popularization of the phenomenon on a national and international scale. The scientific and artistic project revealed the key elements of the activity, highlighted the achievements and development of the outlined direction, and became the basis for future research.

Keywords: Lviv School of Accordion Art, bayan, accordion

The founding of the Lviv School of Accordion Art dates back to 1950 of the 20th century, and this honorable mission belongs to the graduate of the Kyiv Conservatory Mykhailo Oberyukhtin. Actually, this iconic figure formed the author's school, which today has a strong resonance in the Lviv Region, Ukraine and the world.

Among the well-known representatives of the school, it is worth mentioning the following names:

- *laureates of international competitions* – Viktor Golubnychy, Volodymyr Stetsun, Volodymyr Balyk, Yevgen Datsina, Igor Vlah, Serhii Karas, Viktor Yanchak, Yuriy Chumak, Yaroslav Oleksiv, Roman Puneiko, Pavlo Gilchenko, etc.;
- *numerous teachers* – Anatoliy Onufrienko, Alim Batrshin, Viktor Vlasov, Ernest Mantulev, Serhii Maksymov, Nestor Soroka, Oleksandr Lychenko, Mykhailo Dmytryshyn, Petro Kravchuk, Svitlana Stegney, Volodymyr Stegney, Yuriy Chumak, Andriy Dushniy, Yaroslav Oleksiv, etc.;
- *composers* – Anatoliy Onufrienko, Alim Batrshin, Viktor Vlasov, Ernest Mantulev, Volodymyr Balyk, Anatoly Nikiforuk, Anatoly Martsenyuk, Yaroslav Oleksiv, Volodymyr Saliy, Roman Stahniv, Mykola Golovchak, Pavlo Gilchenko, etc.;
- *scientists – doctors of science* Olga Oleksyuk and Yurii Medvedyk, *candidates of sciences* Dmytro Kuzhelev, Andriy Dushniy, Serhii Karas, Yaroslav Oleksiv, Yuriy Chumak, Ruslan Kundys, Valeriy Shafeta, Galyna Oleksiv, Lyubomyr Martyniv, Bohdan Kyslyak;



- *organizers of competition and festival events and scientific projects in the Lviv region*
– Anatoliy Onufrienko, Viktor Chumak, Serhiy Maksymov, Serhii Karas, Bohdan Pyts, Andriy Dushniy, Yaroslav Oleksiv.

The next important step in unifying the traditions of the Lviv school was made in 2005. This year, in the city of Staryi Sambir (Lviv region) on the basis of a music school, the first scientific and practical conference «Lviv bayan-accordion school and its outstanding representatives» is being held, with a dedication to the co-founder of the school, Anatoly Onufriyenko. The conference had several components: a concert-presentation of the «Album accordionist» from the works of Anatoliy Onufrienko, performed by school students; the conference itself, with presentations by the scientific community of Drohobych, Lviv, Kyiv, Odesa, and Ivano-Frankivsk; performances by students of music colleges of the region; lectures by professors Mykola Davydov and Halyna Padalka from Kyiv; a big concert of representatives of the school in solo and ensemble performance (Serhii Karas, Andriy Dushniy, Yurii Chumak, Viktor Yanchak, Yurii Kipen, «Prykarpatskyi Duet of Bayanists» and Ensemble «Zbyranka»). The conference and its fullness became the foundation for the foundation of the scientific and artistic project «Lviv School of Bayan-Accordion Art». Through the prism of time, the project includes a scientific factor, a pedagogical component, composer training, concert and festival events, support for young musicians, concert activities, participation of representatives in prestigious international competitions, international cooperation, etc. Professor Andriy Dushniy and the Department of Music-Theoretical Disciplines and Instrumental Training of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University of acted as the founder of the project and its associate. Among the co-founders, it is worth noting the names of Serhii Karas (Lviv) and Bohdan Pyts (Drohobych).

Therefore, the scientific priority is primarily focused on the process of collecting and unifying materials both in the middle of the school and in the general and art history context. Thus, scientific and practical conferences with printing of materials and theses are systematically held during the specified period. Among them it is worth noting: «Lviv bayan-accordion school and its outstanding representatives», with a dedication to the founder of the school Mykhailo Oberyukhtin (Lviv, 2006); «Academic folk-instrumental art and vocal schools of the Lviv region» (2005); 6 conferences «Creativity for folk instruments of composers of Ukraine and abroad» (Lviv, Drohobych); 16 conferences «Folk instrumental art at the turn of the 20th – 21st centuries» (Drohobych, 2007-2023); 8 conferences «Music education of Ukraine: problems of theory, methods, practice» (Drohobych, 2008-2015); 9 conferences «Musical art of the 21st century: history, theory, practice» (Drohobych); 2 conferences «Ukrainian musicology in the context of the Bologna process» (Lviv, 2010, 2014). The problems of the materials touch on issues of musicology, musical and artistic pedagogy, personalities, ornaology, creativity, history of musical art and culture, folk instruments of the academic tradition (bandura, guitar, domra, cymbals), bayan-accordion art, ensemble-orchestral art of playing folk instruments, concert-creative activity, etc.

In our research, it is worth highlighting the educational and methodological basis of writing: *monographs* by Andriy Dushniy «Anatoliy Onufrienko: a life devoted to music»



(2010); *directories* of Andriy Dushniy and Bohdan Pyts «Lviv School of Bayan-Accordion Art» (2010) and «Department of Folk Musical Instruments and Vocals of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University» (2011), Iryna Ivanochko «Accordion Art: History and Modernity» (2020); *manuals* – Dmytro Kuzhelev «Bayan work of Ukrainian composers» (2011) and «Bayan work of Ukrainian composers of the second half of the 20th – beginning of the 21st century» (2023), Andriy Dushniy «Prykarpattian duo of bayanists: creative and performing aspect» (2007), Serhii Karas and Yaroslav Oleksiv «Working with an orchestra of Ukrainian folk instruments» (2008); *methodological recommendations* – Andriy Dushniy and Serhii Karas «Working with an orchestra of folk instruments on the example of A. Onufrienko «Fantasy»: methodological recommendations for higher educational institutions of culture and arts» (2006); Yaroslav Oleksiv «Concert works for accordion: methodical recommendations for higher educational institutions of culture and arts» (2007) and others; *arrangement of a series of sheet music editions* – «Verkhovyna. Works for duet and trio of accordion players» (2006), «Creativity for the accordion of composers of the Lviv school» (Issues 1–4), «Pedagogical repertoire for an ensemble (orchestra) of folk instruments» (Issues 1–8), «Pedagogical repertoire for folk instruments (from the repertoire of the trio «Harmonia»)» (2011), «Pedagogical repertoire for an ensemble of accordionists (from the repertoire of the «Prykarpattian Duo»)» (Issue 1, 2), «Vlasov V. Pedagogical repertoire of a accordionist» (2011, 2017) and «Vlasov V. Children's album (cycle of plays for electable bayan)» (2012) edited by Andriy Dushniy, Valeriy Shafeta, Bohdan Pyts, Ernest Mantulev, Yevhen Marchenko, Ivan Frait, Oksana Maksymova; *writing and arrangement of author's music collections* – «Children's album for bayan (accordion) № 1, 2, 3» by Volodymyr Saliy, «Pedagogical repertoire for folk instruments» (2010, 2013) by Roman Stahniv, «Pedagogical repertoire of the bayanist. Vol. 1, 2» (2007, 2011) by Volodymyr Shlyubyk, «Pedagogical repertoire of an instrumentalist» (2014) by Kostiantyn Sokolov, «Concert works for the bayan» and «Night on the meadow. Musical illustrations to the dramatic poem Olexandr Oles» by Yaroslav Oleksiv, «Suite № 1 «Sketches» for accordion» (2009) by Olesya Kolosovska, «Pedagogical repertoire for a duet of instrumentalists (bayan, bandura)» (2015) by Oksana Bobechko and Volodymyr Salii, «Pedagogical repertoire of a bayan (accordion)» (2016, 2017) by Anatoliy Martsenyuk, «Pedagogical repertoire of a bayaist (from the series «Creativity of composers of the Lviv Bayan School»)» (2019) by Mykola Golovchak, «Pedagogical repertoire of the bayanist-accordionist» (2020) by Svitlana Sokolyk and others. The composer's work consists of original works for bayan and accordion, an ensemble of bayanist-accordionists, orchestra and ensemble of folk instruments, professional performers and collectives.

The priority component of the Lviv Bayan School in global scientific research in the context of the project is the dissertation research of its representatives: Andriy Dushniy («Methodology of activation of creative activity of students of pedagogical universities in the process of musical-instrumental training», 2006), Serhii Karas («Interpretation of baroque music on bayan (theoretical and performing aspect)», 2006), Yaroslav Oleksiv («Reception of suite and partita genres in Ukrainian bayan music of the second half of the 20th century», 2011), Yurii Chumak («Viktor Vlasov's creativity in the context of accordion-accordion music of



Ukraine», 2014), Bohdan Kyslyak («Bayan in chamber-ensemble music of Ukrainian composers: historical and stylistic aspect», 2019), Lyubomyr Martyniv («Stages of professionalization of the musical life of Drohobychchyna», 2019), Ruslan Kundys («Activities of the Lviv Bayan School in the Context of Ukrainian Folk Instrumental Art», 2019), Valery Shafety («Evolution of the collective bayan-accordion performance of the Lviv Region in the context of national musical traditions of Ukraine of the 20th century», 2021), Halyny Oleksiv («Translation genre in modern bayan art: historical and analytical aspects», 2021).

At the same time, the dissertation studies of Nataliya Storonska (Drohobych), Andriy Shamigov, Valeriy Marchenko, Serhii Nefedov (Kyiv) and Vadym Tyshchyk (Kharkiv) are tangential to the multi-vector analysis of the activities of school representatives. A separate caste consists of the publications of Dmytro Kuzhelev, Andriy Dushniy, Bohdan Pyts, Ivan Frayt, Andriy Stashevskyi, Bohdan Syuta, Maryna Bulda, Lilia Pasichnyak, Andriy Bozhenskyi, Ivan Sobil, Andriy Oleksyuk, Anna Savchyn, Roman Dydyk, Victoria Mazuryk, Vasyl Suvorov, Yuriy Isevich, Lydia Senkiv and others.

Thus, the activity of representatives of the Lviv school of bayan-accordion art in the field of scientific activity becomes a significant factor in the popularization of the phenomenon on a national and international scale. The scientific and artistic project revealed the key elements of the activity, highlighted the achievements and development of the outlined direction, and became the basis for future research.

ЛІТЕРАТУРА

Archives of the Lviv School of Bayan-Accordion Art

Contact

Andriy Dushniy, Ph.D. in Education, Professor

<https://orcid.org/0000-0002-5010-9691>

Head of the Department of Music Theoretical Disciplines and Instrumental Training

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

acomobile@ukr.net



prof. Viktória Herencsár, ArtD.

Katedra strunových nástrojov, Fakulta múzických umení, Akadémia umení v Banskej Bystrici,
Slovensko

INTERPRETATION OF THE CIMBALOM COMPOSITIONS OF GÉZA ALLAGA (1841-1913)

INTERPRETÁCIA DIEL GÉZU ALLAGA (1841-1913) PRE CIMBAL

ABSTRACT

The lecture was given on August 24, 2023 at the Summer Cimbalom Masterclass at the Academy of Arts in Banská Bystrica. The lecture presented the interpretation possibilities of compositions written for dulcimer by the 19th century Hungarian composer Géza Allaga.

Key words: Géza Allaga, cimbalom, interpretation

ABSTRAKT

Prednáška odznela 24. augusta 2023 na Letnom cimbalovom masterclassom na Akadémii umení v Banskej Bystrici. Prednáška predstavila interpretačné možnosti skladieb napísaných pre cimbal maďarského skladateľa 19. storočia Gézu Allagu.

Kľúčové slová: Géza Allaga, cimbal, interpretácia

ÚVOD

Géza Allaga (1841 – 1913) violončelista a skladateľ je významnou osobnosťou v histórii hre na cimbale. Bol to on, kto vytvoril literatúru a vyučovanie hry pre tento, pôvodne staroveký hudobný nástroj, ktorého maďarský variant vytvoril nástrojár József Schunda Venczel. Pri spomienke na 110. výročie úmrtia Allagu považujem za dôležité hovoríť o interpretačných možnostiach jeho diel napísaných pre cimbal. Skladateľove skladby, ktoré boli v jeho dobe obľúbené, v 20. storočí upadli do zabudnutia. Výnimku tvoria jeho diela pre cimbal, ktoré sú základnými dielami cimbalovej literatúry. Aj keď táto situácia nebola taká jednoznačná ani pre cimbal, keďže bolo obdobie, kedy bolo obzvlášť nepopulárne hrať skladby maďarských skladateľov 19. storočia. Hudobní kritici i interpreti nepovažovali tieto skladby za hodné zaradenia do hudobného repertoáru. Cimbalové skladby Gézu Allagu bolo možné hrať tiež len zriedkavo. Toto negatívne hodnotenie podľa mňa vyplynulo z toho, že interpreti si neboli vedomí interpretačných možností týchto skladieb. Keďže veľa hudobných skladieb bolo napísaných v maďarskom štýle so špeciálnymi ozdobami, myslelo sa, že to platí pre všetky skladby 19. storočia. Ale nie je to tak. Koncertné etudy Gézu Allagu sú miestami presiaknuté maďarským čítením, no ich štýl možno nazvať skôr romantickým ako maďarským. Ani pomenovanie etuda nechápe každý rovnako. Väčšina ľudí to považuje za technické cvičenie, aj keď názov etuda v období romantizmu neznamenal iba technické cvičenie, ale koncertné dielo v štýle, v ktorom mohol interpret preukázať svoje vynikajúce technické zručnosti. V tomto





význame skladali etudy aj vtedajší známi skladatelia ako Chopin či Schumann, no za takéto koncertné etudy sa považujú aj capriccia Paganiniho či Wieniawského. V tomto zmysle teda Allagove skladby nesúce názov etuda nie sú len technickými etudami, ale hudobnými skladbami vhodnými pre koncertnú interpretáciu.

Obrázok 1: Géza Allaga

INTERPRETÁCIA DIEL GÉZU ALLAGA PRE CIMBAL

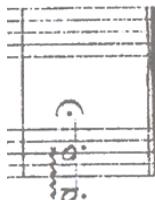
Allaga napísal štvorvázkovú Cimbalovú školu, ktorej prvý zväzok obsahuje ľahšie technické etudy, kym etudy ostatných troch zväzkov sú považované za špecificky koncertné etudy, vyžadujúce vysokú úroveň techniky hry. Má skúsenosť, že viacerí učitelia vyučujú tieto etudy len s technickými požiadavkami a nedabajú na ich hudobné prevedenie. Z tohto dôvodu považujem za dôležité uviesť niekoľko postrehov k interpretácii koncertných etúd Allagu. Zápis týchto skladieb je dôkazom precíznosti autora: všetky prednesové pokyny napísal do svojich notových záznamov, aby pomohol ich optimálnej interpretácii. Ak sa človek bude riadiť týmito pokynmi, zistí, že ide o skvelé romantické hudobné skladby. Skladateľ vo všeobecnosti používal medzinárodne uznaný zápis, avšak niektoré označenia chápe ináč, čo objasňuje v prvom zväzku Cimbalovej školy. Z nich vyberám niekoľko príkladov.

Skladateľ vo svojich koncertných etudách, na rozdiel od spracovania ľudových piesní, tremolo používa zriedka, s čím dokazuje, že cimbalom nie je vhodný len pre interpretáciu ľudovej hudby. V jeho prípade označenie tremola je vlnovka nad notou, ktorá v klasickej hudbe skôr odkazuje na rýchle hranie nôt vedľa seba, takzvané trilkovanie, alebo používa skratku "trem.". Znakom trilku je „tr“.

Obrázok 2: Príklad tremola



Arpeggio označuje ako obvyklú vertikálnu vlnovú líniu, ktorú možno použiť nielen pre niekoľko nôt, ale aj pre dve noty. V skladbách Allagu arpeggia začínajú vždy zdola bez dôrazu a posledný tón je zdôraznený vtedy, ak tento tón patrí k melódii. Ak akord slúži len ako prechodný sprievod, potom je vrchný tón tiež neprízvučný.



Obrázok 3: Príklad arpeggia

V etudách Allagu akcenty hrajú veľkú rolu, nimi sa autor snaží naznačiť, kde je melódia, prípadne aký charakter máme dať dielu. V mnohých etudách nájdeme posunuté akcenty, čo dodáva hudbe osobitý rytmus a bá čo viac, miestami až jazzovú atmosféru.



Obrázok 4: Príklad akcentov

Pri triolách nevypíše vždy číslo 3 nad noty. Z označenia taktu a spojenia skupiny nôt vidíme, že ide o triolu. Ani J. S. Bach vo svojich pôvodných partitúrach nevypísal číslo 3, aj u neho zo spojenia nôt vieme, kol'ko nôt treba zahrať na štvrtinu alebo osminu.



Obrázok 5: Príklad triolách

Zaujímavosťou je aj to, že slovo tichý výraz, ktoré sa inak označujeme „piano“, je často zastúpené slovom „dolce“, čo však znamená nežne, jemne.



Obrázok 6: Dolce znamená piano

Allaga v partitúrach použil nielen bežne používané talianske hudobné výrazy a hudobné znaky, ale v zápisoch nájdeme v maďarčine poznámky k spôsobu interpretácie. Napríklad: *andalogva* (prechádzkovo), *csak bal kézzel* (len ľavou rukou), *két kézzel pengetve* (brnkanie oboma rukami), a mohol by som pokračovať ďalej. Je pravdepodobné, že ich napísal v tejto podobe pretože nenašiel vhodný taliansky hudobný výraz, ktorý by poznali všetci. Mimochodom, v danej dobe skladatelia často písali pokyny vo svojom materinskom jazyku. Tí učitelia hry na cimbal, ktorí nevedia po maďarsky, často tvrdia, že nevedia, čo znamenajú pokyny napísané v maďarčine, a preto nevedia, ako majú skladbu interpretovať. V dnešnej dobe vo svete internetu, kde nájdeme množstvo prekladačov textov v každom jazyku, sa na to nedá odvolať.

Obrázok 7: Návod v maďarčine

V minulosti sme túto možnosť nemali. Pamätam si, že keď som sa napríklad učila Stravinského cimbalové party, hľadala som v knižnici francúzsko-maďarský slovník, aby som rozlúštila francúzsky návod, z ktorého som vylúštila, čo skladateľ chcel. Pri skladbách ruských skladateľov bola situácia ešte ľažšia kvôli azbuke, napriek tomu, že sme sa v škole učili ruštinu.



Vždy sa nám podarilo vyriešiť preklad všetkých cudzojazyčných pokynov. Teraz je situácia oveľa jednoduchšia s internetovými prekladačmi textov.

Allaga ako violončelista používa množstvo spojovacích oblúkov, ktoré sa vzťahujú na melodické frázy, alebo v prípade violončela na sláčikové oblúky. My cimbalisti to riesime najčastejšie pedálom. Čo sa týka pedalovania, skladateľ napísal len veľmi málo pokynov, a to vzhľadom na to, že vtedy sa pedál používal iba na oddelenie akordov alebo po takto. Ak sa nevieme rozhodnúť, či spojovací oblúk, alebo na melodický oblúk čo značí, pozrime sa na charakter skladby! Takto sa môžeme rozhodnúť o úlohe oblúkov. Uvedomila som si, že pedál pomáha pri realizácii charakteru hudby. Z tohto dôvodu som vyvinula takú pedálovú techniku, s ktorou vieme realizovať všetky charaktery hudby. Ak sa riadime interpunkciou v notovom zápisе – akcent, staccato, pauza, legato atď. –, zistíme správne použitie pedálov.



Obrázok 8: Použitie pedálu na melódiu

V tých skladbách, kde sa melódia a sprievod musia hrať spolu, vždy postupujte podľa pokynov napísaných pre melódiu!



Obrázok 9: Použitie pedálu na základe interpunkcie

Teraz sa pozrime na kompozície Allagu v maďarskom štýle. V 19. storočí bola tradícia riešiť každú dlhšiu notu na cimbal s tremolom. To sa dodnes používa napríklad v Bielorusku, na Ukrajine, v Moldavsku, v Rumunsku či v ázijských krajinách, kde sú dlhé tóny s tremolom preferované nielen v ľudovej hudbe, ale aj v klasických skladbách a transkripciach. Aj ľudová hudba sa vyznačuje množstvom ornamentov či rozloženými akordmi, z ktorých posledný slúži ako sprievod k melódii. Allaga tieto riešenia využíva aj vo svojich dielach v maďarskom štýle, ktoré svojou dynamikou a tempom nadväzujú na charakteristiku vtedajšieho oblúbeného štýlu verbunk. Vidíme, že v dielach tohto štýlu Allaga vypisuje každú jednu notu ozdob a akordov, ktoré musíme dodržiavať napriek tomu, že ide o improvizačný štýl, podobne, ako to môžeme vidieť napríklad v Lisztových rapsódiách. Pri ozdobách s rozloženými akordmi vyšperkovanych tónov si musíme dávať pozor, kde prepíname pedále, aby sme neprerušili líniu melódie, ale aby spolu rezonovali rôzne akordy. Pomôže nám v tom dôsledné sledovanie rôzneho charakteru hudby. V rýchlych častiach pedál meníme častejšie a často využívame zatvorenú pedálovú hru, pri pomalých zase môžeme pedál držať dlhšie otvorený v súlade s melodickými frázami. Ak musíme hrať dlhú komplikovanú ozdobu alebo náročné behy, musíme sa snažiť udržať tempo vždy v súlade s melódiou, aj keď to znamená, že musíme začať s ozdobou alebo akordom skôr.

Obrázok 10: Notový materiál v maďarskom štýle

Skvelým príkladom správnej notácie pre cimbal sú zápisu Gézu Allagu. Ak sa nájde skladateľ, ktorý nevie napísť správnu notáciu pre cimbal, môže sa poučiť z notového záznamu Allagu. Všetko, čo napísal, je hrateľné a dobre čitateľné a je to základ, ako písania nôt pre cimbal. A ak rešpektujeme jeho pokyny, si uvedomujeme, že jeho skladby nie sú také bezcenné, ako si mnohí mysleli. Ale čo máme robiť, ak v notáciach sú tlačové chyby? Lebo sa to môže stať. Môže byť

chybná nota alebo rytmus. Vyhládajme v zápise podobný motív, z ktorého vieme vyvodit' správny rytmus alebo tón. Ak si niečo také nenájdeme, musíme to vydedukovať z okolia motívov.



Obrázok 11: Príklad tlačovej chyby

ZÁVER

Koho máme učiť etudy Allagu? V prvom zväzku Cimbalovej školy uvedené ľahšie etudy môžeme učiť na základnej umeleckej škole. Menej náročné etudy druhého zväzku môžeme dať hrať nadaným žiakom základnej umeleckej školy, tým, ktorí majú rozvinuté technické zručnosti. Čažšie etudy tohto zväzku a etudy ďalších zväzkov môžeme dať dobrým študentom konzervatória, alebo skôr študentom akadémie. Máme také skúsenosti, že pedagógovia tieto skladby považujú za ľahké a pridelujú ich nie dostatočne rozvinutým žiakom. To preto nie je dobré, lebo študent to nebude vedieť dobre zahráť, bude absentovať pocit úspešnosti a môže zanevŕať na skladby Allagu.

Musíme vyberať také skladby, ktoré vyhovujú technickej úrovne žiaka, lebo pocit úspešnosti je veľmi dôležitý. Môžem si vysloviť tvrdenie, že ten, ktorý sa naučí hrať všetky etudy Allagu, získa také technické a interpretačné zručnosti, ktoré sú potrebné k profesionálnej produkcií bárs ktorého hudobného štýlu.

BIBLIOGRAFIA

1. Allaga, Géza. (n. d.). *Cimbalom Iskola első kötet*. [Cimbalová škola prvý diel]. Kiadó tulajdonos Schunda V. József hangszergyáros és zeneműkiadó, Budapest
2. Allaga, Géza. (n. d.). *Cimbalom Iskola második kötet*. [Cimbalová škola druhý diel]. Kiadó tulajdonos Schunda V. József hangszergyáros és zeneműkiadó, Budapest
3. Allaga, Géza. (n. d.). *Cimbalom Iskola harmadik kötet*. [Cimbalová škola tretí diel]. Kiadó tulajdonos Schunda V. József hangszergyáros és zeneműkiadó, Budapest
4. Allaga, Géza. (n. d.). *Cimbalom Iskola negyedik kötet*. [Cimbalová škola štvrtý diel]. Kiadó tulajdonos Schunda V. József hangszergyáros és zeneműkiadó, Budapest

Contact

prof. Viktória Herencsár, ArtD.

AUBB FMU Katedra strunových nástrojov, Kollárova 22, 974 01 Banská Bystrica

email: viktoria.herencsar@aku.sk



prof. Viktória Herencsár, ArtD.

Katedra strunových nástrojov, Fakulta múzických umení, Akadémia umení v Banskej Bystrici,
Slovensko

INTERPRETATION OF CONTEMPORARY MUSIC ON DULCIMER

INTERPRETÁCIA SÚČASNEJ HUDBY NA CIMBALE

ABSTRACT

The lecture was given on August 24, 2023 at the Summer Cimbalom Masterclass at the Academy of Arts in Banská Bystrica. The lecture presented the interpretation possibilities of contemporary compositions written for dulcimer.

Key words: cimbalom, contemporary music, interpretation

ABSTRAKT

Prednáška odznela 24. augusta 2023 na Letnom cimbalovom masterclassom na Akadémii umení v Banskej Bystrici. Prednáška predstavila interpretačné možnosti skladieb súčasnej hudby napísaných pre cimbal.

Kľúčové slová: cimbal, súčasná hudba, interpretácia

ÚVOD

Čítanie partitúry súčasnej hudby robí hudobníkom často problémy, aj keď autor dáva návod na vyriešenie špeciálnych znakov. V mnohých prípadoch aj vyštudovaní hudobníci potrebujú poradiť s hraním súčasnej hudby. V tejto prezentácii pomôžem cimbalistom čítať noty súčasnej hudby.

INTERPRETÁCIA SÚČASNEJ HUDBY NA CIMBALE

Začiatok 20. storočia priniesol zmeny zápisu diel skladieb pre cimbal, a to zásluhou Igora Stravinského a Clauza Debussyho. Menovaní skladatelia nepoznali maďarské notové zápis, nepoznali Gézu Allagu a jeho súčasníkov, preto používali špecifický zápis. Pre zápisu nôt pre cimbal používali podobný notačný systém ako pre klavírne skladby. Pri znotovaní klavírnych diel sa zaužíval postup: čo hrala pravá ruka, bolo napísané v hornom riadku a to, čo hrala ľavá ruka v dolnom riadku. Stravinskij si takto zapisoval skladby napísané pre cimbal, to však je často veľmi náročné na čítanie, pretože tón nie vždy sedí práve na tú ruku, ktorú Stravinskij zamýšľal. Napriek tomu, že slávny skladateľ sa učil hrať na cimbal od Aladára Ráčza, významného maďarského cimbalistu daného času.



52



Akadémia umení
v Banskej Bystrici
Fakulta
múzických
umení



1. obrázok: Príklad Stravinského notácie
notácie

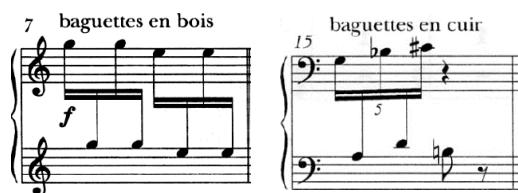
Žiaľ, skladatelia prijali Stravinského spôsob písania pre cimbal a takto písané partitúry sa naozaj veľmi ľažko čítajú, často sa musia prepisovať. Tento štýl zápisu sa však po Stravinskom stal pre skladateľov vzorom. Stravinskij urobil aj niekoľko inovácií v technike hry na cimbal:

- Hranie dvoch nôt jednou rukou, čo opatril vyznačením. To znamená, že dva tóny sú vertikálne zviazané.



3. obrázok: Hranie dvoch nôt jednou rukou

- Ďalšou technickou inováciou je výmena paličiek. Striedanie kovových paličiek drevenými paličkami. Keďže kovové paličky nepoužívame, riešim to tak, že namiesto kovových paličiek použijem paličky s neobalenými hlavičkami, ktoré majú kovový zvuk. Tieto pokyny Stravinskij napísal do notového záznamu vo francúzštine.



4. obrázok: Výmena paličiek

- Jeho treťou technickou inováciou bola používanie pedálu v diele Renard, v ktorom je vo francúzštine pokyn, že motív treba začať so zatvoreným pedálom a potom pomaly pedál viac a viac otvárať.

ouvez peu à peu la pédale

Béla Bartók zrejme poznal Stravinského zápisu, pretože aj uňho nájdeme udieranie dvoch nôt jednou paličkou, napr. v cimbalovej parte jeho Rapsódie č. I, nájdeme aj potrebu meniť paličky.



5. obrázok: Hranie dvoch nôt jednou rukou u Bartóka



Zoltán Kodály zapisoval cimbalový part hry János Háry tradičným spôsobom. Problematickým miestom cimbalového parti je hry glissanda. Kodály predpokladal, že na cimbale sa dá hrať glissando podobne ako na klavíri, kde hráč prstami prechádza po klávesoch a na cimbale hráč tiahá paličky. Toto však nefunguje, pretože potiahnutím paličiek sa zničí iba hlava paličky, ale zvuk nezaznie. Glissandá sa dajú vyriešiť buď brnkaním, alebo ich hraním paličkou. V tomto prípade buď striedavo hrajme tóny dvojitého úderu v rýchлом tempe, alebo s dvojitými údermi.



6. obrázok: *Glissando u Kodálya*

V prvej polovici 20. storočia v zápisoch cimbalových diel maďarského štýlu naviazali na svojich predchodcov. Zmena sa nastala po 60. rokoch, keď skladatelia experimentovali so všetkými možnými technickými riešeniami, ktoré si vyžadovali vynájdenie notového záznamu a notového zápisu. Vznikli také kompozície, ktoré za účelom rozladenia alebo preparovania nástroja vyžadovali dať na struny alebo medzi strunami rôzne predmety, skrutky, guma, kúsky dreva a pod., aby sa zmenil zvuk. Predstavovali si ale aj rôzne riešenia pre materiál použitý na tvorenie hlavičiek paličiek, ako aj techniku vybrnkávania pre jedinečné znenia nástroja. Každý skladateľ používa svoj vlastný zápis, ktorý je vysvetlený v legende na začiatku alebo na konci partitúry. Musíme sa naučiť tieto znaky, aby sme mohli hrať. Existujú aj medzinárodné zápisy, ktoré nielen pre cimbal platia, ale pre všetky hudobné nástroje, napríklad znak zrýchlenia alebo spomalenia skupiny nôt, znak hrania arpeggia nahor alebo nadol a mohla by som pokračovať. No sú aj označenia, ktoré platia špeciálne len pre cimbal. Tie sa týkajú hlavne pedálu, spôsobu úderu či brnkania.

Key to the signs	
<i>Jelmagyarázat</i>	
<i>p</i> = with wadded sticks	vattás verővel
<i>/</i> = with leather-coated sticks	bőrös verővel
<i>/</i> = with wooden (thread-coated) sticks	fa (cérnás) verővel
pizz.	= to be plucked with the hand kézzel pengetni
<i>v</i>	= with the nail kürrimmel
<i>v</i>	= with the finger-tip ujjával
<i>+</i>	= at the crossing of strings a húrok találkozáásánál
<i>x</i>	= forceful plucking, nipping the string between two fingers erőteljes pengetés, két ujj közé csipve a húrt

7.

VYSVĚTLIVKY • ERLÄUTERUNGEN

Paličky • Schlegel



= mäkké
weiche



= polotvrde (normální)
halbharte (normale)



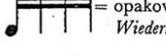
= tvrdé
harte



= hra nelitem
mit dem Nagel zu spielen



= accelerando } v rámci fráze
= ritardando } im Rahmen einer Phrase



= opakování tónu (skupiny tónů)
Wiederholung des Tons (der Tongruppe)

× = konec pedalisce
Ende der Pedalisation

Posuvka platí jen pro jednu notu.
Das Versetzungszeichen ist nur für eine Note gültig.

7. obrázok: Inštrukcie od maďarského skladateľa Pála Károlyiho

8. obrázok: Inštrukcie českého skladateľa Václava Kučera

Tieto inštrukcie musíme dodržať, ale niekedy je to nemožné, ak napríklad nemáme veľa párov paličiek rôznymi hlavicami, alebo ak sa nám nástroj poškodí pri preparácii. Čo by sme v tomto prípade mali robiť? Nájdime také riešenie, ktorým dosiahneme podobnú farbu tónov! Napríklad, ak chcete mäkké alebo tvrdé znenie, nemusíte napríklad meniť paličky, ale riesiť to technikou úderu. Preladenie (rozladenie) nástroja je problém, pretože nielen cimbalu, ale aj ostatným nástrojom vyhovuje stále rovnaké ladenie. Priamo na koncerte medzi dvoma hudobnými skladbami sa nedá dlho ladiť. V takom prípade si bud' musíme priniesť dva nástroje, alebo ak to nie je možné, po konzultácii so skladateľom zostaneme pri pôvodnom ladení. Na druhej strane, ak ide o skladbu nežijúceho skladateľa, musíme sa rozhodnúť, či skladbu zahráme a podujmeme čo najlepšie realizovať interpretáciu.

Pri realizácii brnkania často dostávame rôzne pokyny. Napríklad nechom alebo končekom prsta. Aj tu je niekedy potrebný kompromis. Ak nemáte dlhšie nechty alebo nechty nie sú pevné, musíte strunu silnejšie brnkať končekom prsta. Zároveň brnkaním udrieť aj danú strunu.



9. obrázok: Príklady pizzicato notácie

Problémom môže byť aj interpretácia flažoletov, ktoré na krátkych strunách nevieme realizovať. V takýchto prípadoch hľadáme vhodné riešenia, napríklad brnkáme na strunu, alebo



zahráme tón a jednou rukou pridržíme strunu na kobylke, alebo hľadáme tón o oktávu nižšie. Ale môžeme experimentovať aj s inými možnosťami.



10. obrázok: Príklady notácie flažoletov

Najviac problémov sa vyskytuje pri použití pedálu. Väčšina súčasných skladateľov dáva návod na obsluhu pedálov, napriek tomu, že často úplne nepoznajú technické riešenia nástroja. Predpokladajú, že cimbalový pedál má rovnakú funkciu ako pedál klavíra. A to nie je tak. Pri hudobných interpretáciach pedalizovanie hrá dôležitú úlohu. Skladatelia sa niekedy v tejto veci radia s interpretmi, avšak ani samotní cimbalisti pedál nepoužívajú rovnako. Jeden z nich má len jednoduchú pedálovú techniku, iní sa snažia pedálom vyjadriť hudobné posolstvo, ale ani toto nie je totožné, keďže kol'ko ľudí, toľko rôznych spôsobov prednesu, a ani ten istý umelec nie vždy hrá skladbu rovnakým spôsobom. Aké je riešenie? Môj názor je taký, že nech sa žiak v nejakej forme naučí narábať s pedálom a neskôr ako zrelý umelec pedalovanie bude rieši podľa vlastného cítenia a vku.



11. obrázok: Príklady signálov pedálu

Sú dva spôsoby interpretácie súčasnej hudby. Jedným z nich je, že vzhľadom na skladateľove očakávania verne dodržiavame jeho pokyny, ktoré sa nie vždy zhodujú s predstavami interpreta, alebo skladateľ necháva realizáciu svojho diela na fantázii umelca. Som zástankyná toho druhého spôsobu, pretože sa vyskytujú prípady, keď optimálna interpretácia menej vydarenej skladby umelcom urobí ju úspešnú, no opak sa stáva, keď dobre skomponovaná skladba bola vyhodnotená ako zlá pre nenápaditý výkon interpreta. Prezentovať súčasnú hudbu si určite vyžaduje fantáziu, pretože sa stáva, že skladbu zo začiatku ani mi nerozumieme a pritom ju máme sprostredkovať poslucháčom. Môžeme to zvládnúť tak, že zdĺhavou premyslenou prácou vytážime z kompozície to najlepšie. Vnímam to tak, ako vychovávame svoje deti. Tak, ako formujeme ich správanie, návyky a ich vzťah k svetu, podobne narábame aj s hudbou, ktorú si chceme osvojiť. Ide o to, aby výsledok bol čo najlepší.

Existuje skladby, ktoré nemajú označenie taktu či absentujú taktové čiary. Veľa ľudí sa bojí hrať tieto skladby, pretože nevedia ako majú chápať rytmus. Je to však veľmi jednoduché.

V týchto skladbách sú aj štvrt'ové, polovičné, šestnástinové a iné hodnoty, ktoré si musíme navzájom dať do súvisu. V skutočnosti by sa takéto kúsky mali hrať rubato. V nespočetných



prípadoch je koniec motívu označený so vzduchovou pauzou (preztavkou). Dynamické označenia tiež pomáhajú pri hudobnej realizácii. Skladby tohto druhu dávajú interpretovi veľa príležitostí na realizáciu svojich hudobných predstáv. V tejto podobe vzniklo viacerо komorných diel. V tomto prípade je vhodné hrať z partitúry, aby sme videli, kde sa nachádza nás partner alebo partneri a kedy by sme mali hrať svoj part. Je to náročnejšia úloha, keďže musíme sledovať aj iné hlasy, nielen svoje.

