



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA

MUSICA VIVA IN SCHOLA XXVI.

Editor: Petr Hala

Brno 2018

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

Musica viva in schola XXVI.

Editor: doc. Mgr. Petr Hala, Ph.D. et Ph.D.

Brno 2018

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY

MASARYKOVY UNIVERZITY č. 274

ŘADA HUDEBNĚ VÝCHOVNÁ č. 30

Recenzovali: PhDr. Mgr. Petra Bělohávková, Ph.D.

doc. PhDr. Bedřich Crha, CSc.

© 2018 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9213-6

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9213-2018>

Autoři referátů

Mgr. et Bc. Alois Daněk, PdF OU, Ostrava
Mgr. Tibor Feledi, PdF UK, Bratislava
MgA. Mgr. Hana Havelková, PdF MU, Brno
Mgr. et Bc. Nikola Illeová, FF MU, Brno
doc. PhDr. Petr Ježil, Ph.D., PF UJEP, Ústí nad Labem
Mgr. Erika Krkošková, PdF UK, Bratislava
prof. Mgr. Art. Irena Medňanská, Ph.D., FF PU, Prešov
Mgr. Ondřej Musil, PdF MU, Brno
Mgr. Radka Nepauerová, Dis., PdF MU, Brno
PhDr. Vít Novotný, PdF UK, Praha
PaedDr. Jan Prchal, ZUŠ Jabloňová, Liberec
Mgr. Kristina Rafailov, DiS., PdF MU, Brno
prof. PhDr. Miloš Schnierer, HF JAMU, Brno
MgA. Markéta Szendiuchová, PdF MU, Brno
Mgr. Pavel Šuranský, PdF MU, Brno
MgA. Kateřina Vašíčková, PdF MU, Brno
Mgr. Zdislava Voborná Záleská, PdF MU, Brno

Obsah

Úvodem	6
Leoš Janáček a jeho kompoziční metoda neofolklorismu	
K 90. výročí úmrtí skladatele	7
<i>Miloš Schnierer</i>	
Obsah predmetu <i>Hudobná sociológia</i> v študijnom programe Učiteľstvo hudobného umenia a reflexia realizovaných hudobno-sociologických prieskumov študentov	15
<i>Irena Medňanská</i>	
Společnost pro hudební výchovu ČR a současné výzvy předmětu hudební výchova	32
<i>Jan Prchal</i>	
Zážitek v hudební výchově	39
<i>Petr Ježil</i>	
Opera Příhody lišky Bystroušky jako muzejně edukační program	46
<i>Nikola Illeová</i>	
Metódy rozvoja improvizácie na klávesových nástrojoch	56
<i>Tibor Feledi</i>	
Hudobná tvorivosť v súčasnej hudobnej edukácii	67
<i>Erika Krkošková</i>	
Potřebujeme speciální hudební výchovu?	74
<i>Alois Daněk</i>	
Reflexe příběhu Jana Palacha v české hudbě jako východisko ke koncepčním úvahám o výuce hudební výchovy na SŠ	84
<i>Vít Novotný</i>	
Charakteristika skupiny učitelů – respondentů výzkumné sondy s názvem Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky	95
<i>Markéta Szendiuchová</i>	
Komplexní pojetí hudební nauky jako předmětu na základních uměleckých školách	102
<i>Radka Nepauerová</i>	
Výstupy dotazníkového šetření prováděného na základních uměleckých školách v oblasti teoretických znalostí žáků ve 4. ročnících hudební nauky	110
<i>Kristina Rafailov</i>	

Zastoupení hudebních činností ve výuce hudební nauky na základních uměleckých školách – dílčí závěry průzkumného šetření Katedry hudební výchovy PdF MU v Brně 2018.....	118
<i>Hana Havelková</i>	
Didaktické materiály používané při výuce hudební nauky na základních uměleckých školách v České republice dle výzkumu katedry HV na PdF MU v roce 2018	128
<i>Zdislava Voborná Záleská</i>	
Preference současných studentů zpěvu na konzervatořích při výběru povolání a jejich reálné uplatnění.....	138
<i>Kateřina Vašíčková</i>	
Projekt „Podpora rozvoje digitální gramotnosti“ a současné multimediální zázemí v hudebním vzdělávání.....	148
<i>Ondřej Musil</i>	
K problémům receptivní výchovy žáků ZUŠ	163
<i>Pavel Šuranský</i>	

Úvodem

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity uspořádala ve svých prostorách ve dnech 30.–31. října 2018 XXIX. hudebně pedagogickou konferenci s mezinárodní účastí Musica viva in schola

„Hudební výchova ve světle výzkumu“.

Konference navázala na výzkumné projekty řešené Katedrou hudební výchovy PdF MU, program byl tematicky rozdělen do dvou částí:

A) Digitalizace ve všeobecné hudební výchově

Zde byly prezentovány výsledky rozsáhlých empirických hudebně sociologických výzkumů realizovaných v posledních letech a referáty, které jsou úzce spjaty se vstupem moderních technologií do procesu výuky hudební výchovy.

B) Aktuální otázky hudební výchovy

U obecněji zaměřených témat jsou reflektovány nové okolnosti (zejména hudebně sociologické povahy), které ovlivňují hudební vzdělávání v posledních letech. Zazněly také příspěvky, které se zabývaly problematikou nových metod, koncepcí a standardů hudební výchovy a referáty reflektující 90. výročí úmrtí Leoše Janáčka.

Redakce sborníku nepřebírá odpovědnost za obsahovou, odbornou a jazykovou úroveň otištěných referátů.

Petr Hala, tajemník konference

Brno, 23. listopadu 2018

Leoš Janáček a jeho kompoziční metoda neofolklorismu

K 90. výročí úmrtí skladatele

Miloš Schnierer

Abstract

The paper follows the means that formed Janáček's original compositional technique. It comes from the environment of Janáček's birthplace (Hukvaldy), its dialect and musical folklore. He follows Janáček as a collector of moravian folklore, studying tunes and rhythms of speech. Based on the harmoniously harmonic features of folklor and builds its style in shaping the view of the structure and concept of opera as a musically dramatic work. Hence his radical neofolklorism applicable to stage and concert works, which primarily do not contain the characteristic features of the creative folklore orientation.

Keywords: Janáček, Hukvaldy, folklor, tune, melody, rhythm, modality, chordality, opern reform, katarsy, styla

Vážení přítomní, můj dnešní referát záměrně nepřináší žádná nová fakta, neboť je zaměřen prakticky tak, jak si to v prodlení téměř mého půlstoletého působení na různých školách vyžádala metodika výkladu dějin hudby diktovaná přáním porozumět hudebnímu vývoji jako celku, především zásadním syntetickým zjevům neboli klasikům 20. století. Jedná se jak známo o výrazně diferencované osobnosti, mezi nimiž Leoš Janáček v současnosti zaujímá pozornost ve vzrůstajícím světovém měřítku. Moje pedagogická praxe strávená léta jednak v pomaturitních ročnících konzervatoře a poté na odlišných typech škol jaké představují pedagogické fakulty, akademie múzických umění a v posledním případě pět let zkušeností výuky budoucích audioinženýrů na fakultě elektrotechniky a telekomunikačních technologií Vysokého učení technického v Brně mě přesvědčila o nutnosti vypracovávat takové postupy, jak co nejlépe porozumět těmto „klasikům“ a tím umělému hudbě 20. století.

Základní inspirací a východiskem mi byla kniha Jiřího Vysloužila „Hudobníci 20. storočia“, která vyšla v 1. vydání roce 1964 ve ŠHV v Bratislavě. Autor v ní vystihl vývoj umělé hudby 20. století v podstatě třemi principy.

Cituji česky: „Tři rozličné způsoby využití a rozčlenění hudebního materiálu zvláště silně ovlivnily celkové směřování hudby 20. století (str. 132):

1. tzv. atonalita Arnolda Schönberga a jeho školy;
2. modální tonalita a jiné skladebné postupy folklorního původu a
3. renesance skladebních způsobů starších hudebních stylů, zvláště klasicismu.

Zmíněná publikace co do závažnosti a rozsahu tematiky byla první toho druhu, která se na domácím trhu objevila. Vysloužil později práci rozšířil a dále aktualizoval v druhém vydání v roce 1981 taktéž v Bratislavě. Vysloužilovu formulaci v bodu 2 jsem rozvinul v samostatné práci „Český a východoevropský neofolklorismus v artificiální hudbě 20. století (nakl. Editio Moravia Brno 2007). V ní Janáček zaujímá první kapitolu mezi ostatními skladateli. Následován Vítězslavem Novákem a hlavně Bartókem a slovanským obdobím Igora Stravinského a dalšími významnými skladateli první poloviny století, kteří v části svých prací se tvůrčím využitím folklorismů zabývali. Leč nyní k jádru věci.

Protože svůj dnešní příspěvek pojmám především didakticky jako určitý možná i návod, jak postupovat v kulturně neutěšené současnosti mladých lidí, snažím se o logicky uměřené vyložení Janáčkových kompozičně technických principů jednak zakotvených v poznávání psychologie jeho osobnosti v jeho životním a odborném vývoji; jednak snahou o proniknutí podstaty jeho kompoziční techniky, která utvářela jeho neobvyklý originální sloh. Soudím, že touto cestou je možno Janáčka pochopit s využitím chronologicko srovnávací metody při výkladu vývoje hudby minulého století. Z vlastní zkušenosti zastávám názor, že cesta k odpovědné recepci jakékoli soudobé hudby je podmíněna poznáním jejích kompozičně technických prostředků.

Vysloužil výše uvedenými tendencemi hudebního vývoje postihl u nás jako první základní principy, které v případě Janáčkově možno determinovat jako originální „**radikální neofolklorismus**“ lišící se zásadně od folklorních vlivů romantické provenience 19. století.

Ve výkladu tohoto selektivního směřování hudby nejméně první poloviny 20. století nutno diferencovat od postupů skladatelů 19. století. Tvůrčí neofolklorismus zavrhuje metodu citací a melodicko rytmických a tonálně modálních prostých nápodob hudebního folkloru. Také Janáček po Lašských tancích zavrhl tuto metodu a postupoval původně díky proniknutí do hloubky typických znaků folkloru.

Janáčkův originální sloh pramení ze symbiózy psychologie jeho osobnosti utvářené předně lokálními podmínkami. Mám na mysli rodné Hukvaldy a ovzduší typického lašského dialektu, který svým časově hutným rytmickým ustrojením tkví v hloubce Janáčkovy osobnosti. Nejlépe je to poznat v jeho třech mužských sborech na Petra Bezruče, v jehož úsečně hutných

verších bez nadbytečného slova našel kongeniální tvůrce z obsahového strukturálního hlediska jako poetického miniaturního dramatika. Na Bezručce vznikaly sbory v promyšlených variabilních verzích v letech 1906–1909.

Jak duch moravskoslezské provenience jeho původu zasahoval do jeho tvůrčích názorů, můžeme pozorovat již od mládí, kdy byl kritikem romantismu a poté i klasicismu, i když samozřejmě hudební hodnoty mistrů těch dob uznával a dokonce i ve vedení sborů interpretoval. Je pravda, že jeho kritické založení vůči německému jazyku v Brně, které mělo za jeho života skoro jednu čtvrtinu obyvatel hovořících německy, bylo o to více diktováno národně vlastenecky, což by navazovalo na tendence smetanovské a dvořákovské. To je však jedna z mnoha stránek utváření jeho tvůrčích postojů. Šlo mu o smysl tvorby, nikoli primárně o nějaký „nový“ směr za každou cenu. Co je důležité v tomto ohledu, je jeho sklon k hudebnímu dramatu. Je to znatelné na pojetí jeho operní prvotiny Šárka (1887) nebo na pojetí tematiky kantáty Amarus (1897). Obě díla mají jeden základní rys: a tím je časová hutnost jejich struktury. Vše je časově svázáno.

Svébytné znaky jeho tvorby byly v té době provázeny intenzivním sběrem a studiem lidových písní od roku 1885. Janáček později v obsáhlé studii o lidové písni v Bartošově druhé a třetí sbírce na exaktní bázi zdůraznil hlavní znaky hudebního folkloru s jeho možnostmi tonálně (resp. modálně) harmonickými, rytmickými, formačními. Čímž se diametrálně liší tento hudební svět od jakékoli historické i dobově současné umělé hudby. Což ovšem nezávisle na Janáčkovi později od roku 1905 konstatoval na základě svých obsáhlých folklorních sběrů a výzkumů Bartók (i ve spolupráci s Kodályem).

Hluboký zájem o hudební folklor probudil v Janáčkovi pozornost k **intonačnímu materiálu** písní. Na jeho cestách po moravských regionech, jmenovitě v Kosticích na Břeclavsku v roce 1897 přistoupil zájem o **melodické linie**, podnícen studiem nápěvků táhlých podlužáckých písní a nakonec i **rytmů** dialektů, k čemuž později přistoupila i snaha hudebně zachytit i zvuky přírody. V roce 1898 v obci Horní Sklené v blízkém sousedství rodných Hukvald podnícen studiem nápěvků písní odvozoval jejich rytmus z mluvené řeči. Kdyby pro tyto výzkumy neměl přirozené předpoklady absolutního sluchu, nemohl by takto postupovat. Z fyzikálně akustického hlediska jde o schopnost vyhmátnout základní kmitočty zkoumaného nehudebního zvuku a zapsat jej do not. V dějinách hudby měl tuto vlastnost Olivier Messiaen při zapisování zpěvu ptáků, navíc obdařen jejich přesným rozlišováním a znalostí jejich latinské terminologie!

Pro pochopení originálního pojetí Janáckových vokálních partů poprvé nejlépe v Pastorkyni je třeba konstatovat bezprostřední technickou návaznost poznání **nápěvků** na utváření vokálních

linií ve všech jeho operách. Tím se již i prvním poslechu jeho opusů liší od jakékoli hudební tradice. V souvislosti s pojetím vokálních partů v Janáčkových operách vycházejících z principů odposlouchávání hovorové řeči a dialektů se připomíná kongeniální Musorgskij hlavně v jeho dvou originálních operách Borisi Godunovi a v Chovanštině. Při bližším detailním zkoumání však dojdeme k odlišnému pojetí, co se týče výstavby vokálních linií od Janáčka. Musorgskému jde v podstatě o zobecňující princip zachycení ruské řeči pro divadelní výraz, kdežto Janáčková metoda je mnohem bohatší, diferencovanější, použitelná vždy pro každé dílo (a nejen operní) v intencích nového odpovídajícího hudebně dramatického záměru. Janáček poznal Godunova až po „objevení“ své metody, hlavně po Pastorkyni.

K tomu přistupuje Janáčkův zájem o **rytmus**. Volil pro to svůj originální termín tzv. „časovky.“, kde jde o symbiózu časového a akcentového utváření a tudíž i zapisování takového nápěvku. Již tyto dvě složky hudby odvozené z folkloru, kam zahrnujeme i jazykové prostředky, utvářejí Janáčkův originální styl. Tyto poznatky provázely jeho v pořadí třetí „operu oper“ Její pastorkyni. Toto dílo otevírá bránu k Janáčkovu poznání.

Jeho dalším rysem je otázka **tonálně harmonického**, resp. **modálně harmonického** chápání hudebního proudu, kdy samotná podstata práce s hudebním materiálem navozuje primárně novost hudebně dramatického pojetí opery. Další rys, kterým se vyznačuje Janáčková kompoziční technika, je otázka volby nezvyklých **akordických spojů**.

Tím jsme u dalších prostředků k poznávání jeho techniky. Je opřena o Janáčková studia hudebně akustických spisů Tonpsychologie Wilhelma Wundta a Helmholtzova spisu Lehre von den Tonempfindungen. Janáčkův zájem o tonálně harmonické stránky jej později přivedl v roce 1912 k pojednání „O skladbě souzvukův a jejich spojů“ a k „Uplné nauce o harmonii“ v roce 1920, kterou v druhém vydání doplnil poznatky z připomenutého spisu Wundtova. Toto studium jej přivedlo k další originální myšlence o tzv. **pacitových a pocitových tónech**, převedeno na akordy ve smyslu ve vědomí posluchače doznívání uplynulého akordu a navázání novým. V tomto navazování se skrývá nepřeborná možnost utváření harmonické věty, a to troufám si říci v jakékoli hudbě! Tedy i v seriózně myšlených výtvorech nonartificiální hudby nekomerčního zaměření!

U Janáčka nejde v primárním principu o vytváření absolutních volností, neřku-li disonancí za každou cenu. V zájmu hudebně dramatického proudu je v podstatě povznesen nad tento kontrast konsonance – disonance, neboť akordický výběr a průběh tektoniky utváří na základě okamžitých hudebně vyjadřovacích, tedy dramatických potřeb. Proto i někde se opakující

motiv či jemu příbuzný útvar nelze chápat jako tzv. „leitmotiv“ ve wagnerovském smyslu, nýbrž jako vyjádření okamžité situace! To je další inovační rys divadelně dramatického cítění, které nacházíme i mimo jeho opery.

Tím není řečeno, že nedbal na obohacování akordického materiálu. Bylo již uvedeno, jak sbory na Petra Bezruče organicky navazují na techniku Pastorkyně. V další etapě tvorby, podle Jaroslava Vogla etapě „revoluční“ zahrnující léta po Pastorkyni až do roku 1918 naplněná sociálním, národním a etickým cítěním s vrcholícím Tarasem Bulbou, Janáček dále promýšlel svůj systém. Jestliže ve folkloru Moravy objevoval církevní tóniny, zejména mixolydickou, dórickou a lydickou, tak později v jeho tvorbě nacházíme vstupy pentatoniky a frygického modu a další jejich kombinace. Také podíl kvartové harmonie a disonantních střetnutí stoupl. V posledních operách Věci Makropulos a Z mrtvého domu.

Jedná se o otázku **tvůrčího domýšlení** techniky z odrazového bodu radikálního neofolklorismu. V posledním geniálním desetiletí jeho tvorby, kdy nacházíme díla výlučně nadprůměrných originálních hodnot nemajících ve světové hudbě obdoby, jde o proces vytváření osobního slohu na základě celoživotních zkušeností, které v základech pramení z celého Janáčkovy života od narození až po aktivní stáří.

Mnohým se může jevit jeho osobnost a temperament jako typ cholera. Budeme-li vycházet z impulzivních momentů jeho chování, jednání vůči životní partnerce; nebo nekompromisním názorům a vztahům ke konzervatořím v Lipsku a ve Vídni či v jeho poměru k německému prostředí v Brně a mnohým jiným projevům jeho osobnosti, pak bychom mohli pochybovat o logice jeho systematického utváření veškerého jeho umění. Ale není tomu tak. Chronologicko systematickým audiovizuálním vnímáním jeho díla lze dospět k poznání o železné logice jeho vývoje. Nejde mi nyní v tomto příspěvku vůbec o inspirace, které ovšem díky jeho dlouholetého opět zase originálního vztahu ke Kamile Stösslové mají nesporné romanticky idealizující rysy, avšak lze vyslovit hypotézu o vlivu těchto inspirací na kvalitativní intenzitu jeho posledního tvůrčího desetiletí.

Při zkoumání takových děl, jakými jsou všechny jeho opery počínaje Káťou a dalšími díly Glagolskou mší, Sinfoniettou, oběma kvartety jsem dospěl k závěru o vrcholných projevech a tvůrčího neofolklorismu nejen Janáčkovy, ale srovnávacími metodami potažmo i na největšího soupeřníka Janáčkovy ve smyslu našeho referátu, na Bélu Bartóka. Také v jeho v dílech počínaje 30. léty se primární vliv folkloru vytrácí, ale nikoli v tonálním akordickém základu, ve vášnivém utváření tematického myšlení založeného na syntéze melodickorytmického složení tektoniky. Je to v základu Bartókova studia a sběru folkloru Maďarska a sousedních národů mířících i do vzdálenějších končin třeba severní Afriky. To

jsou díla jako první dva klavírní koncerty, Hudba pro strunné, bicí nástroje a celestu, Sonáta (Koncert) pro dva klavíry a bicí další syntetická díla.

Tak vidím i radikální neofolklorismus Janáčkův projevovaný i v dílech zdánlivě vzdálených folkloru. Např. v operách Věc Makropulos a Z mrtvého domu. Ještě nyní k tézi o Janáčkově jako **operním reformátorovi** 20. století. K stylotvorným a kompozičně technickým prostředkům probíraným do tohoto okamžiku přistupuje ještě jeho divadelní smysl. Uvažme, že jeho poslední čtyři opery zabírají časově nejhutnější způsob utváření opery jako hudebního dramatu. Trvají cca 95–100 minut a umožňují průběh inscenace v jednom proudu bez přestávky, což proměnou scény díky moderním jevištním možnostem vytváří až filmově sugestivní prožití děje. V této souvislosti si dovoluji poznámku o tektonických koncepcích Pucciniho oper. Ty totiž postupují kontinuálně v nepřerušovaném proudu bez označování výstupů a scén! Puccini k tomuto pojetí inklinoval již v prvních dvou operách Víly (Bludičky) a Edgar. Dílčí scény a výstupy přímo neoznačuje, hudební proud sice na mnoha místech končí utvrzováním tóniky, ale dílo zní bez zastávky dále. Následující Egar tento princip prohlubuje a třetí opera Pucciniho Manon Lescaut je koncipována záměrně v jednom proudu. Že lze z těchto oper vyjmout pro koncertní provádění dílo arie (lépe triosa (a dueta – dialogy je jinou záležitostí). V tomto divadelním cítění byl Puccini ve své době první a Janáček, znalec jeho Butterfly a Tosky byl v tomto tektonickém smyslu kongeniální. Tyto principy obou snad s uvedením ještě Straussových oper Salome a Elektra byly v powagnerovském vývoji cestou vpřed za syntézou opery jako hudebně dramatického divadla. Touto otázkou jsem se široce zabýval ve své poslední knize „Od číslované opery k hudebnímu dramatu“ v powagnerovském vývoji (Brno, JAMU, 2017).

Tak po Pastorkyni, Osudu a dvoudílných Výletů pana Broučka dospěl Janáček počínaje Káťou Kabanovou k pojetí opery jako sevřeného **hudebního dramatu**, což jsem již připomněl. Jeho technika mu to nejen umožňovala, ale přímo logicky vyvinula. Systémem vysoce stylizovaných melodicko rytmických linií opřených o zkušenosti z poznání hudebního folkloru a stylizovaným nápěvkům mluvy by ani nebylo žádoucí koncipovat opery jako mnohomluvná epicko lyrická díla zabírající neúnosné časové rozměry. Tato technika v soulase s Janáčkem jako autorem libret umožnila vytvoření dosud nikým v operním divadle nepoznané skutečné jevištní drama. Naprostá výrazová jednota vokálních partů s orchestrem, který nikde nedubluje zpěv, nýbrž vytváří hudebně dramatickou jednotu, nikde nepřekrývá intenzitou zvuku pěvce. Napomáhá tomu také Janáčková přehledná instrumentace, která má daleko k samoúčelnému pozdně romantickému zvuku tutti ve forte fortissimo! Pojetí

jeho instrumentace a celkové intenzity zvuku je příkladně patrné na symfonické básni Šumařovo dítě (1912, rev. 1914). Instrumentace a celkové pojetí zvuku symfonického orchestru jsou bezprostředně svázány v hudebním výkladu básně. Dynamika takových postupů vylučuje jakoukoli okázalost zvuku. Jistěže na žádoucích místech odpovídá mimohudebnímu obsahu nasazením tutti ve fff!

V tomto případě vůbec nejde o pozůstatek pozdně romantického ideálu velkého zvuku v tutti! Dobově to kongeniálně připomíná Stravinského pojetí orchestru Petrušky a Svěcení jara (1911–1913). Vše je podřízeno ústřednímu syntetickému záměru a tím je u Janáčka neustále zdůrazňována **realita pravdy** v každém sólovém či ansámblovém a sborovém projevu.

Po nezanedbatelných začátcích, jaké v operní tvorbě představují Šárka a Počátek románu, Janáček v každém dalším díle vytvořil prototyp pojetí opery jako dramatu vždy diferencovaně. Posud'me!

Její pastorkyňa – vesnické drama (s diskutovanými znaky operního verismu doby);

Osud – příklad operního experimentu s autobiografickými rysy;

Výlety pana Broučka – operní bilogie;

Káťa Kabanová – sevřené lyrické drama;

Příhody lišky Bystroušky – vyznání „naturfilosofie“;

Věc Makropulos – prototyp moderní civilní opery;

Z mrtvého domu – drama lidské bezvýchodnosti.