Žijeme vo svete improvizácie, keďže z toho vychádza aj jazz, ľudová hudba a world music, ktorá je veľmi populárna. Skladatelia sa v poslednom čase pokúšajú komponovať aj diela charakteru, ktoré vyžadujú improvizáciu. Nevyhovuje to všetkým interpretom, lebo improvizáciu považujú za komplikovanú, aj keď v podstate je oveľa jednoduchšia ako naučiť sa komplikovanú skladbu. Každý má schopnosť improvizovať, keďže nás život si často vyžaduje improvizáciu, keď sa zrazu ocitneme v situácii, ktorú treba riešiť. Improvizačné schopnosti detí sú úžasné, ale počas štúdia často stratia túto spontánnu schopnosť, keďže veľa vecí sa musia naučiť od slova do slova. Táto zručnosť sa však môže neskôr obnoviť. Veľkým trendom v hudbe starých čias bola hudobná improvizácia, ktorá od konca 19. storočia začala vo vážnej hudbe upadať avšak pretrvávala v ľudovej hudbe a jazze.

Keď toho boli schopní umelci starých čias, dokážeme to aj my! Z cimbalovej literatúry spomeniem dve skladby, v ktorých treba improvizovať kadenciu. Prvá je skladba „Cimbálový koncert s elektronikou“ Zoltána Pongrácza a druhá „Concertino pre cimbal a sláčikový orchester“ Ádama Baráza. So skladbou Zoltána Pongrácza sa oplatí zaoberať, pretože je prvou skladbou napísanou pre cimbal, ktorá bola kombinovaná s elektronickým podkladom. Živá hudba s prelínaním strojovej hudby je vzrušujúca aj z hľadiska čítania notového záznamu. Ak sa pozrieme na notový záznam, vidíme tam označenie času, čo znamená, že musíme hrať spolu so strojovou hudbou zadelenou na minúty. Zadávanie času hrá dôležitú úlohu pri učení sa hudobnej skladby, pretože nám hovorí, kde sa v skladbe nachádzame. Každému, kto chce zvládnuť túto skladbu, odporúčam začať sa učiť s notami a hodinkami v ruke a samozrejme so zapnutou elektronickou hudbou. Neskôr, keď už poznáme podkladovú hudbu, môžeme nechať hodinky a hrať rovnako ako na koncerte, len namiesto živého sprievodu symfonického orchestra hráme so strojovou hudbou. Ak sa zamyslíme nad tým, koľko spevákov a hudobníkov dnes hrá na playback, tento kúsok sa nám už ani nezdá nemožný. Pri improvizácii kadencie však musíte zastaviť nahrávanie a potom ho znova zapnúť, aby sme mohli pokračovať, takže potrebujeme niekoho, kto to urobí. Od koncertu Zoltána Pongrácza vznikli už viaceré podobné skladby rôznych skladateľov.





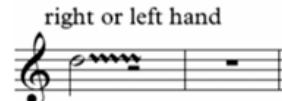
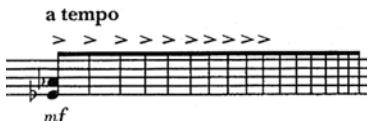
12. obrázok: Noty Pongrácza s vyznačením času

Pre mnohých interpretov je tiež problém, ak sa musí určitý úsek hudby voľne opakovať. Problém to môže byť len vtedy, ak sa takýto part nachádza v komornej hudbe, pretože v tomto prípade musíme venovať pozornosť aj partnerovi, spoluhráčom, aby sme vedeli, ako dlho sa má daný motív opakovať.

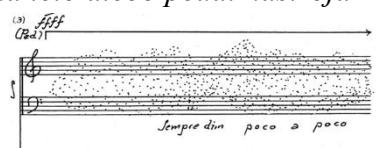


13. obrázok: Príklad opakovania motívū

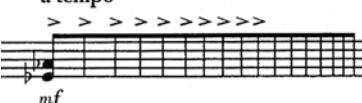
Teraz, keď už poznáme medzinárodnú cimbalovú literatúru, mohli by sme hovoriť o viacerých ďalších interpretačných možnostiach. Nejaký príklad:



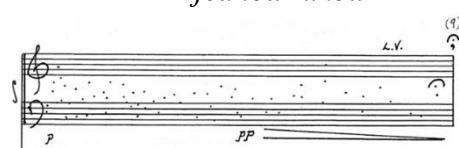
14 obrázok: Klopanie na telo alebo pedál nástroja



15. obrázok: Zrýchlenie opakovanych zvukov



16. obrázok: Tremolo jednou rukou



17. obrázok: Voľné glissando v celom rozsahu nástroja



Akadémia umení
v Banskej Bystrici
Fakulta
múzických
umení

18. obrázok: Voľné glissando v danom rozsahu

Pre mňa sú najzaujímavejšou možnosťou špeciálne zvuky realizované pomocou paličiek iných typov cimbalov. Hraním čínskymi bambusovými paličkami alebo nemeckými hackbrettovými paličkami dokážeme vytvoriť zvuky, ktoré odrážajú atmosféru krajiny pôvodu hudobného diela. Napríklad čínska skladba by sa mala hrať s čínskym bambusovým paličkami alebo nemecká skladba s nemeckými paličkami. Samozrejme, nie každý má možnosť si takéto paličky kúpiť, ale ak máte možnosť, vrelo to odporúčam. Pomocou nich si to môžete spríjemniť a navodiť zvláštnu atmosféru. Aj diváci si radi vypočujú takto realizovanú súčasnú hudbu.

ZÁVER

Pri zostavovaní programu koncertov súčasnej hudby by sme mali vždy dbať na to, aby bol náš program pestrý a rôznorodý, pretože jednotvárnym programom divákov odstrašujeme od počúvania súčasnej hudby. Je zaujímavé, že deti sú otvorennejšie zvukom súčasnej hudby ako dospelí, preto sa nebojte deti učiť súčasnú hudbu a brat' ich na koncerty.

BIBLIOGRAFIA

1. Bartók, Béla *First Rhapsody* Hawkes&Son, London
2. Debussy, Claude *La Plus que lrntr* Editions Durand & Cie, Paris
3. Károlyi, Pál *Négy Cimbalomdarab* 1971 Editio Musica Budapest
4. Kocsár, Miklós *Repliche* Editio Musica Budapest 1973
5. Kodály, Zoltán *Háry János-Suite* 1927 Universal Edition, London
6. Kučera, Václav *Spektra* 1966 Edition Supraphon Praha-Bratislava
7. Pongrácz, Zoltán *Versenymű cimbalomra és elektronikára* Morning Art Records-Budapest, 2023 ISMN 979-0-9024424-0-4
8. Stravinsky, Igor *Renard* 1917 Chester Music Limited, United Kingdom
9. Zborník Akadémia umení, FMU, Banská Bystrica 2002

Contact

prof. Viktoria Herencsár, ArtD.

AUBB FMU Katedra strunových nástrojov, Kollárova 22, 974 01 Banská Bystrica

email: viktoria.herencsar@aku.sk



Mgr. Michal Hottmar, PhD.

Katedra umenia a kultúry - oddelenie hudobnej výchovy, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, Slovenská republika

WORKS BY JOHN DOWLAND IN THE BARDEJOV AND LEVOČA COLLECTION OF MUSIC FROM THE 16th AND 17th CENTURY

DIELA JOHNA DOWLANDA V BARDEJOVSKEJ A LEVOČSKEJ ZBIERKE HUDOBNÍN ZO 16. A 17. STOROČIA

ABSTRACT

European lute music flourished, especially in the 16th century. The territory of today's Slovakia in the 16th and 17th centuries was no exception. In our historical sources of music, we can find evidence of lute music and its representatives or works whose authorship is connected with the name of a particular lute player. One such example is the works of John Dowland, Europe's most prolific lutenist. The information we present is the result of our research into the Levoca and Bardejov music collections from the 16th and 17th centuries and has not been published in our territory.

Key words: John Dowland, Levoča Collection of Music, Bardejov Collection of Music

ABSTRAKT

Európska lutnová hudba zažívala rozkvet predovšetkým v 16. storočí. Územie dnešného Slovenska v 16. a 17. storočí nebolo výnimkou. V našich hudobnohistorických prameňoch evidujeme pamiatky lutbovej hudby a jej predstaviteľov, prípadne diela, ktorých autorstvo je spojené s menom konkrétneho lutnistu. Takýmto príkladom sú diela Johna Dowlanda najprofilujúcejšieho európskeho lutnistu. Informácie, ktoré uvádzame, sú výsledkom nášho výskumu *Levočskej a Bardejovskej zbierky hudobnín zo 16. a 17. storočia* a neboli na našom území publikované.

Kľúčové slová: John Dowland, Levočská zbierka hudobnín, Bardejovská zbierka hudobnín

LUTNOVÁ HUDBA NA ÚZEMÍ DNEŠNÉHO SLOVENSKA - DOTERAJŠÍ STAV BÁDANIA

Problematika pamiatok lutbovej hudby je v domácej, slovenskej muzikologickej literatúre reflektovaná ojedinele. S parciálnymi údajmi domácich muzikológov sa stretnávame na pôde publikácií domácich autorov². V druhej polovici 20. storočia sa bádateľský záujem o pamiatky súvisiace s lutnovou hrou na našom území postupne zintenzívnil. Dôležité informácie o zborníkoch lutbovej tabulatúry na území dnešného Slovenska zo 17. storočia prináša v

² Príspevok je riešený v rámci projektu VEGA 2/0006/21, *Transregionálne vzťahy hudobných prameňov duchovnej a svetskej hudby z územia Slovenska z 12. – 17. storočia*.



monografickej štúdie Antonín Hořejš (BURLAS, Ladislav - FIŠER, Ján - HOŘEJS, Antonín, 1954, s. 96-154). Na pôde Katedry hudobnej vedy. Filozofickej fakulty UK v Bratislave boli publikované diplomové práce, dizertačná práca a publikácie monografického charakteru s lutnovou tematikou autorov: Ingeborg Šišková (ŠIŠKOVÁ, Levočská lutnová tabulatúra Okolicsániy-Zsedéniy, 1966), Róbert Dušatko (DUŠATKO, 1985), Katarína Macová (MACOVÁ, 2002), Elena Vaculová a Michal Hottmar (HOTTMAR, Jean Baptiste Besard. Thesaurus harmonicus (Koln 1603) : Prvá kniha, 2002). Zásadnú štúdiu o prepisovaní francúzskej lutbovej tabulatúry priniesla Ingeborg Šišková (ŠIŠKOVÁ, Hlavné zásady prepisovania francúzskej lutbovej tabulatúry, 1981, s. 387-404). V 21. storočí sledujeme publikovanie vedeckých štúdií s lutnovou tematikou v domácich a zahraničných zborníkoch a časopisoch, autorov Ladislav Kačic (KAČIC, 2016, s. 24) a Michal Hottmar (HOTTMAR, Renaissance lute tablature prints in the territory of present-day Slovakia, 2013; HOTTMAR, Pamiatky lutbovej hudby na území dnešného Slovenska - Banská Bystrica, Trnava, v 16. storočí., 2010). V zahraničí sa dlhoročne lutbovej problematike venujú muzikológovia na pôde anglickej – *The Lute Society* (LS), americkej – *The Lute Society of America* (LSA) a ďalších lutnových spoločnostiach. Pamiatkám lutbovej hudby v strednej Európe sa venujú bádatelia z Maďarska, Poľska a Česka. Významným zdrojom informácií pre náš výskum sú priebežne aktualizované medzinárodné katalógy a lexikóny: *Répertoire International des Sources Musicales* (RISM), *Grove Music Online* (Oxford Music Online, dátum neznámy) a publikácia *Instrumental Music Printed before 1600* (Brown, 1965).

Lutnová hudba na území dnešného Slovenska v 16. – 17. storočí

Hudobná kultúra na území dnešného Slovenska v 16. storočí bola ovplyvnená dynamickým vývojom ekonomicko-spoločenských okolností. Neúspešná bitka pri Moháči v roku 1526 však nasmerovala dianie v krajinе k zvýšenému rozvoju ekonomických, politických a kultúrno-spoločenských aktivít. Uhorská šľachta sa postupne presídlila z územia, ktoré okupovali Turci. Bratislava (Posonium, Pressburg, Pozsony) sa stala hlavným mestom Uhorska, kam sa presídlila z Budína (Buda, Ofen) a z Ostrihomu (Strigonium, Gran, Esztergom), sa prestáhovali cirkevné úrady do Trnavy (Tyrnavia, Tyrnau, Nagyszombat). Najvýznamnejšími strediskami hudobnej kultúry sa stali kráľovské mestá, v ktorých sa predovšetkým v druhej polovici 16. storočia rozšírila Lutherova reformácia augsburského vierovyznania (a. v.). Na kultúru cisárskej Viedne (Vindobona, Wien, Bécs), sa orientovala Bratislava, ktorá sa nachádzala v jej blízkosti. Spišská proveniencia bola centrom viacerých kultúr. Nemci žijúci v tejto oblasti udržiavalí kultúrne styky nielen s nemeckými a sliezskymi mestami, ale tiež s poľským Krakovom (Cracovia, Krakau, Krakkó). V mestách dnešného východného Slovenska dosiahol hudobný život popri Bratislave najvyššiu úroveň. (KOČIŠOVÁ, 2020). Rozsahom i hodnotou diel to dokumentujú *Bardejovská a Levočská zbierka hudobnín zo 16. a 17. storočia* (ďalej ako BZH a LZH) (HULKOVÁ, Zhody a odlišnosti Bardejovskej a Levočskej zbierky hudobnín, 1999, s. 150-200.). Mestá, ktoré uznali protestantské vierovyznanie sa orientovali predovšetkým na nemeckú hudobnú produkciu podľa vzoru nemeckých miest. Diela katolíckych skladateľov však zaznievali aj na pôde evanjelických cirkevných spoločenstiev. Na



území dnešného Slovenska v 16. až 18. storočí sa stretávame s pamiatkami lutbovej hudby predovšetkým v spišskej a šarišskej proveniencii (Levoča, Bardejov), a v oblasti stredného Slovenska, v Banskej Bystrici. Johannes Dernschwam, významný banskobystrický mešťan, faktor Thurzovsko-Fuggerovského podniku na ťažbu vzácnych kovov, vlastnil v Banskej Bystrici rozsiahlu knižnicu. V nej nachádzame viaceré lutnové tlače zo 16. storočia: Sebastian Virdung. *Musica getutscht* (Basel, 1511), Hans Gerle. *Musica und Tabulatur* (Nürnberg, 1546). V šarišskej oblasti nachádzame v *Bardejovskej zbierke hudobní* zo 16. storočia lutnovú tlač Matthäusa Waissela: *Tabulatura Continens...* (Frankfurt an der Oder, 1573), ktorá je dnes uložená v Štátnej Széchényiho knižnici v Budapešti. Ako súčasť *Levočskej zbierky hudobní* zo 16. – 17. storočia evidujeme viaceré lutnové tlače: Pierre Phalèse: *Luculentum Theatrum Musicum* (Lovain 1568), Gregorius Krengel: *Tabulatura* (Frankfurt an der Oder, 1584), obe sú v súčasnosti stratené. Jedinou zachovanou lutnovou tlačou v *Levočskej zbierke hudobní* (LZH) zo 17. storočia je *Thesaurus Harmonicus* (Köln, 1603) zostavovateľa a lutnistu Jeana-Baptista Besarda (1567 – 1617). Z prvej polovice 18. storočia sa zachovala rukopisná *Lutnová tabulatúra Okolitsányi-Zsedényi*, ktorá je súčasťou Levočskej zbierky hudobní zo 17. storočia. V súčasnosti sa rukopisný tabulatúry zborník nachádza v Slovenskom národnom múzeu – Hudobnom múzeu (HOTTMAR, Lutnová hudba na území dnešného Slovenska v 16.-18. storočí, 2018, s. 44-114).

Levoča

Mesto Levoča predstavovalo v 16. a 17. storočí jedno z kultúrno-ekonomickej centier horného Uhorska, regiónu Spiš, kde sa koncentrovala predovšetkým nemecká časť obyvateľstva protestantského vierovyznania. Nemci predstavovali intelektuálnu a ekonomickú elitu krajinu. Mesto udržiavalo úzke hospodárske a kultúrne kontakty predovšetkým s nemecky hovoriacimi centrami Európy, taktiež Sliezskom, Poľsko-Litovskou úniou. Hudobná kultúra mesta je bohatá prezentovaná *Levočskou zbierkou hudobní* zo 17. storočia, ktorá obsahuje vrstvu vokálnej vokálno-inštrumentálnej a čisto inštrumentálnej hudby duchovného ale aj svetského charakteru. Významné miesto tu mala tvorba nemeckých protestantských skladateľov 16. - 17. storočia, Scheidt, Schein, Schütz a iných ako aj skladateľov talianskej polychórie gabrieliovského typu. Medzi mnohými dielami sledujeme už spomínané lutnové tlače, kde v súčasnosti dominuje Besardov *Thesaurus*. Súčasťou tejto monumentálnej antológie sú aj diela Johna Dowlanda. Väčšina Dowlandovej lutbovej hudby je založená na tanečných formách: *pavana*, *gagliarda*, *alemanda* a skladbách typu *gig*. Nespájal do párov tance *pavana* a *gagliarda*. Veľmi obľúboval *gagliardu*, poukazuje na to 30 zachovaných skladieb, ale jeho najpopulárnejšie skladby boli *pavany*. Pretransformoval ich na piesne ako *Flow my tears*, nachádzajú sa vo viac ako 100 rukopisoch a tlačiach rôznych sólo a ensemblevých úpravách. *Lachrimae* sú novým Dowlandovým pohľadom na tanečnú hudbu. To znamená prechod od funkčnej tanečnej hudby na abstraktnú inštrumentálnu hudbu. Dowlandove fantázie majú tendenciú byť prísnejšie kontrapunktické na rozdiel od jeho kolegov anglických lutnistov snáď preto, že poznal viac repertoáru pre konsorty a hudbu pre klávesové nástroje. Dowland často používal kontrapunktické pasáže využívajúce chromatické kvarty, proporcionálne zmeny metra



a použitie cantu firmu. Jeho hudba je brilantne virtuózna s idiomatickým charakterom. Súčasťou lutbovej zbierky *Thesaurus harmonicus* zo začiatku 17. storočia je popri iných významných lutnových autoroch aj John Dowland. V tlači sa stretнем s rôznymi podobami jeho mena ako *Ioannis Dooland Angli* fol. 16v a fol. 120v; *Iannis Doland* fol. 107v; *Doolandi* fol. 139v a *Ioannis Doolandi* fol. 170v. V textovej časti tejto antológie sa v mennom zozname autorov nachádza meno Johna Dowlanda v podobe Joanes Dooland Anglus fol. †3v. Pri štúdiu sekundárnych prameňov sme vychádzali z rozsiahlej štúdie anglickej muzikologičky Julie Craig-McFeely, ktorá skúmala existenciu anglického lutnového repertoáru v anglických a kontinentálnych zbierkových fondoch. V prílohách jej štúdie sa nachádzajú obsahy jednotlivých skúmaných lutnových prameňov s uvedením jednotlivých skladieb a ich konkordanciami (Craig-McFeely, 2024). Medzi nimi nachádzame aj skladby pripisované Johnovi Dowlandovi v Besardovom *Thesaure* (BESARD, 1975).

FANTASIA LACHRIMAE, FOL. 16V

Uvedená skladba sa nachádza v druhej knihe Besardovej antológie na fóliu 16v s autorským označením *Ioannis Dooland Angli. Lachrimae*. Diana Pulton ju súčasťou zaraďuje do zoznamu Dowlandových skladieb, no spochybňuje jeho autorstvo (POLTEN, 1978). Julia Craig-McFeely v stĺpci konkordancii uvádza katalógové (poradové) číslo P15 vypracované Dianou Pulton (Craig-McFeely, 2024). Ide o variačné spracovanie motívu z *Pavany Lachrimae*. Skladba po transkripcii z francúzskej tabulatúrnej notácie do modernej notácie je v rozsahu 51 taktov modálneho charakteru in g. Je členená na diely s hlavnou témovej a diely s variáciami. Prvá téma je v rozsahu 8 taktov a ako uvádza samotný názov, ide o tému *Lachrimae* (síz), ktorá je spracovávaná v Dowlandovej tvorbe mnohými spôsobmi (*pavana*, *air de cour*, *gagliarda* a pod.) (HOLMAN & O'DETTE, 2024).. Nasledujúci diel, takty 9-18, predstavuje variácie diminučného charakteru kopírujúce melodicko harmonický plán prvého tematického dielu. Variačný diel je zakončený kadenčným spojom V- I (dur.) Od taktu 19 nasleduje druhý tematický diel začínajúci B-durovým akordom. Diel končí taktom č. 26, D-durovým akordom (durovou dominantou k centru g). Od taktu 27 po takt 35 nasleduje opäť variačný diel imitačného charakteru končiaci dominantou in g. Tretí tematický diel začína na dominante in g (D-dur) v rozsahu ôsmich taktov (takty 36-44) predstavuje tematické zakončenie skladby spojom V- I (dur.). Záverečný variačný diel predstavuje takty 45-53 s technikou diminúcií, sekvenčí a imitácií. Z formového hľadiska uvedená fantázia predstavuje nasledujúci plán A - a¹ - B - b¹ - C - c¹. Ako sme už spomínali motív „síz“ bol v Dowlandovej tvorbe veľmi populárny, on sám sa nechal inšpirovať Marenziovou a Lassovou madrigalovou tvorbou (O'DETTE, 1997, s. 26). Melodicko-tematická podstata predloženej fantázie vychádza z airu *Flow my tears*, ktorý bol prvýkrát publikovaný v *The Second Booke of Songs or Ayres of 2, 4. and 5. parts* (London, 1600) fol. 4v. V lexikóne *Grove Music Online* nachádzame uvedenú pavaru v zozname prác pripísaných Dowlandovi. Jeho autorstvo tejto fantázie však nie je doteraz jednoznačne preukázané a na tieto otázky odpovie ďalší výskum (HOLMAN & O'DETTE, 2024).



GALLIARDA IOANNIS DOLAND FOL. 107V

Julia Craig-McFeely v stĺpci konkordancii uvádza katalógové (poradové) číslo P19 a uvádza názov originálu Dowlandovej skladby: *Captain Digorie Piper's Galliard*. Rukopisnú poznámku N. B. (Nota Bene) nachádzame margináliu uvedeného fólia, z toho môžeme predpokladať, že skladba mohla byť predmetom interpretácie. Pri štúdiu sekundárnych prameňov sme objavili skutočnosť, že uvedená galiarda sa zhoduje s Dowlandovou *skladou If my complaints could passions move*, ako aj jej úpravou pre consort (HOLMAN & O'DETTE, 2024). Rozsahom sa jedná o krátku skladbu v rozmedzí 22 taktov. Pri transkripcii do súčasnej notácie sme často narazili na mnohé rytmické nezrovnalosti, ktoré bolo nutné korigovať za účelom zachovania rytmického charakteru galiardy: θ θ θ θ. ε θ. Téma uvedenej skladby sa čiastočne zhoduje s melodickým materiálom skladby *Captain Digorie Piper's Galliard*. V Besardovej antológii nachádzame skladbu v rovnakej tónine ako uvádza Poulton (g-mol) v trojdobom metre. Variácie „Dowlandovej“ galiardy uvedené v Besardovom exemplári sú v rozsahu 22 taktov.

GALLIARDA IOANIS DOLAND, FOL. 120V

Podľa štúdie Julie Craig-McFeely nesie originál skladby názov *To Plead My Faith Galliard* a autorstvo je pripísané Daniel Bachelerovi na základe konkordancií z oxfordského rukopisu Mathew Holmes lute book Dd. 2. 11 99v/1; Dd. 4. 22 6v-7; Dd. 9. 33. V Thesaure pri tejto pamiatke taktiež nachádzame rukopisnú poznámku N. B.

CHOREA ANGLICANA FOL. 139V.

Originál skladby nesie názov *Lady Laiton's Almain*. Julia Craig-McFeely v stĺpci konkordancií uvádza katalógové (poradové) číslo P48. Skladbu nachádzame v siedmej knihe Besardovej antológie určenej tancu alemanda na fóliu 139v. Podobne ako pri fantázii fol. 16v, *Lachrimae* sa stretávame s podobným formovým členením tanca. Autor uvedenej fantázie rozdelil pôvodnú skladbu *Lady Laiton's Almain* na jednotlivé tematické diely, ktoré potom variačne spracováva virtuóznou diminučnou technikou. Prvý tematický materiál sa nachádza od taktu č. 1-3, za ním nasledujú diminúcie, ktoré varírujú melodický materiál v taktoč 4-6. Druhý tematický materiál nastupuje v taktoč č. 7-9, za ktorým bezprostredne nasledujú diminúcie (takty 9-11). Od taktu č. 12 sledujeme tretí tematický materiál, ktorý končí taktom č. 14. Variačný diel skladby nastupuje v rovnakom take a trvá v rozsahu troch taktoč (takty 13-15). Posledná téma, ktorá je následne varíovaná sa nachádza v taktoč č. 17-19. Diminučné spracovanie posledného tematického materiálu sledujeme v taktoč č. 19-21. Formový plán uvedenej chorei predstavuje nasledujúcu schému A-a¹-B-b¹-C-c¹. Pri komparácii tematického materiálu chorei s alemandou *Lady Laiton's Almain* uvedenou v publikácii Diany Poulton predstavujú tematické materiály ABC takmer úplnú zhodu s exemplárom v Besardovom *Thesaure*. Tematický materiál ma prevažne homofónny charakter v kontraste s diminúciami melodického charakteru.

FANTASIA, FOL. 170V



Uvedená skladba má konkordanciu v tlači Roberta Dowlanda *Varietie of Lute-Lessons* (London, 1610) a *Jane Pickeringe Lute book* (London 1616), fol. 24v-25/1'. Uvedená Fantasia je variačného charakteru, konkordancia sa nachádza v rukopise Jane Pickeringes *Lute book* (1616) a zachovala sa aj v tlači Johanna Daniela Myliusa s názvom *Thesaurus Gratiarum* (Frankfurt am Main, 1622), kde je skladba pripisovaná autorovi s názvom "*Rosideri Angligeneroso*". Na základe podobnosti s niektorými chromatickými fantáziami Johna Dowlanda bola skladba zahrnutá do súborného vydania Dowlandových lutnových skladieb od Diany Poulton a bola dlho považovaná za súčasť jeho tvorby. Ako sa dozvedáme z textu bookletu k CD Jane Pickeringes *Lute book* skladba bola pripísaná Myliusovi. Z doterajších sekundárnych informácií vieme, že v Levoči žila Dorothea Balduin, ktorá sa v 17. storočí pristúpila do mesta spolu so svojím manželom, evanjelickým farárom. Dorothea mala povest' virtuóznej hráčky. Aj napriek tomu, že v Levočskom exemplári *Thesaura* nachádzame sporadické interpretačné zápisť dokazujúce používanie tlače, nemôžeme s určitosťou tvrdiť, že to bola práve Dorotea, ktorá Besardovu knihu vlastnila a používala.

BARDEJOV

Bardejov patril k stredne veľkým mestám Uhorska a stal sa dôležitou vďaka tomu, že ležal na medzinárodnej obchodnej ceste medzi Čiernym a Baltským morom v severovýchodnej časti Uhorska v blízkosti poľských hraníc. Kultúrny život mesta v 16. a 17. storočí určovali dve skutočnosti: prijatie reformácie a činnosť jeho prestížnej školy, ktoré boli výsledkom úsilia Leonarda Stöckela (1510 – 1560). V meste pôsobil významný organista Zacharias Zarevutius, pochádzajúci z nedalekého spišského mesta Spišská Nová Ves, ktorý sa v prvej polovici 17. storočia pristúpil do Bardejova. Ako organista mal na starosti hudobný život v meste, preovšetkým sa staral o hudobnú produkciu v protestantskom kostole. Jeho úlohou bolo rozširovať hudobnú zbierku, ktorá bola vytvorená pre potreby mesta, cirkvi a školy. Okrem kompozičnej činnosti odpisoval diela z predlôh významných zbierok (A. Schadea: *Promtuarium musicum*, E. Bodenschatza *Florilegium Musici Portensi*), ktoré sa nachádzali v jeho dosahu. Jeho zásluhou sa v BZH zachovali odpisy diel od Handla-Galla, Hasslera, Lassa, Löwensterna, Molinara, Monteho, H. Praetoria, Scheidta, Vulpia, Wallisera a iných. Na základe informácií, ktoré nám poskytuje posledná publikácia zaobrájúca sa Dowlandovou tvorbou americkej muzikologičky K. Dawn Grapes z roku 2020, *John Dowland: A Research and Information guide*, sme objavili skutočnosť, že v Štátnej Széchényiho knižnici v Budapešti (Országos Széchényi Konyvtár) sa nachádzajú dve skladby, ktoré majú súvislosť s tvorbou Johna Dowlanda. Vzhľadom na fakt, že signatúra Ms. mus. Bártfa 27 je súčasťou tzv. *Bardejovskej zbierky hudobnín* (BZH) zo 16. a 17. storočia, pochádzajúca z mesta Bardejov, dnešné územie Slovenska, nás táto skutočnosť zaujala, nakoľko nám v predchádzajúcom bádaní o lutbovej hudbe na Slovensku, jej predstaviteľoch a skladateľoch unikla. BZH vznikla pre potreby protestantskej obce mesta Bardejov, predovšetkým pre potreby kostola sv. Egídia a mestskej školy v 16. a 17. storočí. Na jej vzniku sa podieľal bardejovský školský rektor, významný vzdelanec, Leonard Stöckel a jeho brat Peter (HULKOVÁ, *Italian Music in the 17th century in the Region Spiš and Šariš in Evangelical Churches*, 2018). V 80. rokoch 20. storočia BZH spracoval, skatalogizoval maďarský muzikológ Róbert Árpád Muranyi (MURÁNYI,



1991), kde nachádzame aj dve Dowlandove skladby uvedené K. Dawn Grapes. Murányiho katalóg uvádza pod signatúrou Ms. mus. Bártfa 27, č. 2277 skladbu *Paduana Lachrimae*, ide o variácie zapísané novou nemeckou organovou tabulatúrou. Skladba sa nachádza na fol. 34v-36r. Jej autorstvo/ úprava je pripísané J. P. Sweelinckovi. Dawn Grapes uvádza, že predlohou k Sweelinckovej skladbe je Dowlandova *Pavana Lachrimae* (D15/P 15). Skladba je po transkripcii do modernej notácie v rozsahu 91 taktov, veľmi zreteľne čitateľný rukopis bez väčších chýb. Paduana je zapísaná horizontálne aby sa umožnilo jednoduchšie čítanie tabulatúrneho zápisu. Aj podľa zápisu v signatúre vidíme, že je určená pre interpretáciu na organie. Druhou skladbou z rovnakej signatúry Ms. mus. Bártfa 27, č. 2287 odkazujúcou na Dowlandove dielo je *Gagliarda Dulenti Variri Sam. Sch.*, ktorá predstavuje variácie nemeckého ranobarokového skladateľa Sammuela Scheidta, f. 50v-53r. Dawn Grapes uvádza ako predlohu Dowlandovu kompozíciu *King Denmark's galliard* (D40/ P42). Pamiatka je zapísaná novou nemeckou organovou tabulatúrou (Ammerbachovou tabulatúrou) v rozsahu štyroch strán v štvorhlásnej sadzbe. Rukopis je veľmi dobre čitatelný, no vykazuje pár zaujímavostí. Konkrétnie ide o označenie variácií, na fóliu 50v sledujeme označenie *3 varia, 5 varia a 6 varia*, zatiaľ čo na fóliu 51r nachádzame označenie *2 varia, 4 varia*. Z toho je zrejmé, že zapisovateľ zapísal skladbu v smere zľava doprava, nie zhora nadol. Je to logické kvôli jednoduchému čítaniu tabulatúrneho zápisu. Skladba je členená po štvortaktiach v rozsahu 121 taktov po prepísaní do modernej notácie. Vzhľadom na skutočnosť, že v Bardejove pôsobil v 17. storočí významný organista Zacharias Zarewutius, je veľmi pravdepodobné že výber Dowlandovych skladieb vo forme úprav pre klávesový nástroj nemusel byť na základe poznania jeho diel, no mohol byť uskutočnený s ohľadom na rozširovanie repertoáru a skladieb protestantských skladateľov v regióne Šariš, predovšetkým organistov. Podľa skladieb zapísaných v organových tabulatúrnych zborníkoch, v *Bardejovskej zbierke hudobnín* bol Zarewutius veľmi zručným hráčom virtuózneho charakteru.

ZÁVER

Napriek tomuto zisteniu je úžasné, že sa Dowlandova hudba dostala prostredníctvom rukopisov a tlačenej hudby aj do severných kultúrnych centier dnešného Slovenska (historického Horného Uhorska), Levoče a Bardejova, ktoré predstavovali v 16. a 17. storočí v podstate európsku perifériu, no boli vyspelými kultúrnymi centrami Kráľovského Uhorska. Dowlandovu hudbu tak mali sprostredkovanú obyvatelia Levoče v podobe lutbovej tabulatúry ako aj bardejovčania, ktorí sa o jeho hudbe mali možnosť dozvedieť sprostredkovanie cez Sweelinckove organové variácie.

BIBLIOGRAFIA

1. BESARD, J. B. (1975). *Thesaurus Harmonicus* (Köln 1603). Genéve: Editions Minkoff.
2. Brown, H. M. (1965). *Instrumental music printed before 1600*. Cambridge, Massachussetts: Harvard university press.
3. BURLAS, Ladislav - FIŠER, Ján - HOŘEJS, Antonín. (1954). *Hudba na Slovensku v XVII. storočí*. Bratislava: Vydatelstvo Slovenskej akadémie vied.



4. Craig-McFeely, J. (5. 8 2024). *English Lute Manuscripts and Scribes 1530-1630*. Cit. 22. december 2021. Dostupné na Internete: English Lute Manuscripts and Scribes 1530-1630: <http://www.ramesescats.co.uk/thesis/>
5. DUŠATKO, R. (1985). *Lutnová hudba na Slovensku*. Bratislava: FiF UK.
6. GRAPES, D. k. (2021). *John Dowland A Research and Information Guide*. Routledge.
7. HOLMAN, P., & O'DETTE, P. (8. 8 2024). *Dowland, John*. Dostupné na Internete: Oxford Music Online:
<https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/display/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000008103?rskey=RXWUxq&result=1>
8. HOTTMAR, M. (2002). *Jean Baptiste Besard. Thesaurus harmonicus (Koln 1603) : Prvá kniha*. Bratislava: FiF UK.
9. HOTTMAR, M. (2010). Pamiatky lutbovej hudby na území dnešného Slovenska - Banská Bystrica, Trnava, v 16. storočí. *Acta humanica*(1), s. 130-139.
10. HOTTMAR, M. (2013). Renaissance lute tablature prints in the territory of present-day Slovakia. *In The Lutezine : PDF Colour Supplement to LUTE NEWS.*(107), s. 30-36.
11. HOTTMAR, M. (2018). *Lutnová hudba na území dnešného Slovenska v 16.-18. storočí*. Bratislava: Stimul .
12. HULKOVÁ, M. (1999). Zhody a odlišnosti Bardejovskej a Levočskej zbierky hudobníň. *Slovenská hudba*(2-3), 150-200.
13. HULKOVÁ, M. (2018). Italian Music in the 17th century in ther Region Spiš and Šariš in Evangelical Churches. *Musicologica Brunensis* 53(2), 41-60.
14. KAČIC, L. (2016). Lutnista Paul Durand - bratislavský rodák. *Hudobný život*, 24.
15. KOČIŠOVÁ, R. (2020). *Hudobný život v renesancii a baroku na území Slovenska*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
16. MACOVÁ, K. (2002). *Tabulatórny zborník pre mandoru* . Bratislava: FF UK.
17. MURÁNYI, R. Á. (1991). *Thematisches Verzeichnis der Musiksammlung von Bartfeld (Bártfa)*. Bonn: Gudrun Schröder Verlag. Deutsche Musik im Osten.
18. O'DETTE, P. (1997). *The Lute music of John Dowland. John Dowland : Complete lute music. [Booklet]*. Los Angeles: Harmonia Mundi.
19. Oxford Music Online. (dátum neznámy). Dostupné na Internete: <https://www.oxfordmusiconline.com/>
20. POLTON, D. (1978). *The Collected Lute Music of John Dowland*. Faber Music Limoted.
21. PUOLTON, D. (1972). *John Dowland: His Life and Works*. Los Angeles: Unoversity of California Press.
22. Répertoire International des Sources Musicales (RISM). (dátum neznámy). Cit. 5. december 2021. Dostupné na Internete: Répertoire International des Sources Musicales: http://opac.rism.info/metaopac/singleHit.do?methodToCall=showHit&curPos=1&identifier=251_SOLR_SERVER_607613362
23. ŠIŠKOVÁ, I. (1966). *Levočská lutnová tabulatúra Okolicsániy-Zsedényi*. Bratislava: FiF UK.



24. ŠIŠKOVÁ, I. (1981). Hlavné zásady prepisovania francúzskej lutnovej tabulatúry. In *Hudobný archív 3* (s. 387-404). Martin: Matica slovenská.
25. VACULOVÁ, E. (2002). *Zbierka lauthen concert od Johanna Georga Weichenbergera*. Bratislava: FiF UK.

Contact

Mgr. Michal Hottmar, PhD.

Katedra umenia a kultúry - oddelenie hudobnej výchovy, Pedagogická fakulta Univerzity

Komenského, Bratislava

email: hottmar1@uniba.sk



Prof. Dr. phil. Gisa Jähnichen³
Shanghai Conservatory of Music, China

ROBINSON IN THE MIDDLE WORLD EMPIRE

ABSTRACT

There was one Mister Robinson, who wrote intensely and often lonely about past achievements of his British countrymen in China. One of these people was Amy Wilkinson who developed a notation for the blind in Chinese cities. It was first applied through a group of young blind boys who travelled Great Britain and were obviously of extraordinary musicality. Contemporary newspapers were full of praise. However, the notation and memory help used now in local choirs of the elderly who practice weekly in their community rooms is far different. The outcome is surprisingly equally praised. At least in the narratives of the choir members and the volunteers, who accompany these activities. Having lived over 8 years in crowded Shanghai neighbourhoods and overcoming endless difficulties in a multi-age and multi-abled group of people, the author wants to point out the missing understanding of special needs in social entities and suggest a list of ethical questions that may challenge a common musicology and the integration of music therapy as an aid. Finally, the question which overshadows all previous questions is: For what do we do all that in musicology? For a deeper understanding of oneself.

Key words: Music for disabled, Music for aged people, Blind Boys Band, Wilkinson, UK and Shanghai

OVERVIEW ON THE TOPIC AND THE METHODS

This short paper will have 2 main parts:

One is the data presentation from Keith Robinson and Wang Lingli's article on Amy Oxley Wilkinson and the Blind Boys Band and secondly the way of practicing singing in modern Shanghainese communities of elderly people.

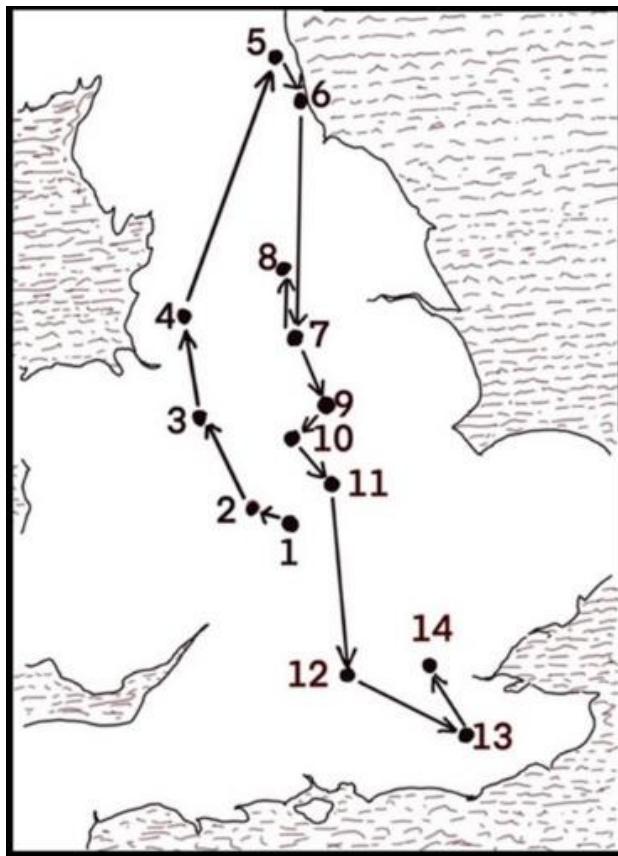
The main methods used in this paper are literature re-researching and making some experiments with the findings as well as active participating in the lessons at 襄阳南路 452 (Xiangyang Nan Lu 452) in the centre of the city Shanghai, Xuhui Qu. One of the most outstanding methods was checking the writings with the real experience of musicality in an area where many former music students or becoming music students live.

³ Gisa Jaehnichen, Prof. Dr. phil., is currently teaching and researching at Shanghai Conservatory of Music and independently working. Her many writings are distributed all over the world. For more information: gisajaehnichen@web.de.



Introduction

Robinson and Wang Lingli described a map of places visited in October and November 1922 by the Blind Boys Band from China:



Visitations in October of the year 1922:

- Leamington Spa, 2nd October, 1922.
- Birmingham, 4th October, 1922.
- Stoke, 9th October, 1922.
- Stockport, 10th October, 1922.
- Newcastle, 11th October, 1922.
- Sunderland, 30th -31st October, 1922.
- Sheffield, 1st, 9th, and 12th November, 1922.
- Leeds, 7th November, 1922.
- Nottingham, 13th November, 1922.
- Derby, 15th -16th November, 1922.
- Leicester 25th November, 1922.
- Reading 28th November, 1922.
- Tunbridge Wells 8th December, 1922.
- London 29th January, 1923.

Figure 1: Visitations in October of the year 1922 (Robinson and Wang Lingli, 2023, p. 77).

Robinson and Wang Lingli mention right on the first page of their writing:



“The missionaries working in China were all from different denominations...often their teaching methods working with the Chinese blind were very different and uncoordinated. It was also a time of great invention and entrepreneurship, and this led to many different ideas and inventions being tried in different parts of China, often at the same time. Some of these approaches to teaching the Chinese blind to read were short-lived and became obsolete and were very quickly displaced by better methods.” (Robinson and Wang Lingli, 2023, p. 77).

SOME DATA

There has to be mention this embossed method to depict letters, which was then used by Moon (figure 2) and Lucas (figure 3 and figure 4).

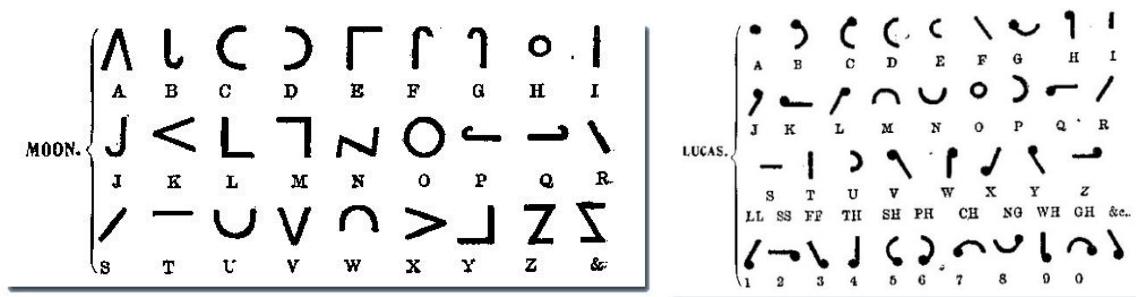


Figure 2 (left): Moon's use of existing embossed systems, photo by courtesy of New York Special Education Institute.

*Figure 3 (right): Lucas was teaching 'Writing Systems for the Blind'.
<https://www.bbk.ac.uk/research/centres/peltz-gallery>. Last accessed 22 April, 2023.
Photography by courtesy of New York Institute for Special Education.*



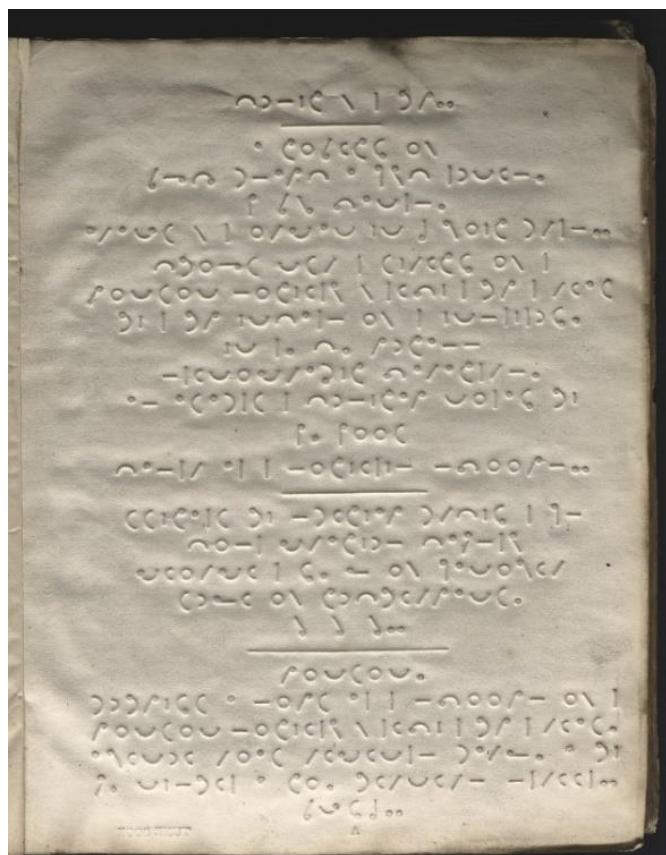


Figure 4: This is a printed page of this material. To be found at the National Library of Scotland, RefMMSID: 9930185233804341, and here used with permission.

This embossed script shows, how seriously taken was music notation of a hymn by early notation-inventors. Here is the Braille Alphabet simply noted down in teaching books of that time.



BRAILLE ALPHABET.									
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
•	•	• •	• •	•	• •	• •	•	•	• •
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
•	•	• •	• •	•	• •	• •	•	•	•
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
U	V	X	Y	Z	¢	¢	¢	¢	¢
•	•	• •	• •	•	• •	• •	•	•	•
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
À	Ã	Í	Ó	Ã	Ã	Í	Ó	Ã	Ó
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
prefix for numbers.		Sign for end of line in Poetry.		Apostrophe.		Hyphen.			
Punctuation signs (in middle and lower grooves.)									
,	;	:	.	?	!	()	“ ”	*	”
•	•	• •	• •	• •	• •	• •	• •	•	• •

Figure 5: National Institute for the Blind Youth. 2023. Reused with permission.

Some other figures on that way were William Hill Murray (1843–1911) and William Campbell (1841–1921) who both employed modifications of the Braille script as embossed combinations of dots (figure 5).

All that led to Amy Oxley Wilkinson (1868–1949), who made widely use of her predecessors' inventions. She used all of the existing improvements of the Braille letters, mainly Braille's efforts for text, and added only minimal signs for agogics. Robinson wrote: "The blind musician has to read the music with their fingers and then remember it and then learn to play it on their instrument. So, Braille piano music has to be read first by the right hand and memorized; then the next line will be the same phrase but for the left hand. Once both hands have been memorized, then the pianist can play them together. The next section of the music is then learnt in the same way. It is easy to understand that a big work like a Chopin Impromptu can take a long time to prepare.

The system is capable of giving the most detailed information to the player, but the player needs time to read it, memorize it, and then play it on their instrument. To be of any use, the player must also have a good understanding of music theory and harmony." (Robinson and Wang Lingli, 2023, p. 85).

I believe strongly in the high impact of this experiences among the few blind people who were gathered in such music schools within the city Shanghai. The most skilled boys travelled the

UK, which was at that time like travelling the world, with great success everywhere like some pictures may prove (figures 6-8):



Figure 6: The Blind Boys Band. Image courtesy of Jamie Carstairs and Special Collections, University of Bristol Library.



Figure 7: This was the way of transportation at that time. Photograph reproduced with permission from the London Transport Museum.



Figure 8: On the right is a dizi, erhu, sanxian, yueqin, and jinghu. Depiction reused with permission.

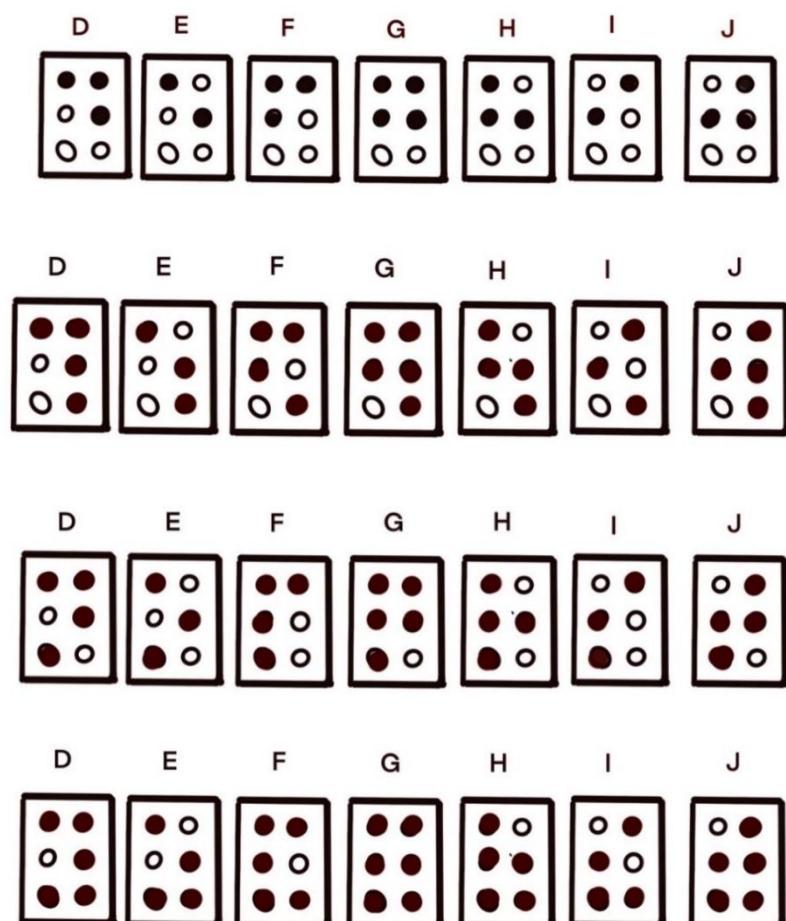


Figure 9: Using the bottom dot on the right-hand side means that the length is Crotchet. Anything that uses the bottom left-hand dot gives the length of Minim. If we use both bottom

dots, then the length is semibreve. Overview printed with permission (Robinson & Wang Lingli, 2023, p. 85).

OLD SINGING TECHNIQUES IN SHANGHAI WITH SOMEWHAT OLD REPERTOIRE: DISCUSSION



Figures 10a and 10b) Singing lessons at the community hall of Jian Xin 襄阳南路452 (Xiangyang Nan Lu 452) in the centre of the city Shanghai, Xuhui Qu. Residential Committee and Cultural Team of Jianxin-Community: Choir activities (Lianjuwei Culture Record), 14th December, 2023. The author participated actively.

Amy Wilkinson was also praised by Keith Robinson in his conclusion:

"What stands out most is that Amy Oxley Wilkinson was a brilliant administrator. She had the ability to see what each individual student's aptitude might be and then organize the school to allow that potential to develop. So just looking at the senior students, they play many different instruments. These need to be taught; they need time to practice and memorize their music, but at the same time, they are learning to read Braille, studying the scriptures, making mats, learning shoemaking, or tuning pianos..." (Robinson & Wang Lingli, 2023, p. 91).

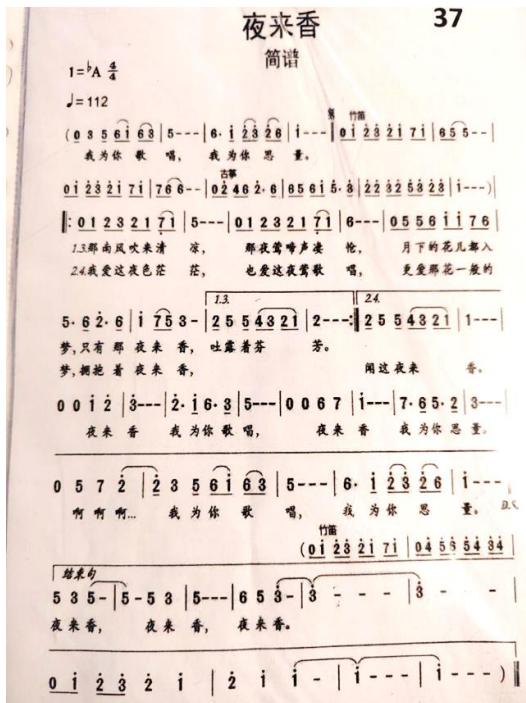


Figure 11: A copy made by the author of a music-sheet in “normal notation”. Here is depicted song number 37, which is a Shanghai song on love from the 1940s and 1950s called **夜来香**.

This is the notation where one can find different interesting points to compare, mainly the pitch-importance is impressive (figure 11) as it wasn't meant to be the most impressive when having taken this cipher notation. Rather the harmonic structure was the core, in times when the blind boys were performing in the UK. Now, it is very common, at least from the viewpoint of the author, to find pitch orders more important than harmonic progressions. The musicians in the karaoke-style recording improvised the song, possibly using the same notation. One can see that bars and rhythmic issues are presented according to staff notation. The current conservatory people put the song aside due to completely other reasons: performed by non-professionals with a weak voice, the song cannot be sold, cannot be put on stage or cannot be told again as a text-analysis may be able to show. When listening to just one couplet sung by the group, listeners might identify that some try to escape the scheme by starting to sing earlier or later.

CONCLUSION

One can easily see that there is a talk on a specific music learning that occupied wide areas of Asia coming from the Western world via records, broadcasting, and film. These were the early sources of understanding the Western world. They preceded obviously any other understandings and were strongly connected to the transmitting tools. As Braille was important as a tool to teach music, staff notation was the main thing that could prove Westerness. Therefore, it is no wonder that later, all music teaching used a kind of cipher-bastard-notation and that, in an outbreak of traditional music writing, songs and pieces were all re-translated into



that cipher-bastard-notation that is still used among the musically ‘advanced’ elderly in Shanghai living communities, where the formerly so-called educated people in singing give the main signal. The nearly blind teacher had to comply. To him it was just one of many tasks. He did what he could in a very successful way. He made all of them singing in unison and the nearly right rhythm. While playing piano to accompany the song, he reduced the speed. Only during the karaoke-style singing in the last rehearsals, he speeded up. The singers could obviously follow. Therefore, song Number 37 was chosen to be performed during a New Year gig that was prepared for the community.

Coming back to the Blind Boys Group, one also can easily see that the author Robinson has a specific longing for further teachings and that he feels only of use as an ultimate supervisor. This might be the one serious problem that cannot be solved in one step. Whatever, one can start to stop thinking in a colonial way and one can begin to think that the tools of transmission made an impact one never dreamt of. One also should stop trying to control historical ideas. The author Keith Robinson together with his colleague Wang Lingli tried hard to describe the situation over 100 years ago, now it is up to current researchers to make use of their knowledge. A very short list of some questions remains:

1. What can be done about the disabled and aged people who do not participate in the global competition?
2. Why do those people have chosen to be a rather accepted than promoted singer, when getting in the age of above 60?
3. I personally would also like to ask, whether the repertoire has any limitations in the future?

These and many other questions need to be investigated as soon as possible. People cannot wait for their outcomes on both sides of the knowledge thread (the givers and the receivers). If such things are not investigated while the active singers are still alive, a lot of information will be lost forever and cannot be recovered.

REFERENCES

- Robinson, Keith and Wang Lingli. (2023.) Amy Wilkinson and the Chinese Blind Boys Band. *AEMR*, 11, pp. 77-92. DOI: 10.30819/aemr.11-6
- Lucas, T. M. (1854). *Music for the Blind: A collection of one hundred and twenty psalm and hymn tunes, with thirteen chants, arranged for the organ in four voice parts*. London: Society for Teaching the Blind to Read.
- Pan Tianshu. (2010). *Neighborhood Shanghai*. Shanghai: Fudan University Press.
- Residential Committee and Cultural Team of Jianxin-Community: Choir Activities [Lianjuwei Culture Record] (2023, 14th December). Unpubl. ms.

Contact

Prof. Dr. Jähnichen

Shanghai Conservatory of Music

gisajaehnichen@web.de



Enrique Martínez, MA.

Educator, technologist, and writer, New York City, USA

SANLÚCAR AND HIS TREATISE ON FLAMENCO THEORY OF MUSIC

ABSTRACT

Manolo Sanlúcar, the respected grand master of flamenco guitar, contemporary of Paco de Lucía, died in 2022. He dedicated his life to interpreting and studying flamenco, and left musicologists his theoretical research work on the flamenco guitar and on the origins and theory of flamenco music, in a body of work still mostly unpublished and whose existence is practically unknown outside the inner circles of flamenco.

After a long career as an outstanding flamenco interpreter and composer of guitar and orchestral works, he published a book in 2005, his first formal incursion in the field, in order to explain flamenco to the music theorists, and eventually left the interpretation to dedicate his life to learning and writing. However, his books, only published in Spanish and largely ignored, are currently out of print.

Three years before his passing, he set up a foundation to perpetuate his legacy and to hold his memorabilia and all his works, including three other major books. In November 2023, the foundation was introduced to the public and presented its plans to disseminate the legacy entrusted to them by opening a museum and an academy to teach flamenco guitar after Manolo Sanlúcar's method, which is grounded in the works mentioned, and include recordings made to that effect for a period of thirteen years.

Keywords: Flamenco, Sanlúcar, guitar, music theory, Andalusia, art foundation

I. BRIEF BIOGRAPHICAL NOTE

“I have lived enslaved by the guitar.” (Manolo Sanlúcar)⁴

Manolo Sanlúcar (born Manuel Muñoz Alcón, 24 November 1943 – 27 August 2022)⁵ took his artistic name from his birthplace, Sanlúcar de Barrameda, the town where the Guadalquivir river, descending from Sevilla, melts with the Atlantic, just a few miles from Cádiz and Jerez, in the womb of flamenco.

⁴ <https://www.flamencologia.org/manolo-sanlucar-raiz-y-paloma/>

⁵ [Ibid Note 1](#)



Sanlúcar⁶ dedicated his life to flamenco, the guitar, and his beloved land. He explained: “I would like to be a messenger for you. My guitar is at the service of my people, and wherever my people are, I will be there.” Together with Paco de Lucía, Vicente Amigo and Tomatito, among many others, he was one of the figures who has guided the evolution of the flamenco guitar from the last half of the 20th century until today.⁷

Sanlúcar matured his art by accompanying top rated flamenco singers and dancers since an early age. Soon he began composing for guitar, and, towards the end of the 1970’s, Sanlúcar started his recital career, already some ten years after having published, among others, his first solo album in 1968, and his three-album series entitled “Mundo y formas de la guitarra flamenca” (The world and forms of flamenco guitar), a seminal work in the field (1971-72).

During four decades he toured as soloist in recitals and concerts around the world, published over 20 albums with both his guitar compositions and later with his flamenco works for orchestra, and received the most coveted flamenco awards and undisputed recognition.

Eventually, he stepped down from the stage, left behind his career as interpreter, and dedicated the last years of his life to study, read, and write a series of works in order to leave a personal vision of his world: Andalusia and flamenco. He does this through a series of books aimed to explaining what flamenco’s origins are, both historical and musical, and the imbrication of the music in the land; this is his attempt to explain flamenco to the world.

Coming from a very humble origin, he learned the guitar at home, from his father, and sold meat at the market before he started earning money with his playing. Once, when asked if he ever took a vacation, he said “Only twice, two fifteen-day vacations. And I went to get to know Galicia well. I wanted to go and know it because my mother came from Galicia, my grandmother came from there, and they formed our family here. I’m more mixed than a *gazpacho* [a mixed vegetables soup]. My grandfather was Sephardi, and the other grandmother was Moorish... and I..., let’s see who classifies me (laughs)... because I would like to know who I am.”⁸

A terribly sorrowful chapter in his life was the loss of his only child. Maybe that is what caused him to say, “Life does not belong to God, but to the one that suffers it.”⁹ The book we review is dedicated to the memory of his son, and he signed the dedicatory “from his father, orphaned (of the son),” reflecting the profound mark left by the loss.

6 We will be using only part of Manolo Sanlúcar’s artistic name, hoping to improve readability in English.

7 https://cordopolis.eldiario.es/cultura/muere-guitarista-manolo-sanlucar_1_9270871.html “Yo quisiera ser para ustedes un mensajero. Mi guitarra está al servicio de mi pueblo y allá donde mi pueblo esté, estaré yo”, dijo también en mayo pasado. Junto con Paco de Lucía, Vicente Amigo y Tomatito, entre otros muchos, fue una de las figuras que ha guiado la evolución de la guitarra flamenca desde la última mitad del siglo XX hasta hoy.

(Translation of this article’s author, as well as all the other quotes from Manolo Sanlúcar that appear in English.)

8 <https://www.flamencobarcelona.org/manolo-sanlucar-la-miseria-moral-con-la-que-han-tratado-a-este-pais>

9 <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/5599/Manolo%20Sanlucar>



II. ON THE FLAMENCO GUITAR. THEORY AND SYSTEM FOR FLAMENCO GUITAR¹⁰

Sanlúcar published this 200-page book in 2005, while still active as a guitarist. In its brief introduction, he already states the objective of the work: “I hope to have defined our musical constitution from inside its own system, without the *Occidental School*¹¹ need to translate us with their tonal language, not akin to our essence.”¹²

We can see through the work that Sanlúcar studied classical music (which he calls the Occidental School) in detail, so as to make his explanations apparent to the classically trained scholars from *their* point of view. The study of music started late in his life and allowed him to compose classical orchestral works based on flamenco principles, which appear for the first time through him.

Here follow a few highlights, with mention of the page, to give the reader an idea of the book contents and depth, trying to illustrate its interest without being exhaustive or excessively detailed, as the density and importance of the materials will not yield to it.

1. On flamenco, he states it comes from an old tradition transmitted orally, though never explained: “In order to [educate] our youth with solid steps [in flamenco] we need to nurture them with the forms and the rules that our elders created...that were called flamenco...the *scholastic*¹³ rules cannot be followed and respected if they are not known.” (Sanlúcar, 2005, 21).
2. On the flamenco guitar, he considers it is key in the development of flamenco: “While it is... *cante* (flamenco singing). the fundamental kernel of... Flamenco, it is the guitar... that opens roads with its harmonic contribution to expanding the creative possibilities of the *cante*.” (Sanlúcar, 2005, 35).
 - “The guitar, having only six strings, forces us to invert the chord orders on each position. This circumstance alters the color of chords [so] even singers, who do not know guitar, recognize the different *géneros* (types of songs) by the timbre of the fundamental chords.” (Sanlúcar, 2005, 36).
 - On the “*Taranta* [style]...that shows the tonic chord of FA# with two or three alterations of its natural form: (from low to high) *fa#*, *do#*, *fa# 8^a*, *la#*, *si* and *mi*. Or natural *sol* instead of *la#*. We observe here a chord so characteristic, so personalized, that it will be impossible (without a capo) to carry it to another tonality, not even to another position. In any other place it will have lost its character, its timbre, its physiognomy and its identity.” (Sanlúcar, 2005, 41).

¹⁰ Sobre la guitarra flamenca. Teoría y Sistema para la guitarra flamenca. 2005. ISBN 84-89409-80-3

¹¹ Ibid note 5, page 8

¹² <https://www.mael-goldwaser.com/projet/acerca-de-sobre-la-guitarra-flamenca-de-manolo-sanlucar/>

¹³ For Sanlúcar, *scholastic* sp. *escolasticas* are those ground rules on which the genres and the styles are based (p. 26)



3. On the original *Cadencia Andaluza*: it is based on Greek music scales and mixed with the Arabic music in the flourishing Seville. Ecclesiastic music also descends from a modification of these scales, all this before tonal scales existed. Andalusian Cadence is the essence of flamenco, according to Sanlúcar: it comprises four basic chords, read in descendant order, as a result of their origin: *la, sol, fa, mi*, the Greek Doric tetra-chord. This is the basis of *Flamenco: cante jondo* plus the other similar *géneros* (genders) that have been absorbed by it.” (Sanlúcar, 2005, 51).

4. The Greek musical modes Dorian, Phrygian, Lydian and Mixolydian and their developments (the hyper- and hypo- modes associated with these) are the development of the *Cadencia Andaluza* and form the complete system. Sanlúcar mentions there is a difference in how the scales develop in the system he explains with the *Occidental school*’s, this one not following what the Greek system explains. (Sanlúcar, 2005, 182).

5. The *Occidental school*, with its Tonal system, does not explain flamenco as seen below, which is, according to Sanlúcar, how it is played: (Sanlúcar, 2005, 84).

<u>Principal chords in</u>	<u>Tonic</u>	<u>Dominant</u>	<u>Median</u>	<u>Subdominant</u>
Tonal system	LA m	MI major	-----	RE m
Flamenco	Mi major	FA major	SOL major	LA m

6. The origins of Flamenco go back to the VI and VII centuries, sponsored by Saint Isidore, bishop of Seville. There it meets the arab music, and creates a unique fusion of styles. 2005:120

7 “Flamenco concentrates on a canon which is always present, and in some *géneros* it is constantly repeated.” (Sanlúcar, 2005, 129).



El Flamenco se concentra en un canon que siempre está presente y en algunos géneros se repite permanentemente. Éste es:

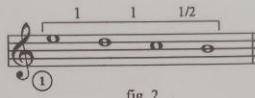


fig. 2

O cualquier equivalente que conserve su simetría:

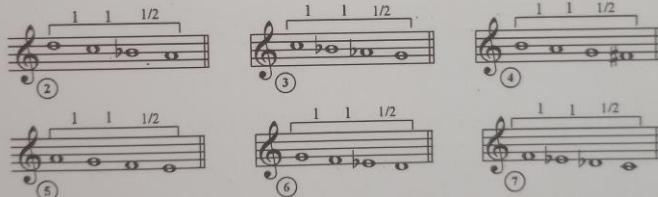


fig. 3

Con el 1º, se construyó la *Granaína*, que acompaña el *cante* y define el *toque*. Y cualquier artificio que la guitarra hiciera sobre los acordes cadenciales viene a desembocar en esta frase que expresa el Tetracordolº.

Figure 1: Tetrachords in Flamenco (Sanlúcar, 2005, 129)

With the 1st [tetrachord] *Granaína* was built, that accompanies *cante*, singing and defines the *toque*, guitar playing. And any sophistry done by the guitar on top of the *cadencia* chords come to its end in this phrase that the tetrachord expresses. (Sanlúcar, 2005, 129).

7. In the *Bulería*, the *cadencia* behaves in the following manner:

Cadencias, como Siguiriya, Bulerías, Tientos, Bulerías por Soleá, etc.

En la Bulería la Cadencia se comporta de la siguiente manera:

Bulerías

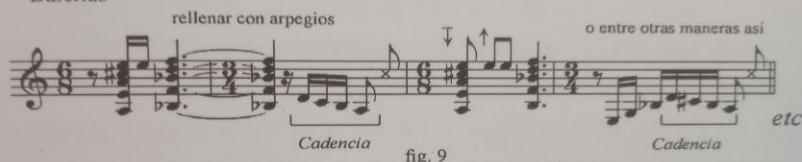


fig. 9

Obsérvese que la nota *do* se altera o no según se siente.

Así mismo, como en los Tangos, la Siguiriya y cuantos géneros parten de esta cadencia, combinan con estos esquemas la serie cadencia medio de los rasgueados:

Bulerías

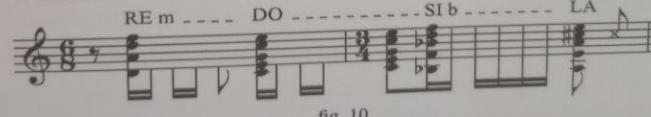


fig. 10

Figure 2: Cadencia in Bulería (Sanlúcar, 2005, 131)



Observe that the do note will be altered or not depending on the (artist) feeling. Also, as in the *Tangos*, *Siguiriya* and other *géneros* that belong to this *cadencia*, they combine the *cadencia* series by these *rasgueados*.¹⁴

There is so much more to discover, analyze, and review, within this and the other works he left, that it becomes a challenging attempt to resume it in an article. However, this may hopefully awake the curiosity on these materials for scholarly reviews.

Sanlúcar's book has not generated a lot of critical reviews since it was written almost twenty years ago, in spite of the author's importance and the popularity of flamenco worldwide, likely because of its limited exposure. We found only one review, from Mr. Goldwasser, in 2018¹⁵, and a mention and a few citations from Dr. Scionti's doctoral thesis of 2017.¹⁶

Goldwasser "met the great master [Sanlúcar] in 2013... and decided two years later to take a Master's Degree in musicology, writing my dissertation on his musical and theoretical work." "Despite the author's fame, this book did not have much impact, going almost unnoticed in the world of flamenco. The main interest of this article is that there is no critical review of the book, as we were able to verify during our research."

Concluding his analysis, Goldwasser's points at a weak point of Sanlúcar's theories, (which Goldwasser finds already in the work of Hipólito Rossy¹⁷) is that all the styles of the *Fandango* rhythmic family are missing and outside the theory. On the other hand, he thinks, "Sanlúcar goes beyond guitarists who share their knowledge in pedagogical works that use musical theory, because, in his case, theory also constitutes a new way of creating, of giving meaning to his music" Finally, he finds the work especially useful for understanding Sanlúcar's work.

In Scionti's thesis, we find the work quoted in several places, but offers just the following analysis: Sanlúcar's book "aims to reveal the codes of flamenco music and its association with the Greek ways... flamenco music operates with its own harmonic structure and, although it has certain similarities to Western music, its characteristics are finally different and unique. On the other hand, he defends that flamenco music is designed from the guitar and, therefore, any approach has to consider the characteristics and idiosyncrasies of this instrument. The maestro's work is praiseworthy and presents ideas that have been rarely discussed in the flamenco, they offer a good starting point for future musical and theoretical research."

III. MANOLO SANLÚCAR'S OTHER WRITINGS

¹⁴ The words 'rasgueo' o 'rasgueado' (from the Spanish verb 'rasguear,' meaning 'to strum.'), refer to the techniques used when one or more right-hand fingers strum the guitar. The most common rasgueos are: 1) a single stroke with the index finger, and 2) the four-fingers consecutive stroke, a longer rolling technique.

¹⁵ <https://www.mael-goldwaser.com/projet/acerca-de-sobre-la-guitarra-flamenca-de-manolo-sanlucar/>

¹⁶ La guitarra flamenca: tradición e innovación. Ian Miles Scionti. 2017.

https://core.ac.uk/outputs/157761804/?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

¹⁷ ROSSY, Hipólito, Teoría del cante jondo, Barcelona, CREDSA, 1998 (primera edición: 1966).



Besides this book on flamenco guitar, he wrote other books that we hope will be reprinted at some point in the near future, so we may study and understand both the point of view of such a figure and also to gain insights into a world that is so important musically and so little expressed from its own point of view.

A book of utmost importance for Sanlúcar is “Andalucía: la Otra Historia”, in which he presents his view on the Andalusian culture and its kernel, flamenco, which reflects the idiosyncrasy of Andalusia¹⁸.

Two further books are “La Escuela” (The School), where Sanlúcar presents his academic/artistic model on the flamenco world and the flamenco guitar. Also of great relevance is “La guitarra flamenca” (The flamenco guitar), made in audiovisual format, developed and directed by Sanlúcar himself over thirteen years. It presents the *palos*, or different styles of flamenco, as seen from the guitar, and includes collaborations by some forty top artists.¹⁹

He also left a written autobiography, “El alma compartida” (The shared soul), and a TV documentary with his views on the guitar, his socioeconomic and cultural environments, relations, and some philosophical thoughts.²⁰

IV. ON THE FOUNDATION “LA FUNDACIÓN MANOLO SANLÚCAR AURA SEGUROS” AND ITS OBJECTIVES²¹

The foundation is a not-for-profit, privately supported institution. Its objectives are to preserve and disseminate the Andalusian culture through flamenco, house a museum, and promote the dissemination of the artistic and human legacies of the guitarist Manolo Sanlúcar.

At the presentation of the foundation in Barcelona (in which this author was honored to attend), the now president, Mr. José Martínez Talavera, said it was born shortly after his friend Manolo Sanlúcar confessed that his last wish was to have a foundation that would also house a ‘museum’, a place that would transcend his person and last over time. Martínez “then proposed that he convert his long-developed pedagogical method into the Manolo Sanlúcar International Flamenco Guitar Institute, where he could train students from all over the world following his teaching, the one from which figures such as Vicente Amigo, Rafael Riqueni, David Carmona, or himself emerged. Juan Carlos Romero, a disciple who directs the institute by direct appointment of his friend and teacher.”²²

Please excuse me and allow me to mention here my heartfelt thanks to the generosity of the president of the foundation²³, Mr. Martínez Talavera, for presenting me with a copy of the out-

¹⁸ Fede Cedó. <https://www.lavanguardia.com/local/barcelones-nord/20231105/9350569/legado-artistico-vital-manolo-sanlucar-preserva-promueve-santa-coloma.html>

¹⁹ [Cedó, note 1010](#)

²⁰ Canal Sur. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=55hq91LamEs&t=123s>. Documentary on Manolo Sanlúcar.

²¹ [Fundación https://www.fundacionmanolosanlucar.org/la-fundacion/](https://www.fundacionmanolosanlucar.org/la-fundacion/)

²² [Cedó, note 5](#)

²³ [Fundación note 13](#)



of-print book on the flamenco guitar during the day of the foundation's presentation. Without his generosity, this article would not exist.

CONCLUSION

Manolo Sanlúcar, one of the most important guitar interpreters of his time and of flamenco music, has left behind a trove of knowledge and experience to benefit not only all the flamencos but also the music lovers, guitarists, scholars, and musicians.

In my opinion, it is characteristic in the flamenco world that efforts such as this do not get either the Spanish or Andalusian government support to promote and disseminate such rich sources of knowledge, which otherwise are continuously hoped for by an existing worldwide community.

The book I have briefly reviewed is a formal academic attempt to connect two musical worlds, the flamenco and the classical, in a new way. Its value is for musicologists to decide, but for this evaluation to happen, the work needs to be published (and probably translated), promoted, and introduced in Academia.

I sincerely wish and hope that the foundation is able to bring to the world Manolo Sanlúcar's legacy so the benefits of his life efforts shall benefit us all.