K tomu originalita Zápisníku zmizelého jako pojetí komorního dramatu.

Pro citové sžití s Janáčkovou hudbou ještě otázka závěrečných **katarzí**. Při výkladu jeho osobnosti je tato záležitost vděčná. Uvádím výklad těchto případů.

Tak proslulý závěr Pastorkyně „Odešli, jdi také“ korunuje v podstatě již skončený děj odchodem Kostelničky k jejímu dalšímu soudu. Tato katarze očišťuje, vytváří vitální naději a přes všechny budoucí tušené překážky dvojice v životě zní optimisticky!

Kátin skok do Volhy je provázen „chorálem“ sboru jako stylizovaným zvukem řeky – přírody a kupodivu nevyznívá hrůzným závěrem. V náruči přírodního živlu dochází sice k tragickému, ale logickému až hymnickému řešení.

Bystroušku korunuje monolog Revírníkův. Nikde a nikdo takovým způsobem nevyjádřil lidskou moudrost spokojeného nastupujícího aktivního stáří jedince v náruči obdivu k přírodě. Monolog Makropulos provázený zpěvem svědků její zpovědi vyznává jako oslava života, nikoli jako možná obava z jeho skončení. Naopak jako životodárná filosofie na maximální intelektuální výši zdůrazňována orchestrální účastí.

Diskutovaný závěr Mrtvého domu může vyznít ve dvojitým pojetí. Buď jako Janáčkův závěr pro mnohé nedokonaný se symbolikou svobody ptačího letu – „orel, car lesů“ nebo jako jiný Janáčkovými obdivovateli vložený sbor „Svoboda, svobodička“ s nadějí, která se sice netýká přímých účastníků sibiřského vězení, nýbrž naděje v objektivním obecném slova smyslu.

Katarze naplňují závěry dalších Janáčkových vrcholných skladeb. Závěr Smrt a prorocství Tarase Bulby nemá nic společného s životním tragickým pesimismem, naopak maximální v instrumentaci s varhanami zářící vitalita je neomylné síly a inspirace. Obdobně závěrečné fanfáry Glagolské mše a Sinfonietty. I to vysoké c v Zápisníku zmizelého přesvědčí o etické nezbytnosti hrdiny!

Ještě je tu otázka **stylovosti** jeho tvorby. Během Janáčkovy života to bylo defilé dobových stylů, jimž tvůrce nepodleh, i když je zcela neignoroval. Ale to je také estetická otázka a na tu není dnes dosti místa. Ale to snad někdy příště.

Referát je výběrovým shrnutím základních opěrných bodů vysokoškolského vstupního výkladu k poznání podstaty Janáčkovy hudby. Variabilně se liší v detailech podle zaměření dané školy, jak jsem předeslal na počátku svého příspěvku.

Literatura

SCHNIERER, Miloš. *Proměny hudebního neoklasicismu: deset studií k dějinám hudby 20. století*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1207-9.

SCHNIERER, Miloš. *Hudba 20. století: deset studií k dějinám hudby 20. století*. Vyd. 5., Na JAMU 3., aktualiz. a rev. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014. ISBN 978-80-7460-069-2.

SCHNIERER, Miloš. *Od číslované opery k hudebnímu dramatu: vybrané kapitoly k strukturální charakteristice powagnerovského operního vývoje*. Vyd. 5., Na JAMU 3., aktualiz. a rev. V Brně: Janáčkova akademie múzických umění, 2017. ISBN 978-80-7460-127-9.

Obsah predmetu *Hudobná sociológia* v študijnom programe *Učiteľstvo hudobného umenia* a reflexia realizovaných hudobno-sociologických prieskumov študentov

Irena Medňanská

Abstract

In this contribution we will be focusing on the position of Musical Sociology in Musical Pedagogy and Education. Dynamic development of society, changes in cultural and value orientation of pupils influenced music education at all levels of the general and vocational education. The musical environment of the family, schools, the external environment and the community, amateur and professional music offer underlies the increasing need of solving musical and sociological issues. The author presents the content of the subject *Musical Sociology* on Master's degree program of *Teaching Musical Arts* at Prešov University in Prešov and reflects on sociological surveys conducted by students of this university.

Keywords: Music Sociology. Music Education. Position of Music in Society. Music environment, families and schools. Musical taste of children and youth.

Úvod

Umenie, všetky jeho druhy vznikali a vznikajú v istom spoločenskom systéme, ktorý ovplyvňuje jeho existenciu, etablovanie a šírenie v spoločnosti. Hudba ako jeden z druhov umenia je tiež determinovaná sociálno-sociologickými podmienkami spoločnosti a spätne má vplyv na kultúrnu – hudobnú oblasť spoločnosti. Oskár Elschek *1931 potvrdzuje historický význam hudby u novej revolučnej triedy francúzskych osvietenecov, alebo podmienenosť hudobno-reformných myšlienok Fr. Liszta a H. Berlioza so sociálnou závislosťou od spoločenského systému. (Elschek, 1984) Hudobná sociológia ako samostatná vedecká disciplína sa začala utvárať na základe prvých výskumov hudobného života spoločnosti na konci 19. stor.¹

¹ Vývojové metamorfózy *hudobnej sociológie* ako súčasti iných hudobnovedných disciplín napr. hudobnej historiografie trvali do polovice 20. stor. Sociológia získala svoju vedeckú základňu v spisoch a štúdiách Maxa Webera (1864–1920), ktorý sa zaoberal aj sociologickými základmi hudby. Tvorcom teórie hudobnej sociológie ako aj jej inštitucionálneho zázemia v podobe Inštitútu hudobnej sociológie (1965) na Akadémii hudby a dramatických umení vo Viedni bol Kurt Blaukopf (1914-1999).

Hudobná sociológia v systematike hudobnej vedy Oskára Elscheka *1931

*Hudobná veda*² ako komplexná niekoľkoverstvová disciplína tvorí **jednotu v pluralite**, tak ako jej samotný objekt, **hudba**. Vytvoriť preto „navždy“ jedinú, konečnú a nemeniacu sa systematiku hudobnej vedy nie je možné, práve pre jej meniaci sa **objekt – hudbu**. Na Slovensku sumarizoval v 80-tych rokoch hudobno-vedecké disciplíny do systematiky hudobnej vedy Oskár Elschek. Táto je výsledkom integrácie poznatkov o hudbe po druhej svetovej vojne z veľmi širokého geografického spektra, z definícií hudobnej vedy v západnej Európe, na americkom kontinente, ale aj v strednej a východnej Európe. Je kompromisom medzi jednotlivými názorovými kritériami a výsledkom zovšeobecňujúceho procesu s nasledujúcim záverom.

V kontexte témy tejto štúdie je predmetom záujmu *hudobná sociológia*, ktorá tvorí samostatnú disciplínu v systematike hudobnej vedy Oskára Elscheka. Autor ju rozpracúva z hľadiska historického, *konštitúcia hudobnej sociológie, analyzuje vzťahy k iným disciplinám, definuje predmet a ciele hudobnej sociológie, zaoberá sa problémovou subštruktúrou hudobnej sociológie*. Ďalšiu oblasť tvoria aktuálne, vybrané problémy Elschekovej charakteristiky ako: *hudba a spoločnosť, skladatelia a spoločnosť, sociológia hudobníkov, sociológia poslucháčov hudby, sociológia masmédií a sociológia hudobného života a hudobnej kultúry*.

Hudobná sociológia je dynamická vedecká disciplína, ktorej predmetom skúmania je pluralita druhov a žánrov hudobného umenia, nárast produkcie i reprodukcie, experimentovania s hudobným a nehudobným zvukom a ich existencia v rôznych spoločenských systémoch a regionálnych špecifikách.

Hudobná sociológia v pedagogickej praxi

Aj hudobná edukácia musela reagovať na nárast rôznorodej hudobnej a zvukovej produkcie a reprodukcie, meniaceho sa vzťahu jedinca k hudobnej kultúre a tvorbe, iného hudobného prostredia, čím sa prirodzene vytvorila požiadavka vedeckej reflexie súčasného hudobno-spoločenského vývoja. Spoločenské prostredie, vrátane aj hudobného je súčasťou človeka od

² I keď aj samotný autor systematiky hudobnej vedy Oskar Elschek pripúšťa, že neexistuje uspokojivá definícia hudobnej vedy, jeho definícia znie: „*Hudobná veda skúma znelú, písomnú a psychickú formu existencie hudby; proces vzniku, vývinu, šírenia a apercpcie hudby vo všetkých historických, regionálnych, žánrových a individuálnych podobách. Hudobná veda má multidisciplinárnu štruktúru a kooperuje s radom prírodných, antropologických a sociálnych vied, má však v konečnom dôsledku sama utvoriť celostný obraz o hudbe a hudobných kultúrach. Hudobná veda je proces poznania, ktorý smeruje od jednotlivých, konkrétnych, individuálnych hudobných prejavov k všeobecným hudobným princípom, normám a zákonitostiam, je logickou sústavou poznatkov o hudbe*“ (Elschek, 1984, s. 16).

narodenia až po seniorsky vek. Práve meniace sa hudobné prostredie školy, rodiny, vplyv masmédií na dieťa/žiaka/študenta sa stali predmetom výskumu hudobnej sociológie. Táto si svojou opodstatnenosťou „vynútila“ začlenenie ako samostatná vedecká disciplína do systematiky hudobnej pedagogiky³.

Ladislav Burlas predstavuje nasledovný komplex disciplín, ktoré tvoria jadro hudobnej pedagogiky ako vednej disciplíny v systéme hudobnej vedy:

- a) filozofia hudobnej výchovy;
- b) hudobná didaktika a metodika;
- c) **hudobná pedopsychológia** (*hudobná pedagogická psychológia*);
- d) **hudobná pedosociológia** (*hudobná pedagogická sociológia*);
- e) porovnávací hudobná pedagogika;
- f) dejiny hudobnej výchovy;
- g) inštrumentálna a vokálna pedagogika.

Burlas vytvoril aj odbornú terminológiu pre uvedené disciplíny, v ktorých na úvod slova priradil „**pedo**“ ako: *hudobná pedopsychológia*⁴, a *hudobná pedosociológia*. Tieto disciplíny sú vymedzené dvoma rovinami: na jednej strane obsahom hudobnej psychológie a hudobnej sociológie a na druhej strane aplikáciou v pedagogickom procese.

„*Hudobná pedosociológia je zbierkou všetkých reálií a konaní zacielených na hudobnú prax a ich racionálne reflektovanie s cieľom meniť hudobnú prax*“. (*Burlas*, rukopis, s. 2)

Hudobná pedosociológia v tomto dvojúrovňovom „režime“ odráža postavenie hudobného umenia v hudobnej edukácii. Táto disciplína musí najviac reagovať na všetky zmeny, ktoré sa v danom edukačnom priestore objavujú. Tu sa stretávame s problematikou *hudobného bulváru typu superstar*, s pribúdajúcou nespevnosťou žiakov, spôsobenou *hudobne zaostalým rodinným prostredím*, s hudbou ako celodennou *tapetou predimenzovaného hluku*. Ďalej je to *absencia vhodných hudobných predstavení* ako detských opier a spevohier pre deti, či *nekontrolovaná mediálna hudobná invázia* alebo *výchovný koncert* bez umeleckej kvality

³ **Hudobná pedagogika** ako vedecká reflexia hudobno-výchovnej praxe, jej historický kontext, systematika, vedecká terminológia, výkladové pojmy, sú obsahom vedeckých a odborných prác a štúdií, ktoré v komplexe dokumentujú stav a úroveň hudobnej pedagogiky ako vednej disciplíny v danom geografickom priestore. O jej začlenenie do systematiky hudobnej vedy sa svojím vedeckým zdôvodnením pričínil *Oskár Elschek* (*Elschek*, 1984, s. 320) a vedeckým garantom hudobnej pedagogiky na Slovensku je *Ladislav Burlas*. *Burlas* v 90 – tých rokoch 20. stor. nadväzujúc na svoje vedecké štúdie zo 60 – tých rokov etabloval systematiku hudobnej pedagogiky a vytvoril k nej základnú vedeckú literatúru

⁴ **Hudobná pedopsychológia**, – rozvoj hudobných schopností, muzikality, recepcie hudby u detí a mládeže (ale aj dospelých), ktorý prebieha v *pedagogickom procese*. **Hudobná pedosociológia** je disciplína zameriavajúca sa na hudobné prostredie školy, rodiny, hudobný vkus detí a mládeže z rôznych sociálnych skupín v období ich formálneho i neformálneho vzdelávania.

a didaktickej interakcie, ktorý saturuje časťou vstupného základné potreby školy. Spoločenské podmienky v škole i mimo nej tvoria v poslednom desaťročí širokú paletu možností a bariér pre výchovu k hudbe. Prieskumy a bádania v tejto oblasti sú barometrom kvality i nekvality hudobného prostredia žiaka, študenta, ktoré sa priamo podpisuje pod jeho kultivovanie. Sú to analýzy výskumov práve v *hudobnej pedosociológii*, ktoré nám predstavujú výsledky a dopad rôznych redukcií⁵ predmetu hudobná výchova v základnej škole. V reflexii relevantných prieskumov a celoplošného výskumu na verifikáciu odrazu týchto redukcií nielen na hudobný vývin žiaka⁶, ale najmä na jeho sociálne správanie, získava hudobná *pedosociológia* na potrebe jej aktuálnej adaptácie do hudobno-pedagogického procesu.

Hudobná sociológia v ŠP 1.1.3 Učiteľstvo hudobného umenia na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove

Spoločnosť v 21. stor. je determinovaná prudkým nárastom informačno-komunikačných technológií, ktoré zasiahli, ovplyvnili i zmenili všetky oblasti života človeka. Intenzita prenikania informačno-komunikačných prostriedkov aj do spoločenských a humanitných vied neobišla ani oblasť kultúry. V tejto oblasti sa vynoril nový pojem *audiokultúra*, v ktorej sa akcentuje *zvuk*, kde hudobný priestor je zamenený za zvukový, hudobná kompozícia za zvukovú a skladatelia za tvorcov *sound artu*. Vnímanie hudby v hudobnej audiokultúre je vnímaním zvuku založenom na neurčitosti, voľnej zvukovej koláži, či zvukového experimentovania v hudobno-digitálnom štúdiu. Nová audiokultúra má vplyv na tradične chápanú hudbu s jej akustickými výrazovými prostriedkami.

Rôznorodosť hudobného prostredia, jeho zvuková pluralita a ponuka, ktorá je dnes prostredníctvom informačných technológií dostupná všetkým, vrátane detí, školskej populácie si od učiteľa hudby vyžaduje, aby nestál bokom od tohto vývoja. Okrem poznania hudobného a zvukového prostredia, ktoré obklopuje školskú populáciu je potrebné ho analyzovať, popísať, hodnotiť, zaujať postoj najmä k experimentálnym prejavom, ktoré hraničia s estetickou kvalitou a tým devastáciou vkusu žiakov.

⁵ V novej školskej reforme v SR platnej od 1. 09. 2008 bol v 8. a 9. ročníku zrušený predmet *hudobná výchova* a nahradený novým predmetom *výchova umením* v absolútne nedostatočnom časovom rozsahu 0,5 hod. týždenne.

Po revízií v r. 2015 sa podarilo vrátiť *hudobnú výchovu* do 8. roč. ZŠ (žiaľ nie do 9. roč.).

⁶ Z dôvodu minimálnej časovej dotácie pre hudobnú výchovu na základnej škole (len 1 hod. týždenne) nie je možné hovoriť o hudobnom vývoji žiaka, je vhodnejšie charakterizovať vplyv hudobných činností na rozvoj kreativity a tvorivosti žiaka.

Aj príprava budúcich učiteľov hudby na učiteľských fakultách sa musí konfrontovať so situáciou hudobného prostredia rodiny žiaka, jeho hudobných záujmov, formovania estetického vkusu v súčasnej obrovskej ponuke hudobnej produkcie. Tejto problematike sa venuje *hudobná sociológia*, pokiaľ je ako predmet zaradená do študijného programu *Učiteľstvo hudobného umenia*. V obmedzenej hodinovej dotácii pre jednotlivé semestre je zložité urobiť koncepciu študijného programu tak, aby sa vytvoril priestor aj pre predmety, ktoré si už vyžaduje doba tak, aby boli popri tradičných muzikologických a umeleckých predmetoch zahrnuté do študijného programu ako povinné predmety napr. *hudba a informačno-komunikačné technológie, populárna a džezová hudba, ale i hudobná sociológia*⁷.

Obsahom predmetu *hudobná sociológia* okrem základnej východiskovej teórie je permanentné mapovanie hudobných sociálno-sociologických pomerov v edukačnom období. Pre naplnenie tohto cieľa využívame väčšinou kvantitatívny výskum s dotazníkovou metódou, štruktúrované interview, niekedy aj zmiešaný kvantitatívno-kvalitatívny výskum⁸.

Tematické zameranie prieskumov a výskumov sa viaže na:

- analýzu koncepcie a dramaturgickej ponuky hudobného života v regióne s akcentom na ponuku pre deti a mládež;
- interview s kultúrnymi referentami samosprávy o štruktúre hudobnej ponuky v meste, regióne;
- k naplneniu školskej legislatívy, napr. využitiu vzdelávacích poukazov v ZŠ a kultúrnych poukazov v ZŠ + SŠ na hudobné produkcie z danej ponuky profesionálnych kultúrnych inštitúcií;
- analýzu hudobného prostredia rodiny žiaka, (*hudobné tradície rodiny, hudobné vzdelanie príbuzných, žánrová percepcia v rodine, kvantita a obsah hudobných CD*);
- miesta a významu hudby v rodine dieťaťa/žiaka, (*akcentovanie na hudobného vzdelanie svojho dieťaťa v ZUŠ, návšteva hudobných podujatí*);
- úroveň poznania ľudových piesní, hudobných nástrojov a rôznych čiastkových tém, ktoré študenti realizujú ako predvýskum do svojej magisterskej práce⁹.

⁷ V študijnom programe 1.1.3 *Učiteľstvo hudobného umenia v kombinácii* na Prešovskej univerzite v Prešove je od r. 2014 predmet *Hudobná sociológia v 2. roč. Mgr. stupňa, 1 hod./seminár* ukončený hodnoteným zápočtom.

⁸ Vzhľadom na priestor jedného semestra sa pre časovú náročnosť najmenej využíva kvalitatívny výskum.

⁹ V študijných programoch *Učiteľstva... je v SK* požiadavka na realizáciu pedagogického, v tomto prípade hudobno-pedagogického výskumu v magisterských prácach.

Vychádzajúc z poznania, orientácie dnešného študenta „všetko je na webe“ sú cieľom predmetu hudobná sociológia aj ďalšie úlohy, ktoré majú hudobno-poznávací a orientačný charakter. Ide napr. o poznanie hudobných inštitúcií na Slovensku, (filharmónie, operné domy, hudobné inštitúcie). Študenti navštívili konkrétnu hudobnú inštitúciu na Slovensku, najmä v Bratislave¹⁰, kde sa zoznámili s presnou štruktúrou, zameraním, službami pre verejnosť, ktoré môžu študenti v budúcnosti využiť.

V obsahu predmetu je aj interview s hudobnými osobnosťami, skladateľmi, (J. Podprocký, N. Bodnár, J. Vajó, J. Kmit'ová), interpretmi, hudobnými pedagógmi, muzikológmi ale i s osobnosťami v oblasti pop-rock hudby a džezu, najmä z regiónu. Formou štruktúrovaného interview spoznávali študenti ich tvorbu, produkciu a interpretáciu a výsledky z návštev a rozhovorov následne prezentovali celej skupine.

Výsledky prieskumov a výskumov hudobného zázemia, prostredia, ale aj hudobnej úrovne žiakov prezentujú aktuálny stav a reálnu situáciu v danej oblasti, zároveň avizujú problémy, ktoré treba riešiť či v samotnej škole, v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov hudby, na úrovni zriaďovateľa, školskej inšpekcie a Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave.

V pluralite druhov a žánrov hudby, jej produkcie a interpretácie neexistujú žiadne obmedzenia a šírenie prostredníctvom masmédií a internetu je prístupné každému, vrátane školskej populácie. Tu sa pre učiteľov hudby vynára nový naliehavý problém vlastnej orientácie a zaujatia postojov k týmto vznikajúcim produkciám, ktoré mnohokrát hraničia s estetickým vkusom a sú výsledkom zvukového experimentovania. Postoje k takémuto experimentovaniu sa u recipientov líšia, sú ovplyvnené rôznymi vonkajšími a vnútornými faktormi, vekovou kategóriou a najmä úrovňou vlastných hudobných skúseností a estetických postojov.

Analýza postojov študentov *hudobného umenia* k postmodernému videoklipu ako predmetu skúmania hudobnej pedosociológie

Najrozšírenejšou formou integrácie vizuálneho a auditívneho procesu je videoklip, ktorý svojimi novými možnosťami oslovuje najmä mladého poslucháča. „Explózia“ videoklipov prináša problémy v selektovaní ich umeleckej úrovne a výsledkom vnímania je spravidla experiment. Predmetom štúdie je analýza hodnotenia videoklipu autora *Tomáša Panáčika Moravanského* „*Lezie ti to na nervy?*“ študentmi *hudobného umenia* z hľadiska esteticko-vkusového.

¹⁰ Návštevy študentov v inštitúciách mimo miesto štúdia boli možné, pretože na Slovensku cestuje študent vlakmi zadarmo, takže mu nevznikli žiadne náklady.

Videoklip ako forma prezentácie hudby

Encyklopedická literatúra i autor Peter Oborník (2010) definujú *hudobný videoklip* ako „*krátky film spájajúci hudbu jednotlivých interpretov alebo skupín s jej obrazovým vyjadrením*“,.... „*vytvorený je pomocou videotechniky*“.

Videoklip ovplyvnil vnímanie hudby, znížil kreativitu pri jej vnímaní a spôsobil pokles v intenzite aktívneho prežívania hudby. Ako náhle sa spojí *hudba a obraz*, jednoznačne dominuje *obrazové vnímanie*, nakoľko obraz na seba strháva vždy väčšiu pozornosť. Obrazové stvárnenie hudby formou videoklipu¹¹ je predovšetkým biznisom na podporu popularity spevákov, hudobníkov, či popových kapiel. Hudobný videoklip je hlavnou náplňou hudobných kanálov v televíziách a na serveri YouTube. Popkultúra väčšinou vytvára a prezentuje piesne, ktorých podstatou je spojenie textovej, hudobnej a obrazovej zložky. Táto integrácia určuje definíciu videoklipu ako spojenie **auditívnej, vizuálnej a textovej zložky**. Videoklip má svoju cieľovú skupinu, ktorou sú všetky sociálno-občianske vrstvy a im je určený a spracovaný obsah a forma videoklipu.

Hudobnú zložku videoklipu môžeme bližšie charakterizovať a analyzovať v kontexte konkrétneho videoklipu. Všeobecne je to pluralita druhov a žánrov hudby, najmä hitov v rámci istého časového obdobia. Väčšinou je hudba odrazom popkultúry a rôznych druhov subkultúr napr. Rock, Punk, Heavy Metal, Western, rôznej alternatívnej hudby, ale v prvom rade je prezentáciou vlastného autorovho hudobného nápadu.

Vizuálna zložka videoklipu zrozumiteľná pre masového poslucháča a diváka, je tvorená prostriedkami filmového umenia, strihom, montážou

Typológia vizuálnej zložky:

- dokumentárna – nahrávka z koncertu;
- obrazová – obrazmi text umocniť;
- naratívna – príbehová;
- hybridná – kombinovaná z daných možností;
- experimentálna;
- abstraktná.

¹¹ Aleš Opekar (2002) hovorí, že pokiaľ je videoklip hudobne dobrý a obrazovo zlý, tak je to vôbec zlé, pretože ten obraz tú hudobnú zložku degraduje. Pokiaľ je hudobne zlý a obrazovo dobrý tak je to tiež zlé, pretože to diváka dezorientuje ako dobrá reklama na zlý výrobok. Pokiaľ sú obe zložky dobré, čo a stáva málokedy, tak to tiež nie je ideálne, nakoľko tá dobrá obrazová zložka neumožní vychutnať si tú zložku hudobnú. Sumarizujúci videoklip v populárnej hudbe neprospejeva aktívnemu a kreatívnemu prežívaniu hudby.