REFERENCES and NOTES

- ¹ <https://www.flamencologia.org/manolo-sanlucar-raiz-y-paloma/>
- ² Ibid Note 1
- ³ https://cordopolis.eldiario.es/cultura/muere-guitarrista-manolo-sanlucar_1_9270871.html
“Yo quisiera ser para ustedes un mensajero. Mi guitarra está al servicio de mi pueblo y allá donde mi pueblo esté, estaré yo”, dijo también en mayo pasado. Junto con Paco de Lucía, Vicente Amigo y Tomatito, entre otros muchos, fue una de las figuras que ha guiado la evolución de la guitarra flamenca desde la última mitad del siglo XX hasta hoy. (Translation of this article's author, as well as all the other quotes from Manolo Sanlúcar that appear in English.)
- ⁴ <https://www.flamencobarcelona.org/manolo-sanlucar-la-miseria-moral-con-la-que-han-tratado-a-este-pais>
- ⁵ <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/5599/Manolo%20Sanlucar>
- ⁶ Sobre la guitarra flamenca. Teoría y Sistema para la guitarra flamenca. 2005. ISBN 84-89409-80-3
- ⁷ Ibid note 5, page 8
- ⁸ <https://www.mael-goldwaser.com/projet/acerca-de-sobre-la-guitarra-flamenca-de-manolo-sanlucar/>
- ⁹ La guitarra flamenca: tradición e innovación. Ian Miles Scionti. 2017.
https://core.ac.uk/outputs/157761804/?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- ¹⁰ ROSSY, Hipólito, Teoría del cante jondo, Barcelona, CREDSA, 1998 (primera edición: 1966).



- ¹¹ Fede Cedó. <https://www.lavanguardia.com/local/barcelones-nord/20231105/9350569/legado-artistico-vital-manolo-sanlucar-preserva-promueve-santa-coloma.html>
- ¹² Cedó, note 1010
- ¹³ Canal Sur. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=55hq91LamEs&t=123s>. Documentary on Manolo Sanlúcar.
- ¹⁴ Fundación <https://www.fundacionmanolosanlucar.org/la-fundacion/>
- ¹⁵ Cedó, note 5
- ¹⁶ Fundación note 13

Contact

Enrique Martínez, M.A.

Educator, technologist, and writer, New York City, USA

enriquemail@gmail.com



PaedDr. Miriam Matejová, PhD.

Katedra hudby, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Slovensko

CHURCH, CATHOLIC HYMNAL BY JOZEF CHLÁDEK: RELIGIOUS CHRISTIAN

CIRKEVNÝ, KATOLÍCKY SPEVNÍK JOZEFA CHLÁDKA: NÁBOŽNÝ KREŠŤAN

ABSTRACT

The hymnal Nábožný kresťan was one of the joint „projects“ of the Ružomberok parish priest Andrej Hlinka, regenschori in the Church of St. Andrew in Ružomberok, composer, conductor, pedagogue Jozef Chládek Sr. and his son Jozef Chládek Jr. The hymnal became known and used almost throughout the whole territory of today's Slovakia and to some extent became one of the predecessors of the Jednotný katolícky spevník of Mikuláš Schneider-Trnavský. The aim of this paper is to introduce the hymnal in more detail.

Keywords: Jozef Chládek, Religious Christian, notated hymnal

ABSTRAKT

Spevník Nábožný kresťan bol jedným zo spoločných „projektov“ ružomberského farára Andreja Hlinku, regenschoriho v Kostole sv. Ondreja v Ružomberku, skladateľa, dirigenta, pedagóga Jozefa Chládka st. a jeho syna Jozefa Chládka ml. Spevník sa stal známym a používaným takmer na celom území dnešného Slovenska a do istej miery sa stal jedným z predchodcov Jednotného katolíckeho spevníka Mikuláša Schneidra-Trnavského. Cieľom príspevku je spevník podrobnejšie predstaviť.

Kľúčové slová: Jozef Chládek, Nábožný kresťan, notovaný spevník

ÚVOD

Najväčším cirkevným dielom Jozefa Chládka je notovaný spevník Nábožný kresťan. O spevníku nájdeme zmienky vo viacerých zborníkoch či publikáciách, ktoré prinášajú jeho stručný popis (napr. Hoza, 1946, Potúček, 1952, Sýkorová, 1986, Zahradníková, 2011), prípadne je súčasťou inej skúmanej problematiky (napr. Šeligová, 2011, Pokludová-Adamková, 1998, Lengová, 2015). Spevník vznikol na základe iniciatívy ružomberského farára Andreja Hlinku, ktorý bol autorom a zostaviteľom textovej časti. Organový sprievod k piesňam, ako samostatnú notovanú publikáciu, spracoval Jozef Chládek spolu so synom. V príspevku sa venujeme vydaniam, pričom by sme chceli upozorniť na niektoré nesprávne tvrdenia, týkajúce sa vydania spevníka v Amerike a v maďarskom jazyku. Naša pozornosť sa zameriava hlavne na notovanú verziu spevníka, radi by sme poukázali na jeho inšpiračné zdroje, úpravy piesní, reflexie v dobovej tlači. Príspevok, ktorý je súčasťou grantového projektu VEGA 1/0678/24 Výskum a katalogizácia hudobnej pozostalosti rodiny Žaškovských, je ukončený tabuľkou s podrobným prehľadom piesní.



Nábožný kresťan vyšiel v dvoch verziách. Ako notovaný spevník s počtom strán 124 a ako modlitebná knižka a cirkevný katolícky spevník s počtom strán 550 (vydania z roku 1906, 1912, 1917, 1926), prípadne v mierne rozšírenej verzii s počtom strán 567 (vydania z roku 1920, 1930). Po prvýkrát bol vydaný v oboch verziach v roku 1906. Ako notovaný spevník nákladom vydavateľov a tlačou Jozefa Eberle vo Viedni. Na titulnej strane vydania nachádzame nadpis: „*Nábožný kresťan. Cirkevný, katolícky spevník. Obsahuje okolo 400 piesní a nešpôr na všetky výročité slávnosti, ako aj o svätých božích, v rozličných potrebách a úzkostiach. Nápevy pripravili a opravili Jozef Chládek st. a ml. S udobrením ordinariatu spišského pod čisl. 4011/1905*“ (Chládek, 1906). Ako modlitebná knižka a cirkevný katolícky spevník vyšiel nákladom vydavateľov, tlačou Klimeš a Pivko v Liptovskom Sv. Mikuláši, počtom výtlačkov 5000. Na titulnej strane je uvedený text: „*Nábožný kresťan: modlitebná knižka a cirkevný katolícky spevník. Obsahuje okolo 500 modlitieb, piesní a nešpôr na všetky výročité slávnosti Pána, ako aj svätých Božích, v rozličných potrebách a úzkostach a úplné obrady a piesne pohrabené. Modlitby usporiadal Andrej Hlinka, farár ružomberský. Nápevy pripravili a opatrili Chládek st. a ml.*“ (Hlinka, 1906). Notovaný spevník vyšiel v nezmenenej podobe po druhýkrát v roku 1928 (Chládek, 1928). Modlitebná knižka a cirkevný katolícky spevník bol opäťovne vydaný viackrát a to v rokoch 1912, 1917, 1920, 1926, 1930.

K vydaniam dve poznámky. V príspevku Jozef Chládek od Štefana Hozu je uvedené: „*V Amerike vydal Michal Sinčák-Cibavský roku 1937 Spevník* (z kontextu vyplýva, že autor mysel spevník Nábožný kresťan; poznámka autorky príspevku) pod heslom: *Spevom k srdcu národa!*“ (Hoza, 1946, s. 190). Na základe našich najnovších zistení bol spevník vydaný v Monessen v roku 1938, s počtom strán 99 a obsahoval 1000 slovenských hymien, básni, ľudových spevov a príležitostných veršovánok (Slovakiana, 2020, online). Vzhľadom na obsah a počet strán nešlo o celý spevník Nábožný kresťan, ale len výber určitých piesní. Radi by sme tiež pooprávili informáciu o tom, že spevník vyšiel v maďarskom jazyku pod názvom Katholikus gyermek v roku 1912. Tento nesprávny údaj získala autorka príspevku z diplomovej práce (Jančiová, 2000, s. 19), zaoberajúcej sa chrámovým katolíckym spevokolom v Ružomberku a sama ho nekriticky použila v jednom zo svojich príspevkov (Matejová, 2015, s. 114). Plný názov spevníka v maďarskom jazyku je Ájtatos Katholikus Gyermek a v žiadnom prípade nejde o preklad Nábožného kresťana do maďarského jazyka. Ide o preklad spevníka Nábožné katolícke dieťa. Cirkevný katolícky notovaný dvojhlasný spevníček s modlitbami pre školské dieťky, ktorého tvorcami boli rovnakí autori ako v prípade Nábožného kresťana (Hlinka – Chládek st. a ml., 1911).

Pri dešifrovaní inšpiračných zdrojov spevníka je nápomocný text z druhého vydania: „*Pramene, z nichž sme čerpali piesne a modlitby, boly: „Nábožné Výlevy”; spevníky Jana Egriho, bratov Žaškovsky a Otta Matzenauera. Sbierku týchto sme doplnili piesňami, žijúcimi v ústach ľudu okolia Ružomberku a Liptova vôbec*“ (Hlinka, 1912, s. 4). Ide o spevníky z 2/2 19. storočia: Radlinský, Andrej: Nábožné výlevy duše kresťanskej, Egri, Ján: Katolícky spevník so sprievodom organa, Žaškovský František – Žaškovský Andrej: Manuale musicoliturgicum, Matzenauer, František Otto – Mathulay, Jozef: Duchowný Spevník katolický. Pri



niektorých piesňach Jozef Chládek uvádza autorov: Zsasskovszky (č. 34, 35, 220e, 220f, 220g, 220h, 221, 225, 229, 232, 356b, 361, 362), Matzenauer (č. 35, 241), Witt (č. 2, 5), Knappov spevník (č. 3), Bella (č. 222b), Führer (č. 350a), Palestrina (č. 373a). Pri piesňach č. č. 220a, 220b, 220c, 220d, 373c priznáva autorstvo uvedením svojho priezviska. Piesne č. 136, 142, 143, 211, 212, 213, 345 sú opatrené poznámkou Obecná nota. Okrem uvedených piesní nevieme momentálne s istotou určiť autorstvo ostatných. Podobne, ako pri iných spevníkoch a kacionáloch z daného obdobia, by bola potrebná podrobná analýza, vychádzajúca z komparácie s inými prameňmi (Lengová, 2015, s. 162).

Väčšina piesní je upravená pre jeden hlas so sprievodom organa. Vyskytuje sa niekoľko piesní (č. 12a, 12b, 12e, 12f, 12g, 12h, 89, 90, 111, 352), v ktorých sa sólo úseky (označené SOLO) striedajú so zborovými (označené SBOR, VŠETCI, TUTTI, MUŽSKÝ SBOR). Do spevníka sú zaradené aj skladby pre mužský zbor (č. 220a – 220d, 373b, 373c) a skladby pre miešaný zbor (č. 220e – 220h, 350a). Výnimcoľne sú pri piesňach uvedené tempové (Zdlha, Veľmi zdlha, Mierne, Allegro, Con moto, Allegro con motto, Moderato), agogické (Cantabile, Maestoso, S citom žalostným) a dynamické označenia (predovšetkým v zborových skladbách). Predznamenania piesní sú do 3# a 3b. 127 piesní zo spevníka nemá samostatnú melódiu, ale len odkaz na inú pieseň, ktorej nápev sa má pri interpretácii použiť.

Po prvom vydaní bol spevník v dobovej tlači prijatý pozitívne. Napríklad v periodiku Národné noviny vyšli dve kladne ladené recenzie (23. 06. 1906 a 12. 07. 1906). Prvá anonymná, druhá pochádzajúca od Milana Licharda, ktorý spevník podrobne zhodnotil po hudobnej stránke na takmer dvoch stranách: „*Autori s uspokojením môžu hľať na vykonanú prácu, smerodajné kruhy nech ju teda odmenia rozšírovaním knihy tejto. Ja ju s hudobného stanoviska odporúčam čo najvýrejšie*“ (Potúček, 1968, s. 85). Ďalšiu pozitívnu reflexiu možno nájsť v článku Jozefa Chládka, ktorý píše: „*Nábožný kresťan, chorálna kniha pre organistov složená, dosavád' tú najväčšiu pochvalu získala nie len od mnohých časopisov, dôst. p. farárov a kantorov, ale aj od veľkých znalcov cirkevnej hudby: medzi inými aj od p. M. Licharda v Turč. sv. Martine, aj od dôst. p. farára dr. Berhely v Amerike...*“ (Chládek, 1907, s. 2).

V nasledujúcej Tabuľke č. 1 prinášame prehľad piesní. Kvôli obmedzenému počtu strán príspevku neuvádzame názov, ale len číslo piesne. Pri každom čísle je uvedené, k akej príležitosti bola pieseň určená. Pri niektorých autori uvádzajú odporúčanú polovicu omše, viaceré piesne obsahujú doplňujúci údaj, napríklad v rámci akej časti omše sa odporúča interpretovať (pravopis preberáme zo spevníka).

Tabuľka č. 1 Prehľad piesní zo spevníka Nábožný kresťan.

číslo piesne	rozdelenie piesní podľa príležitosti	odporúčaná polovica omše	doplňujúci údaj
1	Piesne. Pred kázňou.		
2 – 3	Ku kropeniu ľudu svätenou vodou pred sv. omšou.		Mimo času veľkonočného.



4 – 5	Ku kropeniu ľudu svätenou vodou pred sv. omšou.		V čase veľkonočnom.
6 – 11	K sv. Omši. Pred pozdvihovaním.	Do pôl omše.	
12a – 12h	Dľa rozličného nápevu.		Kyrie. Na Gloria. Na Evanjelium. Na Credo. Na Obetovanie. Na Sanctus. Po pozdvihovaní. Na prijmanie.
13 – 28	Dľa rozličného nápevu.		
29 – 33	Na koniec služieb Božích.		
34 – 41	Adventné.		K sv. omši Rorate. Pred sv. omšou „Rorate.“ Kyrie. Ku sv. omši Rorate. Na Gloria. Na Kredo. Na Obetovanie. Na Sanctus. Po pozdvihovaní.
42	Adventné.	Do pôl omše.	K sv. omši.
43 – 60	Adventné.	Od pôl omše.	
61	Adventné.		V advente v nedele po litániach.
62	Adventné.		Anjelské pozdravenie. V advente po roratoch, lebo po sv. omši.
63 – 74	Na Vianoce.		Kyrie. Na Gloria. Na Evanjelium. Na Kredo. Na Obetovanie. Na Sanctus. Kyrie et Gloria. Na Gloria. Na Kredo. Na Obetovanie. Sanctus. Kyrie eleison, Na Gloria.
75 – 76	Na Vianoce.		
77 – 83	Na Vianoce.		Kyrie. Na Gloria. Na Graduale. Na Kredo.



			Na Obetovanie. Sanctus. Po pozdvihovaní.
84	Na Vianoce.		
85 – 90			Na Gloria. Kredo. Na Obetovanie. Na Sanctus. Benedictus. Agnus. Dona.
91 – 131	Na Vianoce.		
132 – 133	Na posledný večer roku.		
134 – 135	Na nový rok.		
136 – 137	Na Tri Krále.		
138 – 141	K najsv. menu Ježiš.		
142	V sv. pôste. Na škaredú stredu.		
143 – 144	Na začiatku pôstu.		
145 – 146	Na začiatku pôstu.	Do pôl omše.	
147 – 161	Na začiatku pôstu.	Od pôl omše.	
162 – 167	O najsv. krvi Krista Pána.		
177	Pašia na kvetnú nedeľu a veľký piatok.		
178	O päti ranách Krista Pána.		
179	Na zelený štvrtok pri všeobecnom prijímaní.		
180	Na zelený štvrtok pri prenášaní kalicha.		
181	Na velký piatok.		
182	K poklone sv Kríža.		
183	Pri pochovávaní najsv. Tela Ježíša Krista.		
184	O siedmych slovách Krista Pána.		
185	O skonaní Krista Pána na kríži.		
186	U Božieho hrobu.		
187 – 190	Na deň sedmibolestnej P. Marie.		
191	Na koniec služieb Božích v sv. pôste.		



192	Na veľkú noc. (Pri omši svätej.)	Do pôl omše.	
193 – 200	Na veľkú noc. (Pri omši svätej.)	Od pôl omše.	
201	Po litániách.		
202 – 207	O najsv. Srducu Pána Ježiša.		
208 – 213	Na sv. Ducha.	Do pôl omše.	
214 – 215	Knajsv. Trojici Božej.		
216 – 220	O prevelebnej Sviatosti Oltárnej.		
220a – 220d	Na slavnosť Božieho Tela.		Pri prvom oltári. Pri druhom oltári. Pri tretom oltári. Pri štvrtom oltári.
220e – 220h	Na slavnosť Božieho Tela.		Pri prvom oltári. Pri druhom oltári. Pri tretom oltári. Pri štvrtom oltári.
221	Na slavnosť Božieho Tela.		
222a, 222b, 223	Pange lingua.		Prvý nápev. Druhý nápev. Tretí nápev.
224 – 240	Na slavnosť Božieho Tela.		
241	Na posvätenie chrámu.		
242 – 243	Piesne o blah. Panne Marii.	Do pôl omše.	
244 – 247	Iné piesne.		
248	Na Hromnice (Pieseň ku procesii.)		
249 – 274	Piesne o blah. Panne Marii.		
275	Túžba prebl. Panny Marie Levočskej.		
276 – 285	Piesne o blah. Panne Marii.		
286a – 286e	Litanie loretánske. (K blahosl. Panne Marii.)		
286f	Litanie k sv. Jánovi		
286g	Litanie na vianoce.		
286h	Litanie k najsv. menu Ježiš za duše v očistci.		
287a – 287d, 288a – 288b,	Antifony mariánske.		Adventná. Adventná (Od Adventu do hromníc). Hromničná.



289a, 289b – 289d, 290			(Od hromníc až do zeleného štvrtku). Hromničná (Od hromníc až do zeleného štvrtku). Veľkonočná. (Od bielej soboty do najsv. Trojice.) Veľkonočná. (Od bielej soboty do najsv. Trojice.) Trojičná. Trojičná. (Od najsv. Trojice po Advent.)
291 – 302	Ružencové piesne. (Na den najsv. Ruženca.)		
303 – 317	Piesne k najsv. Srdcu Ježiš.		
318 – 338	K nektorým Svätým.		
339 – 340	K všetkým Svätým.		
341	Za úrodu zemskú.		
342 – 344	Za vyjasnenie.		
345 – 348	Za dážď.		
349	V čase jakejkol'vek úzkosti.		
350a – 350b	Privítanie biskupa k udeľovaniu sviatosti birmovania.		
351	Pri udeľovaní sviatosti birmovania.		
352	K vyprevádzaniu biskupa sviatosť birmovania udeľovavšieho.		
353 – 355	Za pápeža.		
356a – 356b	Chválospev sv. Ambroža a Augustina.		
356c	Pod'akovacie pieseň. Te Deum.		
357 – 362	Pohrebné piesne	Do pôl omše.	
363 – 372, 373a – 373c		Od pôl omše.	
374	Vesperae.		



375a – 375c, 376, 377a – 377b, 378 – 383	Daktoré latinské hymny.		Hymnus na posvätenie chrámu. Hymnus na posvätenie chrámu. Hymnus na Vianoce. (Hody.) Hymnus na deň narodenia Pána. Hymnus in Festis B. Mariae Virginis. Hymnus na deň sv. Ducha. Hymnus k najsv. Trojici. Hymnus na Božieho Tela.
384	Responzoria ad Missam.		

ZÁVER

V období vydania spevníka Nábožný krest'an silneli na území dnešného Slovenska maďarizačné snahy. Aj napriek neutešenej situácii sa po 15-tich rokoch usilovnej práce podarilo Jozefovi Chládkovi, pôvodom Čechovi, poskytnúť veriacim cirkevné piesne v zrozumiteľnom jazyku a tak aspoň čiastočne zabrániť prenikaniu maďarizácie do kostolov. Podľa informácie z Ľudových novín z roku 1907, používali spevník v 937 kostoloch (Chládek, 1907, s. 3), čo je určite úctyhodný počet. Viaceré piesne sa stali podkladom pre iné spevníky či kacionály, napríklad pre „Aleluja“ kacionál Štefana Janovčíka, ktorý Jozefa Chládka spomína v jeho úvode (Janovcsik, 1917). O kvalitne spracovanom spevníku však určite svedčí fakt, že okolo 20 piesní bolo ako textový, hudobný alebo hudobno-textový prameň použité pri zostavovaní JKS.

BIBLIOGRAFIA

1. HLINKA, Andrej, 1906. *Nábožný krest'an: modlitebná knižka a cirkevný katolícky spevník*. Liptovský Sv. Mikuláš: Klimeš a Pivko, s. 550.
2. HLINKA, Andrej, 1912. *Nábožný krest'an: modlitebná knižka a cirkevný katolícky spevník*. Liptovský Sv. Mikuláš: F. Klimeš, s. 550.
3. HLINKA, Andrej – CHLÁDEK Jozef st. a ml., 1911. *Nábožné katolícke dieťa. Cirkevný katolícky notovaný dvojhlasný spevniček s modlitbami pre školské dieťky*. Ružomberok: Ján Párička, s. 551.
4. HOZA, Štefan, 1946. Jozef Chládek. In: *Nová práca*. Roč. 2, č. 12 – 13/1946, s. 188 – 191.
5. CHLÁDEK, Jozef st., CHLÁDEK, Jozef, ml., 1906. *Nábožný krest'an*. Viedeň: Jozef Eberle, s. 124.
6. CHLÁDEK, Jozef, 1907. Nábožný krest'an. Odpoved' na kritiku pána Pavla Mikloviča z Vajnor, uverejnenú v Lud. Nov. čís. 7. In: *Ľudové noviny*. Roč. 58, č. 10/1907, s. 2 – 4.



7. JANČIOVÁ, Silvia, 2000. *Chrámový katolícky spevokol v Ružomberku*. Diplomová práca. Banská Bystrica. Rkp.
8. JANOVCSIK Štefan, 1917. *Aleluja kacionál*. Kniha pre organistov. Ružomberok: Lev, s. 127.
9. LENGOVÁ, Jana, 2015. Jozef Bahéry a jeho kacionál adventných a vianočných piesní. In: *Hudba-výskum-kontexty*. Zborník príspevkov z regionálnej muzikologickej konferencie venovanej 100. výročiu narodenia Františka Zagibu, usporiadanej 29. novembra 2012 v Jelšave. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV, Quirinus, o. z. ISBN 978-80-89135-33-2, s. 137 – 164.
10. MATEJOVÁ, Miriam, 2015. Jozef Chládek (1856 – 1928). In: *Malé osobnosti veľkých dejín –*
11. *veľké osobnosti malých dejín*. Príspevky k hudobnej regionalistike. Zborník príspevkov z muzikologickej konferencie. Bratislava: Slovenská muzikologická asociácia, SNM – Hudobné múzeum. ISBN 978-80-8060-366-3, s. 106 – 126.
12. POKLUDOVÁ-ADAMKOVÁ, Júlia, 1998. *Jednotný katolícky spevník v premenách času*. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV. ISBN 80-88820-11-1, s. 234.
13. POTÚČEK, Juraj, 1968. *Príspevky k dejinám hudby na Slovensku v 19. storočí III*. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SA, s. 123.
14. POTÚČEK, Juraj, 1952. *Súpis slovenských hudobnín a literatúry o hudobníkoch*. Bratislava: Nakladateľstvo SAVU, s. 435.
15. SLOVAKIANA. *Kultúrne dedičstvo Slovenska*. [online]. 2020 [cit. 2024-07-25]. Dostupné z: <https://www.slovakiana.sk/kulturne-objekty/snk-amk3wc/komentare>.
16. SÝKOROVÁ, Jarmila, 1986. *Jozef Chládek a jeho hudobná pozostalosť v Ružomberku*. Diplomová práca. Bratislava, s. 90. Rkp.
17. ŠELIGOVÁ, Michaela, 2011. Predkonciliové spevníky a kacionály z 19. a 20. storočia z aspektu gregoriánskeho chorálu. In: *Duchovná pieseň v dejinách slovenskej hudby*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-8084-763-0, str. 65 – 86.
18. ZAHRADNÍKOVÁ, Zuzana, 2011. *Cirkevná hudba v Ružomberku v 19. a 20. storočí*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-8084-759-3, s. 114.

Contact

PaedDr. Miriam Matejová, PhD.

Katedra hudby, Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, Slovensko

miriam.matejova@ku.sk



Prof. Dr. Chinthaka Prageeth Meddegoda²⁴

The University of the Visual and Performing Arts, Colombo, Sri Lanka

DISABLED PEOPLE AND THEIR RELATIONSHIPS TO ABLED PEOPLE IN CURRENT MUSICOLOGICAL STUDIES

ABSTRACT

The growing interest around music therapy and the health business with music making and listening is part of current musicological practice. It is wonderful to have such tools at hand and easy-going technical equipment that enables, as far as it is known ‘everyone’ of using these tools such as meditation, dance lessons, aerobic workouts with music, driving out boredom with listening while working out, music lists for road trips and the many clinical applications for the elderly with a decreasing mobility and a fading memory or with patients that need to overcome pain.

Yet there is obviously not enough balance in science needed as science on music making and consumption may also include these parts of investigations as interdisciplinary researches are not a rare appearance anymore. Firstly, one may have to look into what is given as “abled” through the gaze of a wider social entity. Then the question of what is “disabled” is raised. Secondly, examples can teach practical lessons from the past and the now. What can be expected and why is it such a booming field of studies at this moment? Thirdly and finally, one may conclude further developments and the insight that a balance, that is classified in these viewpoints, will always be the unreached goal.

Keywords: Musicology, Music therapy, Disabled, Aged, Balance

INTRODUCTION

Looking from a rather unqualified and general viewpoint of current literature: A person’s disablement can be congenital (present at birth) or acquired later in life due to illness, injury, or aging. It seems that, to be more ethical, these persons are called as ‘differently abled’ in the society. However, these terms and similar terms used to call them raises many questions and do not satisfy all the perspective such as precise illness or ethical concerns. As a fact, it is hardly noticed the therapeutic activities that involve music or any other performing arts related activities designed for disabled people in general. They can be musically treated individually and in groups depends on what is to be achieved. In some cases, in Sri Lanka, such as the soldiers who lost legs or hands during the LTTE war, have been treated with music programmes

²⁴ Prof. Dr. Chinthaka Prageeth Meddegoda is teaching and researching at the University of the Visual and Performing Arts in Colombo, Sri Lanka. He is also the director of the Quality Assurance Centre and published widely in diverse fields. More information can be collected via email: chinthaka.pm@vpa.ac.lk.



organised by NGOs, GOs and volunteer individuals. The musics being performed in these events are not designed especially for disabled people but what the performers think as suitable for them (Dias & Nettavong, 2016; Manaranjanie, 2019). These programmes were intended for therapeutic purposes, unfortunately the results can hardly be measured due to lacking of adequate tools that may recognise positive changes. The common conclusions of such studies and activities says that music therapy helped for social skill development, confidence building, building self-esteem and motivation and many more. Perhaps the doing and listening to music help to balance the psyche of the person who is understood as disabled or ill so that the physical treatments become effective in the view of that specific society.

MUSIC AND PHYSICALITY

Music and sound in general are seemingly a physicality. The human body is a physicality with a limited procession capacity and a local boundness. It is a body that can be average and it can be an ill or old body, on the verge to become another shape of physicality. The very physicality of the body makes music therapy being a tool of shaping the human mind. Humans may be able to reproduce or produce music as physical entities in using waves and timbres to enhance and modify individual meanings. The music they create or recreate can be seen as a material object that consists of many features.



Figure 1: "Differently abled" people in India. Photo by courtesy of Elwin Kuriyakose. 2024 in Kerala.

CLINICAL APPLICATIONS AND SOCIAL APPLICATIONS

One may strive for the better equipment for music therapy in a clinical setting. Yet the original causes of the need for music therapy are not solved. Similarly, music education can only help for the betterment in any society if this music education is based on social interactions between diverse people and if the definition of music is based on real actions in those societies. It can be strictly assumed that decolonization has to start much earlier in life and in society, namely in the dealing with sound, with auditive differentiation of various people's features. This decolonizing work includes self-colonizing habits such as only allowing for specific music or sound to be discussed or only allowing for specific talents to be supported. In a social context as the case of Sri Lanka, music therapy evolves as part of an industry and an inclusive tool for overcoming stagnations in healing or to improve mental health in some patients. These improvements could be made measurable thus working as justifications for a musicology in a society of measurable things like the Sri Lankan society. One can easily find similar ideas in other societies with other colonizing backgrounds (Reid & Sydney, 2022). Sri Lanka might have to overcome a double colonization, in which European-classical-music-based and Hindustani-classical-music-based interpretations of music therapy start to be urgently questioned as given patterns in a hierarchy or ranking. Also, industrialization of art objects and musicians as workers need to be questioned. This example shows that colonization has not always to do with personal contacts and that the tools of transmission (in this case a specific performance site stimulation through early mass media) are seemingly more important to the process than the topic in general: music or sound. In the following discussion some issues are touched that need to be re-researched soon:



Figure 2: Disabled people among abled people from the internal viewpoint of a specific society. Caretakers are often disregarded as seen on this public sign for physical therapy that is distributed worldwide.

DISCUSSION

1. Is the growing interest in music therapy an answer to the problem of social necessity and what does music therapy do indeed as a tool of justification for a kind of musicology?

Music therapy may have a great impact on healing processes in a clinical context and meaning to larger groups of patients with losing memory that cannot be reached otherwise. However, to a number of people, music is not only performing and participating in consumption of musical products offered. It can be that people have a rather mixed concept of the use of sound and of the purpose of auditive qualities. Performing is just one kind of participation in the wealth and a way of making music a source of income. If this is the case, people may face the problems of all workforces: They face exchangeabilities, replacements, overworking habits, avoidances of urgent topics. This becomes a source of stress. It would be completely contradictory to therapies of any kind.

2. Is the diversely applied music therapy locally diverse, too or do exist local differences?

There are local differences in the use of and the way of production as well as in the way of consuming outcomes. These musics and sounds can be very different and there is no general solution to complexity or human brain capacities (Manaranjanie, 2019; Gouk & Erlmann, 2004). Undifferentiated ways of using anything that includes a definition of music in the wider social framework can be insufficient.

3. What can be the goal of a holistic approach to health and age problems that can be solved with music therapy?

The true goal of music therapy might be the improvement of healing processes that is included in the functioning of the socially and individually conditioned mind. Music therapy as being a part of sound therapy may better focus on the reasoning of conditions than on the way of being conducted without being concerned about the given conditions.

4. Does local music respond to the necessities for the entire social body or to the body of an individual? Is music in the end a reflective feature of the human mind in any society?

Music therapy might be then seen as a general approach in terms of psychology and as a kind of treatment for the ill and aged in a specified social context, today pigeonholes are prepared nation-wise. This social context outweighs the features of music and can be only accepted as a study of social norms in a psychological approach for each individual.

5. What can be done to enhance musicology as a science of music or a science of sound?



Possibly it would be a good idea to focus more on the education and the therapeutic treatment of the non-ill and the non-aged, that will then continue the dealing with music and sound in all its shapes and regardless of their provenience. Musicianship was never choosy, but making sure that musicmaking as a specific type of production in public will have successors. Now, the task might be to ensure any kind of succession. Also, the not produced, the less possible ways in doing and communicating sound.



Figure 3: Celebration of the 'Differently Abled Day' in Sri Lanka 2023. Hierarchical celebration patterns are visibly included. Photo in the public domain.

CONCLUSION

In order to achieve a balance within different approaches of current musicological researches, one has to exclude quasi-musicology, meaning all kinds of product advertisement for musical features including musicianship and music-only-approaches (Bakan, 2012).

A balance can be found in creative applications of inter-disciplinaries such as between education and physical therapy, social studies and psychology. These pairings do not involve any musicology, yet this does not mean, they are free of music or sound, which are the basics in musicology (Gouk & Erlmann, 2004). Also, and that might be of extra-ordinary importance, the clearer definition of music and/or sound and their sub-ordinates can contribute to more and a better reputation of scientists dealing with any specific kind of sound.

Here is the point reached of which can be assumed that music is in its features just a specific sound, which only makes sense through its immediate production. On stage or not is another field. As therapy principle or as individual relaxation is also another field.

Can be that music education should better focus on teaching the unsupported, the disabled, the aged, the so-called ‘non-musical’. This might be a long-term task which could lead to a survival of mankind as it is at this moment.

Years ago, I was laughing about such questions of survival or the specific contribution to the existence of humankind. Now, I may know better. Circumstances and observations humbled down what seems to have been an overconfidence. After all, everyone needs music, not only as a tool to enhance mood and health, but to enhance being a human, which applies to all differently abled people that are also called disabled from the viewpoint of internally needed workforces. Finally, it is not the way how people that do not fit a society are called but how those are treated and integrated into a rapidly unbalanced world.

REFERENCES

- Bakan, M. (2012). *World Music Traditions and Transformations*. New York: McGraw Hill.
- Gouk, P. and V. Erlmann, eds. (2004). *Hearing Cultures: Essays on Sound, Listening and Modernity*. Oxford: Oxford University Press, pp. 87–105.
- Dias, R. and K. Nettavong (2016). Instrumental Sound in Music Therapy. *Studia Instrumentorum Musicae Popularis*. Muenster: MV-Wissenschaft, pp. 53–68.
- Manaranjanie, L. (2019). *Music and Healing Rituals of Sri Lanka: Their Relevance for Community Music Therapy and Medical Ethnomusicology*. Second Edition. Colombo: S. Godage & Brothers.
- Reid, A. and N. K. Sydney. (2022) Exploring Music Therapists’ Experiences with and Perceptions About Copyrighted Music: A Thematic Analysis. *Journal of Music Therapy*, DOI 10.1093/jmt/thac007.

Contact

Prof. Dr. Chinthaka Prageeth Meddegoda.

The University of the Visual and Performing Arts, Colombo, Sri Lanka

email: chinthaka.pm@vpa.ac.lk



Dr. Annie Morrad

Senior Lecture MA and BA Photo. University of Lincoln, United Kingdom

DIALOGUE WITH OTHER SPECIES USING MUSIC PRACTICE

ABSTRACT

My art practice and research is engaged with dialogues with Non-human Animal Species. When daily video filming of non-human species, a dialogue is formed with pigeons, geese and ducks and recorded in sound and video. From the analyses of these dialogues live improvised saxophone playing is included either directly with the geese or ducks or when the visual or sound artwork is exhibited or presented. If we believe that language is formed through movement, such as dance, then moments from the birds are a form of language used by them to communicate their world and life, resulting in rhythms which I interact with.

This paper explores how understanding can be created through sound, constructed through interwoven methods. Resulting in co-production and co-authorship is working with non-human animal species.

What this demonstrates is how live saxophone playing through engaging in a ‘dialogue’ alters the other. This is not through a pre-decided intention, or music score which suggests an hierarchical position. But one that enables agency in all participants as subjects and not objects. This artwork reveals how the produced outcome was created with non-human species’ interaction, field recordings, live improvised saxophone playing and digital electron interfaces.

Keywords: Dialogue, Practice, Sound, non-human.

My art practice incorporates: music; installation; photography; painting; drawing; performance; video and sound. I also play tenor saxophone. I produce artwork that considers interaction, interconnection and encounters with non-human species.

My art and music practice and research is engaged with dialogues with Non-human Animal Species. When daily video filming of non-human species, a dialogue is formed with pigeons, geese and ducks and recorded in sound and video. From the analyses of these dialogues live improvised saxophone playing is included either directly with the geese or ducks or when the visual or sound artwork is exhibited or presented. If we believe that language is formed through movement, such as dance, then moments from the birds are a form of language used by them to communicate their world and life, resulting in rhythms which I interact with.

INTRODUCTION

The text below is a commentary and to be seen with the live presentation

Using experimental practice-based research within an art practice context when using the following; voice, sound, timbre, gesture, and touch with a non-human avian species.



I believe that at the dawn of the Time/Earth there was one language, conducted through timbre, sound, gesture, and rhythm as well as touch and smell. This language was uttered by all species in communication with each other. Some humans lost their ability to use this. Part of my art practice and research is to rediscover and have dialogues or natters with non-human species that form a language. I am opposed to speciesism (discrimination by a single species to any other species) and hierarchical concepts.

This practice-led research is positioned in visual and sound artwork centred around Canada Geese, Greylag Geese, Mallard Ducks and Pigeons.

We, the non-human Avians and myself make non-hierarchical, co-productions based on empathy and respect . The following is the ‘Set of conditions’ when working with the non-human co-producers: no tripods, extension rods etc. One camera is used, and one small mic. I sit on the ground, I bring openness and observation, they bring stories. Does the camera connect or distance us? I use a 360 lens enabling me to sit at a respectful distance, they do come up and touch me, the mic and lens. The close up aspect of the lens brings a particular aesthetic connection to the receiver, one I feel is inclusive to the avians. This use of a camera gives a ‘specific agency’ to their voice. Each day's filming is placed in a separate folder and dated. Every encounter has a log to analyse and remember the event.

This talk will reveal how my research impacts and produces outcomes which were created with non-human species’ interaction, field recordings, live improvised saxophone playing and digital electron interfaces. The produced language is then transferred into a language formed through art practice. This in turn produces a dialogue between the final artwork and receiver. Consequently, there is evidence that co-production and co-authorship with non-human animal species is possible. This is not through a pre-decided intention, or music score which suggests a hierarchical position. In contrast, it is one that enables agency in all participants as subjects and not objects.

These uses of art language sit outside ‘wildlife documentation’ photography or video. The French writer and theorist Nicolas Bourriaud writes that “...art creates a space for the emissions of other species and for coactivities that entangle the human and nonhuman to become visible” (2022, 82).

These encounters of co-productions between non-human avians and myself, are exhibited in galleries and discussed in conferences and symposiums.

Methods and Discussion.

This presentation explores the position that when working with a non-human species, empathy, deeper understanding and a widening of knowledge occurs. Working not through having a hypothesis to prove, but through observation, not-knowing, (Jones, 2013) risks and patience. I will demonstrate that through using art practice, the connection made through inter-species dialogue, enlarges an understanding. One that speaks of that humans are part of nature and not vice versa. Therefore, any destruction of nature is in turn a destruction of all.

The action that is not seen is The Pigeon is sat on my lens and then takes off in order to fly. We do not see the flight, but we understand their life through the result of their action.



From their voice
Co Production is expressed through gesture
Consequences of and outcomes from our actions
The pigeon is showing us an action
Through their perceived disruption
What we are shown is a question
What do actions do?
By appearing to be disruptive to our understanding of visual art
Is the pigeon asking us to consider our actions ?
Demonstrating that all actions have consequences
Demonstrating their world and life through action and Their movement.
Producing language through Their movements, forming a dialogue with us

The research and art work is situated in ‘Intuitive Interspecies Communication’ (IIC) based within the research definitions outlined by [Barrett](#), [Hinz](#), [Wijngaarden](#), and [Lovrod](#) (2021). Investing in how dialogue forms language between non-humans and humans, this presentation explores why forming language with another species enables humans to have a greater understanding of our inclusion with this planet? I question my ethical position. Is the exchange only one way? Am I taking their voice in order to form my voice? Are my technical choices, in lens and editing a distortion of their view of their world?

Gesture
Duck and movement as Dance as communication.
Not to Illustrate but to natter or dialogue
Difference and instrument
Possible echo of movement in the tones
Timbre in iridescence and tones
Texture: how does this communicate ? clothes have texture a demonstrate

I do translations from one language into another from texture to video. I suggest that texture is connected to touch in using the senses, and is a method of dialogue akin to gesture, movement and sound.

Each day there is a subtle change in our knowledge of each other which can be attributed to our developing understanding, including touching. The social anthropologist, Tim Ingold (2021), when holding a tree, writes on ‘touch’, asking if the tree is holding us through a surface to surface connection. Why is this important? Ingold demonstrates how we interact with non-humans, which is echoed in my artwork interconnection.

The artwork produced videos and images which are received by the viewer and or receiver’s eyes and ears in a form of touch through wavelengths.

Although not directly related to watching video, the usage of light frequencies does contribute to the senses. Lighting Hz, have flicker-fusion frequencies which have been evidenced to affect bird’s well-being, Stevens (2021.) Therefore, each aspect of the encounter contributes to the dialogue and consequential language that is formed.

When working, I am aware that my behaviour changes theirs. If I wore a shiny coat that made a sound, they would be nervous of me. Martin Stevens (2021), Professor of Sensory and Evolutionary Ecology, writes on the debate of birds having a different colour viewing field, including UV. This again demonstrates to me, how my conversations with my avian co-



producers have a multitude of complex nuances. Own sounds and joining sound and the use of abstraction

Talk about Their role in showing us through sound

Action formed through sound and image is understood in interspecies dialogue.

Just as the ripples on the water are a sign of an action, the head nodding, walk, look etc are all signs to be recognised. Each day is different and each action to be contextualised within the other actions, the light, heat and who and what age of non human is there

Showing us stillness

The theorist Brian Massumi writes that nonhumans improvise, through play and the circumstances of the day. Although in a different context I echo this through my resulting inclusion of live improvised saxophone playing that is physical and ‘of the moment’ included either directly with the Geese or Ducks, or alternatively, when the visual or sound artwork is formally exhibited or presented. The artwork addresses conceptual ideas on the post-human and opposes speciesism.

Sound and call for action

I would recognise gesture, sound, volume, mimicry, looks from the eyes, movement, plus the complexities of physical moment, position of each participant, timbre and etiquette as a sign. One that changes depending on the context of whom this is with, where; in how the location contributes, and how temperature and lighting also influence the meanings.

What can art bring to the discussion when considering a phonological connection, the feeling of the interconnection with the non-human. The artist as shaman, a conduit through which a voice from a non-human is transmitted (Bourriaud, 2022). In one sense I would say that I am a ‘conduit’; knowledge from their understanding of their world is interpreted by me. My interpretation is then realised through the videos (with or without sound) art work. How do the participants participate in the production of the sound and videos? This is partly through the senses, in the following: Gesture, physical position, and touch all form part of the construction to the dialogue. When working with the location and situations, I discovered that as part of the processes used in making my artworks, was through what I considered dialogue based on cohesive and interactive actions. Jeremy Narby refers to it as a similarity of forms based from Nature taking in signs.

The structure of the feathers and the iridescent tone. When I am sitting with them, they peck me gently whilst standing beside me or when I have my back turned. This I interpret as asking for attention or just to chat and engage with me. Each goose touches me in their individual way. How is this conveyed visually? I believe that the choice of a 360 millimetre lens, has a particular visual aesthetic, one that brings the subject in closer to the viewer, and which delivers an understanding on texture. Our wearing of clothes communicates something of ourselves to another, clothes are textures that produce in us a phenomenological understanding of experiencing touch. Therefore, the geese and ducks and pigeons are communicating something of themselves. Through my choice of lens I am translating texture and touch to a receiver or viewer.



To remind ourselves: As Barrett et al. (2021) write, asking the non-human animals what their view is, provides the next steps in our understanding of each other's species.

Therefore, a dialogue is required, one that is initiated through a set of conditions. The artist filmmaker puts themselves in the place of the subjects in front of the camera lens. I choose to work with the Geese and Mallard Ducks, the Pigeons choose to work with me.

Therefore encompassing their way of living in the natural world that they share with us. The final art outcome is a visual surface encounter that is always in transition and always an exchange.

The video presentation will now show Conduit and the construction
Shaking and co-production also the conduit

The receiver of the artwork has a separate dialogue which forms a language between them. This language could contain many of the above elements, however, the receiver also brings their own understanding and perception.

The viewer or receiver's interconnection with the final artwork, could be said to echo the involvement that the avians have when producing the original language. The viewer's individual understanding of their environment, cultural history and position in the community brings unique elements to the comprehension of the artwork. The intention in making the art work is always to have a shared experience of equality that brings agency to the non-human avians. Therefore encompassing their way of living in the natural world that they share with us. The final art outcome is a visual surface encounter that is always in transition and always an exchange.

Pauses
Not knowing
Getting it wrong
Risky
Shaking necks

How does the arts contribute to the discussion and expand environmental awareness through the art practice. One example is the artist as an activist bringing the conversation to the gallery and museum space. Bourriaud writes that "The artist practices a vehicular language that prides itself on translating the language of the Other, on adopting exogenous modes of framing" (Bourriaud, 2022,75). The Serpentine Gallery, London, is one arts organisation that has a dedicated section entitled, 'General Ecologies': <https://www.serpentinegalleries.org/general-ecology/>. This site includes symposiums and exhibitions and exemplifies art practices of all art genres that explore our relationship to Earth and all Species through discussion, exhibiting, informing and writing, and constantly updating the information.

CONCLUSION

This presentation explored how language can be created with dialogues with non-human avian species. This language is formed to facilitate an interconnection, dialogue and interaction between artist and non-human with the intention of making artwork to create change to challenge our colonialist attitude to working with the non-human.

Word Count: 2658



REFERENCES

1. Barone, T., Eisner, E. W. 'arts based research' London: Sage Publications (2012)
2. Barrett, M.J., Hinz, V., Wijngaarden, V., and Marie Lovrod in 'Animal Geographies', A Research Agenda for Animal Geographies, Edited by Alice Hovorka, Sandra McCubbin, and Lauren Van Patter, Elgar Research Agendas (Chapter 10, 2021)
3. Barthes, R. 'Image Music Text' London: Fontana Press (1977)
4. Bachelard, G. 'Time and the Instant' Edited by Robin Dury. Lancashire: Clinamen Press (2000)
5. Bate, D. 'Photography: The Key Concepts' London: Routledge (2020)
6. Best, S. 'The Rise of Critical Animal Studies: Putting Theory into Action and Animal, Liberation into Higher Education', *Journal of Critical Animal Studies*, VII(I), (2009) 9-52.
7. Birke, L., Bryld, M., Lykken, N. 'Animal Performances' London: SAGE (2024).
8. Birrelle, R. Ramos, F., <https://soundcloud.com/cca-glasgow/ross-birrell-in-discussion-with-filipa-ramos>
9. Braidotti, R. 'Posthuman Knowledge' Cambridge: polity (2022).
10. Bourriaud, E. 'Inclusions' London: Sternberg Press (2022).
11. Daston, L 'Intelligences. Angelic, Animal, Human' in 'Thinking with Animals. new perspectives on anthropomorphism' Edited by Lorraine Daston & Gregg Mitman, New York: Columbia University Press. (2005).
12. Derrida, J. in 'The Animal That Therefore I am' New York: Fordham University Press (2008).
13. Haraway, D. J. Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science. London: New York: Routledge (1989).
14. Horter, O. 'Making a Stand for Animals' London: New York: earthscan from Routledge (2022)
15. Ingold, T. 'Correspondences' Cambridge: polity (2021).
16. Jones, R. 'On the Value of Not Knowing' Fisher, E & Fortnum, R On Not Knowing How Artists Think London: Black Dog Publishing (2013)
17. Manning, E. 'Artfulness' in 'The Nonhuman Turn' Edited by Richard Grusin London: University of Minnesota, (2015).
18. Massumi, B. 'What Animals Teach Us about Politics' Durham and London: Duke University Press, (2014).
19. Meijer, E. 'Animal Languages' John Murray Press (2020).
20. Narby, J. 'The Cosmic Serpent' London: Weidenfeld & Nicolson, Orion Books Ltd (1998).
21. Nibert, D 'Animal Rights Human Rights' Oxford: Rowman & Littlefield Pub, Inc. (2022)
22. Scott-Phillips, Thomas, C. Kirby, S (2013) 'Animal Communication Theory' Edited by Ulrich E, Stegmann, Cambridge: Cambridge University Press, (2013)
23. Stevens, M. 'Secret Worlds' the extraordinary senses of animals. Oxford: Oxford University Press (2021)



24. [Wijngaarden](#), V. ‘Interviewing Animals Through Animal Communicators’ in Society and Animals BRILL: brill.com/soan (2023).

Extra:

Artist and filmmaker, Ross Birrelle in conversation with critic and writer, Fillipa Ramos, speaks of the importance of appropriate use of language when working with non-human animals. For example, on the film set, the term ‘shooting or shot’ is replaced by ‘filming or filmed’.

<https://soundcloud.com/cca-glasgow/ross-birrell-in-discussion-with-filipa-ramos>

The outcomes explore how dialogue between non-humans and humans forms language. These encounters enable transformation into visual artwork, some with sound or live improvised saxophone. As Lorraine Daston (2005) writes that ‘understanding another mind could only mean seeing with another’s eyes.. (nose etc)....’ (2005, 53).



All images and videos ©annie morrad2024

Contact

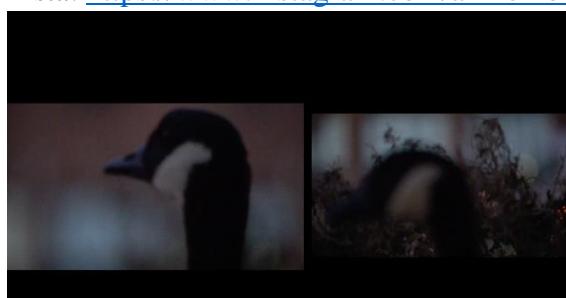
Dr Annie Morrad, an internationally exhibited artist, musician and lecturer

Senior Lecturer in MA and BA Photo University of Lincoln, UK

email:amorrad@lincoln.ac.uk

Website: <https://amorrad.myportfolio.com/>

Insta: <https://www.instagram.com/anniemorrad/>



Annie Morrad 2024

Word count: 2702



MgA. BcA. Bc. Vendula Nosková

Janáčkova akademie muzických umění v Brně, Česká republika

PEDAGOGY OF HARPSICHORD AT THE ELEMENTARY LEVEL: CURRENT TRENDS AND CHALLENGES

VÝUKA HRY NA CEMBALO NA ELEMENTÁRNÍM STUPNI: SOUČASNÉ TRENDY A VÝZVY

ABSTRACT

This study is the result of research into teaching the harpsichord to children and youth students in the Czech Republic. Analyzes methodical materials, which are subsequently tested in practice at the Basic Art School. Traditional historical sources form the basis of modern teaching materials, which should be adapted to the mentality and needs of today's children. Emphasis is placed on the connection of historical principles with modern music pedagogy, the goal is to support the effort to create a comprehensive methodology for teaching the harpsichord and historical interpretation in the context of the 21st century.

Keywords: Harpsichord, pedagogy, thorough bass, historically informed performance

ABSTRAKT

Studie je výsledkem výzkumu výuky hry na cembalo u dětí a dospívajících studentů v České republice. Analyzuje metodické materiály, které jsou následně testovány v praxi na Základní umělecké škole. Tradiční historické prameny tvoří základ moderních výukových materiálů, ty by však současně měly být přizpůsobeny mentalitě a potřebám dnešních dětí. Důraz je kladen na propojení historických principů s moderní hudební pedagogikou, cílem je podporování snahy o vytvoření komplexní metodiky pro výuku cembala a historické interpretace v kontextu 21. století.

Klíčová slova: Cembalo, pedagogika, generálbas, historicky poučená interpretace

Historicky poučená interpretace zažívá v posledních letech napříč evropským kontinentem úspěšné období a těší se zájmu interpretů, vědců i posluchačů. O tento specifický směr hudební interpretace projevují zájem nejen hudební profesionálové, ale také amatérští hudebníci či začínající hráči (Christensen 2023, s. 261). Je dnes již běžnou praxí mnoha hráčů na moderní nástroje, že si vedle svého oboru rozšiřují znalosti také v oblasti poučené interpretace na odpovídající historický nástroj. Jako v každém běžném hudebním oboru však i hra na historický nástroj musí mít dobře položený základ – v této specifické oblasti se však ve většině případů jedná o základy navázané na předchozí ovládnutí moderního nástroje, tedy často až v dospělém věku interpreta.

Tato studie přiblížuje výzkum, jenž je součástí projektu mapující situaci na poli výuky historicky poučené interpretace – specificky v oboru hry na cembalo v dětském věku a u



dospívajících studentů.²⁵ Autorka studie postupně monitoruje situaci i v ostatních evropských zemích a tamějších hudebních institucích, výsledky tohoto zkoumání snad v budoucnu přinesou ucelenější obraz o současném směřování výuky historicky poučené interpretace i za hranicemi České republiky.

V rámci výzkumu bylo analyzováno množství metodických materiálů a následně jejich použití zkoumáno v rámci praktické výuky žáků navštěvujících Základní uměleckou školu, komparace a zhodnocení efektivnosti a vhodnosti materiálů dále prováděno se studenty oboru Historická interpretace Janáčkovy akademie muzických umění v Brně.

Vzhledem k velkému rozvoji evropské klavírní pedagogiky se tato těší obrovskému zájmu učitelů, kteří pravidelně publikují moderní a inovativní metodické materiály a ucelené klavírní školy. Málokterý dětský klavírní pedagog by se jal vyučovat pouze z historických materiálů, jelikož má k dispozici nepřeberné množství publikací, přiblížených mentalitě dnešního dítěte. Zcela jiná situace však nastává v případě, že se objeví dětský zájemce o elementární výuku hry na cembalo. Tento nástroj pro svou specifickou profilaci většina interpretů u nás volí jako nadstavbu klavírního vzdělání, obvykle jako vedlejší obor při studiu na konzervatoři. Na území České republiky již má však dětský zájemce k dispozici hned několik Základních uměleckých škol nabízejících výuku hry na cembalo s vypracovaným Školním vzdělávacím plánem pro tento obor. Mezioborově lze na vybraných školách také propojit výuku i s moderním nástrojem, například možností volby oboru Hra na klavír s průpravou hry na cembalo (ŠVP 2022, ZUŠ Iši Krejčího Olomouc). Volba studia cembala je samozřejmě limitována vysokou finanční náročností při koupi nástroje, případně nutnosti navštěvovat za účelem cvičení prostor s tímto nástrojem.

Moderní hudební pedagogika by neměla úzce vymezit začínajícího hráče – cembalistu jako interpreta se zájmem pouze o starší hudební slohová období, jelikož při správném vedení pedagogem se i historický nástroj stává prostředkem ke komplexnímu hudebnímu vzdělání včetně soudobé hudby, komorní hry, prostřednictvím hry číslovaného basu samozřejmě i hudební teorie a improvizace. Mnoho dnešních pedagogů sleduje také záměr znova zapojit výuku bassa continua do běžného hudebního vzdělání hráčů na klávesové nástroje (Allery 2023 s. 357). Výhoda této disciplíny, jenž byla v posledních několika desetiletích výsadou cembalistů a varhaníků, spočívá mimo jiné ve variabilitě její aplikace a enormnímu přínosu v oblasti improvizace a pochopení kompozičních principů. Allery v úvaze, založené na vlastní vyučovací praxi, vyzdvihuje především rozdíl mezi studiem číslovaného basu pouze teoreticky a čistě prakticky se sluchovou a hmatovou podporou u nástroje. Pokud je studováno pouze teoreticky bez propojení s ostatním repertoárem, nenajde basso continuo využití v ostatním hudebním působení dnešního interpreta. Thomas Christensen se ve své studii (Christensen 2023, s. 264) zaměřuje na improvizaci založenou na pravidlech italského partimenta, která stimuluje zájem o další formu improvizace mezi cembalisty a umožnuje následně také propojení s ostatními hudebními oblastmi stavějícími na improvizačních principech, specificky například jazzu.

²⁵ Tento příspěvek vznikl na Hudební fakultě Janáčkovy akademie muzických umění v rámci projektu *Inovace Historické metodiky: Hledání nových směrů a přístupů v historické metodice a jejich výzkum* podpořeného z prostředků účelové podpory na specifický vysokoškolský výzkum, kterou poskytlo MŠMT na rok 2024.



Zaměření pozornosti na basovou linku, jež je zásadní ve všech podobách číslovaného basu, včetně zřetele na vztahy ostatních hlasů směrem k basu, žákům velmi napomáhá nejen v rámci literatury období baroka, ale je zásadní také pro interpretaci klavírní literatury pozdnějších slohových období. Nacházíme tedy velké množství propojovacích linií, které žákovi otevřají cestu do hudebního světa i daleko za hranicemi starších slohových období.

Pro začínajícího cembalistu v dospělém věku, který navíc staví na zkušenostech ze studia jiného klávesového nástroje, bude i v dnešní době stěžejní seznámit se postupně s historickými materiály zaměřujícími se na hudební estetiku, nástrojovou metodiku či principy číslovaného basu (ve všech jeho různých podobách a označeních). Konzervatoristé či studenti hudebních akademíí nacházejí mezi základními materiály traktát *Principes de l'Acompagnement du Clavecin* (1718) Jeana-François Dandrieu, obsáhlou eseji Carla Phillipa Emanuela Bacha *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* (1753, 1762), či základní materiál pro pěstování cembalového úhodu a francouzské zvukovosti *L'Art de Toucher le Clavecin* (1716) Françoise Couperina a mnoha dalších materiálů. V oblasti číslovaného basu je momentálně velmi oblíbeným moderním materiálem učebnice na základě těchto historických pramenů uspořádaná cembalistou Jesperem Bøje Christensenem (1992), jenž je často využívána širokým spektrem interpretů se zájmem o prohloubení znalostí v této oblasti. Při individuálním přetvoření kreativním pedagogem se může jednat o materiál vhodný také pro mladší žáky, je však nutno pracovat komplexněji se zřetelem na dětskou psychiku a kratší trvání koncentrace dítěte.

Výuka dle historických materiálů a traktátů je však pro účely dnešní elementární dětské hudební pedagogiky v čisté formě nepoužitelná, přesto přirozeně stojí jako nejdůležitější předloha nově vznikajícím metodickým materiálům, jež jsou svým uspořádáním, jazykem či grafickou stránkou přiblíženy mentalitě dnešního dítěte. V českém prostředí se zatím jedná o problematiku velmi čerstvou, objevují se však již pokusy o vytvoření materiálů přizpůsobených potřebám dítěte, jedním z nich je například inovativní diplomová práce Kristýny Klokočníkové, jenž představuje dítěti zákonitosti hry na cembalo hravou formou pomocí množství přirovnání ze zvířecí říše, tato metoda také komplexně pracuje s žákovou představivostí a motivací (Klokočníková, 2024). Kvalitním materiálem osvědčeným v praxi klavírních pedagogů, propojujícím skrze praktickou výuku u nástroje i hudební teorii, jsou metodické sešity *Klavírhátek* autorek Ivy Oplištílové a Zuzany Hančílové (2003-2006). Na základě těchto materiálů je možno velmi nenásilně žáka přímo u nástroje seznámit s intervaly, obraty akordů i harmonií, při mírné úpravě se jedná o vhodnou cestu i pro cembalovou výuku od nejmenších dětí. Žák daný problém z oblasti hudební teorie řeší za pomoci nástroje a tím pádem i znělé hudby, rovnou si daný problém osvojuje i sluchově a hmatově. Díky velkému důrazu na pochopení principů stavby akordů, vedení melodie a rozumnání rozdílů ve znění intervalů se jedná o velmi vhodný doplňující materiál i pro elementární cembalovou výuku v českém jazykovém prostředí, navíc je svou barevností a vtipnými ilustracemi oblíben dnešními dětmi i díky své vizuální grafické podobě.

Větší spektrum materiálů nabízí zahraniční autoři cembalových škol. Již Couperin ve své cembalové škole určuje ideální věk pro zahájení hudebního vzdělávání mezi šestým a



sedmým rokem dítěte, což odpovídá dnešní zvyklosti zahájení výuky hry na nástroj (Couperin 1716). Podíváme-li se však na příklady a postup škol sedmnáctého a osmnáctého století zblízka, od moderních elementárních hudebních materiálů se liší nejen formou výkladu, ale především i obrovskou rychlostí postupu. Dlouhá léta v českém školství užívané materiály Marie Boxall a Keese Rosenharta z dvacátého století také neobstojí před výzvou elementární výuky dnešních dětí a mládeže. Pomalejší přístup ve spojení s podélným formátem textu a většími notovými příklady volí Catherine Zimmer ve své učebnici *Des Lys Naissants* (2002), určené pro nejmenší děti v předškolním věku, princip školy však počítá nejen s výukou hry na cembalo, ale rovnou také vnímání bassa continua. Přestože možná z důvodu zachování jisté serióznosti historické interpretace chybí ilustrace a prostor pro otevření dětské fantazie, jedná se o materiál sledující trendy moderní hudební pedagogiky a počítá s komplexní výukou napříč všemi součástmi hudebního vzdělání. Rychleji postupující, nicméně velmi přehledný materiál nabízí Richard Siegel (2007), pro úplné začátečníky nabízí dva sešity s názvem *Apprendre à toucher le clavecin un choix d'exercices et de pièces pour débutants en deux volumes*, v netradiční čtyřjazyčné formě. Učební příklady využívají zpočátku Türkova školu, objevují se však příklady samotného autora, lidové písničky i několik ilustrací. Tento materiál naznačuje vhodnou cestu propojení historicky poučené interpretace se všemi souvisejícími pravidly a informacemi s elementární pedagogikou závislou na nutnosti zaujmout dětského interpreta. Ani kvalitní a moderní učebnice či metodická příručka však nepomůže, pokud bude pedagogovi chybět kreativita a porozumění potřebám daného žáka, je tedy nezbytné zanalyzovat individualitu každého dítěte a v ideálním případě zapojit množství doplňujících her, pomůcek a také využít výhod kolektivní výuky. Nelze opomenout také dětskou přirozenou soutěživost, jenž je v ostatních nástrojích podporována množstvím akcí, mimo jiné pravidelnými soutěžemi Základních uměleckých škol – zatím však bohužel s chybějícím oborem Hra na cembalo.

ZÁVĚR

Úkolem dnešních pedagogů je přistupovat k problematice rozvoje metodiky historické interpretace velmi komplexně, volit materiály mezioborově se zřetelem na potřeby dnešního žáka a nutnosti jeho motivace, zároveň však využít všechny benefity, jež s sebou hudební vzdělání skrze historický nástroj a poučenou interpretaci přináší. Není správné úzce vyprofilovat tento obor pro velmi malé procento zájemců a žáků, naopak bychom měli hledat cesty, jak otevřít tento obor širším řadám i nejmenších hudebníků a spoluvytvářet moderní směřování elementární výuky historických nástrojů, zasazených do principů světa 21. století.

BIBLIOGRAFIE

1. Allery, T. (2023). Thorough Bass Made Easy. In Tlicli, L. (Ed.), *Figured Bass Accompaniment in Europe* (s. 343-358). Turnhout: Brepols.
2. Couperin, F. (1716) *L'Art de Toucher le Clavecin*.
3. Klokočníková, K. (2024). Instruktivní literatura pro začínající cembalisty. [Bakalářská práce]. Brno: Janáčkova akademie muzických umění, Hudební fakulta.



4. Christensen, J. B. (1992). *Die Grundlagen des Generalbaßspiels im 18.Jahrhundert: ein Lehrbuch nach zeitgenössischen Quellen*. Kassel: Bärenreiter.
5. Christensen, T. (2023). Figured bass: Then and now. In Tlicli, L. (Ed.), *Figured Bass Accompaniment in Europe* (s. 261-279). Turnhout: Brepols.
6. Oplištová, I.; Hančilová, Z. (2004). *Klavíhrátky. Cestování s klavírem*. Praha: WinGra s.r.o.
7. Siegel, R. (2007). *Apprendre à toucher le clavecin un choix d'exercices et de pièces pour débutants en deux volumes*. Paris: Heugel.
8. Zimmer, C.; Grollemund, Y. (2002). *Des Lys Naissants: Initiation au clavier et à la basse continue*. Vitrey: Van de Velde.

Contact

MgA. BcA. Bc. Vendula Nosková

Janáčkova akademie muzických umění, Brno (Česká republika)

vegaldova@gmail.com



Mgr. art. Milan Olšiak, PhD.

PinkHarmony Conservatory, Zvolen; Brilliant Orchester Milana Olšiaka, Banská Bystrica, Slovakia

MUSIC IN THE COLOR OF THE SEA – NIKOLAI RIMSKIJ-KORSAKOV

HUDBA VO FARBE MORA – NIKOLAJ RIMSKIJ-KORSAKOV

ABSTRACT

Nikolai Rimsky-Korsakov is one of the leading personalities of Russian and world music. This year we celebrate the 180th anniversary of his birth, during which his main works were performed at numerous concert and opera events. In our post, we bring mosaic-like information about his life and work to remind us of his great contribution to the art of music. We focus on selected basic relevant facts as well as popularizing information and authentic expressions of the composer.

Keywords: Nikolai Rimsky-Korsakov, music, composer, anniversary

ABSTRAKT

Nikolaj Rimskij-Korsakov patrí k popredným osobnostiam ruskej i svetovej hudby. V tomto roku oslavujeme 180. výročie jeho narodenia, počas ktorého na početných koncertných a operných podujatiach odzneli jeho ľažiskové diela. V našom príspevku prinášame mozaikovité informácie o jeho živote a tvorbe, aby sme si pripomenuli jeho veľký vklad do hudobného umenia. Zameriavame sa na vybrané základné relevantné fakty i popularizačné informácie a autentické vyjadrenia skladateľa.

Kľúčové slová: Nikolaj Rimskij-Korsakov, hudba, skladateľ, výročie

ÚVOD

18. marca 2024 uplynulo 180 rokov od narodenia veľkého ruského skladateľa Nikolaja Rimského-Korsakova. Vyučil sa podľa rodinnej tradície za námorného dôstojníka, ale nakoniec sa stal skladateľom, profesorom na konzervatóriu a napísal 15 opier vrátane *Cárovej nevesty*, jednej z najčastejšie uvádzaných opier na svete.

Rimskij-Korsakov, majster hudobno-dramatických diel, obdivovateľ ruskej ľudovej hudby, videl hudbu farebne a k jeho prínosu patrí o. i. vytvorenie vlastnej stupnice. Jeho hudba zní vo viac ako 150 filmoch a televíznych seriáloch.





Obrázok 1: Autor príspevku Milan Olšiak pri Pamätníku Nikolaja Rimského-Korsakova v Petrohrade (Rusko); Zdroj: vlastný

Zo života skladateľa - detstvo

Rimskij-Korsakov sa narodil v roku 1844 v malom mestečku Tikhvin v provincii Novgorod v šľachtickej rodine. Keď sa Nikolaj narodil, jeho otec mal takmer 60 rokov, bol na dôchodku a býval s manželkou a bratom vo vlastnom dome.

Keď mal Nikolaj 12 rokov, jeho otec ho vzal do Petrohradu do námorného kadetného zboru.

Zdôverenie sa skladateľa v denníku:

„Od malička som svoje hudobné schopnosti prejavoval na starom klavíri, na ktorom hral môj otec celkom slušne, aj keď nie zvlášť plynule... Moja mama mala tiež veľmi dobrý sluch... Mala vo zvyku spievať všetko, čo si pamätala, oveľa pomalšie, ako by mala... Keď som mal dva roky, už som vedel jasne rozlíšiť všetky melódie, ktoré mi mama spievala; potom, v troch-štyroch rokoch, som dokonale sprevádzal otca na hračkárskom bubne, keď hral na klavíri... Keď som mal šesť rokov, začali ma učiť hrať na klavíri. Tejto úlohy sa ujala stará pani, istá Jekaterina Nikolajevna Unkovskaja, naša suseda,“ rozprával o svojom detstve skladateľ v publikácii Kronika môjho hudobného života.

Rimsky-Korsakov priznal, že v tom čase nemal hudbu obzvlášť rád: „Toleroval som to a študoval som dosť usilovne... Nepamätam si, že by na mňa vtedy hudba urobila silný dojem.“ (Rimskij-Korsakov, 1958)

Budúci skladateľ si sám dokonca vymyslel hry napodobňujúce dospelých.

Zaujímavé fakty

- Nikolaj Rimskij-Korsahov povedal, že videl hudbu v kvetoch a farbách. Napríklad tónine E dur, v ktorej sú napísané jeho „morské“ diela, priradil farbu modrú.
- V roku 1898 boli manželia Rimskij-Korsakovci pozvaní na návštenu k spisovateľovi Levovi N. Tolstému, s ktorým mal skladateľ mal vážny spor: Tolstoj tvrdil, že hudba je hanebná a škodlivá. Rimskij-Korsakov s ním, samozrejme, nesúhlasil.
- Rimskij-Korsakov patrí medzi 30 svetových skladateľov, ktorých diela sú najčastejšie uvádzané. Cárova nevesta patrí do stovky najpopulárnejších opier na svete.
- Skladateľova hudba je vo svete veľmi žiadana: znie vo viac ako 150 filmoch a televíznych seriáloch, vrátane Teórie Veľkého tresku a seriálu Ako som spoznal vašu

matku. Jeho najznámejšie diela zahrnuté v soundtrackoch sú *Let čmeliaka* z opery *Pribeh cára Saltana* a *Ária indického kupca* z opery *Sadko*.

- N. Rimskij-Korsakov sa počas svojho života sa oddal naplno hudbe a kompozícii. Dva dni pred smrťou dostal od riaditeľstva cisárskych divadiel list, že diela, ktoré komponoval boli odmietnuté – politická satira v librete bola príliš ostrá.
- Nikolaj Andrejevič po sebe zanechal bohaté dedičstvo. Vytvoril si vlastnú školu kompozície, vychoval asi dvesto študentov vrátane Alexandra Glazunova, Michaila Gnesina, Sergeja Prokofieva, Igora Stravinského.
- Jeho dedičstvom sú tri symfónie, veľa symfonických diel, 15 opier vrátane *Cárova nevesta*, *Pribeh cára Saltana*, *Pribehy neviditeľného mesta Kitezh a panny Fevronia*.
- Rimskij-Korsakov svoju poslednú operu *Zlatý kohút* na javisku nevidel.

Skladateľovo priznanie

„Môj hudobný život bol rozdvojený: v jednej polovici som bol v Balakirevom kruhu považovaný za talentovaného skladateľa, zlého klaviristu, milého a úzkoprsého dôstojníka, v druhej polovici som bol medzi priateľmi a pribuznými rodiny Voina Andrejeviča námorným dôstojníkom, vynikajúcim hráčom na klavíri a znalcом väznej hudby, ktorý mimochodom, niečo skladá,“ napísal Rimsky-Korsakov vo svojom životopise. (Rimskij-Korsakov, 1958)

Mozaika faktov o skladateľovi

Ako 27-ročný sa Rimskij-Korsakov stal profesorom kompozície a orchestrálnej tvorby na konzervatóriu v Petrohrade. Váhal, či má pozvanie prijať, keďže bol samoukom a považoval sa za „úplne nepripaveného“: „*V živote som nenapísal jedený kontrapunkt, nemal som jasnejšiu predstavu o štruktúre fúgy, nepoznal som ani názvy zväčšených a zmenšených intervalov, akordov, okrem hlavného kvintakordu...*“ (Rimskij-Korsakov, 1958)

Jeho *Prvú symfóniu* zahral orchester pod vedením Milija Balakireva (v programe koncertu bolo aj Mozartovo Requiem). Rimskij-Korsakov, ktorý sa ako autor objavil v dôstojníckej uniforme, divákov veľmi prekvapil.

Vďaka Balakirevovi sa mladý skladateľ zoznámil s ruskými a orientálnymi piesňami a začal sa zaujímať o ľudovú hudbu. „*Služba ma veľmi nezamestnávala... Moje povolanie spočívalo v službe v posádke a skladoch námorného oddelenia, zvaného New Holland, niekedy som bol pridelený na strážnu službu vo väzení,*“ uviedol o sebe autor. (Rimskij-Korsakov, 1958) Počas cesty si Nikolaj uvedomil, že nemá rád námornú službu a nie je jej schopný: „*Ukázalo sa, že som úplne neschopný dávať rozkazy vojenským spôsobom, kričať, nadávať, schvaľovať, vyžadovať, hovoriť šéfovým tónom s podriadený.*“ (Rimskij-Korsakov, 1958)



Rimskij-Korsakov navštívil Anglicko, prekonal Atlantický oceán, žil v USA, potom v Brazílii, a napokon sa vrátil do Európy. Mnoho cest zrealizoval počas trojročnej plavby na palube zámorskej lode Almaz (v preklade Diamant).

Korsakov spomína na svoje cesty a námornú službu: „*Mnoho nezmazateľných spomienok na nádhernú prírodu d'alekých krajín a d'alekého mora, mnoho nízkych, hrubých a odpudivých dojmov z námornej služby... Na hudbu sa zabudlo a túžba po umeleckej činnosti bola utlmená... sny boli úplne rozptylené.*“ (Rimskij-Korsakov, 1958)

Vo svojich skladbách sa snažil o správnosť vedenia hlasov, čo dosahoval inštinktívne a podľa slchu. Ked' sa stal profesorom, intenzívne sa venoval štúdiu a podľa vlastného priznania sa nakoniec „*stal jedným z najlepších študentov*“.

Po udalostiach Krvavej nedele v roku 1905 sa Rimskij-Korsakov postavil na stranu svojich študentov a podporil ich požiadavku vylúčiť z hudobného tímu konzervatória vojakov, ktorí sa zúčastnili na masakre demonštrantov. Teraz nesie konzervatórium v Petrohrade jeho meno.

V decembri 1871 sa Rimskij-Korsakov oženil s klaviristkou Nadeždou Purgoldovou, s ktorou mal neskôr sedem detí.

V roku 1873 bol skladateľ vymenovaný za inšpektora hudobných zborov námorného oddelenia, čo „*podnietilo jeho dlhotrvajúcu túžbu zoznámiť sa so štruktúrou a technikou orchestrálnych nástrojov*“. Naučil sa teda hrať na trumbóne, klarinete, flaute a iných dychových nástrojoch.

V tom istom čase bol Rimskij-Korsakov pozvaný, aby vystúpil na koncerte v prospech hladujúcich ľudí v provincii Samara ako dirigent: „*Všetko išlo dobre, ale hladujúcich obyvateľov Samary sme nenakŕmili, keďže tam nebolo veľa publika a náklady na orchester, osvetlenie atď.*“ (Rimskij-Korsakov, 1958) A potom Nikolaj viedol Slobodnú hudobnú školu namiesto Balakireva.

Rimskij-Korsakov viedol aktívny spoločenský život. 12 rokov pôsobil v cárskom Dvornom zbere, ďalej vyučoval na konzervatóriu, bol stálym dirigentom Ruských symfonických koncertov a s orchestrom vystupoval na Svetovej výstave v Paríži.

Neustále komponoval: dokončil 3. symfóniu, napísal svoju prvú operu *Žena z Pskova* (ktorú zdokonaľoval v priebehu nasledujúcich 20 rokov), orchestrálnu suitu *Šeherezáda*, operu *Májová noc* (založená na *Večery na farme nedaleko Dikany*) a *Sneguročka* [Snehulienka]. Tá mala premiéru v Mariinskom divadle s veľkým úspechom, no do roka bola stiahnutá z javiska. Autor hry Nikolaj Ostrovskij prijal dielo Rimského-Korsakova s radosťou, no kritici ho privítali skôr chladne.