Textová zložka videoklipu zrozumiteľná pre masového poslucháča a diváka

- klasické (najčastejšie sylabotonicke) veršové schémy, gramatický rým nadčasové témy (láska, príroda).

Postmoderna prezentuje pluralitu úrovne, kvality i obsahu textov:

- zrozumiteľný, aj ironický, parodovateľný;
- nezrozumiteľný, či absurdný.

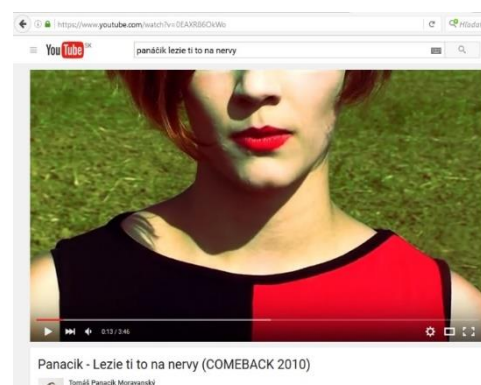
Text má funkciu hudobnej formy. Nemusí byť obrazný, môže ísť aj o denotatívny text, ktorý má funkciu média. Text môže znižovať vysoké umenie, text 20. storočia môže byť: nevkusný, kontraverzny, škaredý a pod.

Tomáš Moravanský – alias *Panáčik*najbizarnejší slovenský interpret, robí aj z detskej riekanky umenie...

Trenčan **Tomáš Moravanský** sa venuje rôznym druhom umenia – od filmu, cez divadlo až po hudbu a v žiadnom žánri mu experiment nie je cudzí. Ako **Panáčik** realizuje v spolupráci s ďalšími hudobníkmi, výtvarníkmi a divadelníkmi svoje umelecké vízie. Práve toto tvorivé rozpätie dodáva jeho hudobnej produkcii unikátnu príchut’ – svoje nahrávky i živé koncerty stavia a graduje s divadelným citom. Patrí medzi slovenské výnimky, ktoré vnímajú svoju hudbu komplexne a prispôsobujú jej celkový imidž a vystupovanie. Výrazným referenčným bodom sú pre Panáčika jednoznačne 80. roky, s celým ich pátosom, vrátane rúžu na mužských perách. hudba.zoznam.sk/panacik/



Panáčik: „Lezie ti to na nervy?...”



Tomáš Moravanský alias „*Panáčik*“ je experimentálny audiovizuálny tvorca a interpret, ktorý vystupuje na scéne od r. 2006, je mimoriadne aktívny a doteraz vytvoril 16 albumov a k tomu sa viažúcich videoklipov. Jeho dielo odborné kruhy nazývajú *Gesamtkunstwerk*¹², čo je identické z histórie s označením Wagnerovho diela. Rozhodne nemôže byť názov identický s Wagnerovým pojmom, vzhľadom na výsledok „*Panáčikovej*“ tvorby. Ale už názov *Gesamtproduktwerk* je akceptovateľnejší. Tvorbu interpreta Panáčika môžeme charakterizovať ako snahu o zmenu vo vnímaní a inováciu, spočívajúcu v extravagantnosti a expresívnosti.

Hudobná analýza videoklipu *Lezie ti to na nervy?* 3,46' z albumu *Comeback* (2010)

Textová zložka: tvoria ju 3 diely/3 vety, ktoré v hudobnej forme tvoria 3 diely a-b-c, s krátkou introdukciou a codou.

1/ Piková dáma v perníkovej chalúpke na makovom poli

2/ Lezie Ti to na nervy

3/ Spievajte s dobou

Hudobná zložka: deskripčná analýza

a-diel *Piková dáma...* 0–50 sek. 4 x 4 beatové úderov v tempe MM 120 úderov, do beatových úderov vstupuje bubon, najskôr jedna potom ďalšia basová gitara a generované šumy.

4 beatové úderov spojka medzi a + b dielom,

b-diel *Lezie Ti to na nervy...* elektronický mix zvukov vytvára clustrový koberec, so saxofónovými „vrhmi“, basgitarou, v trvaní 2,23', po zvukovom vrchole zrazu zlom, ostáva len beat... hlas v jednej výške *lezie ti to...a melódia saxofónu*

c-diel *od 3' min.* elektronické zvuky, ktoré napodobňujú hluk mobilov a iných elektronických nástrojov, na konci smiech publika. Recipient vníma text, ktorý je založený na monotónnych repetíciách a po čase ho omrzí.

Vizuálna stránka: je experiment (s cieľom upútať), absurdnosť, či kontraverznosť. Vizuálna stránka nekorešponduje s textom, v a-diely je žena prezlečená za *pikovú dámu*, ale prechádza sa po poli bez maku a perníkovej chalúpky. Vnímanie všetkých zložiek videoklipu je náročné nakoľko netvorí jednotný estetický celok, či v estetike zdôrazňovaný súlad medzi obsahom

¹² V použití toho istého pojmu *Gesamtkunstwerk*, ktorým bola označovaná Wagnerova operná tvorba sa pre tvorbu „Panáčika“ odráža časový posun jedného storočia. Pre staršiu generáciu, ktorá mala možnosť sa stretnúť s Wagnerovými trilógiami, na ktoré sa najmä viaže toto označenie, je neprijateľné použitie tohto pojmu pre tvorbu T. Moravanského. Súčasní recenzenti pri analýze jeho tvorby vychádzali z integrácie digitálnych možností s jeho postmoderným umením a extravagantným štýlom svojho zovňajšku. Tiež istým spôsobom *Gesamtkunstwerk* – vynára sa otázka je možný, esteticky akceptovateľný takýto transfer? Predsa sa našla difirenciácia v pojmoch a pre tvorbu „Panáčika“ je podobný, ale predsa iný pojem *Gesamtproduktwerk*.

a formou. Hlavne recipient s recepčnou skúsenosťou z klasickej hudby nevie k nemu zaujať stanovisko, alebo to odsúdi.

Prezentácia výsledkov výskumu vkusového (estetického) postoja študentov hudobného umenia k postmodernému videoklipu *Lezie Ti to na nervy*,...

Cieľ výskumu: Zistiť, ako vníma modernú populárnu hudbu a jej avantgardné smerovanie študent Prešovskej univerzity v Prešove, programu *Učiteľstva hudobného umenia – zborista*. Výskumnú vzorku tvorilo 37 respondentov, členov oboch speváckych zborov: Ženského speváckeho zboru *Iuventus Paedagogica* a Miešaného speváckeho zboru *Nostro canto*.

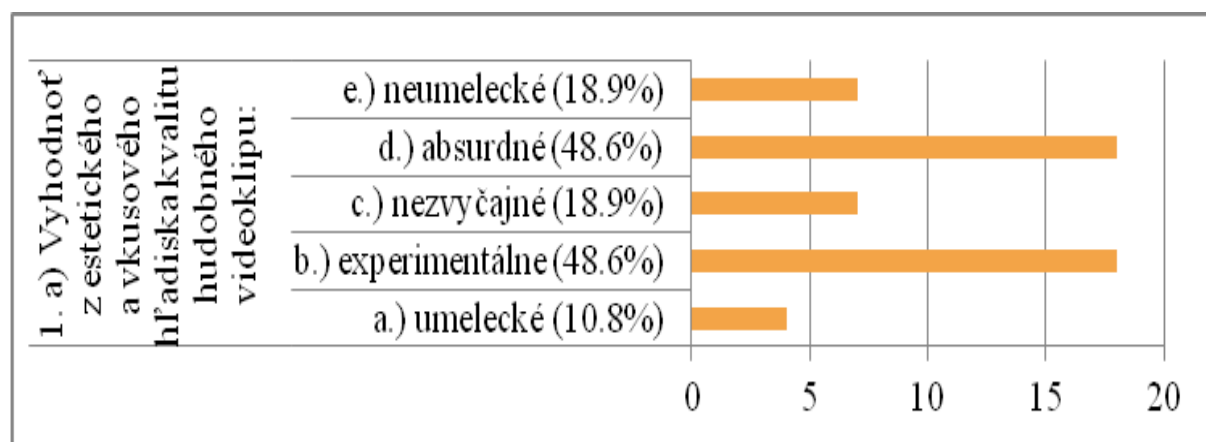
Pre výber videoklipov sme postupovali na základe nasledujúcich kritérií:

- a) Videoklip bude *v slovenskom jazyku*.
- b) Videoklip musí obsahovať všetky zložky: *textovú, hudobnú aj obrazovú*.
- c) Zachovanie *kontrastu* vo výbere videoklipov.

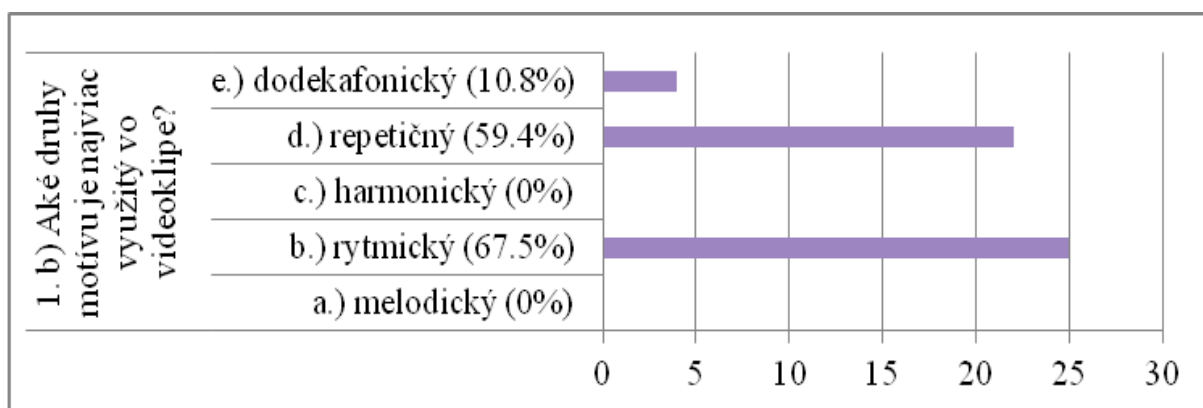
Z veľkého spektra sme vybrali tieto videoklipy:

Pop rock No Name (1996 →) www.no-name.sk/albumy
Folk/ Gospel Slnovrat (1998 →) www.hudba.signaly.cz
Experimental-pop, Gesamtkunstprodukt Panáčik (2006 →) www.facebook.com/Panacik-66658329041

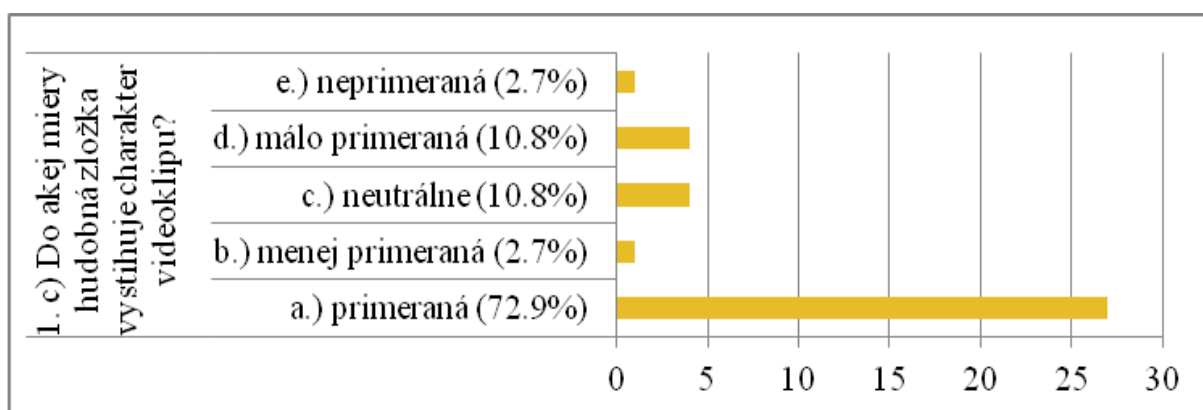
Graf 1 Hodnotenie estetickej a vkusovej stránky hudobného videoklipu



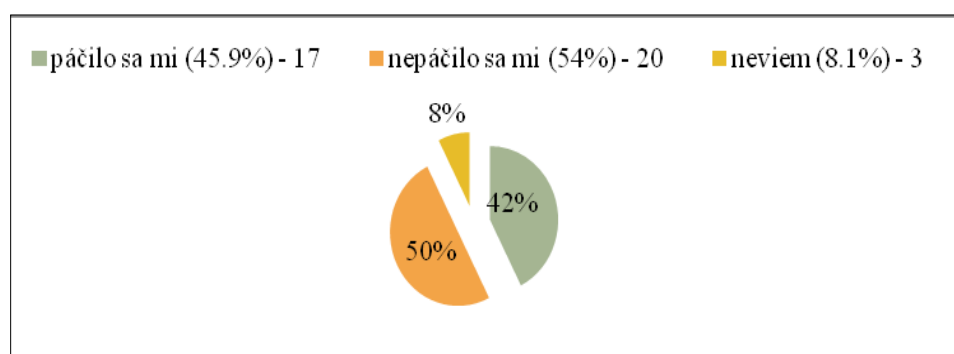
Graf 2 Najviac využitý druh motívu



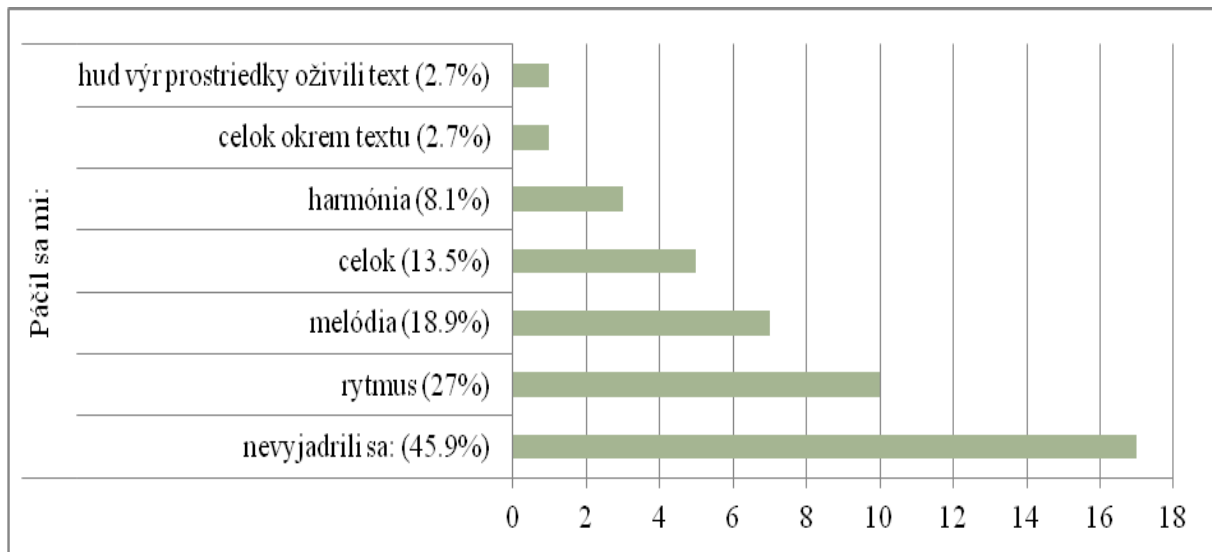
Graf 3 Miera vystihnutia charakteru videoklipu hudobnou zložkou



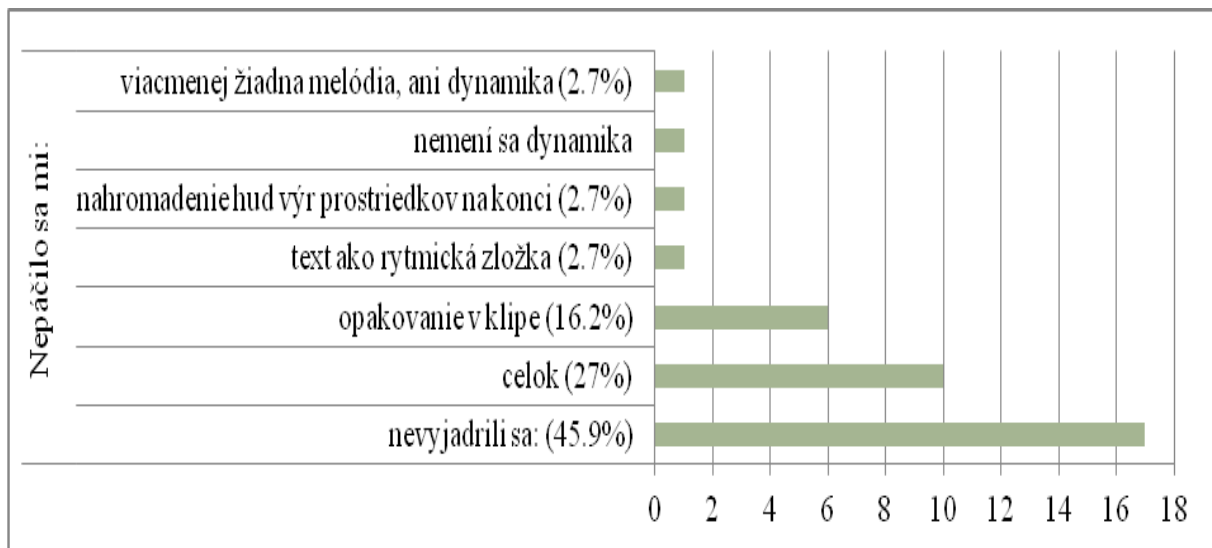
Graf 4 Pozitívne, negatívne a irelevantné hodnotenia videoklipu od „Panáčika“



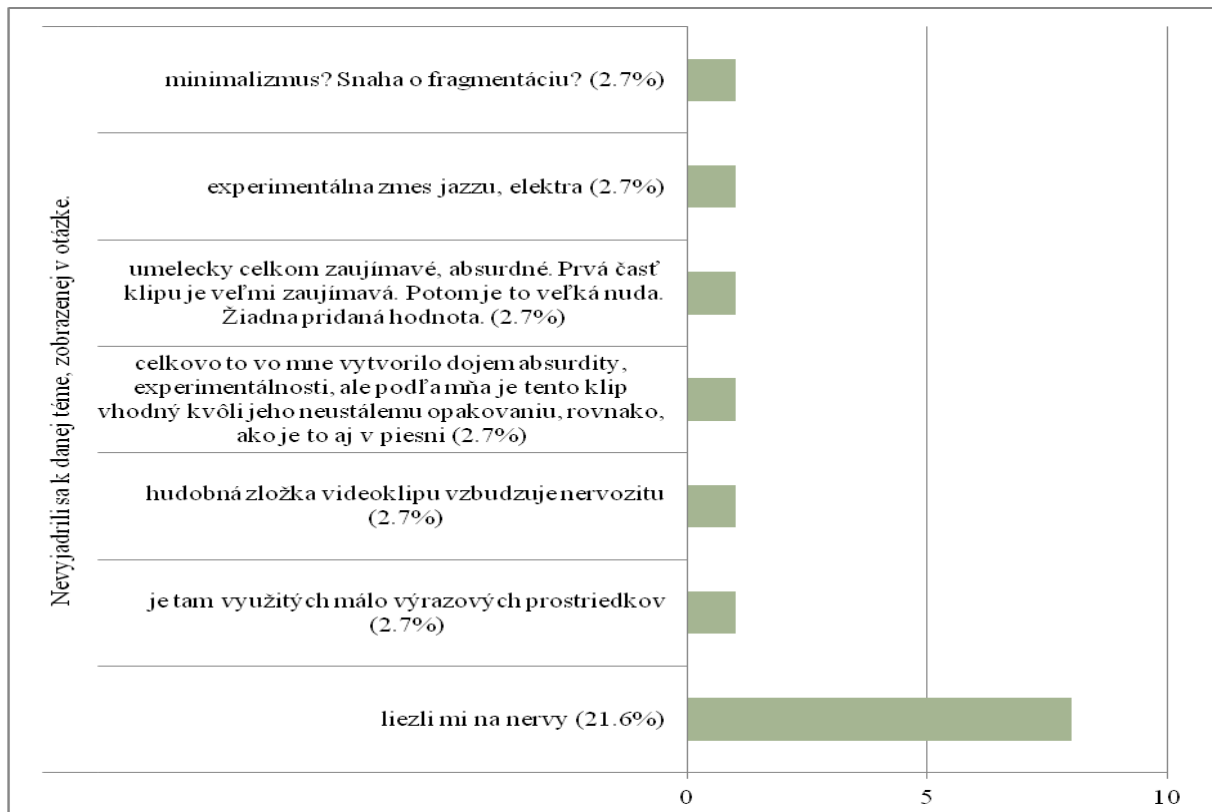
Graf 5 Pozitívne hodnotenie klipu „Panáčika“



Graf 6 Negatívne hodnotenie klipu „Panáčika“

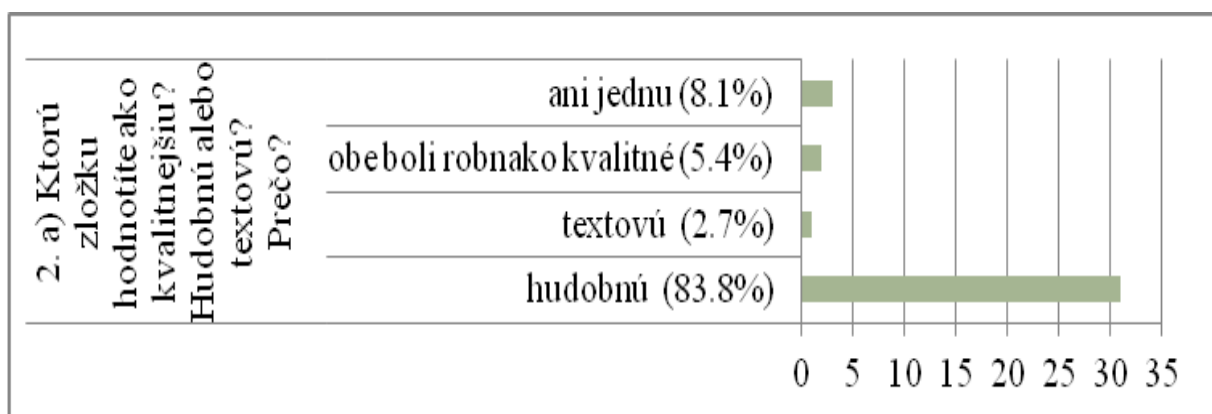


Graf 7 Irelevantné reakcie na klip od „Panáčika“

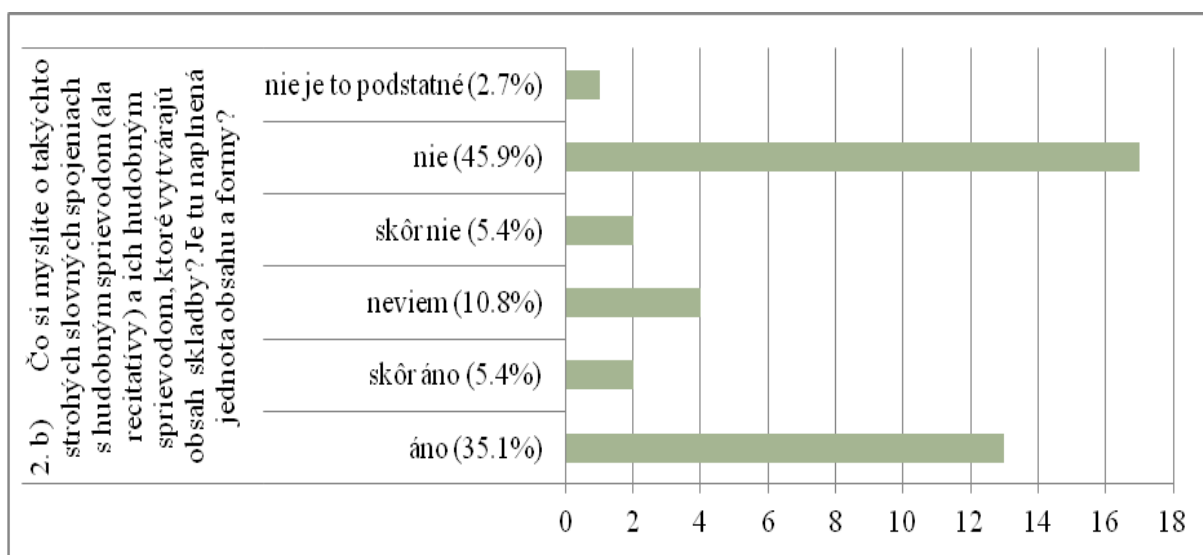


Estetické a vkusové hodnotenie videoklipu „Lezie ti to na nervy?“

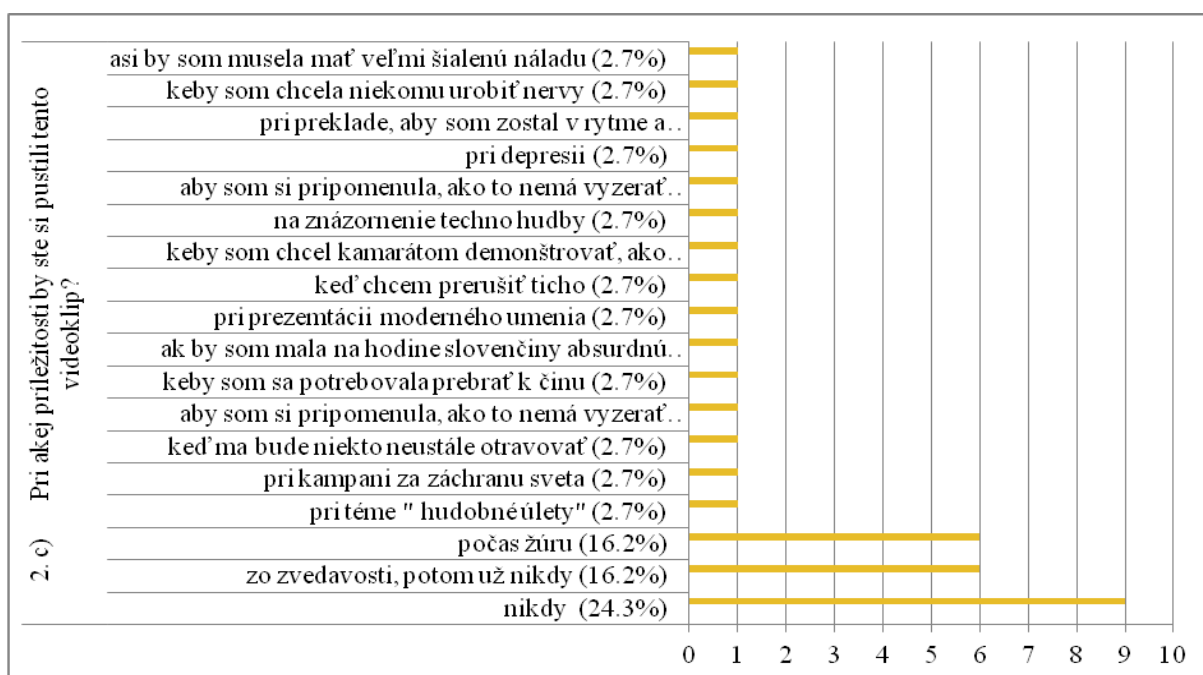
Graf 8 Hodnotenie kvality hudobnej alebo textovej zložky



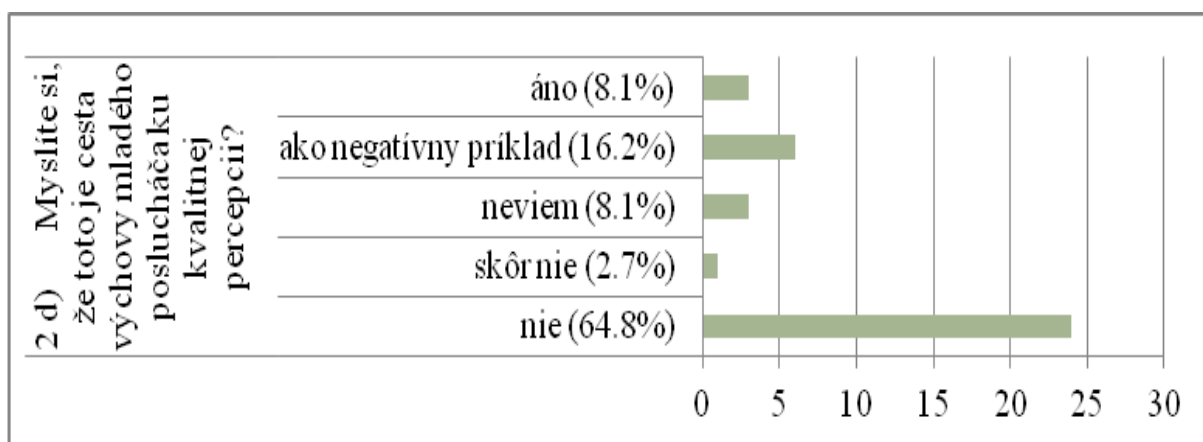
Graf 9 Naplnenie jednoty obsahu a formy



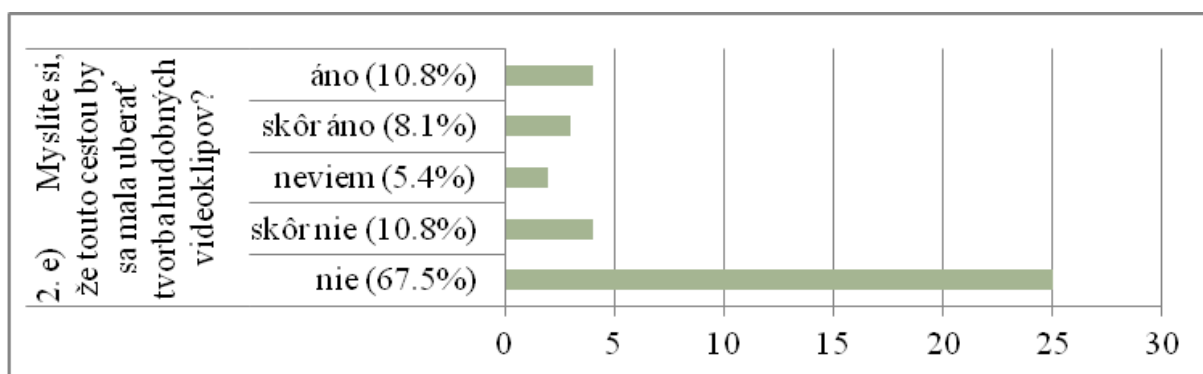
Graf 10 Kde by ste si pustili tento videoklip?



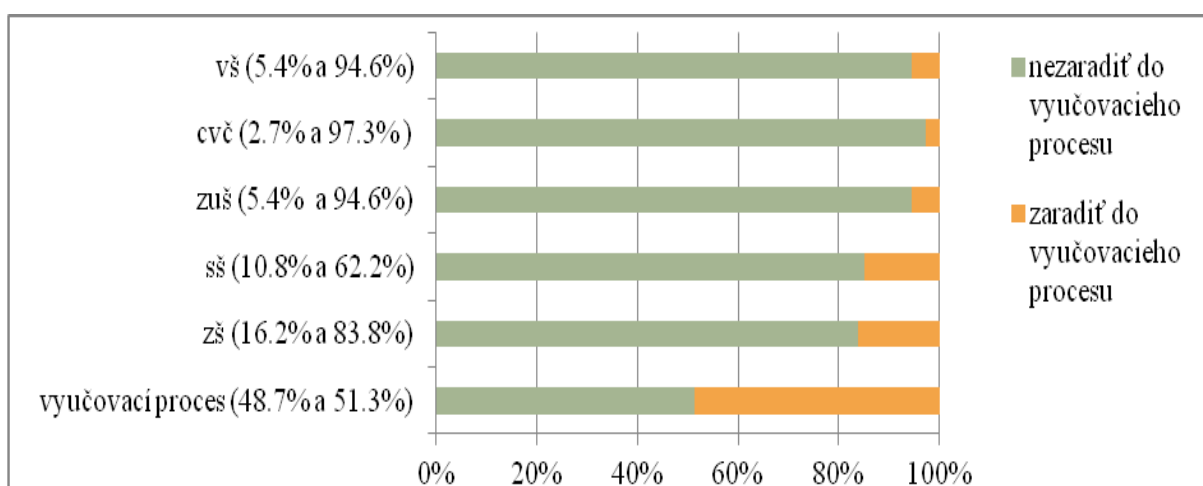
Graf 11 Názor na výchovu mladého poslucháča ku kvalitnej percepcii



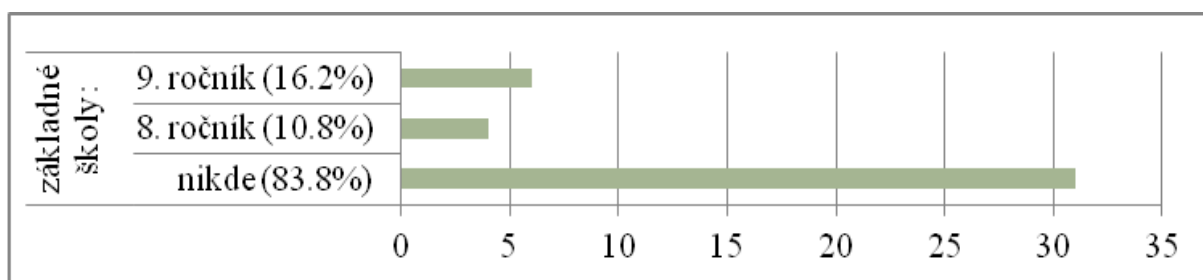
Graf 12 Názor na tvorbu videoklipov



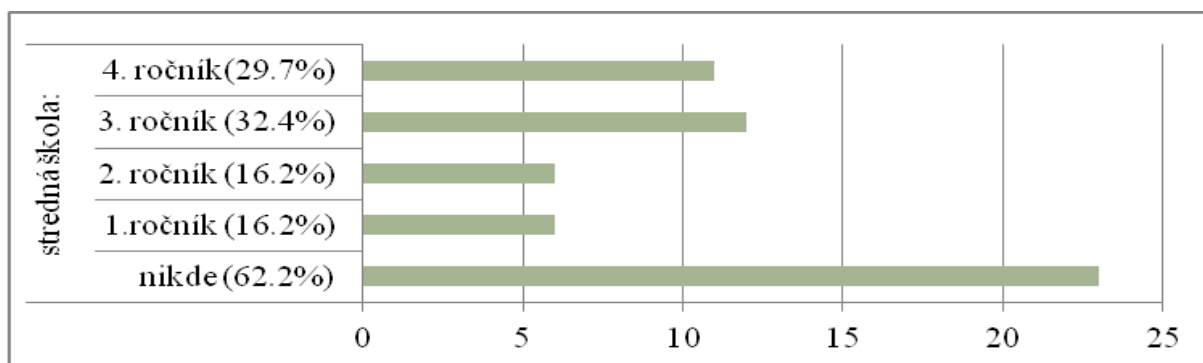
Graf 13 Zaradenie videoklipu do vyučovacieho procesu v jednotlivých typoch škôl v predmete hudobná výchova



Zaradenie klipu do ZŠ



Zaradenie klipu do SŠ



Záver

Súčasný recipient, disponujúci skúsenosťami z klasickej hudby je pripravený vnímať mnohé experimenty avantgardnej hudby a zaujať k nim svoj postoj a kritické pripomienky. V školskej hudobnej praxi je dôležité, aby učiteľ hudby vedel zorientovať svojich žiakov vo výbere videoklipov, zhodnotil jednotlivé stránky videoklipu a tak budoval istú vkusovú a estetickú orientáciu žiakov. Učiteľ hudby je pre žiaka autoritou, ktorá môže svojim postojom, argumentáciou ovplyvniť jeho vkus a záujem. V školskej praxi nezabráňame sledovaniu rôznych experimentálnych produkcií, ale môžeme ich citlivo diferencovať v kontexte súladu obsahu a formy, či (dnes mnohokrát zavrhaných) estetických kategórií. Oblasť audiokultúry prináša nové hudobné/zvukové tvary, ktoré si vyžadujú vhodné charakteristiky a definície, analýzy a toleranciu vo vnímaní. Tento obsah je riešením *hudobnej sociológie*, ale aj *hudobnej estetiky*.

Literatura

BURLAS, Ladislav. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 1997. ISBN 80-88885-06-X

COX, Christoph – WARNER, David. *Audiokultúra. Texty o populárnej hudbe*. Hudobné centrum, 2013. ISBN 978-80-89427-22-2

ELSCHEK, Oskár. *Hudobná veda súčasnosti*. Systematika, teória, vývin. Bratislava: Veda – vydavateľstvo SAV, 1984. ISBN 71-004-84

KAJANOVÁ, Yveta. K periodizácii slovenskej populárnej hudby a jazzu. In: *Slovenská hudobná kultúra – kontinuita, či diskontinuita?* Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity, Katedra hudby, Bratislava, 2007. ISBN 978-80-969826-2-2

KAŠPÁRKOVÁ, Tatiana. *Videoklip v audiokultúre ako spôsob prezentácie hudby 21. storočia* [magisterská práca]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Filozofická fakulta, 2016

KOPČÁKOVÁ, Slávka. *Hudobná estetika a populárne hudba*. Prešov: FF PU, 2015. ISBN 978-80-551400-0

MEDŇANSKÁ, Irena. *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010. ISBN 978-80-555-0149-9

OBORNÍK, Peter. *Hudobný videoklip - teória a trendy*; 1. vyd. - Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. ISBN 978-80-555-1017-0.

OPEKAR, Aleš. Videoklip a karaoke. Hrobaření a kříšení tvůrčího vnímání populární hudby. In: *Díváme se na hudbu. Zborník materiálů z IV. Muzikologicko-pedagogické konferencie*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 978-80-7040-631-1

OBORNÍK, Peter. Sociokultúrne trendy mainstreamových hudobných videoklipov 21. storočia: systém paradoxov-globalizácia kultúry mládeže. In: *Médiá a text 4*. - Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. - ISBN 978-80-555-0796-5

Společnost pro hudební výchovu ČR a současné výzvy předmětu hudební výchova

Jan Prchal

Abstract

In my paper I want to draw your attention to an information about activities of Society for Music Education in this period. I will present the opinion of the Czech Music Teaching Society directed to reviewing the reform in progress – Standards for music education. I would encourage wider discussion that should define the goals of the Music for the next term and concept of music education in general. Another point of my contribution is viewing the preparation of future teachers at the Pedagogical Faculty, further training of teachers in general and results of 1st Music Olympiad Czech Republic 2018

Keywords: the goals of music education for the next period, further training of teachers, Society for Music Education, Summer Workshop for music teachers, 1st Music Olympiad Czech Republic 2018

Předmět hudební výchova se nachází ve složitém období. Pomineme-li dlouhodobé trendy, především celkový obecný odklon od aktivního muzicírování k pasivnímu konzumování hudby prostřednictvím elektronických médií, je nutno zaměřit pozornost na další problémy, které před institucionalizovanou, tedy školní hudební výchovou vyvstávají.

V současné době je nastartován proces revizí RVP a týká se tedy i hudební výchovy. Ta vždy tvořila a musí i v budoucnu tvořit jeden z pevných pilířů vzdělávání oblasti Umění a kultura nejen pro svou nezastupitelnost z hlediska harmonického rozvoje osobnosti, ale i z hlediska uchování kulturních hodnot a tradic. Zcela nezbytné je zachování předmětu v systému vzdělávání minimálně v rozsahu 1 hodiny týdně, což je i v souladu se Sdělením komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. Budování silnější Evropy: úloha politik týkajících se mládeže, vzdělávání a kultury (Brusel, 24. 5. 2018)¹³

Pro realizaci předmětu hudební výchova je klíčovou **osobnost pedagoga**. **Vzdělávání a příprava pedagogů** předmětu hudební výchova má dlouholetou tradici, fungující,

¹³ Sdělení komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů. *EUR-Lex: Access to European Union law* [online]. Brusel, 2018 [cit. 2018-11-26]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0268&from=CS>

propracovaný a v mezinárodním kontextu ukotvený systém pracovišť (kateder hudební výchovy, hudební výchovy a kultury, primárního vzdělávání) na pedagogických fakultách, které zajišťují přípravu po stránce teoretické i praktické a věnují se i vědeckému výzkumu. Pozornost je věnována dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) prostřednictvím státních institucí (NIDV), neziskových organizací (Společnost pro hudební výchovu ČR, z.s., Česká Orffova společnost aj.) nebo kulturních institucí (např. Česká filharmonie).

V první řadě **je nutno hudební výchovu udržet jako povinný předmět ve všech ročnících ZŠ**. V procesu revize RVP vyvstává problém, tentokrát nikoli z vnějšku. Obsah oblasti Umění a kultura byl tradičně realizován předměty výtvarná a hudební výchova. Tomu odpovídaly i hodinové dotace a předměty byly povinné po celých devět let povinné školní docházky. Ostatní umělecké obory byly chápány jako doplňkové, průřezové, jejich realizace jejich obsahů byla možná při využití disponibilních hodin nebo zařazením do obsahů hudební a výtvarné výchovy. Nyní jsou ze strany dalších uměleckých oborů snahy prosadit tyto umělecké obory (tedy **dramatickou, filmovou a audiovizuální, taneční a pohybovou výchovu**) jako předměty s hodinovou dotací v rámci oblasti Umění a kultura. To by v důsledku znamenalo přímé ohrožení předmětu HV a v širším měřítku i uměleckých oborů obecně. Hudební výchova (stejně jako výchova výtvarná) má propracovaný systém přípravy pedagogů, což již bylo zmíněno. U dalších uměleckých oborů tomu tak není, a pokud by došlo k tomuto „zrovnoprávnění“, z výše uvedeného důvodu by mohl nastat deficit způsobilých pedagogů pro uvedené předměty s logickými a předvídatelnými důsledky. Význam předmětů oblasti Umění a kultura by značně utrpěl a nepochybně by posloužil snahám o odsunutí těchto předmětů mezi předměty volitelné. V důsledku Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Čj. 15523/2007–22), se hudební výchova jako samostatný předmět v 8. a 9. ročníku na některých školách již nevyučuje. De iure je vše v pořádku, dotace přidělených hodin oblasti Umění a kultura jsou formálně naplněny, ale de facto je zde zatloukán hřebík do rakve nejen hudební výchově, ale možná obecné kulturnosti jako takové. K určité nápravě by mohlo dojít díky **Standardům pro základní vzdělávání – Hudební výchova**¹⁴, které byly zpracovány Národním ústavem pro vzdělávání, a SHV ČR se na jejich

¹⁴ HOLUBEC, Jiří a Markéta PASTOROVÁ. Metodické komentáře a úlohy ke Standardům ZV – Hudební výchova. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. ©2018 [cit. 2018-11-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21389/METODICKE-KOMENTARE-A-ULOHY-KE-STANDARDUM-ZV---HUDEBNI-VYCHOVA.html/>

tvorbě významnou měrou podílela. Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání – Hudební výchova (NÚV 2016) nabízejí poměrně reprezentativní nabídku přístupů a konkrétních příkladových úloh ve třech úrovních (nepodkročitelné minimální, optimální a excelentní) pro dva uzlové body vzdělávání – na konci 5. a 9. ročníku. Standardy Hudební výchovy jsou formulovány velice volně, umožňují různé přístupy a formy práce a představují významnou podporu pro realizaci jejího vzdělávacího obsahu, ovšem mají jednu „vadu na kráse“ – jsou pouze doporučeným materiálem a jejich realizace tedy není ani závazná, ani vymahatelná. Je nutné, aby získaly statut dokumentu závazného – nikoli pro realizaci konkrétních výstupů a úloh, ale proto, že pro obecné splnění výstupů pro 9. ročník je třeba vyučovat předmětu po celých devět let povinné školní docházky.

Hudební výchova musí být vyučována zajímavě a atraktivně kompetentními pedagogy, jinak stanovených cílů dosáhnout nelze. Tento požadavek je apelem především na instituce, které pedagogy pro jejich praxi připravují – tedy univerzitní pracoviště, příslušné katedry pedagogických fakult. Je nepochybně nejvyšší čas podrobit obsah vzdělávání pedagogů revizi a v koncipování studia vycházet v daleko větší míře z potřeb praxe. Jen vzdělaný pedagog, hudebník s širokým rozhledem může předmětu vyučovat tak, aby žáky zaujal a aby si oni i jejich rodiče uvědomili, do jaké míry je hudební výchova pro jejich vývoj i další život důležitá, ba nezastupitelná. V tomto směru hraje v přípravě budoucích pedagogů klíčovou roli předmět **didaktika hudební výchovy**. Je smutným faktem, že její pozice na jednotlivých akademických pracovištích s výše uvedeným nekoresponduje. V současné době připravuje společný tým projektu Hudba do škol (Česká filharmonie za finanční podpory Nadace Agrofert) a SHV ČR společná setkání didaktiků kateder HV z celé republiky, která by měla umožnit výměnu a sdílení zkušeností, materiálů a didaktických pomůcek a v neposlední řadě určitého zefektivnění přípravy studentů pro praxi.

O nezastupitelné roli hudební výchovy ve vzdělávání je velmi důležité přesvědčit ČŠI, která by měla prostřednictvím svých dokumentů nebo explicitně ve svých materiálech dát na vědomí nekompetentním ředitelům škol, že se jejich kontroly budou ve vyšší míře orientovat i na výuku uměleckých oborů. Poslední realizované šetření ČŠI¹⁵ lze považovat z několika

Standardy. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. ©2018 [cit. 2018-11-26]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>

¹⁵ Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017, Závěrečná zpráva, Praha, listopad 2017. Str. 70, 3.1.21.

důvodů za velice problematické a **neprůkazné**. Zjišťovat výsledky učení **výchovných** předmětů testováním považuji za scestné a **zcela nevhodné**. V současném pojetí je hudební výchova chápána jako činnostní předmět s důrazem na rozvíjení tvořivosti, tvořivého myšlení s nezastupitelným působením na emocionální rozvoj osobnosti žáků. Vzhledem ke skutečnosti, že otázky testu nezjišťovaly (protože to testovací metodou není možné) stupeň kreativity, emoční složka, zapojení do hudebně výchovných aktivit spoluvytvářejících klima školy, zapojení do ostatních hudebně výchovných aktivit školy, přesahy do kulturního života obce, regionu ... atd., nutno konstatovat, že výsledky **šetření mají pouze částečnou vyvídací hodnotu a nemohou popisovat reálný stav výuky předmětu jako takového**. Jsem přesvědčen, že právě žáci těch učitelů, kteří vyučují předmětu kompetentně, mohli paradoxně dosáhnout nejhorších výsledků. K samotným testovacím úlohám lze mít řadu zásadních výhrad. Cituji ze Závěrečné zprávy¹⁶:

*Úspěšnost žáků v dalších předmětech a vzdělávacích oblastech, tj. zejména ve společensky orientovaných předmětech a výchovách, se pohybuje nad dosaženou úspěšností žáků v přírodovědných předmětech. Jedinou výjimkou je v tomto ohledu hodnocení úspěšnosti žáků 9. ročníku v testování hudební a výtvarné výchovy, kde **dosažená úspěšnost žáků je nejnižší ze všech testovaných předmětů a vzdělávacích oblastí**.*

Záhadou pro mne zůstává, proč nejsou výsledky prezentovány za každý předmět separátně, ale pouze celkově za Oblast Umění a kultura.

Jediným pozitivem šetření pak zůstává, že hudební výchovu vnímá pozitivně většina dotazovaných žáků, u žáků 9. ročníků patří mezi tři nejoblíbenější.