Podobný príbeh mala aj jeho ďalšia opera *Sadko*. Mariinské divadlo ju považovalo za príliš zložité na inscenáciu. Po správe riaditeľa cisárskych divadiel Ivana Vsevolžského cisárovi Mikulášovi II. bol *Sadko* vymazaný z repertoáru. Mikuláš II napísal: „*Nech manažment nájde namiesto tejto opery niečo zábavnejšie.*“ Skladateľa to veľmi rozrušilo: „*Poslucháči zrejme ničomu nerozumeli a opera sa nikomu nepáčila... Moja opera v očiach Vsevolozkého zjavne zlyhala... Rozhodol som sa nechať riaditeľstvo na pokoji a nikdy ich opäť neotravovať s návrhom mojich opier.*“ Následne bol *Sadko* uvedený v Moskovskej súkromnej opere S. I. Mamontovej. V úlohe varjažského hosta sa potom objavil známy Fjodor Šaljapin.

Skladateľ zomrel 21. júna 1908 na infarkt vo veku 64 rokov. Pochovali ho na Novodevičijskom cintoríne v Petrohrade a v 30. rokoch minulého storočia bol jeho popol prenesený do Nekropoly majstrov umenia Lavra Alexandra Nevského. Súčasníci pripomenuli, že počas pohrebu Rimského-Korsakova bol kostol preplený a pohrebný sprievod sprevádzalo viac ako 10 000 ľudí.

BIBLIOGRAFIA

1. Abraham, G. (2019). Stručné dejiny hudby. Bratislava: Hudobné centrum
2. Burney, Ch. (2023). A General History of Music: From the Earliest Times to The Present. LEGARE STREET PR
3. Černušák, G. (1974). Dějiny evropské hudby. Praha: Panton
4. Frolova-Walker, M. (2018). Rimsky-Korsakov and his world. New Jersey: Princeton University Press, USA
5. Rimskij-Korsakov, N. A. (1958). Kronika môjho života. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry.

Contact

Mgr. art. Milan Olšiak, PhD.

PinkHarmony Conservatory Zvolen, Brilliant Orchester Milana Olšiaka, Banská Bystrica

Email: brillantorchester@gmail.com



MA Ana Ristivojevic

Private music school, Serbia

REALISATION OF ONLINE VIOLIN INSTRUCTION DURING THE COVID - 19 PANDEMIC: PERSPECTIVES OF MUSIC SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

Given that the COVID-19 pandemic necessitated the introduction of online teaching, the music education system underwent extensive transformation, and teachers faced numerous obstacles and challenges in their work. In this regard, we aimed to provide a concise insight into violin teaching in primary music schools that was conducted after the pandemic was declared. The study sought to determine the difficulties teachers encountered in their work, the extent to which they overcame them, and what they would retain in future practice based on their current experience.

Key words: violin lessons, distance learning, teachers, students, pandemic, COVID-19

INTRODUCTION

Present in contemporary social frameworks, the pronounced dynamics of technological development have a fundamental impact on all aspects of modern society. Along with the changes it has brought to today's living and working environments, from communication methods to business organization, the need for work qualifications and new knowledge, technology is making radical changes in the field of education. Given that its use has been recognized as a significant determinant for modifying and improving the education system, the last decades of the twentieth and the beginning of the twenty-first century have been marked by the intensification of the implementation of distance learning in the virtual space.

Distance learning can imply the relativization of the category of space, but also the temporal distance between teachers and students, depending on which two-way communication technology is in use (synchronous and/or asynchronous). Numerous improvements in instrumental teaching have been recorded, which include a combination of synchronous and asynchronous technologies, particularly highlighting the efficient acquisition of musical knowledge and skills (Pike & Shoemaker, 2013; Karahan, 2014; Damon & Rockinson-Szapiew, 2018; Enloe & al., 2013). On the other hand, factors that undermine the efficiency of this type of teaching have also been recorded, and in theoretical considerations, limitations often include the deficit of social interaction with the teacher, which has a demotivating effect on students (Kousoupidou, 2014), the lack of appropriate technical equipment, and poor quality of audio and video signal transmission over the internet (Kruse & al., 2013; Ververis & Apostolis, 2020), insufficiently developed digital competencies of teachers, and the lack of concrete support for teachers from state authorities regarding the implementation of online teaching (Calderón & Carnicer, 2021). The fact that the application of technology in instrumental teaching is still in



its developmental phase, and that certain approaches that work well in direct teaching are not yet effective in online teaching, is evidenced by the “digital shift” (Camlin & Lisboa 2021, p.129), following which, during the state of emergency declared due to the Covid-19 pandemic, schools were closed and direct teaching was suspended.

Thus, suspended at all levels, the teaching of musical instruments such as the violin took place in the form of online learning with a complete curriculum. However, due to the aforementioned unforeseen circumstances, the teaching model was developed in a short time and was implemented with limited resources. With such an ad hoc approach to distance learning, teachers found themselves “under pressure” to adapt as quickly as possible to the new work system (Schiavio, Biasutti & Antonini, 2021; Škojo & Ristivojević, 2021; Svalina, V., & Ristivojević, A.). Previous relevant studies that examined instrumental teaching practices in music schools after the pandemic declaration pointed to numerous difficulties that teachers in many countries faced during their work, as well as their solutions that somewhat yielded positive results in teaching practice. First, most teachers faced problems with poor sound and image quality during synchronous communication with students, making it impossible to realistically assess and evaluate students’ work and progress. Wanting to hear the students’ playing in full, teachers resorted to a solution that involved combining synchronous and asynchronous communication technology, thus having the opportunity to analyze the students’ work based on the recordings sent to them (Ververis & Apostolis, 2020; ABRSM, 2020, Cheng & Lam, 2021; Kivi & all, 2021; Encarnacao & all, 2021). Furthermore, teachers highlighted the frequent problems of weak internet signals and the lack of rooms that meet the conditions for uninterrupted teaching. However, the most dominant problem, due to which teachers unanimously state that students, especially beginners, cannot successfully progress in distance learning, is the lack of a technological solution for the problem of the process of forming performance techniques with the participation of the senses. The posture of each instrument is extremely complex and requires direct contact with the student, especially in situations where, as teachers believe, the student’s holding of the instrument, posture, and relaxation of their hands during playing are being checked (Kivi & all, 2021; Encarnacao & all, 2021; Ververis & Apostolis, 2020; Mednanska & Strenačikova, 2021; Moscardini & Rae, 2020; Koutsoupidou, 2015; ABRSM, 2020). Another problem, which teachers consider still unresolved, encountered during the “digital shift,” is the lack of material, methodological resources, and concrete instructions from state authorities (Calderón & Carnicer, 2021; Daubney & Fautley, 2020; Encarnacao & all, 2021; Moscardini & Rae, 2020).

Given the results of the aforementioned studies, whose research context, in which online teaching was determined as the only possible mode of work, is the same as the one in which we conducted our research, then the decision of the Government of the Republic of Serbia to suspend the implementation of teaching (“Official Gazette of RS”, No. 30/20), and the fact that modern technology had not been used in regular teaching in the implementation of instrumental teaching until then, we wanted to examine the attitudes of teachers to more closely determine the way of conducting violin distance learning and the use of information and communication technology in teaching in the period after the declaration of the COVID-19 pandemic. In this



regard, the aim was to identify obstacles to the efficient implementation of online violin teaching and the advantages that could be integrated into traditional teaching after the end of the pandemic.

METHODS

The aim of this research was to determine the opinions of Serbian violin teachers employed in music schools about distance learning and whether their opinions differ based on their age. Additionally, the goal was to examine the obstacles teachers encountered in implementing such teaching and what they would like to retain from the experience of distance learning in future practice. Based on this goal and a detailed analysis of relevant research, we defined the following four research tasks: (1) Determine how teachers generally coped with conducting violin lessons remotely; (2) determine if there is a statistically significant difference in teachers' opinions about their adaptation to distance learning based on their age; (3) identify the methods of online teaching most frequently used by teachers and how they use them; (4) examine teachers' opinions on whether students can progress equally well in distance violin lessons as in traditional ones, and if not, why; (5) identify the dominant difficulties teachers encountered in implementing distance learning; (6) examine teachers' opinions on the potential benefits of online teaching that could be retained in future teaching practice.

During the research, we used appropriate procedures and instruments for data collection. A survey method was applied, using a questionnaire as the instrument. The survey was anonymous. The first part of the questionnaire contained questions to collect sociodemographic data about the research participants: gender, age, occupation, and the place or city where the music school employing the violin teachers is located. For data collection within the first two research tasks, a Likert scale with five agreement alternatives (1 = strongly disagree, 2 = mostly disagree, 3 = neither agree nor disagree, 4 = agree, 5 = strongly agree) was used. The third research task was achieved using two questions. While the first question was closed-ended, with offered answers - platforms and applications, aimed at identifying the dominant method of conducting distance learning, the second question, open-ended, related to how teachers used the services they chose in the previous question. In this regard, a qualitative analysis of teachers' responses was conducted, and statements were coded based on aspects of synchronous and asynchronous communication with students. The fourth research task was achieved using a closed-ended question where teachers confirmed or denied whether students could progress in distance learning, and a qualitative analysis of teachers' responses to an open-ended question regarding the reasons for their negative answer. The fifth and sixth research tasks were achieved through a qualitative analysis of teachers' responses to open-ended questions. Since the open-ended questions did not contain previously offered options, we can say that rich and valuable material for analysis was provided. For data processing and evaluation, both quantitative and qualitative analyses were used. Basic descriptive parameters were calculated from the obtained results, and certain inferential statistical procedures were applied. For statistical data processing, the SPSS Statistics V26 program was used. To compare differences in responses



based on teachers' age, the non-parametric Kruskal-Wallis test (H) was used with statistical significance at the level of 0.05.

The research sample consists of 401 violin teachers employed in music schools from the Republic of Serbia. The gender structure of the convenient sample of surveyed teachers from both states includes 267 women (66.58%) and 193 men (33.42%). The sample was formed by dividing the teacher population into four groups. The first group, which is also the largest (38.90%), consists of teachers aged 34 or younger (A). A slightly smaller number of teachers (33.42%) make up the second age group from 35 to 44 years (B), and the third group (19.45%) from 45 to 54 years (C). The smallest number of teachers (8.23%) belongs to the age group of 55 and older (D). In addition to being sent in electronic form to the professional associates of music schools in Serbia, and then further forwarded by them to the teachers, the questionnaire was also distributed on social networks for a period of three weeks.

RESULTS

Wanting to examine how violin teachers adapted to the implementation of online teaching after the COVID-19 pandemic was declared, we asked the respondents to share their opinions on this matter. The vast majority of teachers reported successfully managing the planning of distance learning ($M = 4.39$), the implementation of cooperation and communication with students ($M = 4.35$) and parents ($M = 4.34$), and working with technical devices ($M = 4.23$). A slightly smaller number of teachers reported having the necessary technical conditions for conducting distance learning ($M = 4.19$), investing much more time in preparing for distance learning than for regular teaching ($M = 3.67$), and finding it very difficult to assess learning outcomes with the new method due to the lack of a complete insight into the students' real activities ($M = 3.63$). Additionally, teachers were not completely satisfied with the support and assistance from the relevant ministry in organizing distance instrument teaching ($M = 3.35$). The greatest dispersion in responses was found for the statement about the difficulty of conducting authentic student knowledge assessments ($\sigma = 1.26$), and the least for responses related to satisfaction with cooperation and communication with parents ($\sigma = 0.81$). Given the obtained results, we can say that most teachers are generally satisfied with their own adaptation to conducting online violin teaching, but not with the support and assistance from the relevant ministry, which leads us to believe that teachers mostly managed the new aspects of teaching on their own.

We divided the teachers into four age groups: teachers aged 34 and younger (A), from 35 to 44 years (B), from 45 to 54 years ©, and 55 years and older (D). We compared their opinions on how they adapted to the implementation of online music instrument teaching during the first three months. The results showed that the youngest teachers were the most satisfied with their knowledge of working with technical devices ($M = 4.60$) and, compared to other groups of teachers, most frequently stated that they had all the necessary technical conditions for conducting distance learning ($M = 4.26$). Additionally, the youngest teachers were somewhat more satisfied with their planning of online teaching ($M = 4.29$) than their older colleagues, while their older colleagues aged 45 to 54 were more satisfied with cooperation and communication with parents ($M = 4.40$), and teachers aged 35 to 44 were more satisfied with



cooperation and communication with students ($M = 4.43$). The oldest teachers reported that, unlike preparing for direct teaching, they invested more time in preparing for online teaching ($M = 4.15$). Overall, all teachers, especially the oldest ones ($M = 4.15$), were not satisfied with the support provided by the relevant ministry regarding the organization of music instrument teaching, specifically the violin. We wanted to find out if there was a statistically significant difference in the responses of violin teachers regarding the implementation of distance learning based on their age. Therefore, we conducted the Kruskal-Wallis H-test, which showed statistically significant differences at the level of 0.01 for the statement about teachers' adaptation to working with technical devices ($H = 19.077$, $p = <.001$). Thus, based on the obtained results, we can say that younger teachers are better at using technical devices in distance learning compared to older teachers.

For the implementation of distance music instrument teaching, teachers use various platforms and mobile applications, most commonly Viber (31%), Zoom (15%), Google Classroom (16%), YouTube channel (16%) and Skype (10%). Given that the Viber application is one of the most used for communication in everyday life, this result is not surprising.

Explain how you used the selected platforms and mobile applications in distance learning," 87% of teachers responded. Given that violin lessons were conducted exclusively in real-time, teachers used services that provide synchronous communication. However, considering the problems in synchronous communication, such as poor sound and image quality, frequent interruptions, and occasional misalignment, most teachers additionally applied asynchronous communication with students. Due to occasional inability to hear the student's playing completely and without interruption during video calls, teachers, as they claim, asked their students to record an audio-visual recording of their performance and send it to them. Only in this way, as teachers emphasize, could they thoroughly analyze the student's work and provide precise feedback and further instructions based on it. Additionally, teachers practice sending recordings of their own playing so that students who may not have fully understood certain content during the online lesson can listen to the recording multiple times and thus not be deprived of the necessary knowledge. Also, asynchronous communication with students was realized through messages via digital media (writing feedback on playing based on the audio-visual recording sent by the student, sending sheet music, etc.).

I conducted the lessons using Viber and Skype applications, but since I often had problems with sound and image during online classes, I practiced sending recordings to students to correct their playing if I noticed something unclear. Additionally, students sent me recordings of their playing so that I could hear everything from start to finish, as this was not always feasible during the lesson through the applications (Belgrade, 42 years old)

We asked the teachers to highlight the key difficulties they encounter during the implementation of online teaching. The most dominant difficulties are poor sound and image quality during video calls (310, 77.31%) and weak internet connection (91, 22.69%), which results in the lack of quality interpretation related to the elaboration of details in compositions (dynamics,



phrasing, etc.). Teachers also pointed out problems such as: the lack of two-way communication—a key condition for solving the problems of developing technical-performing habits of students (especially beginners), tuning the violins that students play at home, difficulty in elaborating dynamic details during playing, lack of technical equipment in some students' homes, and inadequate conditions in which they attend classes.

Sometimes the internet connection is really bad, so we often have problems with the quality of sound and video transmission over Viber and Skype. When the video freezes, I can't see how the students are holding the violin, the position of their hands, especially when it comes to the youngest ones. Also, when the sound is bad, I can't hear the students playing in full. The atmosphere is definitely more serious in traditional teaching than in distance learning, and mutual contact is impossible! (Novi Sad, 34 years old)

To the question “Do you think that students can progress equally in distance learning as in traditional teaching?” the majority of teachers (369; 92.02%) answered negatively, while only 7.98% of teachers believe that students can progress equally.

We asked the teachers who responded that they believe students cannot progress equally in distance learning as in traditional teaching to state the reasons for their opinion. The dominant reason highlighted by teachers is the problem of developing students' technical-performing habits, especially beginners. As teachers emphasize, due to the lack of direct contact with the student, it is impossible to work on issues such as perfecting the correct posture for the instrument, the position, coordination, and flexibility of the students' hands while playing, which is necessary for achieving a beautiful and expressive tone. In this regard, teachers believe that direct contact is essential for addressing these issues. Additionally, teachers pointed out the lack of non-verbal communication in online teaching, a key element, as they say, for correctly interpreting students' emotions and attitudes, which is also relevant for reducing misunderstandings when conveying information. Teachers also mentioned the problem of tuning instruments and changing strings, as well as the inability of students to have live rehearsals with an accompanist due to poor sound and image quality during video calls. Teachers stated the following:

I absolutely believe that students cannot progress with this method of teaching through their work and learning... Namely, we have no direct contact, and for teaching playing, contact with students, touching their hands, and similar actions are crucial. Speaking of beginners, this is especially a big problem. The hand slowly becomes either stiff or limp, too low, too high, and I am not physically present to help them. Developing a sense of touch in the fingers and hands is impossible without contact with the teacher! Additionally, beginners cannot tune their instruments! (Belgrade, 26 years old)

To the question “What would you retain from the current experience of distance learning for the future?” teachers most frequently mentioned the possibility of internet communication with



students who, due to illness or other justified reasons, are unable to attend in-person classes. Therefore, they would retain the practice of sending audio and video recordings of students' playing, forwarding various audio and video materials, and their own recordings of compositions in full or specific segments. Additionally, according to a smaller number of teachers, this type of teaching should be applied as additional lessons for gifted students, as well as supplementary lessons for those who have certain learning difficulties. Some teachers emphasized that they would retain communication with students through virtual classrooms (Google Classroom, etc.), where they can send recorded video lectures, audio-video recordings of individual compositions, and organize quizzes and various research tasks. Some teachers particularly highlighted that recording their own playing is very useful for students, as by comparing and analyzing their recordings in detail, they develop a degree of independence and the ability for self-assessment and self-evaluation.

Teachers also mentioned the following:

Conducting additional and supplementary online classes for gifted students or students who have difficulties mastering the material. I would retain the possibility of sending video and audio recordings, as I could see from the recordings sent by the students whether they have practiced or not (Trstenik; 38 years old).

DISCUSSION

Given that the ad hoc approach to distance violin teaching due to the COVID-19 pandemic brought a series of problems and challenges that teachers encountered, we can say that the "vital functions" of the music education system were somewhat preserved. Teachers generally managed well in conducting online violin lessons and maintained quality communication with students. However, according to the teachers, the educational process almost exclusively depended on their capabilities, as specific instructions and technological solutions to support the specificity of music instrument teaching (in this case, violin) from the relevant ministry were lacking.

Analyzing available research on distance violin teaching during the pandemic period, we did not find data indicating lower technical competence of older teachers. In this regard, younger teachers, unlike older ones, managed more successfully in conducting distance violin lessons, especially in terms of using technical devices and having the technical conditions for work. Considering that the lack of technical conditions for older teachers can lead to their poor adaptation to using modern technologies, and the period of schooling and upbringing of younger teachers, it is not surprising that older teachers did not adapt to online teaching as successfully as their younger colleagues.

Regarding the methods of conducting distance violin lessons, the results showed that teachers use platforms and applications that provide both synchronous and asynchronous communication. The Viber application proved to be the most used. The reason for these results is presumably the prior familiarity with communication tools that both teachers and students used in everyday life even before the pandemic. Describing the teaching system, teachers



emphasized that violin lessons were conducted exclusively in real-time, and activities between lessons were carried out through asynchronous communication. The dominant reason for including asynchronous communication with students was to compensate for the lack of quality image and sound during video calls. Teachers, as they say, were unable to have a clear insight into their students' work, among other things. Thus, thanks to the audio-video recordings sent by the students, teachers could continuously and thoroughly listen to and analyze their students' playing. Additionally, to address specific issues that a student has during practice, teachers practiced sending audio-video recordings of their own playing.

Describing the difficulties they faced in the online teaching system, teachers most often highlighted technical problems such as poor internet connection and frequent low-quality sound and image during video calls, which prevented them from having a clear insight into their students' work. Teachers also faced significant issues with the lack of two-way communication, a key condition for solving the problems of developing students' technical-performing habits, and the deficit of students' home conditions for work, primarily in terms of uninterrupted teaching. When discussing the problems, teachers particularly pointed out the lack of specific instructions and support from the relevant ministry. As our respondents further state, the approaches offered by the relevant ministry for continuing school work under difficult conditions do not function in an online environment. This is understandable, as the complexity and specificity of music instrument teaching require a completely different methodology (for example, approaches related to the formation of performing techniques are unfeasible without the physical presence of the teacher), so the approaches offered by the relevant ministry for online teaching are not effective for the type of teaching aimed at developing musical knowledge and skills. On the other hand, it should be noted that the new and unexpected pandemic circumstances imposed an important goal on the ministry, which was to complete the school year within the scheduled time. In this regard, the approaches offered by the relevant ministry for continuing school work under difficult conditions could not provide specific instructions and technological solutions in such a short period that would successfully support the complexity of violin teaching and ensure conditions favorable for student progress.

In this context, when asked whether students can progress equally in the current conditions for distance learning as in traditional teaching, 92.2% of teachers gave a negative answer. The reasons for this stance are that online teaching lacks non-verbal communication, which, in their opinion, is crucial for correctly interpreting students' emotions and attitudes and reducing misunderstandings when conveying information. Furthermore, there is a lack of direct contact with students, which is a key condition for working on the technique of mastering the skill of playing the violin. Teaching any instrument, especially in the initial period of music education, is extremely complex, and situations such as checking the holding of the instrument, the physical posture of the student, and the posture of their hands while playing are absolutely unfeasible without direct contact. As Alan Fraser, a Canadian pedagogue, says: "We learn the structure of music with maximum kinesthetic richness and clarity" (Fraser, 2011, p.388).

The negative experiences and numerous obstacles that teachers faced during the unprepared transition from direct to online teaching do not necessarily cause conservative attitudes towards



the meaningful application of technology in music education. Therefore, teachers would retain the possibility of communicating with students via video calls in the future, in the form of additional lessons for gifted students and supplementary lessons for those who have certain learning difficulties. It is also desirable to retain the practice of sending audio and video recordings of both the student's and the teacher's playing to solve some problems the student has during practice and to check their knowledge. Some teachers even believe that the situation in which a student compares their recordings is suitable for developing their healthy self-criticism and the ability for self-assessment.

CONCLUSION

A relevant implication arising from our results, as well as findings from related research, pertains to the area of logistical-financial and professional support both in the domain of competencies related to distance teaching and in the field of forming a coordinated, clear strategic plan and appropriate technology that could be a successful solution for implementing all approaches characteristic of violin teaching. In this regard, it would be interesting to examine to what extent the specificities of direct violin teaching, such as the process of forming performing techniques, could be substituted with virtual reality (of course, if this system were to be included in the curriculum in the future).

REFERENCES

1. ABRSM. (2020). *Instrumental Music Teaching During Lockdown*. Available at <https://gb.abrsm.org/media/64339/abrsm-instrumental-music-teaching-during-lockdown-27-may-2020.pdf>
2. Calderón-Garrido, D., & Gustems-Carnicer, J. (2021). Adaptations of music education in primary and secondary school due to COVID-19: The experience in Spain. *Music Education Research*, 23(2), 139–150. doi: 10.1080/14613808.2021.1902488.
3. Cheng, L., & Lam, C. Y. (2021). The worst is yet to come: The psychological impact of COVID-19 on Hong Kong music teachers. *Music Education Research*, 23(2), 211–224. Available at doi.org/10.1080/14613808.2021.1902488
4. Camlin A. D., & Lisboa, T. (2021). The digital ‘turn’ in music education (editorial). *Music Education Research*, 23(2), 129–138. Available at <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1908792>
5. Damon, M., & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2018). Online and face-to-face voice instruction: Effects on pitch accuracy improvement in female voice majors. *Pedagogy Development for Teaching Online Music*, 24(2), 21–44. doi: 10.4018/978-1-5225-5109-6.ch002.
6. Daubney, A., & Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(1), 107–114. Available at <https://doi.org/10.1017/S0265051720000133>



7. Encarnaçao, M., Vieira, M. H., & Brunner, G. (2021). The experience of music teachers from Portugal and Germany during the Covid-19 pandemic: Hard times and creative solutions. In M. Pabst-Krueger & A. Ziegenmeyer (Eds.), *Perspectives for music education in schools after the pandemic* (p. 18–27). European Association of Music in Schools (EAS).
8. Enloe, L. D., Bathurst, P., & Redmond, B. N. (2013). Attitudes and quality perceptions of university applied voice students participating in a videoconference vocal master class. *Journal of Technology in Music Learning*, 5(1), p. 17–34. Available at <http://skr.rs/zn8v>
9. Fraser, A (2011). *The Craft of Piano Playing*. United States of America: Scarecrow Press, Inc.
10. Karahan, A. S. (2014). The evaluation of synchronous distance ear training compared to the traditional ear training. *Educational Research and Reviews*, 9(23), 1266–1274. Available at <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1987>
11. Kivi, A., Dimitra, K., Sezen, O., & Hatice C. (2021). Reactions and good practices to new corona conditions for teaching music in schools by music teachers in Germany, Greece, and Turkey. In M. Pabst-Krueger & A. Ziegenmeyer (Eds.), *Perspectives for music education in schools after the pandemic* (p. 18–27). European Association of Music in Schools (EAS).
12. Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: Benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning*, 29(3), 243–255. Available at <https://www.learntechlib.org/p/160411/>
13. Kruse, N. B., Harlos, S. C., Callahan, R. M., & Herring, M. L. (2013). Skype music lessons in the academy: Intersections of music education, applied music and technology. *Journal of Music, Technology and Education*, 6 (1), 43–60. Available at https://doi.org/10.1386/jmte.6.1.43_1
14. Medňanská I., & Strenáčiková, M. (2021). Reflection on teaching music in schools in Slovakia during the pandemic and description of online teaching. In M. Pabst-Krueger & A. Ziegenmeyer (Eds.), *Perspectives for music education in schools after the pandemic* (p. 18–27). European Association of Music in Schools (EAS).
15. Moscardini, L., & Rae, A. (2020). *We make music online: A report on online instrumental and vocal teaching during the Covid-19 lockdown*. Music Education Partnership Group. DOI: 10.13140/RG.2.2.20242.89289
16. Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokoškolskim ustanovama, srednjim i osnovnim školama i redovnog rada ustanova predškolskog vaspitanja i obrazovanja [Decision on the suspension of teaching in higher education institutions, secondary and primary schools and regular operation of preschool education institutions]. (2020). Službeni glasnik RS, Br. 30/20.
17. Pike, P. D., & Shoemaker, K. (2013). The effect of distance learning on acquisition of piano sight-reading skills. *Journal of Music, Technology and Education*, 6(2), 147–162. https://doi.org/10.1386/jmte.6.2.147_1



18. Schiavio, A., Biasutti, M., & Antonini P. R. (2021). Creative pedagogies in the time of pandemic. A case study with conservatory students. *Music Education Research*, 23(2), 167–178. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1881054>
19. Svalina, V., & Ristivojević, A. (2022). Distance learning in Croatian and Serbian music schools. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, (p. 1-21). <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/02680513.2022.2108314>
20. Škojo, T., & Ristivojević, A. (2021). Oblikovanje nastave solfeđa na daljinu. In M. Petrović (Eds.), *Fenomen ritma – poreklo, izvođenje, značenje: tematski zbornik / 23. Pedagoški forum scenskih umetnosti* (p.139–150). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
21. Ververis, A., & Apostolis, A. (3rd-6th December, 2020). *Online music education in the era of COVID-19: Teaching instruments in public music secondary schools of Greece during the 2020 lockdown*. Paper presented at the International Conference on Studies in Education and Social Sciences in Istanbul 2020. Available at ://www.researchgate.net/publication/349105299

Contact

MA Ana Ristivojević, Art Theory

Private music school, Pere Segedinca 4, Kruševac, Serbia

Email: anciristivojevic@gmail.com



doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.

Katedra hudební výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni, Česká republika

ABOUT THE COLOURS OF MUSIC

O BARVÁCH HUDBY

ABSTRACT

The article deals with the issue of perception and evaluation of music in terms of its timbre characteristics. Colour is one of the basic properties of tone, but the author points out that timbre cannot be expressed only by optical colours, but its sound characteristics and their naming come from different areas of our sensory perception. This also applies to didactic analysis when listening to music in school.

Key words: tone colour, timbre character, music perception, synesthesia

ABSTRAKT

Článek se zabývá problematikou vnímání a hodnocení hudby z hlediska její témbrové charakteristiky. Barva je jednou ze základních vlastností tónu, avšak autorka upozorňuje na skutečnost, že témbry nelze vyjádřit pouze optickými barvami, nýbrž jeho zvukové charakteristiky a jejich pojmenování vycházejí z různých oblastí našeho smyslového vnímání. To se týká i didaktické analýzy při poslechu hudby ve škole.

Klíčové slová: barva tónu, témbrový charakter, vnímání hudby, synestezie

ÚVOD

Při poslechových činnostech v hudební výchově je žákům často kladena otázka: *Jakou barvu má hudba v této skladbě? Kterou barvou bys skladbu vyjádřil/vyjádřila?* Sami učitelé, a tím spíše žáci často nevědí, kterou z barev mají ke skladbě přiřadit a z jakého důvodu; většinou tedy použijí barvu, která je intuitivně napadne nebo kterou jen mají po ruce.

Pokusíme se problematiku barev v hudbě a barevného vyjádření hudebního vnímání blíže analyzovat a také posoudit, zda podobné zadání úkolu žákům během práce s poslechovou skladbou je vhodné.

BARVA TÓNU Z HLEDISKA FYZIOLOGICKÉ AKUSTIKY

Barva nebo také témbry (z franc. timbre) je jednou ze čtyř základních vlastností tónu. Z fyzikálního hlediska je dána počtem a intenzitou svrchních tónů harmonických, tzv. alikvotních tónů, které souznějí s tónem základním. Tóny, které vnímáme, jsou tóny složené z frekvence tónu základního a s ním souznějících tónů alikvotních. Barva tónu nám umožnuje sluchem rozlišit dva složené tóny, které mají stejnou absolutní výšku, ale rozdílnou barvu,



danou v nich obsaženými souznějícími svrchními harmonickými tóny. Rozdílná barva tónu při zpěvu nebo hře na hudební nástroje je dána odlišným způsobem tvoření tónu v různých rezonátorech, které se od sebe liší velikostí, materiálem, tvarem apod.

Z hlediska fyziologické akustiky je důležitý poznatek, že na vjemu barvy se podílí nejen počet harmonických složek a velikost jejich intenzity v tónovém spektru daného tónu, ale také přechodové děje, ozývající se na počátku a konci tvořeného tónu jako různé doprovodné šumy a šelesty, a dále též tzv. formanty, tj. rezonanční oblasti ozvučných skříněk hudebních nástrojů.

HLEDISKO HUDEBNĚ PSYCHOLOGICKÉ

Hudební psychologie přišla s důležitým zjištěním, že vjem výšky tónu obsahuje dvě složky: extenzitu, danou frekvenční charakteristikou tónu, a kvalitu (témbrem), které vnímáme současně a ve vzájemném propojení. Platí, že zvyšujeme-li frekvenci tónu (výšku), jeví se nám vyšší tón témbrově jako světlejší, lehčí, tenčí. U tónů hlubších je tomu naopak, jeví se jako temnější, těžší, mohutnější. Je to způsobeno tím, že u vysokých tónů vnímáme jen část alikvotních tónů, zatímco část jich je již za hranicí slyšení. U tónů hlubších slyšíme celé nebo téměř celé spektrum alikvotních tónů a tím vjem tónu nabývá na objemu. Uvedený jev dvou složek výšky tónu hraje značnou roli ve vnímání dětí nebo méně zkušených posluchačů hudby: zaměřují pozornost více k témbrové kvalitě než k vlastní výšce dané tónovou frekvencí (Sedlák, Váňová, 2013, s. 254). Na tento jev poprvé upozornil a výzkumně jej potvrdil A. N. Leont'jev se svými spolupracovníky, jimž se podařilo zrekonstruovat základy hudebního sluchu u osob evidentně nehudebních, a to právě na základě poznatků o témbrovém sluchu jako složce hudebního sluchu.

Tónová barva (témbrem) hraje významnou úlohu při různých hudebních aktivitách a zejména také při vnímání hudby. Témbrem jako složka hudebního výrazu je spojován s instrumentací hudebních skladeb a na rozdíl od absolutní výšky nebo intenzity tónu je témbrem jevem kvalitativním. Přesnými přístroji lze zjistit, že převažují-li v tónovém spektru alikvotní tóny sudé (větší počet a jsou výraznější), je výsledný tón barevně měkčí až zastřelený – u dřevěných dechových nástrojů nebo smyčců. Převaha a zvýraznění lichých alikvotních tónů způsobuje naopak kovový lesk, průraznost, ostrost zvuku, jak je typické např. pro dechové nástroje žest'ové.

K označení různých témbrových kvalit tónů užívá psychologie hudebního vnímání (Těplov, 1965, s. 46) následující výrazy:

představy světlé – světlý, temný, lesklý, matný;

představy hmatové – měkký, drsný, suchý, ostrý;

představy prostorově objemové – plný, prázdný, široký, masivní.

Nabízí se otázka, nakolik jsou hudební vnímání a také vyjadřovací dovednosti žáka 1. nebo 2. stupně základní školy přiměřené adekvátnímu verbálnímu zachycení subjektivního dojmu z hudební skladby nebo její vybrané části, aby odpovídaly aspoň přibližně výše uvedeným



výrazům. K možnostem barevného cítění a vyjadřování hudby se blíže vyjadřuje ještě další jev, týkající se spojení hudebního a výtvarného vyjádření: synestézie. Ten může k otázce, jaké barvy přiřadit k hudebním skladbám, významně přispět.

SYNESTÉZIE

Zvláštním jevem, jímž se projevuje spojení dvou nebo více smyslových vjemů člověka, jsou synestézie (z řec. *syn* = spojení a *aesthesia* = cítění, vjem). Synestézie v hudbě znamenají, že vnímatel může mít při poslechu hudby asociace z dalších smyslových oblastí, nejčastěji vizuálních. I. Poledňák (1977, s. 374) nazývá jevy, kdy dochází k propojení akustických a optických kvalit, pojmem *synopsis*; dochází-li při akustických podnátech k současnemu vnímání pestrých barev, hovoří se o chromatické *synopsis*, „barevném slyšení“. Poledňák odkazuje na výzkumy tohoto jevu, prokazující, že schopnost synoptického vnímání se objevuje přibližně u 12 % populace a spíše v dětském věku, během ontogeneze tyto projevy mizí. Výzkumy v zahraničí i u nás také potvrdily, že co se týče konkrétních barev ve vazbě k vnímání určitých tónů, tónin nebo hudebních útvarů, není v nich, až na výjimky, shoda a projevuje se v nich značná variabilita.

HLEDISKO HUDEBNĚ VĚDNÉ

Zajímavé postřehy k problematice barvy a témbra v hudbě přináší studie muzikologa Jaroslava Smolky (2002, s. 59-65). Autor se podivuje již nad tím, že pro tak důležitou vlastnost hudby, jakou je barva neboli témbra, nemá evropská hudba vlastní termín, který by nebyl odvozen z jiných oblastí smyslového vnímání. Jediným jazykem, který rozlišuje barvu slyšenou od barvy vizuální, je němčina. Pro označení barvy optické má slovo *Farbe*, kdežto pro vyjádření barvy slyšené má výraz *Klangfarbe*. V ostatních jazycích musíme vzít na vědomí, že pojmy barva nebo témbra jsou v hudební terminologii užívány ve smyslu metaforickém. Takto ostatně vznikly i termíny jako výška, hloubka, dynamika. U barvy či témbra hudebního máme často na mysli přesnější specifikace, jako světlost a tmavost, ostrost a matnost (mlhavost), sytost a bledost atd. Jedná se ovšem o metaforická přenesení významu z oblasti výtvarného umění na hudbu.

Svět vizuálních barev, užívaných ve výtvarném umění, je obrovský v počtu barev a jejich odstínů. Přesto lze říci, že jejich počet je v současné době uzavřen: vytvořit novou barvu nebo její odstín je již prakticky nemožné, ani po zapojení počítačové techniky. Jinak je tomu ve světě hudebních témbra. Smolka připomíná, že od starověku přes středověk až do novověku jsou základními zvukovými charakteristikami témbra aerofonů, chordofonů, membranofonů a idiofonů, rovněž tak i témbry vokálního projevu, jehož meze jsou dány možnostmi anatomie a fyziologie člověka. V rámci každého druhu hudebních instrumentů však v toku staletí probíhá vývoj témbra, rozvoj interpretační techniky a experimentování se zdroji zvuků, dříve v hudbě neslychanými (např. ve 20. století roste zájem o uplatnění nových akustických možností zvuků generovaných elektroakusticky, přejímáním a úpravami zvuků z přírody apod.).

Z hlediska hudební vědy a hudební publicistiky se podle J. Smolky pojmenování barvy či témbra hudby v dané skladbě pojí s termíny, vyjadřujícími zvuk konkrétních hudebních nástrojů. A tak



hovoříme o barvě i témbru houslí, klarinetu, hoboje, trubky atd. S tím, že i zvuk a barva hudebních nástrojů se mohou měnit podle skladatelova záměru – různými způsoby ovládání hry levé ruky a smyků, např. houslové pizzicato, vibrato nebo nonvibrato, sul ponticello, sul tasto, con sordino a mnoho jiných. Použité hudební prostředky vždy ovlivňují výraz skladby nebo její části, vždy ovlivní témbry zvuku, ale bylo by zcela nejednoznačné, kdybychom dali někomu za úkol vyjádřit jeho poslechový dojem konkrétní barvou optickou, barvou z malířské palety. K podobnému názoru dochází i hudební pedagogika.