Úroveň výuky, její formy a pochopitelně výsledky jsou velmi diferenciované. Vždy záleží na konkrétní situaci, podmínkách, které vedení školy pro výuku předmětu vytváří a především na **osobnosti pedagoga**. Přestože výuka hudební výchovy v obecné rovině systémově nefunguje dobře, díky řadě pedagogů, kteří splňují ty nejvyšší požadavky, dosahují některé školy vynikajících výsledků. Ty se projevují nejen ve výstupech uměleckých, ale v celkové kultivaci atmosféry školy a v přístupu žáků ke vzdělávání obecněji. Proto je **nutno neustále prezentovat pozitivní příklady**, kterých je naštěstí, i přes celkový nepříznivý stav, stále dost. Společnost pro hudební výchovu ČR ve spolupráci s KHv Ped F UK Praha a Gymnáziem a Hudební školou hlavního města Prahy připravila první ročník **Hudební olympiády ČR**, jejíž finále se uskutečnilo 17. února 2018 v Praze. Ve dvou kategoriích se utkali žáci základních a středních škol z celé republiky ve čtyřech hudebně teoretických i praktických

¹⁶ Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017, Závěrečná zpráva, Praha, listopad 2017. Str. 75, 3.1.22.

disciplínách. Vítězové obou kategorií soutěže reprezentovali Českou republiku na IV. Mezinárodní hudební olympiádě, která proběhla v dubnu 2018 v Tallinnu. Startovné a dopravu vítězům a jejich pedagogům uhradila SHV ČR.¹⁷ Stejně jako na 2. Mezinárodní hudební olympiádě v Rize v roce 2014 (Lukáš Janata, Liberec, v současnosti student San Francisco Conservatory of Music, obor skladba) získal na IV. Mezinárodní hudební olympiádě v Tallinnu hlavní cenu za kompozici český reprezentant – za Žert pro harfu si toto nejvyšší ocenění odvezl Martin Sadílek z Prahy, (hra na harfu, pedagog Hana Müllerová z GMHS Praha), ale i zástupce starší kategorie Filip Štrobl z Českých Budějovic (hra na keyboard, pedagog Martina Šobová, soukromá ZUŠ Solis, s.r.o.) českou hudební výchovu skvěle reprezentoval. V konkurenci z Estonska, Lotyšska, Litvy, Chorvatska, Slovinska, Polska a Kypru tedy naše hudební výchova opět obstála, nicméně je nutno konstatovat, že tyto výsledky současnému reálnému stavu hudební výchovy u nás neodpovídají. SHV ČR pro další ročník (2020) připravuje odlišný formát jednotlivých disciplín tak, aby se mohlo zapojit co nejvíce dětí ze základních škol.

Jestliže jsem zmínil přípravu pedagogů na univerzitních pracovištích, nemohu opomenout **další vzdělávání pedagogů**, těch, kteří v současnosti na školách vyučují. Na řadě škol z důvodu personálního obsazení hudební výchově vyučuje pedagog, který obor hudební výchova nemá vystudován a dokonce není ani amatérským hudebníkem. Předmětu – i přes dobrou vůli – vyučuje nekompetentně a leckdy se pro něj hodiny hudební výuky stávají noční můrou. Právě těmto pedagogům chceme pomoci – na **Letní dílně hudební výchovy 2018**¹⁸ byla vytvořena studijní skupina věnovaná právě těmto kolegyním a kolegům – tedy pedagogům pro HV nepřipraveným, leč HV vyučujícím. Kromě základních informací byly připraveny funkční metodické materiály, aktivizační kvízy a snadno realizovatelné materiály pro činnostní pojetí předmětu – tedy: aby se vyučující hudební výchovy neobával a žáky začala bavit.

Rád bych skončil optimisticky – pohybují se totiž v prostředí, které připravuje mladé pedagogy a mám z nich velmi dobrý pocit, v plném proudu je projekt **Hudba do škol**, který považuji za velice přínosný a který dle mého názoru dává jistou možnost, jak nepříznivý stav částečně zvrátit - kromě pravidelných setkání pedagogů v Rudolfinu vznikají regionální centra (aktuálně ve Velvarech, Litoměřicích, Hořicích a Liberci). Povedou je samotní učitelé, kteří

¹⁷ Viz *Hudební olympiáda* [online]. ©2018 [cit. 2018-11-26]. Dostupné z: <http://www.hudebniolympiada.cz/>

¹⁸ *Společnost pro hudební výchovu ČR* [online]. Liberec, ©2018 [cit. 2018-11-26]. Dostupné z: <https://shvcr.cz/>

budou zvat další spřízněné duše na společné přemýšlení a tvoření. Projektem zatím prošlo 200 pedagogů, kteří učí zhruba 30 000 žáků v celé ČR. S

HV ve spolupráci s katedrou HV PedF Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem připravuje další konferenci **Hudební výchova pro 3. tisíciletí**, která se uskuteční ve dnech 5. - 7. dubna 2019 v Ústí nad Labem a bude zaměřena důsledně na praktické otázky HV a metodiku předmětu. Velmi mne těší, že lektorský tým SHV ČR byl významně omlazen a obohacen o mladé, leč velmi kreativní osobnosti, což je příslibem do budoucna.

Literatura

HOLUBEC, Jiří a Markéta PASTOROVÁ. Metodické komentáře a úlohy ke Standardům ZV – Hudební výchova. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. ©2018 [cit. 2018-11-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21389/METODICKE-KOMENTARE-A-ULOHY-KE-STANDARDUM-ZV---HUDEBNI-VYCHOVA.html/>

Hudební olympiáda [online]. ©2018 [cit. 2018-11-26]. Dostupné z: <http://www.hudebniolympiada.cz/>

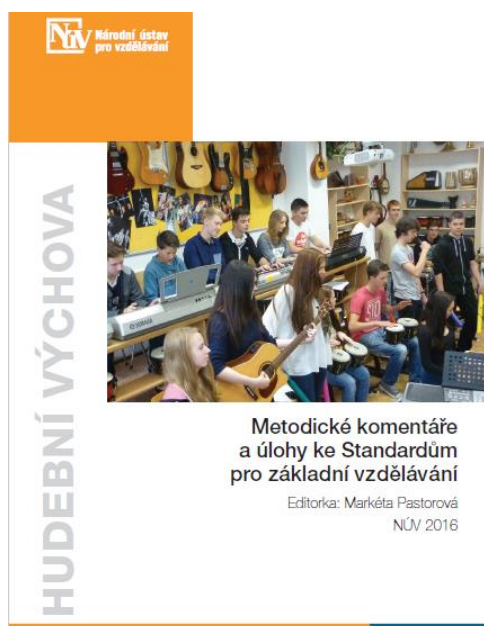
Sdělení komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů. *EUR-Lex: Access to European Union law* [online]. Brusel, 2018 [cit. 2018-11-26]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0268&from=CS>

Společnost pro hudební výchovu ČR [online]. Liberec, ©2018 [cit. 2018-11-26]. Dostupné z: <https://shvcr.cz/>

Standardy. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. ©2018 [cit. 2018-11-26]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>

Přílohy

Sestřih z letošní LDHV v Mělníce.



Zážitek v hudební výchově

Petr Ježil

Abstract

The understanding of art, the act of self-revelation and a capability of empathy mediates an aesthetic testimony and opens up a new form of interpersonal communication.

Key words: art, empathy, aesthetic testimony, communication, experience

Zážitek. Slovo, které je dnes ve společnosti, a zvláště mezi mladými lidmi, často užívané. Každý hledá nějaké nové zážitky, adrenalin, něco, co ještě nezažil, všechno si užívá, všechno je skvělé, báječné, neopakovatelné...

O zážitku se v posledních letech hovoří i ve vzdělávání. Zážitková pedagogika (tzn. vzdělávání prožitkem) je založena na schopnosti lidské paměti vstřebávat informace, jejichž vnímání je provázeno intenzivními emocemi. Jde o učení z důsledků vlastního jednání, konání, hledání netradičních řešení, překonávání úkolů a výzev, intenzivní učení z prožitků namísto pouhého shromažďování informací.

Zážitkové vzdělávání se nejvíce používá u různých programů, které mají za cíl rozvíjení znalostí, dovedností a osobních dispozic z přímé zkušenosti. Příklady takových programů mohou být teambuilding, outdoortraining, workshop atd. Účastníci takovýchto kurzů si sami vybírají ze zážitků pro ně důležité zkušenosti, reflektují získané prožitky a zkušenosti.

Ač je tedy pojem *zážitek* v současnosti frekventovaný a sousloví *zážitková pedagogika* velmi módní, ve výuce alespoň esteticko-výchovných předmětů (ale věřím, že i v řadě jiných předmětů na našich školách) nejde o žádnou přelomovou novinku. *Zážitek* je nějaká událost, kterou člověk ve řada silných prožitků svém životě prodělal, zažil, a kterou si z těchto důvodů pamatuje delší dobu. Zážitky obvykle tvoří základ osobních vzpomínek. Jde o události, které často bývají spojeny s nějakými emocemi, ať již kladnými či zápornými. Každý si pod pojmem *zážitek* představuje něco jiného, protože zážitky se mohou týkat nejrůznějších oblastí našeho života – soukromí, práce, sportu, cestování, společenských vztahů, emoce spojené s první velkou láskou, s narozením dítěte, s úmrtím blízké osoby, zážitky získané během školní docházky či vojenské služby apod. Vždy jde tedy o nějakou událost, kterou člověk ve svém životě zažil a kterou si pamatuje, protože je spojena s nějakou emocí. A z toho důvodu se řada silných prožitků vztahuje také k umění, a tedy i k hudbě.

Umění a kultura jako veřejné statky (ač si to mnozí neuvědomují) produkují některé klíčové aspekty pro společnost jako celek – ať je jimi udržení kulturního dědictví pro budoucí generace, vzdělávací a kultivační efekty, posílení národní identity nebo prevence rizik od různých forem kriminality a drogové závislosti přes sociální otázky a jejich řešení až po prevenci v tom nejširším slova smyslu, prevencí „nelidství“.

Zásadní roli ale hraje umění – podobně jako věda a výzkum – v poznávání světa. Obojí potřebujeme stejně. Jak říká Arjo Klamer (1953, profesor kulturní ekonomie na Erasmus University v Rotterdamu): „Civilizovaná společnost potřebuje kulturu a umění stejně jako vědu – jako zdroj vědění a kreativity.“ Pro vyvážený rozvoj osobnosti jsou oba dva vzájemně se doplňující způsoby poznávání světa (tzn. vědecko-racionální a umělecko-emoční) zcela nezbytné.

Umberto Eco (1932–2016, italský sémiotik, estetik, filosof a spisovatel) je přesvědčený, že věci můžeme poznávat buď prostřednictvím definic, nebo prostřednictvím příběhů. Jen vyvážením obou způsobů v procesu vzdělávání dětí, mládeže i dospělých lze dosáhnout jejich plnohodnotného a harmonického duchovního rozvoje a připravenosti pro život.

Umění tedy je forma společenského vědomí a tvůrčí činnosti člověka, která reprodukuje skutečnost v uměleckých obrazech; je to forma estetického vnímání světa. Předmětem umění, jímž se odlišuje od jiných forem společenského vědomí, jsou estetické vztahy člověka ke skutečnosti. Umění skutečnost nejen poznává, ale také hodnotí, nejen tvoří, ale i sděluje, a to vždy specificky estetickým způsobem. Způsobem, na němž se podílejí *zážitky*. Co je to vlastně zážitek jakožto forma prožívání? V obecné rovině znamená *prožívání* evidovat určité obrazy vědomí, pocitově je hodnotit a reagovat na toto hodnocení určitou snahou. Tudiž jde v podstatě o vnímání, ukládání a hodnocení informací za pomoci *emocí*. Všichni víme, že pokud byla nějaká situace v našem životě spojena se silnými emocemi, dobře si ji pamatujeme, že utkvěla v naší paměti mnohem výrazněji než situace, která proběhla bez nejmenší emocionální reakce.

Silná a pro zdravý rozvoj dětské osobnosti je nezbytná potřeba *emocionálních prožitků*, zprostředkovaná kromě jiného i uměním. Jejím uspokojením, prožitkem kladného pocitu, kladné emoce jdeme vstříc dětským potřebám. To, co dítě prožije emotivně, to si pamatuje trvaleji. Nadto nelze opominout jeden důležitý vývojový mezník, který spadá do období mladšího školního věku. Až do věku zhruba devíti let děti přednostně používají pravou hemisféru mozku, kde sídlí emoce. Pravá hemisféra je používána intuitivně, rychleji chápe podstatu problému a uchopuje jej jako celek. Tento fakt je třeba zdůraznit zvláště v souvislosti se závratným tempem rozvoje intelektových schopností, kdy dítě od útlého věku disponuje

nesmírným množstvím informací a na levou, vývojově ne zcela připravenou mozkovou hemisféru jsou kladeny leckdy nepřiměřeně vysoké požadavky. Je zapotřebí zachovat rovnováhu mezi rozumem a citem, najít účinnou protiváhu k naukovému vzdělávání. A v tomto směru mají značné předpoklady k formování osobnosti dítěte právě esteticko-výchovné předměty, mezi nimi i hudební výchova. Pokud její emocionální náboj koresponduje s emočním a fantazijním naladěním dětí, jeví se jim jako esteticky atraktivní. Tím probouzí vlastní iniciativu žáka ve vyučovacím procesu; to, co žák dělá, zároveň prožívá, a tak získává a zpracovává zkušenosti. Jde tedy o formu učení, která je pro děti zvláště na 1. stupni ZŠ přirozená – o hru a spontánně navozené situace.

Neméně silnou základní potřebou dětí mladšího školního věku je potřeba seberealizace. A tak je nutné vytvářet i dostatečný prostor pro rozvoj *hudební tvořivosti* a v souvislosti s tím nelze opomíjet ani prostor pro rozvoj *fantazie* a fantazijních představ. Potřeba seberealizace, tvořivosti, fantazie a fantazijních představ je také silně podmíněna věkem a souvisí s výše zmíněnou laterální specifikací mozkových funkcí ve dvou mozkových hemisférách. V pravé hemisféře sídlí totiž kromě emocí též intuice, spontánnost, svobodomyšlnost, tvořivost a neverbální myšlení. Oproti tomu levá hemisféra mozku je sídlem verbálního myšlení a komunikace, racionálních a intelektuálních aktivit, dále pak lineárnosti a konformnosti.

Dopřejme žákům plné prožívání toho, co dělají například v hodinách výtvarné nebo dramatické výchovy – osobní prostor, nabídněme jim prožitek, který si s sebou ponese déle, místo mechanického mentorování. Žák se vždy více a lépe naučí, pokud se naučit opravdu chce, pokud ho učení baví a těší se na něj. Vést žáky k potřebě vzdělávat se a získávat informace je jedním z prvotních úkolů učitelů. Prožitkové vyučování nám k tomuto cíli dává prostředky. Byla by velká škoda je nevyužít a neumožnit tak dětem kvalitnější a účinnější přípravu na život.

Zanedlouho přijdou celé generace „tlačítkových dětí“, dětí nejen s výrazně zúženým kreativním potenciálem. Ale i s problémy přímé komunikace a empatie. Vzhledem k obrovskému boomeru informačních technologií, ke kterým se děti dostávají, se tento problém, jak můžeme již pozorovat, stává aktuálním. A právě sféra umění je jednou z mála možností pro udržení kreativity jedinců a zachování lidského rozměru lidí i do budoucna. Kontakt s uměním působí výrazně pozitivně v obohacování života, posilování jeho pozitivního vnímání a jako prevence proti celé řadě negativních aspektů a jevů.

Tím se dostáváme k otázce hudební a receptivní výchovy. Tím výrazněji, uvědomíme-li si nutnost zachování rovnováhy mezi rozumem a citem. Dítě dnešní doby od útlého věku disponuje nesmírným množstvím informací, intelektuální schopnosti procházejí velice

rychlým vývojem, nároky na vzdělání i u dětí mladšího školního věku vzrůstají. A to i přesto, že vývojově je mozek připraven přednostně používat pravou mozkovou hemisféru, v níž sídlí emoce, a tedy vnímat je a *prožívat*. Prožitkem kladného pocitu, kladné emoce se otevírají předpoklady protiváhou naukovému vzdělávání a formovat osobnost dítěte.

Emocionální prožitek (a schopnost estetického hodnocení) jakožto završení uvědomělého vnímání hudebního díla, porozumění hudebně vyjadřovacím prostředkům a jejich prostřednictvím obsahu hudby se pak jeví jako *cíl*, ke kterému směřujeme. Tedy cílem, ke kterému směřujeme a který zvláště u dětí je třeba vidět jako primární, zůstává *emocionální prožitek*, který pracuje se zážitky. Ty nabízejí dětem nejrůznější tvořivé aktivity, především výtvarné a hudební, které hrají velkou roli zvláště v předškolním a mladším školním věku; přinášejí do školního i osobního života dětí nejen radost a potěšení z vlastní „tvorby“, ale bývají i zdrojem trvalejších emocí, z nichž děti čerpají další inspiraci i později.

Jak se zážitek podílí na vnímání hudby a jak působí při výuce hudební výchovy? Samotná výuka tohoto předmětu je komplexem mnoha problematik. Musí upírat pozornost jak k vývoji hudby, tak ke vnímání jako takovému, ke komunikaci s hudbou, ke komunikaci při interpretaci díla i k procesu samotné tvorby, do které se promítá osobnost autora a její aktuální nastavení.

Jan Slavík ve své knize „Umění zážitku, zážitek umění I.“ (Praha, Univerzita Karlova – Karolinum, 2001) rozvíjí následující upravené a vybrané téze: „Zážitek je to, co můžeme uchopit a co si odnášíme jako vzpomínku. Je v něm obsažen osobní přístup. Ačkoli situaci zažíváme teď, zážitkem je pro nás to, co si ze situace odnášíme jako vzpomínku přístupnou pro opakovaný návrat. Nezbytnou součástí zážitku je prožitek, tj. city, pocity, nálady, které ukládáme do vzpomínek... Zážitek je tedy individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pociťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu jedince zachycená příslušná situace... Zážitek je tedy jediným a nezbytně nutným oknem do situace, bez něhož bychom o situaci vůbec nevěděli. Můžeme mluvit o odlišnosti zážitků ve vnímání umění. Někteří lidé tutéž věc hluboce prožívají, jiní odmítají.“ V prostředí výuky pak platí, že učitel má vždy jiné čtení situace, jiný zážitek než žáci. A Slavík pokračuje: „Zážitek světa se nám tedy dává v té podobě, jak smysly a zvyky připouštějí.“ Umění přirozenou cestou vychovává. Umělecké vzdělání poskytuje člověku skrze jeho vnímání další rozměr jeho bytí – a to i u pasivního přístupu. Děti i dospělí věnující se umění mají ještě jednu zcela zásadní výhodu – nenudí se. A je prokázáno, že právě nuda je jedním z velmi rizikových faktorů zvláště ve vyspělých zemích.

Myslím, že význam zážitku se mnohdy ve výuce opomíjí a přitom cílem většiny učitelů je, aby si žák z jejich hodiny odnesl co nejvíce vědomostí a dovedností. A přitom okamžiky, které si dítě detailně a výrazně pamatuje, jsou právě zážitky. Proč tedy nenastavit učební situace tak, aby v žácích vyvolaly pocit blízký tomu, co zažívají, když později hovoří o zážitku, a fixovat si tak situaci a probíranou látku.

Zážitkovou pedagogiku (experiential education) můžeme charakterizovat jako výchovu a vzdělávání na základě vlastního prožitku. Od *prožitku* se přes *zážitek* dostaneme až ke *zkušenosti*. *Zkušenost* je založená na autentickém prožitku. Nelze neprožívat, ale ne vždy dokážeme z prožitého onu zkušenost vytvořit. *Zážitek* vzniká při aktivitě jako jakási zkušenost, která se dobře uchovává v paměti, protože při prožívání jsou ke zpracování vjemů zapojeny téměř všechny smysly žáka. *Prožitek* je tím hlubší a intenzivnější, čím je žák těmto prožitkům otevřenější.

Zážitková pedagogika je velmi vhodným prostředkem ke zlepšování dovedností žáků v hudební výchově. Využívá prožitků a her. Žáci by v hudební výchově měli umět „pracovat“ se svými pocity a emocemi, ať je to při zpěvu, hře na nástroj, instrumentální a rytmické improvizaci, hudebně pohybových činnostech či poslechu stejně jako v hudební teorii – pustíme dětem několik krátkých hudebních ukázek a děti sdělují pocity, které v nich hudba navozuje; improvizovanou melodií (zazpívanou, zahrnou na zvonkohru apod. se pokouší vyjádřit svoji náladu a ostatní se snaží ji určit; pomocí bicích nástrojů vyjadřují své emoce atd. *Emoce* má v lidské existenci a kultuře výjimečné postavení. S její pomocí lidé dokáží zprostředkovat obsahy svých pocitů, zážitků a zkušeností. Emoci vytváří jakýkoliv nenáhodný projev člověka, který cítí potřebu vyjádřit se. Většinou jde o vyjádření abstraktního objektu. Emocí může být všechno, co člověk ve svém životě projeví, co cítí, vnímá, chápe, a emoce tím získává smysl a svůj význam. Ten zahrnuje široké hodnotové a významové spektrum lidských aktivit.

Člověk se zmocňuje skutečnosti svými smysly a emocemi. Náš kontakt s realitou má svůj ohlas v našich estetických vztazích a v jejím uměleckém chápání. Hudba je nejpůsobivější tam, kde myšlenky, které jsou jejím inspirujícím zdrojem, nejen ilustruje, ale umocní, ozvláštňuje, vychýlí z normálu, a tím jim dá nové dimenze, nové rozměry, umožní je prožít intenzivněji, než kdyby byly jen verbálně vysloveny. Takovým uměleckým zpracováním se dospěje k hudbě, která není jen konglomerátem mimohudebních významů, ale má sama vypovídající hodnotu.

K hudbě a hudební výchově můžeme přistupovat různě. Lze dětem poutavě a zajímavě vyprávět o hudebních skladatelích, lidové písni, hudebních nástrojích, formách nebo je

necháme hudbu prožít a spoluvytvářet i za cenu ne vždy dokonalého výsledku. Tohoto druhého způsobu se budou žáci účastnit s mnohem větším zaujetím a silnějšími zážitky. Základem je nezbytná vlastní empirická zkušenost, vytváření originálního tvaru ve společenství druhých. Ne vždy se musíme dobrat kvalitního a ideálního výsledného tvaru. Mnohem důležitější je cesta k cíli, kterým je mnohdy právě samotný prožitek z vyučovací hodiny. Tento společný kolektivní zážitek se jeví jako velmi důležitý faktor v dnešním systému vyučování a také jako protipól individuálních možností každého žáka. Nezbytný je ale jeden předpoklad; žáky musíme na tento způsob práce připravit, naučit je toleranci k druhým, respektovat názory ostatních, spolupracovat se spolužáky, nést spoluzodpovědnost za společný výsledek. Čím více žáků máme ve třídě a čím jsou mladší, tím je tento úkol obtížnější.

Co tedy lze nabídnout? Neomezit se jen na tradiční výuku (výklad, vysvětlení, demonstrace, dialog, referát...). V hudební výchově by mělo jít (stejně jako třeba v dramatické či výtvarné výchově) o tvůrčí proces využívající aktivity žáků, jejich kreativity a originality. Jak toho dosáhnout? Nepředkládat dětem jenom fakta, ale společně je vyvozovat, snažit se dopátrat správné odpovědi, nespoléhat se jen na tradiční verbální, víceméně faktografické informace o skladateli a vybrané skladbě, postavené na pasivním naučení, ale zaměřit se na aktivní porozumění vycházející z přímé komunikace žáka s konkrétním hudebním dílem a tím i postupně kultivovat hudební cit našich žáků. Odměnou za takovýto průběh vyučování je vzbuzení a udržení pozornosti žáků, rozvoj fantazie a představivosti; následně pak lepší zapamatování a uchování prožité zkušenosti, nově získaných poznatků, zafixování si dovedností.

Vnímáme-li aktivně hudbu, prožíváme určitý zážitek. Necháváme na sebe působit emoce, necháváme se ovlivnit znějícími tóny, měníme svůj pohled na skutečnost, na realitu.

Bez zážitků není žádný člověk; to je nám všem společné. Rozdílná je ale naše reakce na zážitky, naše vnímání jednotlivých zážitků, jejich interpretace, to, dokážeme-li je vůbec vnímat, dokážeme-li si je vůbec „užít“.

Současná estetika nás učí hledat, co říká o světě, ve kterém žijeme, a nabízí nám možnosti, jak to vyjádřit. Motivací a hledáním myšlenek a potřebných vyjadřovacích prostředků nás přivádí k aktivaci smyslového vnímání, estetického citění a rozumového i citového hodnocení skutečnosti a různých jevů života.

Literatura

DYTRTOVÁ, K. *Zážitek, význam a pojem*. In: *Zážitek a jeho funkce ve vzdělávání pedagogů*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 2001. ISBN 978-80-7414-101-0

HOLEC, J. *Škola hrou aneb dva tucty dobrých nápadů pro muzikantskou dílnu*. Muzikservis Štiller, 2000, ISBN 8086233-11-1

JEŽIL, P. *Umění zážitku nebo zážitek umění?* In: *Zážitek a jeho funkce ve vzdělávání pedagogů*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 2001. ISBN 978-80-7414-101-0

JINDRÁČEK, V., ŠKODA, J.; DOULÍK, P.; GERMUŠÁKOVÁ, M.: *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. UJEP, PF, Ústí nad Labem 2011, ISBN 978-80-7414-429-5

KLAPALOVÁ, M. *Hudební zážitek – kreativní přístup k výuce hudební teorie*. In: *Zážitek a jeho funkce ve vzdělávání pedagogů*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, 2001. ISBN 978-80-7414-101-0

MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Paido, Brno 2001. ISBN 80-7315-002-6

MEDEK, I. *Umění potřebujeme. Jako jednotlivci i jako společnost*. Staženo z: <https://www.universitas.cz/forum/628-umeni-potrebujeme-jako-jednotlivci>

NOVOTNÁ, D. *Metody tvořivé dramatiky v hodinách hudební výchovy*. In: *K aktuálním otázkám hudební teorie a pedagogiky*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, Ústí nad Labem 2002. ISBN 80-7044-433-9

STRAŇKOVÁ, L. *Psychologické aspekty hudební recepce se zřetelem k posluchačům mladšího školního věku*. Disertační práce. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, Ústí nad Labem 2005.

STRAŇKOVÁ, L. *Emocionální prožitek obsahu hudby u posluchače mladšího školního věku*. In: *Miscellanea doctorandica II*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, Ústí nad Labem 2005. ISBN 80-7044-641-2

Opera Příhody lišky Bystroušky jako muzejně edukační program

Nikola Illeová

Abstract

The paper presents didactic analysis of workshop for children from elementary schools based on the Leoš Janáček's opera *The Cunning Little Vixen*, which is realized in the Leoš Janáček's Memorial, the Moravian Museum, Department of the History of Music.

Keywords: *The Cunning Little Vixen*, opera, Leoš Janáček, workshop, musical activities, Boomwhackers, Orff Instruments, folk song

Úvod

Nenápadný zahradní domek na ulici Smetanova, nyní Památník Leoše Janáčka, nechal Janáček postavit pro ředitele varhanické školy v roce 1909. Na tomto místě, v zahradě Chleborádovy vily, kde od roku 1906 sídlila varhanická škola (dnes tu sídlí Oddělení dějin hudby MZM) se nacházely dříve konírny. Janáček, tehdejší ředitel varhanické školy, se sem stěhoval s manželkou Zdeňkou a hospodyní Mařou na začátku července 1910 a žil tu až do své smrti v roce 1928. Historie domku by vydala na samostatný článek, ve svém příspěvku se chci věnovat současnosti, konkrétně tomu, co se zde děje na poli muzejní edukace.

Velmi významnou součástí dnešního života Památníku jsou návštěvy škol, od mateřských až po ty střední. Chodí sem na muzejně edukační programy, které vedou lektorky z Oddělení dějin hudby. Obsah a náplň těchto programů navazuje na rámcové vzdělávací programy a koresponduje s danou věkovou skupinou, lze je také dle přání pedagogů navzájem prolnout či jinak přizpůsobit. Tematicky vycházejí z Janáčkových děl, konkrétně *Říkadla*, oper *Příhody lišky Bystroušky* a *Její Pastorkyně*. V nabídce je také program přibližující život a dílo Leoše Janáčka obecně. U všech z nich se žáci seznámí s daným dílem nejen teoreticky, ale také prakticky prostřednictvím různých hudebních aktivit a dalších zajímavých úkolů. Na některá z těchto děl se jdeme podívat do expozice, která je středobodem zejména pro program *Život a dílo Leoše Janáčka*. Pouštíme si z nich také ukázky a i ty dále komentujeme.

Opera Příhody lišky Bystroušky jako muzejně edukační program

Opera *Příhody lišky Bystroušky* Leoše Janáčka budila velkou pozornost již během příprav světové premiéry, neboť podobné téma nebylo dosud v operním světě zpracováno. Tím, že zde vystupují postavy z říše zvířat, připomíná dílo literární formu bajky – stejně jako lidské postavy, jednají zde zvířata podle jasných charakterových pohnutek. Je to právě svět zvířat, který činí operu atraktivní i pro nejmladší diváky. Obzvláště v dnešní přetechnizované době se ukazuje příběh lišky Bystroušky jako velmi vhodný způsob, jak přitáhnout dětského diváka zpět k zákonitostem přírody, k věčnému koloběhu, jenž pravděpodobně v současnosti ani nevnímá. Nabízí možnost pracovat s dětmi v oblasti všech obsahových domén hudební výchovy, tj. ve vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činnostech a vzdělávací část rozšířit i do doplňujícího oboru dramatické výchovy. Zasahuje do vzdělávacích oblastí *Jazyk a jazyková komunikace*, *Člověk a jeho svět*, *Člověk a společnost*, *Člověk a svět práce* a samozřejmě hlavně do oblasti *Umění a kultura*.¹⁹

Cíle programu

Cílem edukačního programu v obecné rovině je seznámit žáky prvního stupně základních škol (případně ještě i nejmladší žáky nižšího stupně víceletých gymnázií) se životem a dílem Leoše Janáčka. Hlavní důraz je kladen na operu *Příhody lišky Bystroušky*, velmi významné dílo světového operního repertoáru domácí, přímo brněnské, provenience, a to v souladu s požadavky aktuálního Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Se samotnou operou se seznámí jak teoreticky, tak prakticky, prostřednictvím hudebních aktivit vycházejících z partitury opery. V oblasti obsahového zaměření si edukační program klade cíle do všech tří oblastí – kognitivní, afektivní i psychomotorické.

Příklady cílů kognitivních:

- Žák zná základní fakta z života Leoše Janáčka (profese, rodina...).
- Žák dokáže popsat okolnosti vzniku opery *Příhody lišky Bystroušky* (ilustrace – komiks – opera).
- Žák zná základní pojmy z oblasti hudební nauky (opera, orchestr, sbor, dirigent, hudební nástroje...).

¹⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 160 s. cit. 21. 5. 2018]. Dostupné:< <http://www.msmt.cz/file/43792/> >.

Příklady cílů afektivních:

- Žák oceňuje uměleckou hodnotu díla Leoše Janáčka.
- Žák získá pozitivní postoj k památce (UNESCO).
- Žák je motivován navštívit operu v divadle.

Příklady cílů psychomotorických:

- Žák zpívá intonačně a rytmicky přesně danou píseň.
- Žák je schopen pomocí jednoduchých nástrojů vytvořit instrumentální doprovod k písni.
- Žák zvládne v průběhu hry reagovat na různé změny (dynamické, tempové, udávání nástupů...).

Popis programu

Žáky po příchodu do budovy nasměrujeme do sálu, kde se usadí na židle. Přivítáme se s nimi a povíme si, co nás zde společně čeká. Hned na úvod volíme aktivizující otázky, např.

- Víte, kdo žil v tomto domě? Všimli jste si pamětní desky na domě?

Následuje krátký výklad o historii místa. V jeho průběhu se žáci dozvědí stručnou historii varhanické školy, domku a jeho tehdejší dispoziční řešení. Vrátime se také zpět k tomu, kdo to byl Leoš Janáček a jaké profese vykonával.

- Kdo to tedy vlastně byl, ten Leoš Janáček?

Po odpovědi, že byl hudební skladatel, následuje otázka, jakou hudbu skládal – nejčastější odpovědí bývá hudba pro klavír, nás ale zajímá opera. Když se v odpovědích dopravujeme až k opeře, krátce se u ní zastavíme.

- Co je to opera? Byli jste někdy někdo na nějaké opeře?

Na tomto místě si povíme stručnou definici žánru opera, necháme ji však spíše sestavit děti samy, podle toho, jestli už některé z nich operní představení navštívily. Zmíníme, že jedna z oper, kterou Leoš Janáček zkomponoval, nese název *Příhody lišky Bystroušky* a tato informace nám zároveň poslouží jako pozvánka k návštěvě expozice *Život a dílo Leoše Janáčka*. V expozici se nezastavujeme u každé z vitrín, pro účely našeho programu postačí vitrína s rodinnými fotografiemi Janáčkových a dobovými fotografiemi interiéru domku. U nich upozorníme děti na vzácný klavír, který Janáček dostal jako svatební dar od rodičů Zdenky Schulzové. Děti mohou jít nahlédnout do pracovny a prohlédnout si klavír i z jiného úhlu než průhledem ze sálu. Následuje konečně vitrína s muzeáliemi k opeře *Příhody lišky Bystroušky*, kde si povíme něco ke genezi opery. Začínáme u akademického malíře Stanislava

Lolka, který jako první postavu vychytralé lišky Bystroušky vymyslel a nakreslil, pak se dostaneme k redaktoru brněnských Lidových novin Rudolfu Těsnohlídkovi, který k obrázkům vymyslel text, a výslednou podobu jejich spolupráce si ukážeme ve vitrině na výstřižku z Lidových novin. Zde se přímo nabízí další aktivizující otázka:

- Jak říkáme dnes takovým obrázkům s textem, které vycházejí v různých časopisech?
(Nápověda: v dnešní podobě ubylo textu a kreslené postavy mívají u pusy bubliny)

V tomto okamžiku se dostáváme ve vyprávění k hospodyni Maře, která údajně při čtení jednoho z příběhů o Bystroušce měla mistra vyrušit smíchem od komponování, že se šel podívat, čemu se tak směje. Ona mu měla za to poradit, že když tak hlasy zvířátek zapisuje, to by byl pro něj námět na operu²⁰. Ukážeme si také nejznámější kostýmní návrhy Eduarda Miléna a děti mají za úkol uhodnout, jaká zvířata jsou na návrzích zobrazena (sova, datel, beruška, brouk) a samozřejmě také faksimile Janáčkových rukopisů z opery. Žákům nyní necháme prostor na prohlédnutí si exponátů a po chvíli se s nimi sejdeme opět v sále. Navazujeme tím, že Janáček vzhledem k tomu, že zapisoval a sbíral lidové písničky, použil také čtyři z nich v této opeře²¹. A jednu z nich budou děti určitě znát.

Hudební aktivita:

Hrajeme na Boomwhackers z partitury podle barevných papírů. Vybereme čtyři dobrovolníky, kteří si rozdělí mezi sebou čtyři různě barevné nástroje. Každý nástroj je naladěn na určitý tón, má jinou délku a barvu, v partituře je pak vyznačen příslušnou barvou papíru (c1 = červená, d1 = oranžová, e1 = žlutá, g1 = tmavě zelená). Lektor se pasuje do role dirigenta a ukazuje hrajícím dětem nástupy a tempo hry. Ostatní děti sedící v sále mají za úkol podle hrané melodie poznat, o jakou píseň se jedná. V dalším kole hry se z dětí, co zrovna nehrají, stane sbor a všichni společně zpíváme píseň *Běží liška k Táboru*. Sboru pak můžeme také rozdat hudební nástroje (dřívka, vajíčka, drhla, rolničky, atd.) a rozdělit je podle nich do ansámbků. S každým ansámblem nacvičíme vlastní rytmický doprovod – časově náročnější na nacvičení. Pokud máme na programu vyšší ročník z prvního stupně a nějakého muzikanta, co už umí hrát z not, můžeme přidat aktivitu, kdy žákovi svěříme zvonkohru a notovou ukázkou zápisu melodie stejné písně z opery v Janáčkově úpravě.

Pracovní listy a ukázky z opery:

²⁰ TRKANOVÁ, Marie. *U Janáčků. Podle vyprávění Marie Stejskalové*. Praha: Panton, 1959, s. 100.

²¹ ZAHŘÁDKA, Jiří. Úvod. In Jiří Zahradka. *Leoš Janáček: Příhody lišky Bystroušky. Kritická edice partitury*. Vídeň: Universal Edition, 2010. s. XI–XXXII. UE 34126. ISBN 978-3-7024-6763-0, s. XVII.

Navazuje část s pracovními listy a ukázkami opery. Každému žákovi rozdáme pracovní list, projdeme s nimi zadání úkolů a necháme jim čas, aby si mohli doplnit, co už vědí z výkladu a prohlídky expozice. Mezitím připravujeme ukázky z animované verze opery z produkce BBC. Ukázky volíme dle časových možností skupiny, minimálně však tyto:

Ukázka 1:

Předehra, baletní scéna zvířátek až po místo, kde si revírník odnese malou Bystroušku domů do myslivny.

Ukázka 2:

Sbor lištiček, Janáčková verze Běží liška k Táboru.

Po poslední ukázce necháme dětem čas, aby mohly dokončit práci na pracovních listech. Odpovědi si zkontrolujeme a porovnáme.

Tímto jsme se dostali na samý závěr programu. Pokud nejsou žádné otázky, jako správné divadelní publikum si za hudební výkony zatleskáme, poděkujeme dětem za pozornost a rozloučíme se.

Didaktické metody

Použité metody zde řadíme dle klasifikace Josefa Maňáka²². Z hlediska pramene poznání využíváme jak metody slovní, tak názorně demonstrační, tak metody praktické.

Do metod slovních spadají monologické úseky vyprávění o životě Leoše Janáčka a historii zahradního domku, případně vysvětlování zadání dílčích úkolů. Vyskytují se zde i metody dialogické, sloužící k aktivizaci žáků, případně ke společnému brainstormingu na zadané téma. Nechybí také metoda práce s textovým materiálem v podobně vyplňování samostatného pracovního listu, který má rovněž hlavně aktivizující funkci.

Devízou muzejní edukace je metoda názorně demonstrační. Do této metody řadíme ty úseky programu, ve kterých si s žáky v expozici ukazujeme Janáčkovy rukopisy k opeře, návrhy kostýmů nebo ústřížek z Lidových novin, či si prohlédneme Janáčkovu kompletně dochovanou pracovnu. Patří sem také závěrečné audiovizuální ukázky z opery.

V rámci praktických metod provozujeme hudební aktivity, kdy děti hrají z barevné partitury píseň *Běží liška k Táboru* na nástroje Boomwhackers a tuto píseň i zpívají.

²² Převzato z ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-224-3003-4, s. 71

Organizační forma

Edukace probíhá v prostorách Památníku Leoše Janáčka, v jeho audiovizuálním sále a v expozici *Život a dílo Leoše Janáčka*. Účastní se jí tedy předem nahlášená třída (nebo i více tříd spojených, s ohledem na velikost prostor však maximálně 30 žáků) z prvního stupně základních škol, nejlépe děti od druhé třídy výše. Jak již bylo výše zmíněno, v ideálním případě trvá 60 minut a více, záleží vždy na časových možnostech konkrétní skupiny. Cena programu na žáka je 30,- Kč, pedagogický doprovod má vstup zdarma. Realizace programu spadá do měsíců a dnů školní docházky, tedy pracovních dnů od září do června, výjimečně i mimo ně (skupiny z dětských domovů, spolupráce s jinými institucemi, atd.)

Pokud bychom chtěli zařadit edukační program podle typologie Radka Horáčka²³, zvolili bychom kategorii smíšených, protože v rámci programu používáme činnosti jak teoretické, tak praktické. Formou muzejní edukace spadá pak do nejlépe do kategorie animace, neboť klademe důraz právě na aktivizující činnosti a umocnění zážitku v souvislosti s exponátem. Z hlediska způsobu práce s žáky se snažíme vyváženě střídat formy frontální edukace s různými praktickými aktivitami, a kde je to možné žáky do výkladu zapojit různými aktivizačními otázkami.

Jelikož edukačního programu se účastní vždy třída (případně i více tříd spojených), převažuje hromadný typ výuky. Členění do skupin a skupinová práce nastává až v případě hudebních aktivit, kdy se dělíme na orchestr a sbor. Individuální práce přichází až v závěru programu, v podobě samostatného vyplňování pracovních listů.

Didaktické prostředky

Ke klasifikaci didaktických prostředků využijeme dělení podle Josefa Malacha²⁴. Hlavními učebními pomůckami jsou muzeálie, Janáčkův klavír a pracovna jako předmět ze skupiny originálních předmětů a reálných skutečností (podkategorie lidské výtvořky a výrobky), dále pak substituty v podobě faksimilií, reprodukcí Janáčkových rukopisů not, kostýmních návrhů, výstřižku z Lidových novin a fotografií.

Mezi nemuzeální pomůcky patří hudební nástroje, konkrétně Boomwhackers, dřívka, vajíčka, rolničky, drhla, kastaněty. Další skupinou jsou textové učební pomůcky, do kterých bychom zařadili partituru z barevných papírů, partituru notovou a pracovní listy.

²³ Převzato tamtéž, s. 77.

²⁴ Převzato z ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-224-3003-4, s. 101.

Z technických prostředků využíváme pro poslech a projekci z CD a DVD přehrávač, reproduktory a televizi. Ty jsou součástí vybavení audiovizuálního sálu, kromě nich zde používáme také další vybavení jako magnetická tabule se stojanem, podložky na psaní, psací potřeby. Nezbytným vybavením sálu jsou židle pro usazení maximálně 30 žáků. Hlavní užitou místností je sál, na krátkou dobu se program přesouvá i do prostor expozice.

Evaluace

Evaluace probíhá v závěru programu, kdy v rámci vyhodnocování pracovního listu zjišťujeme dopady edukace a naplnění cílů v kognitivní a afektivní oblasti, v oblasti psychomotorické může dopady programu posoudit učitel v navazující školní výuce.

Jako pedagogové pak vyhodnocujeme vlastní průběh konkrétního programu, např. z hlediska úspěšnosti aktivit, obsahové náplně, případně různé vzniklé potíže.

Závěr

Program *Příhody lišky Bystroušky* je v Památníku Leoše Janáčka nejvíce frekventovaným programem. Není se čemu divit, je to způsobeno povahou námětu, tedy pro dětské diváky atraktivní Janáčkovou operní předlohou, a jednak velkou variabilitou nabízejících se aktivit, které můžeme přizpůsobit úměrně věku tříd. Takto jsme realizovali např. program ještě ve spojení s programem *Říkadla* v Památníku Leoše Janáčka pro první třídu, kde jsme vypustili s ohledem na věk pracovní listy a důraz kladli naopak na praktické hudební aktivity.

Na podzim tohoto roku v souvislosti s konáním festivalu Janáček Brno 2018 vznikne výstava Janáčkových rukopisů k opeře *Příhody lišky Bystroušky*, na kterou budeme samozřejmě reagovat i v rámci muzejně edukačních programů.

Literatura

- JENČKOVÁ, Eva. Presentace díla Leoše Janáčka ve škole. In: *Hudba Leoše Janáčka ve škole. Sborník z konference JANÁČKIANA 1997*. Ostrava: Asociace hudebních umělců a vědců – TC Ostrava. 1998. s. 97-110. ISBN 80-7042-130-4.
- MRÁZOVÁ, Lenka. *Tvorba pracovních listů: metodický materiál*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2013. ISBN 978-80-7028-403-2.
- PETRŽELKA, Ivan. Poznámky k přiblížování Janáčkovy díla široké nehmdební veřejnosti. In: *Hudba Leoše Janáčka ve škole. Sborník z konference JANÁČKIANA 1997*. Ostrava: Asociace hudebních umělců a vědců – TC Ostrava. 1998. s. 39-40. ISBN 80-7042-130-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní edukace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-224-3003-4.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 160 s. cit. 21. 5. 2018]. Dostupné:< <http://www.msmt.cz/file/43792/> >.
- TRKANOVÁ, Marie. *U Janáčků. Podle vyprávění Marie Stejskalové*. Praha: Panton, 1959, 172 s.
- ZAHRÁDKA, Jiří. Úvod. In Jiří Zahrádka. *Leoš Janáček: Příhody lišky Bystroušky. Kritická edice partitury*. Vídeň: Universal Edition, 2010. s. XI–XXXII. UE 34126. ISBN 978-3-7024-6763-0.
- ZAHRÁDKA, Jiří. *"Divadlo nesmí býti lidu komedií": Leoš Janáček a Národní divadlo v Brně = "Theatre must not be comedy for the people" : Leoš Janáček and the National Theatre in Brno*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2012, 145 s. ISBN 978-807-0283-851.
- ZENKL, Luděk. *ABC hudební nauky*. 8. vyd., v Editio Bärenreiter Praha vyd. 2. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2003, 199 s. ISBN 80-86385-21-3.

Edice

- ZAHRÁDKA, Jiří. *Leoš Janáček: Příhody lišky Bystroušky. Kritická edice partitury*. Vídeň: Universal Edition, 2010. 457 s. UE 34126. ISBN 978-3-7024-6763-0.
- ZAHRÁDKA, Jiří. *Leoš Janáček: Příhody lišky Bystroušky. Kritická edice klavírního výtahu*. Vídeň: Universal Edition, 2010. 224 s. UE 33550. ISBN 978-3-7024-6843-9.

Přílohy



Muzeálie k opěře Příhody lišky Bystroušky. Foto Nikola Illeová.



Realizace hudebních aktivit v rámci muzejně edukačního programu. Foto Nikola Illeová.



Příhody lišky Bystroušky

Pracovní list pro 1. stupeň ZŠ

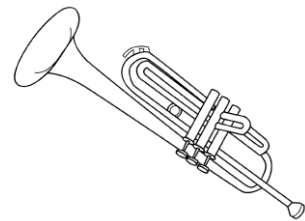
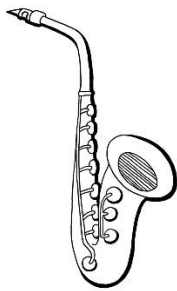
Lišku Bystroušku namaloval jako první jeden malíř, vzpomeneš si, jak se jmenoval?

.....

Později k ní napsal text.....

který pracoval jako redaktor v novinách.

Zakroužkuj, jaké z nástrojů níže můžeme v operě slyšet. Jak se jmenují? Obrázky si můžeš i vymalovat.



Jaké v operě Leoše Janáčka vystupují postavy? Která se ti nejvíce líbila?

Postavy ze světa zvířat

.....

.....

.....

Postavy ze světa lidí

.....

.....

.....

Metódy rozvoja improvizácie na klávesových nástrojoch

Tibor Feledi

Abstract

Issue of the development of musical improvisation in pedagogical practice is constantly confronted with the lack of experience and the lack of knowledge of the pedagogues. The paper presents studies in the field of musical improvisation as well as the author's methodical procedures developing improvisation on keyboard instruments.

Keywords: audiation, improvisation, keyboard instruments, ostinato, key, mode, language

Edwin E. Gordon – Audiácia

Pri rozvíjaní schopnosti improvizovať, hrá u žiaka významnú rolu rozvoj sluchovej percepcie, tzv. audiácie (audiation) – schopnosti vnútornej hudobnej predstavivosti. Je to slovný novotvar, ktorý popisuje hudobné myslenie a spája dva anglické výrazy, a to „Ideation“ (myslenie) a „Audio“ (zvuk). Tento pojem zadefinoval americký pedagóg, Edwin E. Gordon. Audiáciu definuje ako: „*Schopnosť počuť hudbu s porozumením a priradením jej významu aj bez toho, aby fyzicky znela či už v danom okamihu alebo v minulosti.*“ (Gordon, 2011, s. 10). Ďalej dodáva že „*bez audiácie kontextu, ktorý slúži ako zdroj pre audiáciu hudobného obsahu, ostáva počutý zvuk iba zvukom, a nie je transformovaný na hudbu v hudobnej myšli.*“ (Gordon, 2011). Pre proces všeobecnej hudobnej edukácie na elementárnej úrovni, ako aj improvizácie, je schopnosť ukladania a vyvolávania hudobných vzorov v myšli a nadobúdania tonálneho cítenia nesmierne dôležitá. Fenomén audiácie, sa stal ťažiskovým prostriedkom pre rozvoj improvizácie v Gordonovej „Music Learning Theory“, ktorá vznikala v 50-tych rokoch 20. storočia a je teóriou o tom, ako sú deti v každom veku schopné rozvíjať hudobné schopnosti. Zameriava sa na proces učenia sa, a zdôrazňuje skutočnosť, že konečný výsledok vyučovania, by mal prinášať študentom prostriedky, potrebné na pokračovanie hudobného rozvoja, zmysluplným spôsobom počas celého života. Vo svojom výskume odкрýva poznanie toho, akým spôsobom deti prežívajú vlastný hudobný rozvoj. „*Použitím tejto teórie, môžu pedagógovia rozvíjať vlastné metódy a edukačné postupy - implementáciou konceptov tejto teórie vytvárať pre študenta čo najlepšie vzdelávacie podmienky*“ (Hjjar, 2014, s. 2). Ústredným prvkom Gordonovej teórie je prirovnávanie rozvíjania detskej slovnej zásoby a jazykových schopností ku rozvoju hudobných schopností.