HLEDISKO HUDEBNĚ PEDAGOGICKÉ

Jedním z hlavních cílů poslechu hudby na základní škole je vést žáky k uvědomělému vnímání hudebních skladeb. Formou didaktické analýzy je žák veden k tomu, aby dokázal soustředěně naslouchat hudební ukázce a najít užité dominantní hudebně vyjadřovací prostředky, jejichž analýzou zdůvodní, jak je hudba „udělána“, že na něj působí právě určitým dojmem, vzbuzuje příslušné nálady, emocionální stavy, evokuje určité představy hudební nebo nehudební.

Často reflektovaným vyjadřovacím prostředkem hudby je i barva zvuku, témbry. Žáci většinou mají dostatek poslechových zkušeností, aby již od nejnižších ročníků dokázali rozpoznat zvuk hlavních nástrojových skupin symfonického orchestru i některé jednotlivé hudební nástroje podle jejich charakteristické zvukové barvy. Od počátků hudebně výchovné práce by však učitel neměl spojovat vyjadřování zvukové barvy výhradně s barvou optickou. Není vhodné, aby žák musel přemýšlet o tom, zda kantilénovou melodii orchestru nebo i sólového nástroje by bylo vhodnější vyjádřit barvou modrou, zelenou nebo sytě růžovou, zvláště když nevidí žádný důvod k výběru konkrétní optické barvy.

Důvodů, proč učitelé sahají k úkolu vyjadřovat hudební ukázku konkrétní pastelovou barvou, je zřejmě více. Nejjednodušším zdůvodněním je zaměstnat žáky během poslechu nějakou činností, nejlépe motorickou, aby při poslechu nevyrušovali. Vzhledem k tomu, že doporučená délka poslechových skladeb činí na 1. stupni základní školy 2-4 minuty, není takové zdůvodnění opodstatněné: mnohem účinnější je dostatečně žáky k poslechu motivovat a zadat jim reálné poslechové úkoly, přiměřené jejich poslechovým zkušenostem.

Jinou funkci má malování a vybarvování při hudbě ve speciální pedagogice. Jednou z technik psychoterapie jsou i *volné asociace*, kdy dítě vnímá hudbu zcela volně, bez analytického přístupu, a vyjadřuje své prožitky a pocity volně asociovanými verbálními výrazy nebo také neverbálně: malbou, kresbou, případně pohybem. I tuto metodu, tzv. emocionální přístup k poslechu (spontánní poslech), můžeme občas v hudební výchově zařadit, avšak spíše pro relaxaci, uvolnění po náročné práci.

Jaroslav Herden (1992, s. 20), který podrobně rozpracoval teorii i praxi didaktiky a metodologie poslechu hudby ve škole, zdůrazňuje, že dobrým posluchačem je ten, kdo si na hudební ukázce dovede všímat i podrobností, a také kdo umí dynamické stupně a barevné odstíny pojmenovat. Využívá k tomu zkušeností, které mu poskytl jeho sluch (zde Herden hovoří o témbrových kvalitách tohoto druhu: *hromový, burácivý, svítivý, šelestivý, plživý, sotva slyšitelný atd.*), jeho zrak (*jasný, ohnivý, svítivý, třpytivý, matný, nezřetelný, bezbarvý aj.*), jeho hmat (*žhavý,*



chladivý, drsný, sametový, měkký, lehounký, hedvábný aj.), jeho chuť (*sladký, hořký, palčivý atd.*). S tímto způsobem vyjadřování hudebních barev a témbírů nelze než souhlasit.

ZÁVĚR

Zvuková a tónová barva neboli témbír je významným výrazovým prostředkem hudby. Chceme-li však verbálně vyjádřit témbrovou kvalitu slyšeného tónu nebo hudební skladby či její části, musíme mít na vědomí, že veškerá slovní vyjádření této kvality hudby jsou metaforická a užívá se jich v přeneseném významu. Při hledání vhodných výrazů pro vyjádření hudebního témbíru je třeba užívat hodnotících výrazů z různých oblastí smyslového vnímání, nejen vizuální, a především nikoliv převážně nebo výhradně na základě přiřazování k optickým barvám obvykle užívaného barevného spektra. Pouhé malování barvami ve vztahu k dané skladbě většinou nemá žádný hlubší smysl a velmi málo souvisí se skutečnými témbrovými kvalitami hudební skladby. Toho by si měli být vědomi i pedagogové při poslechových činnostech a místo malování barev by měli vést žáky k vícerozměrnému vyjadřování pocitů při prožívání témbrových charakteristik hudby, ve vazbě na další zvukové kvality a hudebně vyjadřovací prostředky, užité skladatelem.

BIBLIOGRAFIA

1. Herden, J., & Jenčková, E., & Kolář, J. (1992). *Hudba pro děti*. Praha, Česká republika: Univerzita Karlova v Praze.
2. Poledňák, I. (1984). *ABC Stručný slovník hudební psychologie*. Praha, Česká republika: Editio Supraphon.
3. Sedláč, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha, Česká republika: Univerzita Karlova v Praze.
4. Smolka, J. (2002). Ke specifikaci pojmu barva a témbír v hudbě. In *Živá hudba XII*, Sborník Ústavu teorie hudby Hudební fakulty AMU v Praze (s. 59-65). Praha, Česká republika: TOGGA.
5. Těplov, B. M. (1965). *Psychologie hudebních schopností*. Překlad z ruštiny. Praha, Česká republika.

Contact

doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.

Katedra hudební výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni, Česká republika

email: mslaviko@khk.zcu.cz



Mick Stern, Professor Emeritus

New York University, Adjunct Instructor, Department of Undergraduate Film and TV, New

York, USA

Poet, Author, Screenwriter

SELECTED POEMS ABOUT ART BY MICK STERN

ABSTRACT

The article consists of selected poems written by Mick Stern, the American poet, author and screenwriter. The author touches the artistic topics, especially those linked to visual art and music art. The poems show his ability to catch and verbalize both subtle nuances and key characteristics of famous artistic figures and their works.

Key words: Glenn Gould, Vincent van Gogh, Georgio de Chico, Seurat

Glenn Gould: The Perfectionist

He was more than a mere celebrity — he was an idoL.

The world showered him with blank checks.

One day, without warning or explanation,

He cancelled all his performances

and moved to a small town in Ontario

where he could walk the streets

without being recognized.

He wore the same overcoat indoors and out,

Played in gloves with cut- off fingers.

Snow covered the windows.

day or night.

He tried to immerse himself

In the celestial machinery of Bach,

but perfection is elusive, not granted to us.

He became dependent on pills.

Theme and variation

gave way to ice and isolation.

At the age of 50 he died of an overdose,

Perfection does not last long.



It soon
begins to rot.

Vincent Van Gogh: Sunflowers in a Vault

Vincent Van Gogh spent his last years in an asylum
He was broke and incurably sad.

He was provided with art supplies.
A bit of tobacco for his daily pipe.

He painted furiously,
but he only sold one painting in his whole life

In the end, the angels took pity on him
They began to whisper strange stories
into his wounded ear

One day he would regarded
as one of greatest artists of all time.
His work would break records at auctions

One day his paintings of sunflowers would be so valuable
that they were kept in a massive vault

Van Gogh looked at the angels and shrugged.
“But this has nothing to do with me”.

Georges Seurat: The Pointillist

Every Sunday Georges Seurat
sets up his easel on a park bench,
opens a bottle of wine
and begins to paint dots.

Everything is made of dots:
the sky above, the river below.

Ladies with parasols
glide by arm in arm
Men recline in sleeveless shirts.
A little girl holds a pet monkey on a leash.
All day the brush goes dot, dot, dot.



The organ grinder's ballads
The Stock Exchange,
the working class.
The blue twilight —
None of these are solid objects

We pick up the picnic blanket
and scatter Seurat's dots
all over the evening sky.

Grigorio di Chirico: The Inexplicable

This is or station
but we don't recognize it

Empty courtyards
Skewed perspectives
Rows of black classical arches.

A red rubber glove
A green ball
A toy train
Are they omens, promises, memories?

The emperor's shoulders are made of marble
The world rolls off his back

A puff of white smoke
more solid than the engine that released it
hangs over the horizon
We cannot wake or flee

Slowly, calmly,
havoc grips existence at the core.

Contact

Mick Stern, Professor Emeritus
Tisch School of the Arts, York University
New York City, NY 1000



doc. Mgr. art. Mária Strenáčiková, CSc.¹

doc. PhDr. PaedDr. Mária Strenáčiková, PhD.²

^{1, 2} Academy of Arts, Faculty of Music Arts, Banska Bystrica, Slovakia

SAINT CECILIA. ROMAN NOBLEWOMAN'S ROAD TO CHRISTIANITY

SVÄTÁ CECÍLIA. CESTA RÍMSKEJ ŠĽACHTIČNEJ KU KRESŤANSTVU

ABSTRACT

The life story of St. Cecilia represents an important part of history and developing Christianity. It reflects the transition from ancient Roman values to new Christian ideals. The text provides information about the important patrician family of St. Cecilia, about her life, martyrdom and the interpretation of the meaning of the name. It draws on the hagiographic texts Legenda aurea and Acta Sanctae Caeciliae, which combine facts with both, the legends and the results of scientific historical and ecclesiastical research.

Keywords: Saint Cecilia, Christianity, martyr, legend

ABSTRAKT

Životný príbeh sv. Cecílie predstavuje dôležitú súčasť histórie a rozvíjajúceho sa kresťanstva. Odráža prechod od antických rímskych hodnôt k novým kresťanským ideálom. Text prináša informácie o významnom patricijskom rode sv. Cecílie, o jej živote, mučenickej smrti a interpretácii významu mena. Čerpá z hagiografických textov Legenda aurea a Acta Sanctae Caeciliae, ktoré kombinujú fakty s legendami a rezultátov vedeckých historických a cirkevných výskumov.

Kľúčové slová: svätá Cecília, kresťanstvo, mučeník, legenda

ÚVOD

Životný príbeh sv. Cecílie je súčasťou majestátnej história kresťanstva a hudobnej kultúry. Rozvíjal sa v prostredí cisárskej epochy antického Ríma, ktorú formovali pohanské božstvá a orientálne kulty, rozširujúce sa kresťanstvo, polarizovaná sociálna štruktúra, vyspelý právny systém a impozantná kultúra. To všetko determinovalo život sv. Cecílie od narodenia cez prenasledovanie za vieru až po mučeníku smrť. V ranokresťanskej dobe bol jej kult veľmi rozšírený a vplyvný. Dnes je svätá Cecília vnímaná ako symbol prechodu od antických rímskych hodnôt k novým kresťanským ideálom, ktoré sa naplnili v jej nezlomnej viere a ako patronka hudobníkov, ktorej meno nesú kompozície najvýznamnejších skladateľov, svetových hudobných inštitúcií, umeleckých festivalov a podujatí.



GENEALÓGIA

Podľa početných legiend, množstva hagiografických spisov a skromných historických faktov sa sv. Cecília narodila na začiatku 3. storočia v Ríme. Mesto Rím, „*ktorému bolo súdené stat' sa veľkým*“ (Cornel, Matthews, 1995, s. 11) zabezpečilo starobylému aristokratickému rodu Ceciliovcov všetky výsady, práva a privilégiá: mohli zastávať verejné funkcie, zapájať sa do správy štátu, zúčastňovať sa na zasadaniach senátu (Groch, Hejzlar, 1972, s. 13). Hoci autentické listinné dôkazy zatiaľ nie sú k dispozícii, zachovali sa staroveké texty *Skutky sv. Cecílie* (Acta Sanctae Caeciliae), ktoré ponúkajú ľahiskové informácie o slávnom patricijskom rode Cecília i o živote a zázrakoch samotnej sv. Cecílie. *Skutky* ako väčšina vtedajších hagiografických textov obsahujú kombináciu historických faktov a legiend, no životopisci a bádatelia vytrvalo pátrajú po dôveryhodných svedectvách a údajoch v dielach literárnych autorít staroveku. Predstierajú rodokmeň vznešeného patricijského rodu Cecília, ktorý podľa reverenda Prospera Guérangera siaha až ku Cai Ceciliu Tanaquil, manželke Lucuma Tarquinia, legendárneho piateho kráľa starovekého Ríma. (Guéranger, 1866, s. 31) „*Medzi ženami tohto slávneho rodu, ktoré sú spomínané v histórii, nachádzame mená ako Cecília, dcéra Metella Balearica, o ktorej Cicero uvádzza niekoľko zázračných okolností; Cecília, dcéra Metella Dalmatica, najprv vydatá za Emilia Scaura a neskôr za diktátora L. Sullu; Cecília, dcéra Q. Metella Cretica a manželka Crassa, ktorej pamiatke bol postavený veľký a nádherný pomník, ktorý je dodnes hlavným monumentom Via Appia...*“ (Guéranger, 1866, s. 31) Najznámejšia a najpopulárnejšia ženská predstaviteľka rodu je sv. Cecília. Jej meno rezonuje tak v profánnom priestore ako i v sakrálnych a náboženských kontextoch mnohých kresťanských denominácií. Napr. v rímskokatolíckej liturgii je pre svoju vieru a oddanosť až po mučeníku smrt' spomínaná v 1. kánone (**Canon Romanus**) spolu s ďalšími šiestimi sväticami.

HAGIOGRAFIA

Podľa tradovaných modifikácií legendy vyrastala krásna mladá kresťanka Cecília v uvedenej patricijskej rodine. Od detstva mala silný vzťah ku Kristovi a „*veriac v evanjelium, stále ho nosila so sebou a často ho čítala*“. (Luckett, 2009, s. 40) Rodičia jej podľa zaužívaných pravidiel vybrali ženicha. Mladého, spoločensky primeraného bohatého pohana Valeriána. Počas svadobnej noci mu prezradila, že „*pri nej stojí anjel ako ochranca jej čistoty, ktorú oddala Kristovi. Valerián odpovedal, že prijme sľub zdržanlivosti, keď sám uvidí anjela*“. (Czerninová, 2019) Cecília mu vysvetlila, že sa musí najsôr stat' kresťanom a sprostredkovala stretnutie Valeriána a pápeža Urbana I. na treťom milníku Via Appia. Pápež ho tajne pokrstil a Valerián uvidel Pánovho anjela bdiacého nad svojou manželkou. Anjel ich „*oboch korunoval vencom z ruží a lalí, ktoré nikdy nezvädnú ani nestratia svoju vôňu. Potom anjel povedal Valeriánovi, aby si prial čokoľvek a jeho najúprimnejšie želianie bude splnené. Valerián, radujúc sa zo svojej novej viery, požiadal, aby jeho brat Tiburtius, ktorý mu bol drahší ako ktokoľvek iný, našiel milosť poznať pravdu, ktorú práve zažil.*“ (Howard, 2015, s. 17) Obaja bratia sa stali horlivými kresťanmi. Podporovali nových bratov a sestry, pochovávali umučených kresťanov, evanjelizovali, rozdávali almužnu núdznym až do chvíle, keď ich dal rímsky miestodržiteľ Turcius Almachius zatknuť. Almachius nariadiil, že sa musia vzdať



kresťanskej viery a obetovať rímskym pohanským božstvám a modlám. Za neuposlúchnutím nasledovalo vyvlečenie na námestie, bičovanie a napokon sťatie.



Obr. 1: Aspertini Amico: Pohreb sv. Valeriána a Tiburcia (1504 – 1506)

Cecília vedela, že ju čaká rovnaký osud. Rozsiahly majetok rozdávala chudobným, odhodlane vzorrovala obvineniu z buričstva voči štátu a verejne predniesla: „*Stratit' mladost' znamená iba ju zameniť. Tento život je len blatom, za ktoré dostanú veriaci zlato... Môj Boh a Ježiš Kristus, Jeho jednorodený syn nedáva rovné za rovné, ale jeden funt prijíma a nahradzuje stonásobne, za súčasné muky dáva večný a blažený život.*“ (Masima, 2022) Modlár Almachius bol rozhodnutý za každú cenu a čo najskôr ukončiť Cecíliin život, ale obával sa nariadiť verejnú popravu nenávidenej kresťanku vzhľadom na jej vznešený pôvod a širokú popularitu. Alibisticky sa chcel pred sympatizujúcimi ľuďmi zbaviť zodpovednosti a rozhadol o krutej alternatíve. Dal odviesť Cecíliu do jej vlastného domu, kde sa mla udusiť v parách rozhorúčeného kúpeľa, ktorý pripravili a udržiaval strážcovia. „*Po jednom dni a jednej noci našli strážcovia Cecíliu zázračne žívú, zabalenú do nebeskej rosy.*“ (Radio Vaticana, 2023) Almachius v zúrivosti nariadiil sťatie hlavy. Kat zasadil tri presné údery do šije, no zranená Cecília pri poprave nezomrela. Žila ešte tri dni... Podľa *Zlatej legendy* (Legenda aurea) dominikánskeho mnícha Jacoba z Voragine sa mučenie Cecílie uskutočnilo okolo roku 230. (Voragine, n.d.) Warren H. Caroll však upresnil, že na základe exaktnej analýzy historických dát, ktorú previedol franc. vedec Quentin bola Cecília umučená počas Diocleciánovho masívneho prenasledovania kresťanov v rokoch 304 – 312. (Caroll, n. d.) Pápež Urban I. ju dal pochovať v Kalistovej katakombe (Catacombe di San Callisto).

Príbeh martýrky Cecílie jej smrť neužavrela. Hodnoverný výskum potvrdzuje, že v roku 821 dal pápež Paschal I. previesť jej pozostatky do novej Baziliky Santa Cecilia v Trastavere, ktorá podľa tradície bola vybudovaná na mieste pôvodného kostola postaveného nad domom sv. Cecílie. Podľa autobiografickej správy pápeža Paschala I. zachovanej v Liber Pontificalis sa „*jej neporušené telo našlo v rakve z cyprusového dreva zabalené do rubáša zdobeného zlatou*

nitou a s očividne zakryvavenými látkami zvinutými pri jej nohách. Osobne uložil relikvie a rakvu do mramorového sarkofágu. “ (Churches of Rome, n. d.) O ďalších osem storočí, 20. októbra 1599, sa pri obnove interiéru kostola vedeného kardinálom Paolom Sfondratim objavil mramorový sarkofág so stále neporušeným telom sväťice. Táto výnimočná udalosť je zaznamenaná kardinálom Cesareom Baroniom, ktorý zastupoval chorého pápeža Klementa VIII., významným jezuitským archeológom Antoniom Bosiom a ďalšími očitými svedkami (Howard, 2015, s. 21) Prítomný bol aj mladý sochár Stefano Maderno (1576 - 1636), ktorý podľa vlastných slov zachytil verný obraz umučenej sv. Cecílie. Majstrovskú skulptúru vytvoril ako symbol tragiky mučeníctva a nezlomnej viery sväťice (aj v poslednej chvíli života, keď už nevládala rozprávať, vyznávala vieru v Najsvätejšiu Trojicu tromi vystretými prstami pravej ruky). Socha je umiestnená na hlavnom oltári trastaverskej baziliky. Dlhé roky k nej prúdia davy vyznávačov sv. Cecílie, obdivovateľov Madernovho umenia, historikov i náhodných turistov.



Obr. 2: Stefano Maderno. Svätá Cecília. (1600)

VÝZNAM MENA CECÍLIA

U výnimočných osobností sa v zmysle antického rímskeho „nomen omen“ tradične hľadá význam ich mena, vlastnosti nositeľov, dokonca menom predurčený osud. Procesu identifikácie pôvodu a prvotného významu a interpretácie významu mena Cecília sa celé storočia venovala aj tzv. ľudová laická etymológia a k dispozícii sú dnes viac či menej podložené významy ako nebeská ľalia, cesta pre slepých, slepá k vlastnej kráse a pod. Exaktne podložená vedecká etymológia ponúka vysvetlenie z prekladu latinského slova „caecus“, čo znamená slepý a v prenesenom význame aj nevidiaci, krátkozraký.

Rôzne výklady mena Cecília zahŕňajú nielen jeho etymologický význam, ale aj historické spojenie s rímskym rodom, náboženský význam spojený so svätou Cecíliou a moderné symbolické asociácie s hudbou, umením, odvahou a odhodlanosťou. Pozoruhodné až fantazijné interpretácie mena Cecília uvádzajú „otec anglickej literatúry“ Geoffrey Chaucer (1343 - 1400) v diele *Canterburské poviedky* (The Canterbury Tales). Do svojho slávneho diela vložil aj *Príbeh druhej mníšky* (The Second Nun's Tale), v ktorom čerpal o. i. zo spomínanej zbierky

životopisov svätcov Zlatá legenda. (Chaucer, n. d.) Približuje mnohé interpretácie mena Cecília ale „v zmysle stredovekej praxe sa zameriava na rôzne interpretácie, z ktorých žiadna nevylučuje ostatné, takže objekt interpretácie získava na bohatstve významov a rozsahu odkazov“. (Cooper, 1999, s. 108) Podľa Chaucera je význam mena Cecília napr. kontemplácia neba, nebo pre ľudí, aby naň hľadeli, aktívny život, ako keby chýbala slepota, cesta pre slepých, nebeská ľalia...

Tieto romantické až poetické výkladz významu mena sv. Cecílie nezodpovedajú realite starovekých rímskych mien. Vyššie vrstvy Rimanov používali mená s trojdielnou štruktúrou (tria nomina), ktorú tvorilo osobné meno - praenomen, rodové meno – nomen gentile a rodinné meno - cognomen. Najdôležitejšie bolo nomen gentile, ktoré označovalo príslušnosť k určitému rodu (gens) so spoločným predkom. Koncovka mužských mien bola „ius“, ženských „ia“. Praenomen zodpovedá približne súčasnému krstnému menu. Rody väčšinou uprednostňovali len niektoré praenomen, takže ich počet bol obmedzený, približne na číslo 18. Cognomen poukazovalo na charakteristické vlastnosti, alebo činy člena rodu. (Groh, Hejzlar, 1972, Janovjak, Špaňár, 1969)

Príkladom môže byť meno Gaius Julius Caesar, kde Gaius je osobné meno - praenomen, Julius je nomen - rodové meno, teda príslušnosť k rodu Juliovcovi a o cognomen Caesar jestvuje niekoľko etymológií, napr. že pochádza z latinského „caesaries“, čo znamená husté vlasy, alebo hriva, prípadne z púnskeho „caesai“ teda slon za predpokladu, že niektorý predok sa vyznačoval silou slona.

V kontexte starorímskej tradície je meno Cecília nomen, rodové meno (nomen gentile). Odvodzuje sa od starobylého a vplyvného rodu Caecilius (gens Caecilia). Ženy dostávali meno odvodené od rodového mena, takže každá členka rodu Caeciliovcov sa volala Caecilia. Význam mena Cecília je hlboko zakorenéný v antickej rímskej tradícii. Ľudová etymológia, literárne interpretácie a historické interpretácie mena zdôrazňujú jeho rodovú váhu. Zároveň symbolizujú prepojenie mena s uznávaným kultúrnym a náboženským dedičstvom.

ZÁVER

Život svätej Cecílie a nezlomná viera mladej mučenice zanechali trvalý odkaz v kresťanskej kultúre. Text poukazuje na symbolické asociácie s odvahou, oddanostou a duchovnou silou. Kult sv. Cecílie sa rozšíril po celom svete a pretrváva dodnes, čím sa stáva inšpiráciou pre mnohých veriacich a umelcov a historikov.

BIBLIOGRAFIA

1. Caroll, W. H. (n. d.). *Reality of St. Cecilia: An Historical Note*. Christendom College, <https://media.christendom.edu/1984/04/the-reality-of-st-cecilia-an-historical-note/>
2. Cooper, K. (1999). *The Virgin and the Bride: Idealized Womanhood in Late Antiquity*. Cambridge: Harvard University Press.
3. Cornell, T., Matthews, J. (1995). *Svet starého Říma, kulturní atlas*. Praha: Knižní klub, k. s.



4. Czerninová, A. (2019). *The Legend of Saint Cecilia*. Cultura Profonda.
<https://culturaprofonda.com/portfolio-items/santa-cecelia/>
5. Groh, V., Hejzlar, G. (1972). *Život v antickém Římě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
6. Guéranger, P. (1866). *Life of Saint Cecilia, Virgin and Martyr*. Philadelphia: Peter F. Cunningham.
<https://catholicharboroffaithandmorals.com/Life%20of%20St.%20Cecilia.pdf>
7. Howard, H. W. (2015). *Who's Cecilia? What is She?* : Logs: A Journal of Catholic Thought and Culture, Volume 18, Number 3, Summer 2015, pp. 15-32.
<https://muse.jhu.edu/article/584532>
8. Chaucer, G. (n. d.). *The Canterbury Tales*. Harvard University: Harvard's Geoffrey Chaucer Website. <https://chaucer.fas.harvard.edu/pages/literary-works>
9. *Churches of Rome*. (n. d.) Catholic churches, Dedicationsto St. CeciliaSanta Cecilia in Trastavere. https://romanchurches.fandom.com/wiki/Santa_Cecilia_in_Trastevere
10. Janovjak, J., & Špaňár, J. (1969). *Život a literatúra v antickom Ríme*. Bratislava: SPN.
11. Laudoniu, L. (2020, 15. júl). *Prečo je svätá Cecília patrónkou hudby?* Christianitas. <https://christianitas.sk/preco-je-svata-cecilia-patronkou-hudby/>
12. Luckett, R. (2009, 28. októbra). *St. Cecilia and Music*. Proceedings of the Royal Musical Association, 99:1, 15-30, DOI: 10.1093/jrma/99.1.15. <http://dx.doi.org/10.1093/jrma/99.1.15>
13. Masima. (2022). *Svätá Cecília*. Prešov: Slovenský dohovor za rodinu. <https://slovenskydohovorzarodinu.sk/clanky/svata-cecilia/>
14. Radio Vaticana, Vatican News. (2023, 22. november). *St. Cecilia, Virgin and Martyr in the Cemetery of Callistus*. <https://www.vaticannews.va/en/saints/11/22/st--cecilia--virgin-and-martyr-in-the-cemetery-of--callistus.html>

Zoznam obrázkov

1. Aspertini, A. (1504 – 1506). *Pohreb sv. Valeriána a Tiburcia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Tiburtius,_Valerian,_and_Maximus#/media/File:Amico_Asperti,_Oratorio_di_Santa_Cecilia,_Burial_of_Valerian_and_Tiburtius.jpg
2. Maderno, S. (1600). *Svätá Cecília*. [https://en.wikipedia.org/wiki/St._Cecilia_\(Stefano_Maderno\)#/media/File:CeciliaMaderno.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/St._Cecilia_(Stefano_Maderno)#/media/File:CeciliaMaderno.jpg)

Contact

doc. Mgr. art. Mária Strenáčiková, CSc.

Akadémia umení, Fakulta múzických umení, Kollárova 22, 974 01 Banská Bystrica

maria.strenacikova@aku.sk

doc. PhDr. PaedDr. Mária Strenáčiková, PhD.

Akadémia umení, Fakulta múzických umení, Kollárova 22, 974 01 Banská Bystrica

maria.strenacikova1@aku.sk



PaedDr. Ing. Zuzana Strenáčiková¹

Mgr. Radoslav Karásek²

¹ Vysoká škola DTI, Katedra školskej didaktiky, Dubnica nad Váhom, Slovensko

² Stredná odborná škola hotelových služieb a dopravy, Lučenec, Slovensko

IMPLEMENTATION OF CRITICAL THINKING ASPECTS IN THE AESTHETIC EXECUTION OF THE STUDENTS' PRACTICAL PART OF THE FINAL EXAM AT VOCATIONAL HIGH SCHOOLS

VYUŽITIE ASPEKTOV KRITICKÉHO MYSLENIA PRI ESTETICKOM PREVEDENÍ PRAKТИCKEJ ČASTI ZÁVEREČNEJ SKÚŠKY ŽIAKOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

ABSTRACT

The study completion in culinary vocational fields are student's final exams. The practical part of these exams provides an opportunity for the realization of creative ideas. Students must approach the assigned tasks on predetermined topics with sufficient aesthetic sensitivity in all fields. To avoid creating kitschy results, they must be familiar with modern trends in gastronomy and hotel services. Additionally, they need to think critically to consistently separate misleading inputs and poor shady trends from those that are appropriate and stylish. A critically thinking student can evaluate what the media presents as a trend. (S)he can select from the available information and stimuli, and subsequently aesthetically appreciate and stylishly execute his/her creative intention.

Key words: critical thinking, creativity, aesthetics, trends, media

ABSTRAKT

Zavŕšením štúdia žiakov v gastro učebných odboroch sú ich záverečné skúšky. Najmä v praktickej časti sú priestorom pre realizáciu kreatívnych nápadov. Žiaci zadané úlohy na vopred dané témy musia vo všetkých odboroch poňať najmä s dostatočným estetickým precítením. Ak sa majú vyhnúť gýčovej realizácii svojho výtvoru, musia sa orientovať v moderných trendoch gastronómie a hotelierstva. Navyše musia kriticky myslieť, aby dôsledne oddeľovali mylné podnete a nevkusné trendy od tých vhodných a vkusných. Kriticky mysliaci žiak dokáže zhodnotiť čo mu médiá ponúkajú, ako trend. Vie si z ponúkaných informácií a podnetov vybrať a následne esteticky precítiť a vokusne zrealizovať svoj výtvor.

Kľúčové slová: kritické myslenie, kreativita, estetika, trendy, médiá

ÚVOD

Predmetom estetiky a jej skúmania je predovšetkým tzv. umelcové estetično, mimoumeloeké estetično ale aj prírodné estetično.



Ponímanie súčasnej, dnešnej estetiky nie je celosvetovo rovnaký. Existujú rôzne názorové školy, smery a zamerania, a to i v rámci jednej krajiny. Zuska (2001, s. 132) uvádza, že: „*Predmetom estetiky je estetická situácia, tvorená niekol'kými základnými zložkami, ktoré sa môžu stávať hlavnými predmetmi estetického skúmania bez toho, aby sa vytratilo zapojenie skúmaného dielčieho predmetu do celku situácie.*“ (Zuska, 2001, 132).

Estetické cítenie ide takpovediac ruka v ruke s tvorivosťou. Podľa Vašašovej (2006), je potrebné poznáť problematiku tvorivosti a pripraviť sa na tvorivosť v živote, v práci, počas oddychu, vedieť s ňou narábať a zdokonaľovať svoju osobnosť (Vašašová, 2006).

Ak spomenieme tvorivosť, resp. kreativitu, tak nám často príde na um napríklad umelec, ktorý so svojou fantáziou dokáže namaľovať na plátno majstrovské umelecké dielo, či vytiesať sochu. S tvorivosťou sa spája aj schopnosť zložiť symfóniu. Kreativita sa uplatňuje aj v iných oblastiach života, často krát sa aj ako kuchár alebo cukrár prejavuje svojím spôsobom, ako umelec, ktorý vie pripraviť gastronomickú pochúťku z obmedzených surovín, prípadne famózny dezert, ktorý poteší všetky zmysly, nie len chut'ové, ale aj vizuálne. Tvorivosť si však vyžaduje aj rozhl'ad, intelekt a kritické myslenie. Práve kritické myslenie by sa malo rozvíjať a podporovať už v školách.

Výučba kritického myslenia na stredných školách je veľmi potrebná z niekoľkých dôvodov. Schopnosť kriticky myslieť je nutnou výbavou a základnou kompetenciou všeobecne rozhladeného a vnímavého človeka. Týka sa to každej životnej sféry, školstvo, umenie a estetiku nevynímajúc. Akékoľvek umelecké ponímanie ľudskej tvorby, ako v školách s gastro zameraním si vyžaduje pre zorientovanie sa v súčasných trendoch za predpokladu vyhnutia sa gýču využívanie kritického myslenia. V súčasnosti sú žiaci formovaní digitálnymi technológiami, multimediálnymi technológiami a médiami pozitívne, ale často aj negatívne.

KRITICKÉ MYSLENIE, ESTETICKÉ CÍTENIE A KREATIVITA V KONTEXTE SO SÚČASNÝM UMENÍM

Kritické myslenie

V odbornej literatúre je dostupných mnoho definícií kritického myslenia, odlišujú sa však minimálne a žiadna z nich nespochybňuje jeho hodnotu pre človeka. Korene kritického myslenia siahajú až do obdobia antickej filozofie. Je možné ich definovať ako Sokratovský rozhovor. Na Slovensku sa o kritickom myслení v pedagogike začalo intenzívnejšie hovoriť začiatkom deväťdesiatych rokov minulého storočia. Skutočnosť hodná zamyslenia je, že v pedagogickej praxi, resp. v škole sa toho od tých čias veľa nezmenilo.

Duchovičová et al. (2018) uvádzajú, že hodnotenie predstavuje posúdenie spoľahlivosti tvrdenia a kvality argumentov. Zahŕňa tiež hodnotenie spoľahlivosti zdroja informácií, identifikáciu logických medzier v argumentácii, posúdenie silných a slabých stránok alternatívnych teórií, hodnotenie zdôvodnení (Duchovičová, et al., 2018)

Ako uvádza Coughlin (2010), kritické myslenie nie je prirodzenou ľudskou schopnosťou a ako uvádzajú viacerí autori, je potrebné sa ho naučiť (Kurfiss, 1988; Sumner, 1959; Van-Gelder, 2005). Ako také by malo byť súčasťou vzdelávania. Učitelia na stredných školách zohrávajú kľúčovú úlohu v rozvoji kritického myslenia pri svojich žiakoch. Možnosti a potreby ľudí pre



život v 21. storočí sú oproti predchádzajúcim rokom významne zmenené a žiaci sa potrebujú naučiť autentickú, kooperatívnu prácu, s možnosťou využitia dnešných technológií, získať zodpovednosť za svoje vzdelávanie a naučiť sa hodnotiť rôzne podklady (Coughlin, 2010). Napríklad Košťálová (2009) upozorňuje na meniacu sa dobu a s ňou i hodnoty. V skorších dobách deti žili v jednotnom prostredí, v ktorom rodičia, učitelia a farár vyznávali jednotné hodnoty a hovorili takmer rovnako. Bolo jednoduchšie rozpoznať, čo je dobré, a čo zlé. V dnešnej dobe je prostredie rozličné, každý vyznáva odlišné hodnoty a pre mladú generáciu je ľažšie poznateľné čomu majú veriť a čomu nie. Kritické mysenie, opreté o hodnoty a použiteľné i bez záštity autorít a presvedčenia o tom, čo je dobré a čo nie, pomáha sa v tomto prostredí pohybovať a jednať na základe vlastného uváženia (Košťálová, 2009).

Estetické cítenie a kreativita

Pojem estetika sa začal objavovať už v 18. Storočí. Ako prvý tento termín zaviedol do povedomia svojich súčasníkov nemecký filozof A. G. Baumgarten. Prispelo k tomu predovšetkým jeho dielo *Aesthetica*, ktoré bolo publikované v roku 1750 a od tej doby je estetika považovaná za „*specifickú oblasť skúmania filozofie a umenia*“ (Souriau, 1994, s. 939).

Estetika bola od Baumgartenových dôb poňatá ako veda, zaoberajúca sa senzitívnym poznaním. Centrom pozornosti sa stala oblasť krásna ako takého. Vo svojich počiatkoch bola estetika ponímaná ako veda zaoberajúca sa zmyslovým poznáním a bola teda vedou o krásne. Krása bola podľa úvah A. G. Baumgartena vnímaná, ako dokonalosť veci samotnej. Jej hlavnou snahou bolo skúmanie senzitívneho poznania a oblasti krásy. Výrazne sa vyznačuje zásadnými rozdielmi, medzi materiálnym a nemateriálnym, teda tým, čo je spojené s našou existenciou a tým čo prislúcha mysli.

Ako uvádza Záhradka (2010, s. 302): „*Estetické poznanie pre Baumgartena je prostredníkom medzi všeobecnosťou rozumu a partikulárnosti zmyslov: estetično ma sice účasť na dokonalosti rozumu, ale iba „zmätene“*. Estetika je tak „sestrou“ logiky, akousi nižšou ženskou analógiou rozumu v rovine materiálneho života. Ako svojho druhu konkrétna myšlienka alebo zmyslová analógia pojmu sa podielala na racionálnom i reálnom...“ (Záhrádka, 2010, s. 302).

S termínom estetika úzko súvisí aj termín „vkus“. Vкус nemá presný význam a preto nie pre všetkých je jednoduchou a určitou ideou, čiže vkus podlieha nejasnostiam a zmenám.

Možno povedať, že prostredníctvom poznatkov z praxe sa teória vkusu cibrí, vyvíja, zušľachtuje, a to u každého jedinca, ktorý má estetické cítenie. Vzhľadom k tomu, že vkus možno cibriť, je možné tvrdiť, že niekto má lepší vkus než iný, čo je legitimne, hoci vždy ide o subjektívny postoj.

Výstižne to povedal Jan Švankmajer (Giboda, 2010; s. 35): „O umení se nedá demokraticky hlasovať, pretože väčšina mu nerozumie“ (Giboda, 2010).

Vkus sa týka každej sféry umenia, ale aj súčasných trendov v gastronómii, realizáciu ktorých podmieňuje kreativita.

Ako uvádza Szobiová (2004, s.13), pojed tvorivost – kreativita pochádza z latinského „*creare*“, teda „tvoriť, vytvoriť, plodiť, roditi“ (Szobiová, 2004, s.13).