Tento proces sa deje paralelne, čo znamená, že by sa mal v rovnakom slede vyučovať aj na úrovni hudobnej edukácie:

Jazyk	Hudba
1. Počúvanie	1. Percepcia
2. Rozprávanie	2. Spev, pohyb, hra
3. Premýšľanie, konverzácia	3. Audiácia, improvizácia
4. Čítanie textu	4. Čítanie nôt
5. Písanie textu	5. Písanie nôt

Uvádzané definície jasne poukazujú na nepopierateľný fakt významu hudobnej improvizácie v elementárnej hudobnej edukácii. Prikláňame sa najmä k Music learning theory E. Gordona, a ku audiácii, ktorá je nevyhnutným prvkom pri rozvoji improvizácie v ponímaní európskej tradícii tonálnej hudby. Je to funkčná definícia na rozvoj prirodzenej hudobnosti u detí.

Vývojové fázy hudobnej improvizácie

Profesor John Kratus vo svojom článku „Growing with improvisation“ z roku 1991 (Kratus, 1991) predstavil štúdiu, v ktorej zafinoval jednotlivé vývojové etapy pri rozvoji hudobnej improvizácie. V štúdiu porovnal profesionálneho improvizátora so študentom, bez akýchkoľvek improvizáčnych skúseností. U oboch pri improvizovanej hre na hudobnom nástroji dochádza ku spontánnej interpretácii, u začiatočníka však treba brať na vedomie, že *„hudba, ktorú generuje, nemusí znieť v rovnakej podobe ako znie v intenciách interpreta“* (Kratus, 1991, s. 38). Definuje tým dva odlišné prístupy ku improvizácii, a to so zameraním na proces a so zameraním na produkt. Kým pri orientácii na proces hudobník skúma vlastné kreatívne schopnosti, pri orientácii na produkt je v intenciách zdieľať túto aktivitu s pochopením pre publikum alebo ďalších hudobníkov. Pri improvizácii zameranej na produkt, má Kratus na mysli druh improvizácie, ktorá je orientovaná na hudbu, vychádzajúcu z tradičnej európskej organizácie hudobných prvkov ako tonalita, metro-rytmika a funkčná harmónia. Takzvaná voľná improvizácia nespadá do rovnakých kategórií, ktoré Kratus definuje, a je prítomná iba v exploračnej fáze, ktorá je svojou neaudiačnou podstatou odlišná a vymyká sa väčšine ďalších zo siedmich kategórií i keď zo širšej perspektívy sa tu dajú nachádzať určité analogické podobnosti.

Z uvedeného teda vyplýva, že nie všetka improvizáčna aktivita sa dá ponímať rovnakým spôsobom. Vo svojej štúdiu Kratus popisuje nasledujúcich sedem vývojových úrovní

vypelosti s rozličnou schopnosťou improvizovať, ktoré odstupňoval podľa narastajúceho sledu sofistikovanosti prejavov:

- explorácia
- improvizácia zameraná na proces
- improvizácia zameraná na produkt
- plynulá improvizácia
- štruktúrovaná improvizácia
- štýlová improvizácia
- vlastná improvizácia

Výhodou odstupňovanej štrukturalizácie jednotlivých úrovní improvizácie je, že pedagóg môže pri edukačnom procese aplikovať zákonitosti, ktoré platia pre danú úroveň. Môže teda aplikovať postupy pre danú fázu, podľa hudobnej vypelosti daného študenta.

Explorácia

Explorácia sa dá ponímať ako dôležitý pred-improvizačný proces, v ktorom študent skúma možnosti hudobného nástroja ako aj svoje vlastné schopnosti ho ovládať. Pri skúmaní testuje rôzne zvuky, kombinuje ich a usporadúva ich bez koncepcných ambícií, vo voľne štruktúrovanom kontexte. Zvuky však nie sú sprevádzané audiáciou, a celá improvizácia sa zameriava iba na proces. Študent objavuje určité kombinácie zvukov, ktoré sa môžu počas procesu skúmania objaviť aj viac krát. Pomocou repetície týchto zvukov si vytvára konkrétnu zručnosť, ktorou je možné ich dosiahnuť, vďaka čomu je schopný ich znovu zopakovať. Po nadobudnutí dostatočných zručností pri vytváraní viacerých odlišných zvukov, je študent schopný dopredu selektovať, ktorý zvuk použije, čo ho postupne privádza ku počiatkom audiácie.

Úlohou pedagóga na tejto úrovni je poskytnúť študentovi dostatočný priestor a čas na preskúmanie množstva možností pri tvorbe zvukov. Vhodné je predviesť študentovi rozličné zdroje zvukov a spôsoby ich tvorby na danom nástroji, použitím nielen tradičných spôsobov hrania prstami na klávesoch ale aj netradičných a rozšírených techník ako hra rôznymi časťami ruky, hra na dreve, strunách, či vykonaním jednoduchej preparácie nástroja. Ďalšie možnosti spôsobov hry závisia od konkrétneho hudobného nástroja. Iné možnosti nám ponúkne organ, akordeón či syntetizátor. „*Explorácia je skôr osobná, kreatívna činnosť ako skupinová aktivita*“ (Kratus, 1991, s. 38) „*Exploračné aktivity v rámci melodickéj*

improvizácie na hudobnom nástroji môžu byť variované pridávaním alebo uberaním dostupných tónových výšok (pridávaním alebo uberaním plátkov pri zvonkohre, xylofóne atď...)“

Je dôležité poznamenať, že explorácia nemusí vystupovať iba ako počiatočná fáza improvizácie. Je vhodné sa do nej pravidelne vracieť, a hľadať ďalšie nové možnosti využívania hudobného nástroja na tvorbu zvukov, čo rozširuje interpretačné kompetencie. Jednou z významných praktík je použitie nekonvenčnej grafickej notácie, ako určitého rámca a referenčného materiálu na improvizáciu.

Improvizácia zameraná na proces

Po nadobudnutí prvotných schopností audiácie - vnútornej percepcie, ktorá vzniká ešte pred interpretovaním zvukových modelov na exploračnej úrovni, sa výsledná hudba stáva viac kontrolovanou a orientovanou na krátke hudobné modely. Identifikačným znamením tejto úrovne je, že študent je schopný vytvárať ucelené zvukové vzory, pri melodickej improvizácii sú to krátke, súdržné motívy. Študent ale počas procesu vytvára improvizáciu pre vlastné potešenie a neusporadúva svoj hudobný materiál dostatočne na to, aby mohol jeho význam zdieľať s ostatnými. Úloha pedagóga je poskytnúť edukačné aktivity, ktoré sú totožné ako na exploračnej úrovni. Študent sa postupne učí lepšie vnútorne počuť a používa modely, ktoré zoskupuje do väčších hudobných štruktúr.

Improvizácia zameraná na produkt

Študent v tejto fáze si už uvedomuje okolie a podmienky, pri ktorých jeho improvizácia znie. Je schopný dodržať určité obmedzenia a hrať podľa definujúcich prvkov ako napríklad pravidelný pulz, trojdobé metrum, molovú tonalitu či konkrétny rytmický model, a zároveň je si vedomí väčších štruktúrnych princípov. Na tejto úrovni študentovho vývoja, je vhodná určitá forma skupinovej improvizácie. Pedagóg môže určiť žiakom rozličné úlohy, obmedzenia a definovať ich spôsob hry. Môže napríklad požiadať študentov aby improvizovali melódiu na určený rytmický model, alebo tvorili melódiu k určitej akordickej postupnosti. Študenti postupne začnú generovať viac premyslené hudobné modely, a zlepšuje sa aj interpretačná technika.

Plynulá improvizácia

Na tejto úrovni je interpretačná technika študenta uvoľnená a plynulá. Vie do značnej miery korektne reprodukovat' svoje predstavy. V prípade inštrumentálnej improvizácie,

ovládanie hudobného nástroja je z technického hľadiska vo veľkej miere automatické, ovládanie prstokladov, polohy ruky a podobných úkonov sa stáva podvedomím. Na tejto úrovni je úlohou pedagóga zamerať pozornosť na rozširovanie technickej zručnosti, ponúkať možnosť improvizácie v rozličných tóninách, módoch, metrách a tempách. Rozširovanie techniky umožňuje študentovi viac možností na realizáciu svojich predstáv, ktoré už často môžu byť brzdené nedostatočnou technickou zručnosťou. Po vyriešení určitých technických problémov pri improvizácii, sa študent môže sústrediť na formovanie svojej improvizácie vo väčších celkoch.

Štruktúrovaná improvizácia

Študent improvizujúci na tejto úrovni si je vedomý celkovej štruktúry svojej improvizácie a rozvíja repertoár postupov pre jej formovanie. Tieto stratégie môžu byť charakteru hudobného (ako tóniny, modely, harmónia a rytmické figúry) alebo nehudobného (ako napríklad nálada, symbol, myšlienka, grafická predloha). Úlohou pedagóga je navrhnúť alebo vytvoriť rozličné invenčné zdroje a nápady na formovanie improvizácie. Ako študent naberá zručnosť v modelovaní rôznych štruktúr, začne postupne kombinovať a meniť rôzne stratégie počas samotnej improvizácie. V tomto bode je postupne pripravený improvizovať v určitom štýle.

Štýlová improvizácia

Na úrovni štýlovej improvizácie je študent schopný pohotovo improvizovať v konkrétnom štýle. Učí sa rozličné melodické, harmonické a rytmické charakteristiky daného štýlu a naberá zručnosti začlenenia týchto charakteristík do svojej improvizácie. Pedagóg môže demonštrovať zaužívané konvencie a praktiky používané v danom štýle. Užitočnou pomôckou v tomto bode sú zvukové nahrávky a následná analýza idiomatiky. V tomto štádiu je prospešná imitácia predvedených a analyzovaných modelov, ktorá priamo formuje schopnosť štýlovej hry a nabáda k jej ďalšiemu rozvoju. Pre väčšinu hudobníkov je úroveň štýlovej improvizácie finálnym stupňom. Iba tí najzbehlejší sú schopní sa posunúť do najvyššieho stupňa improvizácie, ktorá štýlovosť presahuje.

Vlastná improvizácia

Najvyššiu úroveň improvizácie dosiahne ten hudobník, ktorý je schopný presiahnuť známe improvizáčne štýly a vytvára nový - vlastný štýl. V oblasti džezu by sa táto schopnosť dala pripísať hudobníkom ako Charlie Parker alebo Miles Davis. Do určitej miery je každá

improvizácia vlastná, ale nie každá je schopná zájsť za hranice konvencii a vytvoriť nové tradície a pravidlá. Odlišnosť a originalita vo svojej vlastnej podstate stále nezaručujú tvorbu nových konvencií v improvizácii - je to niečo viac. Niečo čo syntetizuje všetko nadobudnuté v nové sféry jedinečnosti. Pedagóg, aby podporil vývin študenta na túto úroveň, ho musí podnietiť k experimentovaniu. Nemôže mať však žiadne očakávania, pretože nikto nevie presne predpovedať výsledok, ktorý by touto činnosťou dosiahol.

Pri tvorbe vlastných metodických postupov, bude uvedených sedem úrovní určujúcich. Naše metodické postupy, budú aplikované a štruktúrované v súlade s uvedenými úrovňami vyspelosti. Jednotlivé úrovne improvizácie by sa dali znázorniť aj v kruhu, alebo špirále, ktorá sa uzavrie po dosiahnutí poslednej úrovne - vlastnej improvizácie. Tá nesie množstvo charakteristík s prvou fázou exploračiou, no už vo vyšších dimenziách chápania podstaty. Výhodou exploračnej fázy je jej prístupnosť a otvorenosť voči ktorejkoľvek z ostatných fáz.

Autorove metodické postupy na rozvoj improvizácie – Klavírne ihrisko

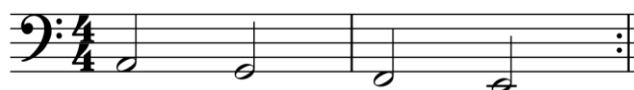
Klavírne ihrisko je autorský metodický koncept na rozvoj improvizácie na klávesových nástrojoch. Autor tohto príspevku ho v súčasnosti vyvíja a skúma vo svojom vyučovaní, ktoré je aplikované do výskumného procesu, uskutočňovaného na prebiehajúcom doktorandskom štúdiu. Koncept sa pridrižiava zákonitostí a jednotlivých vývojových fáz hudobnej improvizácie, ktoré popísal a zadefinoval John Kratus vo svojom výskume. Jedná sa teda o metodicko-praktickú realizáciu vyššie uvádzaných teórií.

Z uvedených vývojových fáz hudobnej improvizácie, sme pre potreby výskumu a tvorby metodiky, ako aj pre zacielenie a zjednotenie obsahovej štruktúry, vytvorili tri väčšie tematické celky, spojením niektorých vývojových fáz. Prvé dve fázy, ktorými sú *explorácia* a *improvizácia zameraná na proces* – sú zjednotené do jednej obsahovej štruktúry, ktorá je typická pre improvizáciu orientovanú na proces (Klavírne ihrisko 1). Druhá časť metodiky obsahuje metodické postupy pre realizáciu tretej až piatej fázy – *improvizácia zameraná na produkt, plynulá improvizácia, štruktúrovaná improvizácia* v jednotnej obsahovej štruktúre – *improvizácia orientovaná na produkt* (Klavírne ihrisko 2). Tretia časť bude zameraná na určitý *štýl* a to konkrétne na jazzovú improvizáciu (Klavírne Ihrisko 3). Ako už bolo uvedené, v poslednej fáze – *vlastnej improvizácie*, nie sú stanovené konkrétne predpoklady, určujúce kvalitu výslednej improvizovanej činnosti. Tie majú vyústiť do osobitého, originálneho prejavu, ktorý vzíde z predošlých fáz, vlastných invencií žiaka a špecifických schopností pedagóga. Z toho dôvodu, metodické postupy na tejto úrovni pedagogiky neuvádzame.

EXPLORÁCIA	IMPROVIZÁCIA ORIENTOVANÁ NA PROCES	KLAVÍRNE IHRISKO 1
PROCES		
PRODUKT	IMPROVIZÁCIA ORIENTOVANÁ NA PRODUKT	KLAVÍRNE IHRISKO 2
PLYNULÁ		
ŠTRUKTÚROVANÁ		
ŠTÝLOVÁ	IMPROVIZÁCIA ORIENTOVANÁ NA JAZZOVÝ ŠTÝL	KLAVÍRNE IHRISKO 3
VLASTNÁ		

V nasledujúcej časti uvádzame niektoré vybrané a kľúčové princípy autorovej metodiky Klavírneho ihriska 2, teda improvizácie orientovanej na produkt. Metodika je stále v procese tvorby a v prebiehajúcom výskume. Klavírne ihrisko 2 predpokladá už s mierne pokročilejším žiakom, ktorý je schopný „*dodržať určité obmedzenia a hrať podľa definujúcich prvkov ako napríklad pravidelný pulz, trojdobé metrum, molovú tonalitu či konkrétny rytmický model, a zároveň je si vedomí väčších štrukturálnych princípov*“

Metodika obsahuje krátke improvizáčne modely – motívy, na ktoré môžu žiaci voľne improvizovať. Každý model sa skladá zo sprievodnej figurácie v nižšom registri klavíra, ktorá sa ostinátne opakuje v ľubovoľnej dĺžke trvania. Tento model vytvára špecifický tonálny priestor, ktorý priamo podnecuje melodické invencie.

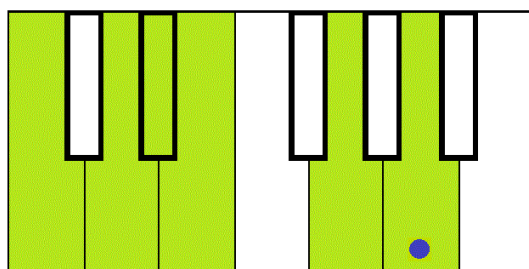


Obr. 1: Klesajúci bas v spodnom registri klavíra

Ďalšiu informáciu o výraze skladby napovedá jej samotný názov. Dôležitým prvkom každej skladby sa teda stáva jej výraz, ktorý vytvára pedagóg spoločne so žiakom. Práve z tohto dôvodu nie je uvádzané tempo ani výrazový prvok v notovom zápise. Hľadanie správneho výrazu je súčasťou procesu objavovania a spoznávania správneho spôsobu interpretácie v danej skladbe. Výraz sa môže v priebehu skladby aj meniť, čím môže vytvárať akúsi formovú štruktúru skladby.

Melodická improvizácia vzniká na vymedzených tónoch, ktoré sú znázornené (zelenou

farbou) na klaviatúre a tvoria určitú tóninu, mód alebo umelý mód. Tieto klávesy sa vzťahujú na všetky oktávy klavíra. Pri tvorbe melódie by mal mať žiak na pamäti tematický obsah skladby a jeho zrozumiteľnosť. Jednou z vhodných analógií pri melodickej improvizácii môže byť ľudská reč, ktorá je podmienená dýchaním, čím prirodzene vytvára pauzy v hovorenom prejave. Celý proces melodickej improvizácie je pod dozorom pedagóga a môže vo vhodných momentoch rôznymi aktivitami zasahovať do procesu tvorbu. Konkrétne aktivity usmerňujúci proces improvizácie sú súčasťou autorovej metodiky. Ich kompletizácia je v prebiehajúcom procese bude zjednotená po uskutočnení výskumu.



Obr. 2: Vymedzenie tonálneho priestoru pre improvizáciu v danej skladbe

Bodka na klávese v niektorých prípadoch znázorňuje tonálne centrum stupnice. To podnecuje žiaka aby ukončoval frázy daným tónom, alebo aby bol tento tón často prítomný v improvizovanej melódii. Rovnako poukazuje na rozdielnu náladu tónin (módov), ktoré zdieľajú rovnaké tóny, ale majú odlišné tonálne centrum. Modely sú zoradené od ľahších ku ťažším. Často obsahujú zložený takt čo narúša symetrickosť formy a vytvára netypické metrum.



Obr. 3: Zložený takt

V závislosti od veku a úrovne vyspelosti žiaka a jeho technických schopností, môžeme so skladbami pracovať rôznymi spôsobmi:

Najmenší žiaci improvizujú iba jednohlasnú melódiu vo vymedzenej stupnici, ideálne striedaním oboch rúk alebo jednou rukou. Pedagóg sprevádza žiaka podľa daného basového sprievodu, ktorý môže rozšíriť o hustejší rytmus alebo obohatiť akordmi či variáciami. Pre žiakovu inšpiráciu sa môžu pedagóg a žiak striedať pri improvizovaní každé štyri takty apod. Pedagóg však neustále hrá basový sprievod vo svojej ľavej ruke. Študent by mal reagovať na

improvizáciu pedagóga vlastnou melódiu, môže ju napodobniť alebo odpovedať na ňu formou „rozhovoru“.

Tieto a ďalšie možné postupy vytvárania stratégií pri improvizovaní sú súčasťou tvorivého procesu a budú v autorovej práci uvádzané vo forme jednotlivých sprievodných aktivít.

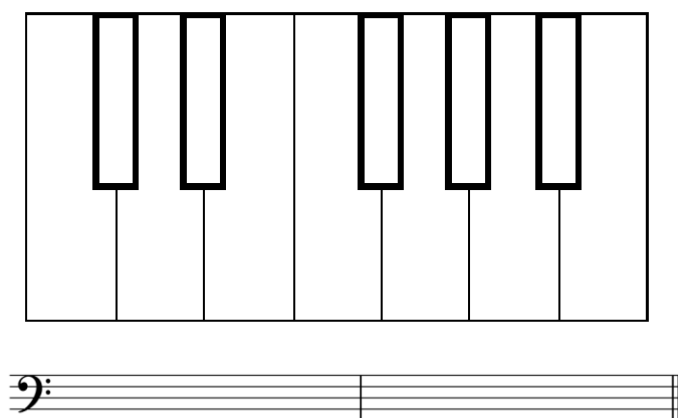
Môžeme použiť aj rytmické modely (na osobitných kartičkách). Rytmus najprv žiaci vyrytmizujú a potom prenesú do improvizovanej melódie, kde ho stále opakujú (môžeme kombinovať viacero rytmických modelov za sebou).



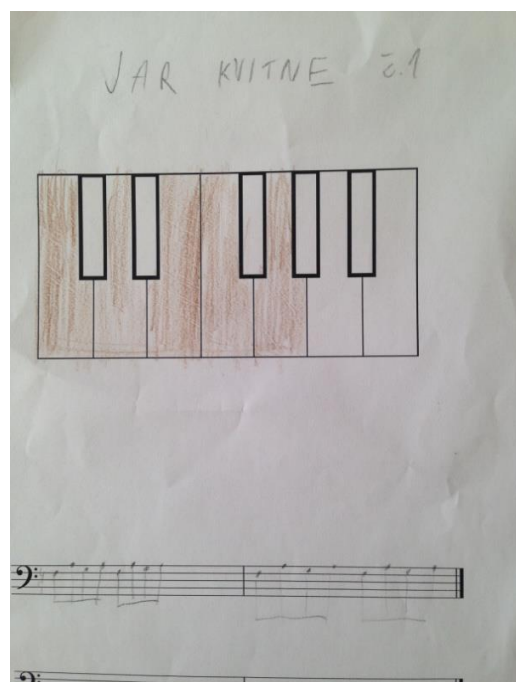
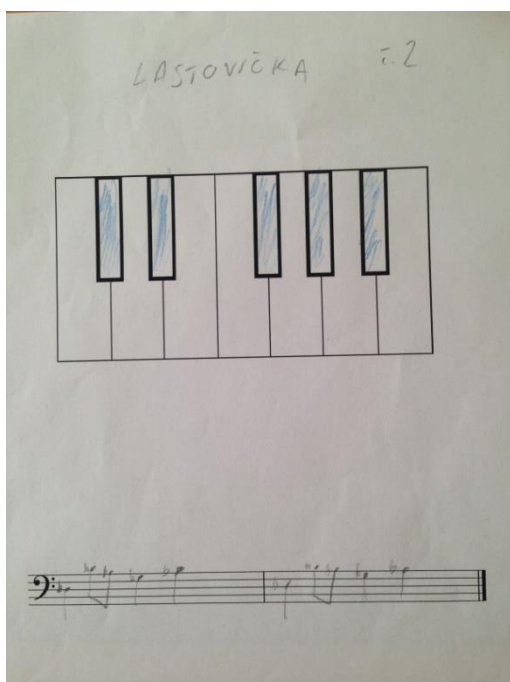
Obr. 4: Rytmický model

Skúsenejší žiaci môžu hrať skladby aj sami. Na úvod je nevyhnutná automatizácia sprievodu v ľavej ruke, ktorá oslobodí myseľ a umožní sústrediť sa na improvizáciu v pravej ruke. Rovnako môže použiť rytmické modely alebo vymyslieť aj vlastné. Žiak môže vymyslieť aj vlastnú tému, na ktorú bude následne improvizovať a na konci sa k nej znova vráti. Pri improvizácii môže použiť všetky vymedzené tóny zo stupnice danej skladby a to aj viachlasnými melódiami či akordmi.

Strana s prázdnu notovou osnovou a klaviatúrou slúži na vytvorenie vlastného modelu. Žiak si môže vymyslieť vlastnú stupnicu a basový sprievod ktorý si spoločne s pedagógom zaznamená do nôt. Na voľné miesta si môže nakresliť vlastné obrázky so svojou tematikou.



Obr. 5: Prázdna klaviatúra pre vytvorenie vlastného tonálneho priestoru vyfarbením príslušných klávesov a prázdna notová osnova na vyplnenie vlastného ostinátneho modelu alebo akordickej postupnosti



Obr. 6: Ukážky žiakmi vytvorených modelov

Záver

Výskumy a metodické koncepty uvádzané v príspevku, sú iba krátky náčrtom o problematike a vystupujú ako vstupná brána do sveta improvizácie pre hudobných pedagógov, ktorý z oblasti improvizácie nemajú žiadne alebo iba čiastkové informácie. Improvizácia sa v bežnej praxi vyskytuje v nespočetnom množstve prípadov, práve preto by umenie a špeciálne hudba nemala byť ochudobnená o túto aktivitu.

„Improvizácia vo všeobecnosti, je dôležitá pri formovaní nových myšlienok vo všetkých oblastiach ľudského konania. Význam improvizácie v praxi, tkvie v jej samo-oslobodzovacích kvalitách a čistých prejavoch ľudského myslenia zakódovaného v správaní.“

Jeff Pressing

„Improvizácia je hudobná schopnosť, ktorá by mala byť rozvíjaná rovnako ako interpretácia, percepcia a analýza, pretože syntetizuje všetky tieto tri oblasti.“

Marta Sanchez (Dalcroze program)

Literatura

GORDON, Edwin. *Roots of Music Learning Theory and Audiation*. Chicago: GIA Publications, 2011. ISBN 978-1579998608.