Autor Žák (2004) tvorivosťou učil súhrn kreativity, ako schopnosť predstaviť si, alebo vymyslieť niečo nové, t.j. schopnosť tvoriť nápady, riešenia, myšlienky a pod., a to s použitím kombinácie, zmeny a replikácie už známych a daných existujúcich nápadov. Jedná sa teda o postoj jednotlivca, ktorý charakterizuje súhlas s prijatou zmenou, ďalej sa jedná o prijatie noviniek, tiež o ochotu hrať sa s nápadmi a myšlienkami. Je to flexibilita v pohľade na vec. Tento proces je podľa autora charakterizovaný tvrdou prácou, ale aj kontinuálnej myšlienkovou činnosťou na generovanie riešení a aj významným priestorom pre prípadnú improvizáciu (Žák, 2004).

Krativitu možno charakterizovať, ako schopnosť nachádzať v živote stale niečo nové. To nové okolo je často impulz, ktorý je podporený fantáziou, inšpiráciou, intuíciou a vo významnej miere aj potrebou sebarealizácie. Pri prejavoch kreativity je pre ďalší ľudský, spoločenský a technologický rozvoj dôležité prijatie inovácie a novosti.

Vplyv médií na žiakov

Výraz médium sa dnes používa veľmi často. Jedna z prvých myšlienok, ktorú nám médium evokuje, je komunikačný prostriedok, ale toto slovo má aj podstatne hlbší význam. Slovo medium pochádza z latinčiny a znamená „prostriedok“. Môžeme sa ním stretnúť v rôznych vedných disciplínach, napríklad vo fyzike, chémii, výpočtovej technike ale aj v odboroch, ktoré sa týkajú medziľudskej komunikácie v psychológii a sociológii. Jedná sa o to, že medium v akejkoľvek podobe nám sprostredkováva nejakú informáciu pochádzajúcu od producenta k recipientovi.

Strenáčiková (2015, s. 280) uvádza, že: „Hodnotné informácie treba vedieť vyselektovať medzi informačným šumom a odpadom. Hoci každý jedinec je neustále vystavovaný nepretržitému (neraz zavádzajúcemu) vplyvu masmédií, kommerčných televíznych staníc a časopisov s príspevkami bez faktickej výpovednej hodnoty, najviac je ohrozená mladá generácia, ktorá je navyše pohltená enormným prísunom informácií z internetu“ (Strenáčiková, 2015, s. 280).

Aj vo svete gastronómie vnímame rôzne meniace sa trendy, či už vkusné alebo nevкусné, hoci vokus je relatívny a veľmi subjektívny pojem. Každopádne, ak médiá chápeme v pozitívnom zmysle slova, tak sa stávajú zdrojom inšpirácie, nápadov a rýchlich informácií. Žiaci môžu čerpať poznatky o nových surovinách, o nových trendoch v zdobení, servírovaní a podobne.

Prevedenie záverečnej skúšky na strednej odbornej škole

V súčasnosej pedagogickej praxi sa uplatňujú novšie konceptie vyučovania a pri ich uplatňovaní zohráva učiteľ a jeho štýl práce so žiakmi najpodstatnejšiu úlohu. Ide najmä o súlad formálnej a procesuálnej stránky vyučovania.

Podľa psychologického slovníka, ako to uvádzajú Hartlová a Hartl (2009), je tvorivosť definovaná, ako schopnosť, pre ktorú sú typické také duševné procesy, ktoré vedú k nápadom, riešeniam, koncepciami, teóriám či výrobkom a tie sú tzn. Jedinečné (Hartlová, Hartl, 2009).

Podľa úsudku Lužinskej (2014) je nevyhnutné šírenie inovácií a ich zavádzanie do výučby (Lužinská, 2014).

V gastronomii sa neustále objavujú nové trendy, ktoré ovplyvňujú spôsob prístupov k vareniu, spracovaniu surovín, servírovaniu a prezentácii jedál. Tieto trendy sú dôležité, pretože nám



umožňujú objavovať nové chute, inovatívne techniky a zároveň sa zameriavať na udržateľnosť a zdravie.

Odborné vzdelávanie a príprava na stredných odborných školách sa vymedzujú ako vzdelávanie a príprava, ktorých cieľom je vybaviť mladých ľudí a dospelých znalosťami, zručnosťami a kompetenciami. Žiaci stredných odborných škôl v nadväznosti na odborné vzdelávanie rozvíjajú svoje schopnosti a vlohy aj v praktickom vyučovaní realizovanom najmä v školských prevádzkach, ale aj mimo nich.

Žiaci okrem vlastnej tvorivosti musia využívať aj kritické, resp. hodnotiace myšlenie, aby si vedeli zvoliť vhodné materiály a postupy pri realizácii svojich kreatívnych aktivít.

Počas štúdia sa majú žiaci možnosť zdokonaľovať v rámci teoretického vyučovania na ktoré priamo nadväzuje praktické vyučovanie formou odborného výcviku. Nezanedbateľnou sa stáva aj možnosť zapájania sa do rôznych odborných gastro súťaží, kde si žiaci z podobných škôl, resp. odborov majú možnosť jednak odprezentovať svoje vlastné schopnosti a zručnosti, ale aj vymeniť si skúsenosti a informácie. Žiakom úspechy povznášajú sebavedomie a posúvajú ich vpred a samozrejme pre školu je to pozitívna reklama, ktorá môže prilákať ďalších šikovných žiakov k štúdiu na strednej odbornej škole. Žiaci sa zúčastňujú súťaží, ako napr. kuchári - Danubius Gastro v Bratislave, Sweet Cup Prešov, Four Fest v Rimavskej Sobote, Gastro Cup v Banskej Bystrici, čašníci a servírky – St. Nicolaus Cup, Akademik gastro a cukrári – súťaž o najkrajšiu tortu, celoslovenská súťaž žiaov stredných škôl vo výrobe praliniek, súťaž o najlepšieho cukrára školy a mnoho iného.

Zavŕšením štúdia je učebných gastro učebných odboroch 2964 H cukrár, 6445 H kuchár, 6444 H čašník, servírka je praktická a teoretická časť záverečnej skúšky. V spomínaných gastro odboroch si žiaci v rámci praktickej záverečnej skúšky na vopred zadané témy vypracujú písomnú záverečnú prácu, tzv. Libretto. Následne žiaci musia aplikovať nadobudnuté vedomosti, zručnosti, kreativitu a kritické myšlenie do praktickej prípravy záverečnej skúšky. Žiaci si vždy vytiahnu niekoľko týždňov vopred tému a zadanú tému spracúvajú do písomnej záverečnej práce. V závislosti od konkrétneho odboru je súčasťou písomnej záverečnej práce, napr. v prípade učebného odboru H kuchár presný zoznam surovín potrebných na zhotovenie konkrétnego pokrmu. Žiaci si musia navrhnúť kompletné menu – predjedlo, polievku, hlavné jedlo a dezert. Všetky požadované suroviny si žiaci musia vynormovať a napokon podľa prípravy v rámci praktickej časti záverečnej skúšky zrealizovať. Samozrejme, musia mať premyslenú koncepciu stolovania, prestierania, použitia vhodného inventáru a podobne. Všetko sa to týka všetkých horeuvedených učebných odborov.

Žiaci sú vo vlastnom záujme povinní kriticky myslieť, sledovať trendy surovín, ale aj estetického stvárnenia prípravy výsledného výtvoru.

Rozvoj poznania a nových technológií môže nadobúdať rôzne etické hodnoty. Nové technológie sa samé stávajú tému umeleckého stvárnenia. Celý tento posun by sa dal najstručnejšie charakterizovať, tak, ako uvádzá Giboda (2010, s.35-57), ako „formovanie integrovaného človeka“ (Giboda, 2010).

Umenie v širokom význame je súčasťou vedy. Veda v každom stupni poznávania skladá veľký a celkový obraz o svete. V zmysle tohto ponímania by medzi umeleckým dielom a vedeckou



prácou nemuseli byť výrazné a podstatné rozdiely. Príkladom je maliarov postup prác a aktivít. Tvorbu jeho umeleckého diela tiež nevieme priamo pozorovať, resp. zachytiť jeho sled myšlienok. Ako uvádza Giboda (2010, s. 40), slávny Picasso, to vyjadril nasledovne: „Bolo by veľmi zaujímavé fotograficky dokumentovať metamorfózu obrazu. Tak by sme možno vystopovali mozgové postupy pri realizácii snov“ (Giboda, 2010).



Obr. 1: Ukážka z praktickej časti záverečných skúšok učebných odborov

Zdroj: vlastné spracovanie

ZÁVER

Ako uvádzajú autori Lokšová a Lokša (1999), tvorivosť sa vo vyučovacom procese rozvíja najmä, ak sa navodzuje tvorivá aktivity žiakov a to prostredníctvom tvorivých situácií, či úloh tvorivého charakteru, pri riešení problémov a pod. Medzi prioritné stratégie tvorivého vyučovania sa zaraďujú problémové metódy, nakoľko nedovoľujú vytvárať žiadne myšlienkové stereotypy a napomáhajú k rozvoju alternatívneho a tvorivého myslenia (Lokšová, Lokša, 1999).

Žiaci si vyberajú strednú školu, resp. odbor v ktorom sa chcú vzdelávať predovšetkým na základe svojich vlastných záujmov a preferencií. Hlavne v učebných odboroch je podstatné zameriť sa aj na praktickú stránku prípravy na ich budúcu profesiu. Je dôležité sa v tomto prípade zameriť na záujmové vyučovanie alebo vzdelávanie.

Ako uvádzajú Hájek et al. (2011), záujmové vzdelávanie sa predovšetkým vyznačuje nenútenosťou, možnosťou slobodného výberu, rozhodnutia, vlastnej iniciatívy, formálnosti i neformálnosti záujmového vzdelávania (Hájek et al., 2011).

Nakonečný (1997) dopĺňa, že termín záujmového vzdelávania je očividne odvodený od slova záujem, a ten môžeme charakterizovať ako afektívne založený vzťah, ktorého podstatným znakom je výberová a trvalejšia pohotovosť pozornosti voči určitým objektom. Je to zaoberanie sa niečím, čo vyvoláva hlboké zaujatie. (Nakonečný, 1997).

Kolář et al. (2012) vnímajú tvorivosť ako súbor vlastností, ktoré umožňujú tvorivú činnosť a tvorivé riešenie problémov. Uvádzajú tiež, že v súčasnosti predstavuje tvorivosť komplexný fenomén majúci svoje kognitívne, afektívne, sociálne ako aj biologicko-fyziologické aspekty, ktoré vždy súvisia s originalitou a užitočnosťou. Tvorivosť je aktivita prinášajúca doteraz neznáme a spoločensky hodnotné výtvory. Výskum zameraný na tvorivosť sa zameriava na štyri hlavné oblasti pôsobenia – tvorivá osobnosť, tvorivý proces, tvorivý produkt a tvorivé prostredie. Každá oblasť súvisí s výchovou a vzdelávaním (Kolář, et al., 2012).

Záujem o budúcu profesiu je pre žiakov motivujúcim faktorom pre sebarozvoj, pre získavanie informácií z ich oblasti záujmu. Ak žiaci chcú uspiť vo svojej budúcej profesii alebo v príprave na budúcu profesiu, musia na sebe pracovať. Je žiaduce, aby sa zapájali do školských aktivít, do súťaží a tým naberali potrebné skúsenosti. Žiakov to zaisté posúva ďalej vpred, ale samozrejme, aby sa pohli posúvať a držať krok s modernou novodobou gastronómiou, musia aj kriticky myslieť a dômyselne triadiť informácie.

Záverom by sme mohli skonštatovať, že účasť na kultúrnych aktivitách rôzneho typu viedie mladého človeka k rozvoju jeho osobnosti. Dôležitým faktorom je vytvorenie kontaktu s umením, ktoré je sprevádzané estetickým prežívaním.

BIBLIOGRAFIA

1. DUCHOVIČOVÁ, J., PETROVÁ, G., FENYVESIOVÁ, L., TOMŠÍK, R., GROFČÍKOVÁ, S., GUNIŠOVÁ, D. & KOZÁROVÁ, N. 2018. Stratégie rozvíjania kritického myslenia v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Studio*
2. GIBODA, J. 2010. K věci. Vydal: Karmášek 2010, 196 s. ISBN 9788087101261.
3. HÁJEK, B., HOFBAUER, J., & PÁVKOVÁ, J. 2011. Pedagogické ovlivňování volného času. Vydal: Portál, 240 s., ISBN 9788026200307.
4. HARTL, P., & HARTLOVÁ, H. 2009. Psychologický slovník. Praha: Portál. 2009. 776 s. ISBN 97-8807-367-569-1.
5. LOKŠOVÁ, I. & LOKŠA, J. 1999. Pozornost, motivace, relaxace a tvorivosť dětí ve škole. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
6. LUŽINSKÁ, K. 2014. Začíname učiť v projektoch v primárnom vzdelávaní. Metodickopedagogické centrum, Bratislava, 2014, 60 s, ISBN 978–80–8052–588–0.
7. NAKONEČNÝ, M. 1997. Psychologie osobnosti. Praha: Academia, 1997. 336 s. ISBN 80-2000-62-81.
8. KOLÁŘ, Z. et al. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel.* 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.



9. KOŠTÁLOVÁ, H. 2009. Učitelova autorita a žákova poslušnosť. *Kritické listy*, 34, 4-5. 2009.
10. SOURIAU, E. 1994. *Encyklopédie estetiky*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1994. 939s. ISBN 80-85605-8-X.
11. SZOBIOVÁ, E. 2004. Tvorivosť od záhady k poznaniu, Bratislava: STIMUL, 2004, ISBN 80-88982-72-3.
12. VAŠAŠOVÁ, Z. 2006. Tvorivosť a kognitívne procesy, Človek v spoločnosti 1.časť. Banská Bystrica, FHV UMB, 2006, ISBN 80-8083-291-9.140-156 s.
13. ŽÁK, P. 2004. Kreativita a její rozvoj. Brno: Computer Press. 2004. 330 s. ISBN 8025-104-57-5.
14. STRENÁČIKOVÁ, M. 2015. Stratégie podporujúce kritické myšlenie vo vyučovaní hudobno-teoretických predmetov. [Elektronický dokument, CD ROM]. In *Horizonty umenia 3: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej webovej konferencie*. Oľha, Matúš (Ed.), Roč. 3. Banská Bystrica: Akadémia umení, 2015. ISBN 978-80-89555-57-4, s. 280-300.
15. ZAHRÁDKA, P. 2010. *Estetika na prelomu milénia*. Brno: Barrister & Principal, 2010. 486s. ISBN 978-80-87474-11-2.
16. ZUSKA, V. 2001. *Estetika*. Praha: TRITON, 2001. 132s. ISBN 80-7254-194-3.

Contact

PaedDr. Ing. Zuzana Strenáčiková

Vysoká škola DTI, Katedra školskej didaktiky

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

email: zuzana.strenacikova@gmail.com

Mgr. Radoslav Karásek

Stredná odborná škola hotelových služieb a dopravy Lučenec

Zvolenská cesta 83, 984 01 Lučenec, Slovenská republika

email: karasek.rado@gmail.com



prof. Mgr. art. Mária Tomanová, ArtD.

Akadémia umení v Banskej Bystrici, Fakulta múzických umení, Banská Bystrica, Slovensko

OLĽGA HROMADOVÁ – THE SOPRANO OPERA SINGER OF MANY FACES

OLĽGA HROMADOVÁ – SOPRANISTKA MNOHÝCH TVÁRÍ

ABSTRACT

The soprano opera singer Olľga Hromadová very significantly shaped the face of the Banská Bystrica opera for many years. The artist's uniqueness lies in her creative equivalent portrayal of characters in the space of opera, operetta, and musical literature. Her artistic activity with the State Opera in Banská Bystrica is connected with forty-two years of artistic activity. She created a large number of tragic and comic roles covering the stylistic period of classicism, romanticism, and music of the 20th and 21st centuries.

Key words: opera, operetta, opera figures, operetta and musical characters

ABSTRAKT

Operná speváčka sopranistka Olľga Hromadová veľmi výrazne dlhé roky formovala tvár banskobystrickej opery. Unikátnosť umelkyne spočíva v jej kreatívnom rovnocennom stvárnení postáv v priestore opernej, operetnej a muzikálovej literatúry. Jej umelecké pôsobenie so Štátou operou v Banskej Bystrici sa spája so štyridsaťročnou umeleckou činnosťou. Vytvorila veľký rad rolí tragickej i komickej zasahujúcich štýlové obdobie klasicizmu, romantizmu a hudby 20. a 21. storočia.

Kľúčové slová: opera, opereta, stvárnenie, operné postavy, operetné a muzikálové postavy

Tvár banskobystrickej opernej scény dlhé roky jedinečne formovala sólistka – sopranistka Olľga Hromadová. Hned po ukončení štúdia na bratislavskom štátom konzervatóriu tu bola angažovaná v roku 1982. V tomto roku ukončuje svoju 42-ročnú umeleckú cestu a lúči sa so scénou, kde výrazne zanecháva svoje výnimočné umelecké pôsobenie.

Spevácke začiatky Olľgy Hromadovej sú spojené s pedagogickým vedením profesorky Idy Černeckej. Po nástupe na profesionálnu scénu sa ďalej zdokonaluje a čerpá zo vzácnych dlhoročných skúseností divy banskobystrickej opery Dagmar Rohovej-Boksovej. Výnimočná mnohostrannosť interpretky sa podpísala pod veľký rad rôznorodých postáv zastúpených v dielach operných – komických i tragickej, operetných a v neposlednom rade aj muzikálových. Presvedčivo interpretovať tento široký repertoár svedčí o spoľahlivej vokálno-technickej zdatnosti sopranistky, hereckej kreatívnosti a pohybovej kultivovanosti. Dôležité je uviesť aj jej schopnosť kreovať postavy rôznych štýlových období – klasicizmu, romantizmu i hudby 20. a 21. storočia s dôsledným naplnením špecifík prislúchajúcich daným štýlovým



obdobiam. Pestrá je i paleta interpretovaných rolí hudobných majstrov rôznych proveniencií. Jej jasný zvonivý výborne posadený lyrický soprán so schopnosťou ľahko tvorených pohyblivých pasáží počas jej dlhorocného pôsobenia sa rokmi tvaroval tiež do dramatickejších polôh. Možno s istotou povedať, že jej interpretačné majstrovstvo našlo skutočne široké uplatnenie.

Prvá operná postava, ktorou vstúpila na profesionálnu dráhu, bola z pera talianskeho operného skladateľa Giacoma Pucciniho – Lauretta (1983) z opery Gianni Schicchi. Pôdu Pucciniho rolí rozširuje stvárnením Lissetty (1996) v diele Lastovička, ale aj s veľkou citovosťou a lyrizmom naplnenou úlohou Mimi (2005) v opere Bohéma. Bola súčasťou inscenácie Sestra Angelika, kde mala svoj zástoj ako učiteľka noviciek (2007). Jej repertoár tvoria aj úlohy ďalších talianskych skladateľov, ktorých kontúry presvedčivo plasticky kreovala v intenciach belcanta – Gaetano Donizetti: Zvonček – Serafina (1989), Nápoj lásky – Adina (1993), o ktorej podaní recenzent Miloslav Blahynka napísal: „*Postavu Adiny naštudovala Olga Hromadová s hereckou noblesou a speváckou istotou.*“ (Blahynka, 1993, s. 3). Svojím stvárnením Adiny oslovia aj ďalšiu odbornú obec a získala Cenu Slovenského literárneho fondu (1993). Prevtedila sa takisto do roly Sofie (1992) v opere Il Signor Bruschino Gioacchino Rossiniho. Na adresu umelkyne recenzent Pavol Unger uviedol: „...rolu Sofie hravo zvládla O. Hromadová.“ (Unger, 1992, s. 5). Taliansku neapolskú školu prezentuje Domenico Cimarosa, s ktorého nie ľahkou vokálnou rečou sa sopranistka vysporiadala v opere Tajné manželstvo ako Carolina (1985).

V roku 1991 uviedla banskobystrická opera dielo skladateľa obdobia klasicizmu Christopha Willibalda Glucka Orfeus a Eurydika, kde dostáva rolu Amora. Špecifická klasicizmu pretavuje aj v operách Così fan tutte ako šibalka Despina (1990), ako noblesná Donna Elvíra (1994) v dramme giocoso Don Giovanni a rozkošná Papagena a tiež prvá dáma (1997), ale aj ako druhá dáma (2016) v singspiele Čarovná flauta Wolfganga Amadea Mozarta. Nemalý zástoj má umelkyňa aj v operách romantizmu. Z tvorby francúzskych operných skladateľov prezentovala úlohu Lucindy (1985) v opere Lekárom proti svojej vôli Charla Gounoda. Do roly oddanej a krehkej Micaely v opere Carmen Georgea Bizeta sa vziaľa dvakrát v inscenáciach v roku 1989 a 2004. V troch uvedeniach Eugena Onegina Piotra Il'iča Čajkovského sa ponorila do lyricko-dramatickej vášňami zmietanej Tatjany (1987, 1995), ale neskôr aj do jej matky Lariny (2012). Neobišlo ju ani dielo nemeckého romantizmu Čarostrelec Carla Mariu von Webera, v ktorom vytvorila postavu Agáty (2002) a v singspiele Veselé paničky windsorské nemeckého romantika Otta Nicolaia sa predstavila v úlohe pani Fluthovej.

Z dielne českých velikánov si užila láskyplnú a temperamentom prekypujúcu Mařenku (2001), o vyše 20 rokov si obliekla aj kostým matky Ľudmily (2022) v komickej opere Predaná nevesta Bedřicha Smetanu. S ľahkosťou rozohrala taktiež prvú lesnú žienku (1989) v Dvořákovej Rusálke, avšak s veľkým časovým odstupom a rokmi nadobudnutými speváckymi skúsenosťami sa zhstila aj dramatickej roly Cizí kněžny (2014). V inom rozpoložení vytvorila Karolku (1998) v Janáčkovej Jej pastorkyni.





Obrázok 1: Ol'ga Hromadová ako Mařenka a Peter Svetlik ako Vašek
v Smetanovej opere *Prodaná nevěsta* (2001)
foto: René Miko, archív Štátnej opery BB

Výbornú farebnú vokálnu tvárnosť Ol'ga Hromadová dosiahla i v dielach slovenských autorov. V roku 1997 zaradila dramaturgia banskobystrickej opery Cikkerovo dielo Mr. Scrooge, v ktorom vytvorila úlohu Mary. Jej uchopenie zaujalo recenzentku Máriu Glockovú, ktorá uviedla v Hudobnom živote: „*Vynikajúca, z aspektu ideálnosti interpretácie v rámci domácich možností a výberu, bola mŕtva žena Mary – Ol'ga Hromadová. Štíhla, takmer priesvitná, s nabielenou tvárou, bola ozajstným záhrobím. Chlad a mrazenie išlo z takmer bezfarebného sopránu, razantného, miestami akoby vypreparovaného od alikvotov. Oteplenie priniesla iba vo chvíľach intimacy s manželom.*“ (GLOCKOVÁ, 1998, s. 4) Excelentná banskobystrická inscenácia Mr. Scroogea bola uvedená aj na scéne Opery Slovenského národného divadla v Bratislave v rámci Bratislavských hudobných slávností v roku 1998. Repertoár banskobystrickej scény obohacovala aj ďalšia slovenská tvorba, kde mala zastúpenie Ol'ga Hromadová ako Milka (1984) v Cikkerovom Jurovi Jánošíkovi, Jano (1988) v Suchoňovej Krútnave, Milica (1994) vo Fréšovej opere pre deti Martin a slnko a v rozprávkovej opere Igora Bázlika Polepetko si zahrála princeznú Pletenu (2003).

Vyskúšala si aj hudobný jazyk Carla Orffa v tragikomickej rozprávke Kráľ a múdra žena, kde bola sedliakovou dcérou (2007). Ambičízna dramaturgia do svojho portfólia vždy zaraďovala aj diela menej známe a v našom prostredí uvádzané premiérovo. Jedným z nich bola aj opera Zuzankino tajomstvo taliansko-nemeckého skladateľa Ermanna Wolfa-Ferrariho tvoriaceho na prelome 19. – 20. storočia. Part Zuzanky (1989) oživila Ol'ga Hromadová.

Mimoriadne pôsobivo interpretovala umelkyňa na svojej umeleckej ceste bohatu zastúpené postavy v klasických operetách. Umožnili jej to rovnocenne s veľkou dávkou zručnosti naplnené všetky zložky, ktoré opereta obsahuje – spevácku, hereckú, pohybovotanečnú v neposlednom rade prirodzený hovorový prejav, ktorý býva kameňom úrazu

u operných spevákov. Treba vyzdvihnuť jej jedinečný šarm, ktorý vždy vedela patrične „predať“ divákovi. Počas svojho dlhoročného účinkovania sa prevtelila, prezliekla kostým a nadobudla mnoho tvári v podobe subriet, primadon a starokomičiek, čo dokumentujú nasledovné postavy. Priestor na to jej poskytla opereta Čardášová princezná Emmericha Kálmána, na ploche ktorej sa postupne s časovým odstupom vcítila do troch vekovo aj charakterovo odlišných rolí – Anastázia (1987), Sylva Varescu (2001), Cecília (2014). Obmenu troch postáv si „vychutnala“ aj v troch inscenáciach ďalšej Kálmánovej operety v Grófke Marici ako sladká Líza (1982), skvostná Marica (1996) a zrelá Kňažná Rosenthalová (2017). V tvorbe Franza Lehára prezentovala vo Veselej vdove Valenciu (1993), ktorú recenzentka Ľudmila Červená videla takto: „*V role vyslancovej manželky Valencie využila mladá Ol'ga Hromadová svoj dievčenský pôvab, ktorý imponoval hlavne v náročnejšej tanecnej kreácii grízety.*“ (ČERVENÁ, 1993, s. 5). O takmer 15 rokov prichádza na scénu Veselá vdova v novom šate, kde v inej podobe ako v predošej inscenácii vystupuje Ol'ga Hromadová, tentokrát ako Hanna Glawari (2005). S týmto predstavením sa banskobystrický súbor predstavil aj v sídle Novohradskej župy, kde zožal veľký úspech. Bez odozvy samozrejme nezostala ani Hromadovej Hanna Glawari. Hudobný a literárny kritik Csongrády Béla v tlači Nógrád megyei hírlap napísal: „*Titulnú úlohu Hanu Glavariovú, prítážlivú rovnako kvôli peniazom, ale aj krásie, stváraňuje svojím elegantným zjavom pôvabná Ol'ga Hromadová.*“ (CSONGRÁDY, 2005, s. 8). Pretavila taktiež part mladej vdovy ako Líza (1994) v Zemi úsmevov. Lehárovu tvorbu rozšírila o náročnú rolu Giuditty (2008) v rovnomennom diele, Miss Mary Lloyd vo Vojvodkyni z Chicaga (2010) a s hlbokou emóciou nasýtila part Ilony (2011) v ďalšom Lehárovom titule Cigánska láska. Svojím farebným hlasom umelkyňa pôsobivo rozozvučala a hereckou iskrou naplnila i party v operetných skvostoch Johanna Straussa ml. ako očarujúca Rosalinda (1993, 2006) v Netopierovi a ako roztomilá Arsená v Cigánskom barónovi, ktorá zaujala recenzentku Evu Michalovú: „... *Jeho pôvabná dcéra Arsená popri vždy perfektne pripravenej a pôsobivej Ol'ge Hromadovej vyznala dievčensky roztopašne...*“ (MICHALOVÁ, 1991, s. 6). Do úplne inej podoby a výrazovej polohy sa vziała o veľa rokov neskôr ako Czipra (2015). Predstavila sa tiež gracióznosťou naplnenou rolou grófky (2003) v poslednej operete J. Straussa Viedenskej krvi. Počas svojej dlhoročnej kariéry sa stretla umelkyňa aj s ďalšími operetnými postavami rôznych skladateľov. V Nedbalovej Poľskej krvi plnokrvnosťou pretavila Helenu Zarembovú (1991). Doslova rozvibrovala úlohu „potvory“ Eurydiky (1992) v Offenbachovom Orfeovi v podsvetí, o čom svedčia aj slová z pera Evy Michalovej: „*Z radu účinkujúcich najviac zaujme postava Orfea, Eurydiky a boha Jupitera v stvárnení Jánom Zemkom, Ol'gou Hromadovou a Štefanom Babjakom. Toto herecké a spevácke trio je tak vžité do svojich rolí, že v požadovanej hereckej nadsázke inšpiratívne podnecuje k pôsobivej kreácii všetkých účinkujúcich, čím udržuje diváka v neustálom ovzduší vtipu a pohody.*“ (MICHALOVÁ, 1992, s. 6). Bola účastná aj v Parížskom živote ako Mettela (1999). Z Dusíkovej tvorby precítila krásne melódie Sylvy (2002) v Modrej ruži a rozohrala tiež úlohu Ilonky (1983) a Aničky (2013) v Hrnčiarskom bále. Neobišla ju ani opereta Žobravý študent Carla Millöckera, kde sa prezentovala ako Kristína (2004). Sopranistka bola aj súčasťou operety banskobystrického skladateľa Jána Móryho Slečna vdova, kde oživila postavu Patrizie (2019).



Mimoriadne tvorivý potenciál Oľgy Hromadovej sa v plnom rozsahu a vysokej kvalite prejavoval aj v jedinečne stvárnených úlohách v muzikálových bonbónikoch. Tu treba vysoko oceniť jej schopnosť naštudovať a interpretovať súbežne roly s diametrálne odlišnými požiadavkami pri ich uchopení – opera, opereta, muzikál. Je potrebné pripomenúť, že interpretovať spevácke party muzikálových postáv vyžaduje hlas znely a nosný aj v nižších polohách bez tlačenia a forsírovania. V tomto bola umelkyňa vokálno-technicky výnimočne podkúta a jej spev znel ucelene a hladko vo všetkých hlasových polohách. Doslova vyrážajúce dych bolo jej stotožnenie sa s Lízou Doolittleovou v muzikáli My Fair Lady Fredericka Loeweho – Alana Jaya Lernera (1986, 2000) v obidvoch inscenáciach, ktoré opuncovala svojou osobnostnou jedinečnosťou. Prvé naštudovanie dosiahlo 116 repríz. Typovo, herecky, spevácky vrátane nie jednoduchej prózy vrchovato naplnila najvyššie kritériá kladené na túto úlohu. Jej Líza by celkom isto zaujala aj na zahraničných scénach. Dokopy prežila osud Lízy 250-krát. Vytvorila tiež Denisu (1991) s jej prirodzenou hereckou nápaditosťou a podmanivým speváckym prejavom v Hervého Mamzelle Nitouche, o čom svedčia slová recenzenta Pavla Ungera: „Šarmantnou hlasovo príjemnou a výraznou Denisou bola Oľga Hromadová.“ (UNGER, 1992, s. 4).

Čestné miesto vo vytvorených úlohách Oľgy Hromadovej nepochybne zaujíma ďalšia muzikálová rola Dolly Leviová z muzikálu Hello, Dolly! Michaela Stewarta & Jerryho Hermana. Aj tu našla umelkyňa živnú pôdu na sugestívne rozospievanie, rozohratie a roztancovanie všetkých emócií Dolly Leviovej (1999, 2018). Dolly ju sprevádzala veľa rokov a vcítila sa do nej úctyhodných 80-krát. Recenzent Miloslav Blahynka sa k jej prvej Dolly vyjadril nasledovne: „*V hlavnej úlohe Dolly Leviovej sa predstavila Oľga Hromadová. Umelkyňa dala svojej postave potrebný charakter aj spevácku istotu.*“ (BLAHYNKA, 1999, s. 5). Výnimočné podanie Dolly Leviovej nezostalo bez ocenenia. Bola jej udelená Cena Slovenského literárneho fondu (1999).





Obrázok 2: Ol'ga Hromadová ako Dolly Leviová v muzikáli Michaela Stewarta & Jerryho Hermana *Hello Dolly!* (1999)
foto: Ing. Jozef Lomnický, archív Štátnej opery BB

Je potrebné vyzdvihnuť, že pohybová kultivovanosť a výrazovosť spievajúcej umelkyne našli dokonca uplatnenie aj v klasickej baletnej inscenácii Sergeja Prokofieva Romeo a Júlia, na ploche ktorej stvárnila pestúnku (2018).

Umelecká činnosť Ol'gy Hromadovej obsahuje aj veľké množstvo koncertných vystúpení na domácich i zahraničných pódiách. Veľkú časť tvoria prezentácie v Japonsku, kde účinkovala na 28 turné s ďalšími sólistami Štátnej opery po celej krajine vrátane obrovských miest – Tokio, Sapporo, Jokohama a iné.

Jej umelecké výkony sú zaznamenané aj v televíznych adaptáciach operiet – Netopier, Grófka Marica, Zem úsmevov a Slečna vdova. Diváci mali možnosť vidieť ju taktiež v Opere Slovenského národného divadla v Bratislave a na Novej scéne. Významné sú zároveň jej účinkovania na zahraničných scénach: Rakúsko – Bregenz, Salzburg, Bulharsko – Stará Zagora, Cyprus – Nikózia, Česká republika – Národní divadlo Praha, Divadlo Karlín Praha, Maďarsko – Vác, Šalgotarián.

Umelkyňa za svoju výnimočnú umeleckú činnosť získala viacero ocenení:
Cena Slovenského literárneho fondu – 1993, 1999
Cena primátora mesta Banská Bystrica – 2012

Unikátne je takisto jej 6-násobné ocenenie divákmi ako držiteľky Ceny divákov. To jasne potvrdzuje jej prirodzené, pravdivé a expresívne prenášanie rôznorodých emócií na diváka. Odkaz divákov bol pre ňu veľmi dôležitý a inšpirujúci, pretože ho s pokorou prijímal a spoločne s ním vytvárala.

Sopranistka Ol'ga Hromadová s odovzdanosťou vzácne tvorivo kresovala tvár banskobystrickej scény. Súčet naštudovaných postáv, v ktorých s hlbokým ponorom precítala rozmanité osudy, je obdivuhodný. Prežila úžasnú atmosféru 110 premiér, kde jej diváci plným právom vysielali hlasné spontánne bravo, ktorým ju samozrejme oceňovali aj v bežných predstaveniach. Umelkyňa sa natrvalo zapísala do dejín Štátnej opery v Banskej Bystrici ako výrazná interpretka. Umelecké hodnoty, ktoré dlhé roky vytvárala, sú nepochybne hodnotami vysoko cenenými v kontexte slovenského hudobného umenia.

BIBLIOGRAFIA

1. Blahynka, Miloslav: *S novým názvom do novej sezóny*. In: Literárny týždenník, 27. 11. 1993, č. 48, s. 3.
2. Blahynka, Miloslav: *Muzikál v opere*. In: Literárny týždenník, č. 7, 1999, s. 5.
3. Csongrády, Béla: „*Rozkošná Veselá vdova*“ z Banskej Bystrice.“ In: Nógrád megyei hírlap, 31. 12. 2005, roč. 15, č. 304, s. 8.
4. Červená, Ľudmila: *Úsmevný príbeh – ekonomický prínos*. In: Národná obroda, 3. 2. 1993, s. 5.
5. Glocková, Mária: *Exportné naštudovanie Mr. Scroogea*. In: Hudobný život, roč. 30, č. 2, 28.1.1998, s. 4.
6. Michalová, Eva: *V ústrety divákovi*. In: Hudobný život, 1991, roč. 23, č. 15. s. 6.
7. Michalová, Eva: *V DJGT opäť Orfeus*. In: Hudobný život, 1992, roč. 24, č. 12, s. 6.
8. Unger, Pavol: *Nituška v novej verzii*. In: Smena, 16. 1. 1992, s. 4.
9. Unger, Pavol: *Slovenský Bruschino*. In: Telegraf, 3. 7. 1992, s. 5.

Contact

prof. Mgr. art. Mária Tomanová, ArtD.

Akadémia umení v Banskej Bystrici, Fakulta múzických umení

maria.tomanova@aku.sk



Horizonty umenia 11 Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej webovej konferencie 05. 09. 2024 – 12. 09. 2024, Akadémia umení v Banskej Bystrici, Fakulta múzických umení

Vydavateľ: Akadémia umení v Banskej Bystrici, Fakulta múzických umení

Vedecký redaktor: prof. Mgr. art. Mária Tomanová, ArtD.

Zostavovateľ: doc. PhDr. PaedDr. Mária Strenáčiková, PhD.

Recenzenti: Dr hab. Maciej Kołodziejski, prof. AMP

Prof. Andriy Ivanovich Dushniy, PhD.

doc. PaedDr. Marián Janek, PhD.

Logo: doc. Igor Benca, akad. maliar

Obálka: doc. Mgr. art. Patrik Ševčík, ArtD.

Tlač: EQUILIBRIA, s.r.o., Košice

Počet strán: 160

Počet kusov: 50

Horizons of Art 11 Paper Proceedings of the International Scientific Web Conference 05. 09. 2024 – 12. 09. 2024, Academy of Arts in Banská Bystrica, Faculty of Music Arts

Publisher: Academy of Arts in Banská Bystrica, Faculty of Music Arts

Scientific Editor: prof. Mgr. art. Mária Tomanová, ArtD.

Compiler: assoc. prof. PhDr. PaedDr. Mária Strenáčiková, PhD.

Reviewers: Dr hab. Maciej Kołodziejski, prof. AMP

Prof. Andriy Ivanovich Dushniy, PhD.

doc. PaedDr. Marián Janek, PhD.

Logo: doc. Igor Benca, akad. maliar

Cover: doc. Mgr. art. Patrik Ševčík, ArtD.

Print: EQUILIBRIA, s.r.o., Košice

Number of pages: 160

Number of copies: 50

The authors are responsible for the content of their papers.

ISBN 978-80-8206-071-6

EAN 9788082060716

160



Akadémia umení
v Banskej Bystrici
Fakulta
múzických
umení





9 788082 060716

ISBN 978-80-8206-071-6

EAN 9788082060716