HAJJAR, Jacob. *Music Learning Theory: Edwin E. Gordon's Research on Music Learning in the Classroom*. Lowell, 2013. The University of Massachusetts Lowell.

KRATUS, John. Growing with improvisation. *Music Educators Journal*. 1991, 78(4), 36–40. DOI: 10.2307/3398335. ISSN 0027-4321.

PRESSING, Jeff. Improvisation: methods and models. In: SLOBODA, J. A. (Ed.). *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. University of Minnesota: Clarendon Press, 1988, s. 129–178. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780198508465.001.0001. ISBN 0198521545.

Hudobná tvorivosť v súčasnej hudobnej edukácii

Erika Krkošková

Abstract

The demand of current trends in music education is to link all musical activities based upon children's musical creativity. In this paper, we will discuss the creativity that is directly related to music. We will build on the theories of constructivism, combining them with the techniques of contemporary music and contemporary art. Our interest is to analyse the Musical Creativity Measurement Tests and Model of Creative Thinking in Peter Richard Webster's Music.

Key words: music, music creativity, test of music creativity

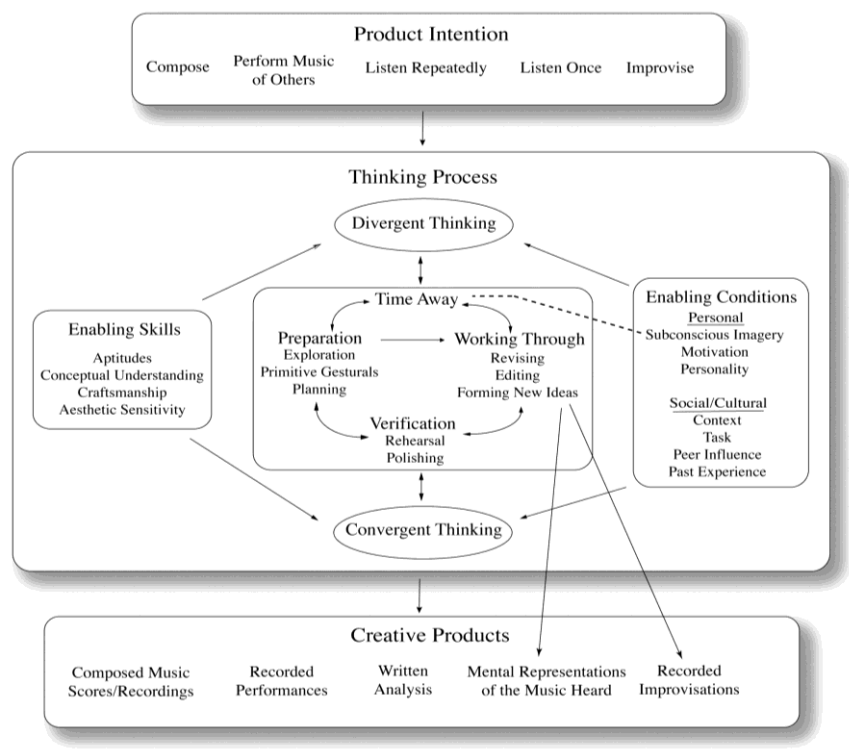
„...pedagóg v súčasnosti stojí pred požiadavkou zabezpečiť komplexnosť rozvoja a formovania osobnosti dieťaťa...poznatky by mali byť integrované celou osobnosťou dieťaťa, s jeho „duchovným jadrom“ a aktivovaným systémom kreativity.“ (Sláviková, 2013, s. 76)

Kreativita vzbudzuje záujem psychológov i učiteľov. Nie je doménou umeleckého sveta, ale súčasťou každej ľudskej činnosti. Znamená myslieť samostatne a vytvárať nové riešenia problému. V českom hudobno-pedagogickom prostredí sa zásadnejšie zaoberá výskumom hudobno-tvorivého myslenia Hana Váňová (1989), ktorá ho vymedzuje ako jednotu hudobného myslenia a hudobnej fantázie. Tento fenomén skúma v jednote vedomých a nevedomých procesov, ako aj v ich štrukturálnych väzbách racionálneho a fantazijného, náhodného a zámerného, intuitívneho a analytického. V týchto výskumoch preukazuje, že ak sa deti zaoberajú umeleckou činnosťou, osvojujú si charakteristické výrazové prostriedky jednotlivých umení v špecifickej umeleckej situácii, kde prebiehajú myšlienkové operácie, podporujú tak rozvoj tvorivého myslenia. Prepájanie hudby s inými druhmi umenia tak môže za určitých podmienok aktivizovať tvorivý potenciál. Nástroje na meranie hudobnej kreativity uvádzajú autori ako: Margery Vaughan, 1971; Wayne Douglas Gorder, 1976; Peter Webster 1977; Peter Webster, 1983; Cecilia Wang, 1985. Základ testu hudobnej kreativity Margery Vaughanovej (1977) je Torranceho Test kreatívneho myslenia (TTCT) a bol použitý na meranie kreativity žiakov tretieho a štvrtého ročníka primárneho stupňa vzdelávania. Nástroje na meranie kreativity Petra Webstera (1983) a Cecilie Wang (1985) sú tiež určené deťom primárneho stupňa vzdelávania. Vychádzame z článkov Petra Webstera *Creativity As*

Creative Thinking (1990), ktorý nazýva kreativitu v edukačnom kontexte kreatívne myslenie. Podľa neho je kreatívne myslenie dynamický mentálny proces, ktorý alternuje medzi divergentným a konvergentným myslením. Uvádza, že potenciál kreatívneho myslenia u dieťaťa nie je tak zložitý, že ho nemožno merať. Tiež uvádza štyri charakteristiky, ktoré spájajú literatúru o kreatívnom myslení:

1. dôraz na úlohu hudobnej fantázie alebo hudobných obrazov;
2. teoretické modelovanie tvorivého procesu;
3. nové prístupy v meraní tvorivých schopností;
4. systematické pozorovanie tvorivého správania.

Ďalší text Petra Webstera, ktorý nám pomáha lepšie pochopiť kreatívne myslenie v hudbe je *Creative Thinking in Music: Advancing a Model*. Prvý navrhnutý model bol publikovaný v roku 1987. V tomto príspevku budeme analyzovať *Model kreatívneho myslenia v hudbe*, ktorý bol rozpracovaný a doplnený o ďalšie dôležité skutočnosti. Druhý model predstavuje novú verziu prvého modelu, založeného na novšej literatúre v hudbe i mimo nej. Učiteľom hudby poskytuje základ pochopenia a možnosti rozvíjania hudobnej kreativity nie len u detí ale aj dospelých. Schopnosť „myslieť vo zvuku“ alebo „myslieť zvukom“ je dôležitá pre dosiahnutie hudobného úspechu. Učitelia často využívajú rôzne príklady pre žiakov, aby podporili ich hudobnú predstavu. Napríklad: Snaž sa počuť tón/zvuk predtým, než ho zahráš na nástroji. Predstav si, ako by mal znieť. Premysli si tempo, v akom začneš skladbu hrať. Zapamätaj si pasáž počas počúvania. Predstav si zvuk skladby predtým, ako začneš cvičiť. Príklady, ktoré uvádzame, sú dôležité na dosiahnutie hudobného úspechu, avšak ide o konvergentné úlohy. Zaujímavejšie úlohy na povzbudenie kreatívneho myslenia sú úlohy divergentné. Napríklad: Predstav si, ako by skladba znela bez sláčikových nástrojov, len tuba s pikolou. Vieš si predstaviť iný sprievod k danej melódii? Zahraj mi ho. Predstavte si, ako by znela téma fúgy, keby bola skomponovaná o storočie neskôr. Pri riešení tohto typu úloh je žiak nútený využiť vlastné predstavy a poskytuje mu (v niektorých prípadoch) neobmedzené množstvo riešení. Táto forma predstavy riešenia problému s hudobným zvukom má dôležitú úlohu v kreatívnom procese. Tento spôsob myslenia často vo vyučovacom procese absentuje. Hudobní pedagógovia často uprednostňujú vecné fakty alebo zručnosti. Vecné informácie sú, samozrejme, dôležité, avšak pre kreatívne myslenie musíme poskytnúť žiakom možnosti uplatnenia koncepčného pochopenia v kreatívnom myslení.



Obr. 1: Peter Webster: Model kreatívneho myslenia

Produktový zámer/Product Intentions

Kompozícia, performancia, improvizácia a analýza (písanie a počúvanie) môžu byť považované za počiatok kreatívneho myslenia, ako aj cieľ alebo „zámer“ tvorcu. V rovnakom čase predstavujú finálny produkt tvorenia. Dôležitý bod pre hudobné vzdelávanie je, že kreatívne myslenie je časť celkového študijného plánu a nemalo by byť vnímané len ako triedna aktivita.

Umožňujúce zručnosti/Enabling Skills

So stanoveným zámerom sa musí tvorca spoliehať na súbor zručností, ktoré umožňujú proces myslenia. Tieto zručnosti formujú základy hudobnej inteligencie a vzájomne pôsobia s procesom myslenia rôznymi spôsobmi. Ako prvá z týchto zručností je nevyhnutná zbierka hudobných schopností. Schopnosti žiak nadobúda od raného detstva až (pravdepodobne) do skorého dospelovania. Zahŕňajú také konvergentné myslenie ako schopnosť rozlišovať rytmické a tonálne vzory a hudobnú skladbu (vnímanie hudobného celku). Tiež sú potrebné niektoré divergentné, imaginatívne schopnosti, ako napríklad hudobná extenzita (čas investovaný do kreatívneho zobrazovania), flexibilita (rozsah hudobnej expresie v dynamike, tempe a rozsahu) a originalita (nezvyčajnosť prejavu). Webster uvádza ďalšie umožňujúce

schopnosti ako konceptuálne porozumenie a znalosť faktov, ktoré tvoria podstatu hudobného porozumenia. Potrebná je tiež „remeselná“ zručnosť, ktorá je chápaná ako schopnosť aplikovať znalosť faktov do služieb komplexnej hudobnej úlohy. Tiež uvádza schopnosť vytvárať zvukové štruktúry na zachytenie najhlbšej úrovne osobného cítenia – estetická citlivosť. Táto schopnosť je demonštrovaná v celej dĺžke hudobného diela. Konceptuálne porozumenie, remeselná zručnosť a estetické cítenie obyčajne rastú s vekom a skúsenosťou, ale prenos týchto schopností do kreatívneho myslenia sa často nevyskytuje prirodzene. Pre učiteľa by mal byť tento prenos dôležitým cieľom formálneho hudobného vzdelávania.

Umožňujúce podmienky/Enabling Conditions

Okrem osobných zručností, ktoré riadia proces kreatívneho myslenia je ešte prítomné množstvo premenných, ktoré nie sú hudobné. Tieto vplyvy sú u každého odlišné a miešajú sa s hudobnými zručnosťami v krehkých a komplikovaných vzťahoch. Jedným z nich je motivácia (vnútorná alebo vonkajšia), ktorá pomáha tvorcovi plniť úlohu. Motivácia môže byť ovplyvňovaná mnohými faktormi. V niektorých prípadoch dokáže osobnosť učiteľa motiváciu posilňovať. Ovplyvniť motiváciu môžu tiež úlohy, ktoré vyvolajú v žiakovi nadšenie a umožnia mu prejaviť svoje myšlienky, nápady a emócie. Medzi umožňujúce podmienky tiež patrí podvedomá obraznosť ako prítomnosť mentálnej aktivity, ktorá sa objavuje oddelene od vedomej mysle. Môže pomáhať a informovať o tvorivom procese počas toho, keď je tvorcova vedomá myseľ „okupovaná“ inými záležitosťami. Pojem osobnosť v kreatívnom procese zahŕňa vlastnosti ako riskovanie, spontánnosť, otvorenosť, dôvtip, zmysel pre humor a preferencia zložitosti. Tieto vlastnosti sú u každého tvorcu zastúpené v rozličnej miere. Ku kreatívnemu procesu prispieva aj prostredie, ktoré definuje tvorcove pracovné podmienky.

Proces myslenia v centrálnom jadre/Thinking Process

Centrum modelu na obrázku (obr. 1) naznačuje pohyb v jednotlivých etapách medzi divergentným a konvergentným myslením. Tieto etapy zahŕňajú čas s hraním sa s myšlienkami (preparácia), čas strávený mimo úlohy (inkubácia) a čas na prácu v štruktúrovaných spôsoboch prostredníctvom myšlienok (overenie). Tie sú potom prezentované ako riešenia (osvetlenie). Významnou súčasťou pri výučbe hudby je to, že musíme poskytnúť dostatok času na to, aby kreatívne myslenie mohlo nastať. Je niekoľko dôležitých vzťahov medzi týmto procesom a umožňujúcimi zručnosťami a podmienkami. Tonálna a rytmická imaginácia a hudobná skladba sú späté s konvergentným myslením.

Tonálna a rytmická imaginácia zahŕňajú schopnosť vnímať zvuk vo vzťahu k zmene a zahŕňajú zastúpenie zvukovej pamäte. Hudobná skladba je schopnosť tvarovať hudobný výraz logickým spôsobom podľa vzorov hudobného opakovania, kontrastu a sekvencovania. V tomto ponímaní je hudobná skladba príbuzná s estetickým vnímaním a je to skorá indikácia tejto zručnosti pred rozsiahlym formálnym vzdelávaním. Tieto vlastnosti má väčšina kreatívnych ľudí a zdajú sa byť príznačné pre kreatívny proces. Rozsah flexibility a originality je spätý s divergentným myslením. Konceptuálne porozumenie spája divergentné a konvergentné myslenie. Divergentné myslenie vyžaduje, aby myseľ preskúmala svoje databázy možného hudobného obsahu, takže čím viac sa v nich nachádza, tým lepšie. Je nemožné očakávať od jednotlivcov myslieť kreatívne, ak nemajú nič na to, aby mysleli kreatívne. Zručnosti a estetické vnímanie je tiež spojené s konvergentným myslením, pretože vyžadujú starostlivú manipuláciu s hudobným materiálom postupnými spôsobmi. Divergencia je tiež príbuzná s estetickým vnímaním.

Meranie kreativity

Websterov test na meranie kreativity (1990) – *Measures of Creative Thinking in Music* (MCMT) používa amplifikovaný hlas, loptu zo špongie na klavíri a súbor drevených blokov na zapojenie žiakov do hudobnej imaginácie. Úloha sa začína veľmi jednoducho a postupuje do vyššej náročnosti z hľadiska divergentného myslenia. Prvá sekcia testu je navrhnutá ako pomoc žiakovi ozrejmiť používanie nástroja. V tejto sekcii žiak objavuje parametre vysoko – nízko, rýchlo – pomaly, hlasno – slabo. Spôsob, akým žiaci manipulujú s týmito parametrami, je jedným zo základov hodnotenia. Sú mu dané úlohy, ktoré zahŕňajú obrazy dažďa vo vedre, kúzelný výťah a predstava nákladných áut. Stredná sekcia zahŕňa náročnejšie aktivity s nástrojom so zameraním na vytváranie hudby použitím každého nástroja samostatne. Žiak sa dostane do hudobného dialógu (otázka – odpoveď), využíva paličku s drevenými blokmi, klavír s loptou a mikrofón s použitím hlasu. V tejto sekcii má žiak k dispozícii obrazy, ktoré zahŕňajú koncept žabej hudby (dosiahnuté skákaním a rolovaním lopty po klavíri) a tiež obraz robota spievajúceho v sprche (realizovaný pomocou hlasu a mikrofónu). V poslednej sekcii je žiak povzbudený použiť niekoľko nástrojov pri realizácii úlohy, ktorá je nastavená menej štruktúrovane. Žiak musí vytvoriť príbeh vo zvukoch, ktorý má začiatok, stred a koniec. Musí vytvoriť kompozíciu, ktorá využíva všetky dostupné nástroje. Toto meranie, a všetky jemu podobné, prináša hodnoty pre zložky ako hudobná originalita, extenzita, flexibilita a tiež hudobná skladba. Meranie stratégie je založené na starostlivej analýze video a audio nahrávky aktivity žiaka. Sú použité objektívne kritériá rovnako ako hodnotiacia škála: napr. hudobná

extenzita je meraná podľa času, za ktorý žiak splní úlohu, pokiaľ originalita je hodnotená pozorovaním spôsobu, akým sú použité intervalové vzdialenosti, tempo a dynamika. Výsledky testu sú podložené výskumom, na ktorom bolo testovaných 300 žiakov. Dáta variability a reliability naznačujú, že odpovede žiakov sú konzistentné, a že obsah úloh je primeraný. Úlohy nemerajú rovnaké zručnosti ako tradičné hudobné testy (ktoré merajú tonálnu a rytmickú predstavivosť). Hodnotenie testov nie je združované do skupín podľa rozdielov pohlavia, rasy alebo socio-ekonomického pozadia.

Pozorovanie tvorivého správania

Cieľom je poskytnúť porozumenie toho, ako myseľ reprezentuje zvuk v rôznych fázach vývoja a ako môže hudobný učiteľ získať benefit z týchto poznatkov. Interpretácia grafických partitúr uplatňuje princíp hravosti, ktorý je podľa Kopeckého (2014) východiskom a aj podmienkou hudobnej kreativity a produktivity. Hravosť je základnou vlastnosťou dieťaťa. Hlavsa (1986) uvádza, že hra formuje psychické obsahy a je prostriedkom poznávania, pretvárania a prežívania, je prejavom a formujúcim činiteľom detskej osobnosti. Podľa jeho charakteristiky vývojových štádií kreativity a hry je dieťa v kritickom štádiu kreativity medzi 6. – 10. rokom života. Súvisí to s nástupom dieťaťa do školy, kde sa objektívne poznanie zdá všemocné a nevyžaduje sa od dieťaťa prispievať vlastnými nápadmi. Dieťa sa tak podriaduje pravidlám a dohodám. Toto štádium primárneho vzdelávania je naším premetom výskumu. Stratégie, ktorými sa pozoruje tvorivé hudobné správanie, zahŕňajú zapojenie žiakov do úloh komponovania a improvizovania, nahrania týchto výsledkov a potom štúdiom charakteristík vyprodukovanej hudby. Pýtaním sa žiakov na riešenie hudobného problému s cieľom vytvoriť hudobný produkt máme možnosť naučiť sa viac o kreatívnom procese. Počas toho zapájame žiaka do úloh, ktoré sú fundamentálne pre hudbu ako umenie. Kompozícia nie je jediným finálnym produktom kreatívneho myslenia. Vystúpenia, improvizácia, pozorné počúvanie a analýza tiež zahŕňajú proces kreatívneho myslenia.

„Kreatívne myslenie sa dá naučiť poskytovaním šanci na preskúmanie hudobnej imaginácie a jej použitia na riešenie problémových úloh. Vo finálnej analýze sme limitovaný len našou vlastnou kreativitou ako hudobných učiteľov. Vzrušujúca predstavivosť detí o hudbe je to, o čom to celé je. Fakty a zručnosti to neurobia všetko samé.“ (Webster, 1990, s. 28)

Literatura

JURČOVÁ, M. *Kreativizácia a jej bariéry*. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 1994.
ISBN 80-967228-1-6

KOPECKÝ, J. et al. *Hudební hry jinak*. Brno: Ediční středisko JAMU, 2014. 224 s.
ISBN 978-80-7460-066-1

SLÁVIKOVÁ, Z. *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, 2013. 202 s. ISBN 978-80-555-0879-5

WEBSTER, P. *Creativity As Creative Thinking*. MENC: The National Association for Music Education (cit. 12. januára 2018), 1990. Dostupné na:
<http://www.peterrwebster.com/pubs/websterMEJ.pdf>

WEBSTER, P. 2002. *Creative Thinking in Music: Advancing a Model*. Presented for Publication in: *Creativity in Music Education* in a series: *Research to Practice: CMWA Biennial Series* (cit. 28. septembra 2018). Dostupná na:
<http://www.peterrwebster.com/pubs/WillinghamBook.pdf>

Potřebujeme speciální hudební výchovu?

Alois Daněk

Abstract

This paper informs the professional public with the results of the cooperation between the orchestra of the Harmony Foundation and the Children's Home Klánovice. We will evaluate this project, which brought to the Czech Republic the ideas of the Venezuelan youth program El Sistema. A combination of qualitative research tools has been used. Interviews, document analysis, and, above all, long-term observation. Although the children involved in the orchestra benefited from music activities provided, the project was abandoned after two years due to lack of their interest. The article attempts to identify the reasons why children did not sustain in the orchestra through their initial enthusiasm. The results obtained could help to modify similar current and future music education programs for children with specific psychosocial and social needs.

Keywords: special music education, El Sistema, children's home

Úvod

Když Nadační fond Harmonie v roce 2015 nabídl dětem z Dětského domova Klánovice možnost vstoupit do dětského smyčcového orchestru, opravdu málokdo věřil v dlouhé trvání tohoto projektu. Nadační fond Harmonie poskytl dětem z prostředí školského zařízení pro výkon ústavní výchovy příležitost být součástí hudebního aktivity, která vychází z venezuelského mládežnického programu El Sistema. Skeptické předpovědi zaznívaly z řad laické i odborné veřejnosti. A ano, děti z Dětského domova Klánovice účast v orchestru Nadačního fondu Harmonie bez výjimky ukončily. Hlavním cílem tohoto příspěvku je zhodnotit výsledky spolupráce mezi Nadačním fondem Harmonie (dále NFH) a Dětským domovem Klánovice (dále DDK). Především však se pokusíme označit faktory vedoucí k tomu, že za branami dětského domova utichly tóny houslí. V první části příspěvku se budeme věnovat působení dětí z DDK za pulty orchestru NFH. Druhá část se zaměří na důvody, které mohly být příčinou ukončení činnosti dětí z DDK v orchestru NFH. V závěrečné části zrekapitulujeme získané poznatky a nastíníme možnosti, které by mohly

napomoci přivést děti z podobných prostředí k hudbě a zároveň přinést hudbu za dětmi do podobných prostředí.

Přehled literatury a metodologie

Příspěvek navazuje na autorovu práci *Možnosti a výzvy orchestrálního projektu Nadačního fondu Harmonie vycházejícího z programu El Sistema v českém hudebně výchovném prostředí*, vychází z tehdy použité literatury a zdrojů. V rámci objektivitu je však literatura rozšířena o pohled neztotožňující se s ideály El Sistema. Mezi kritiky programu patří především Geoffrey Baker. Dostupné zdroje jsou většinou v anglickém jazyce. Programu El Sistema se věnuje Booth a Tunstall, hojně publikují, revidují měsíčník *The Ensemble*. Tato internetová platforma přináší podrobné zpravodajství spojené s děním okolo programu. Pro téma moderní hudební výchovy jsou podnětné historické materiály, jako například Memorandum o hudební výchově. Na otázku, jak nabízet hudební výchovu všem vrstvám dětí nám nastiňují ve svých dílech z počátku minulého století odpověď Ferdinand Kreh s Josefem Kříčkou. Hlavním pramenným zdrojem je pedagogická dokumentace dětí DDK a autorův osobní archiv. Byly použity kvalitativní metody. Analýza dokumentů je pro pedagogický výzkumu velice vhodným nástrojem²⁵. Dále bylo použito dlouhodobé pozorování a zejména časté rozhovory s dětmi v jejich bezpečném prostředí DDK. Byly komparovány výsledky dětí z DDK s výsledky jiných programů vycházejících z programu El Sistema. Jako nepřijatelnější nástroj získání dat pro podobné projekty se ukazuje kombinace zakotvené teorie²⁶ a interpretativní fenomenologické analýzy. Tyto metody kladou důraz na osobní zkušenost a poskytují prostor pro kreativitu. Nesvazují autora přísnými pravidly. Umožňují průběžně evaluovat výsledky a nechávají postupně růst finální výsledky. Kvantitativní metody byly vyhodnoceny jako naprosto nevhodné pro poměrně malou zkoumanou cílovou skupinu. V příspěvku je věnována značná pozornost ochraně osobních údajů dětí z DDK.

Nadační fond Harmonie, El Sistema

Současnou Venezuelou otřásají sociální nepokoje. *Inter arma, silent musae*²⁷. Humanitární krize drtí stát ležící na největších světových nalezištích ropy. Hovoří se o novém stěhování národů, obyvatelé Venezuely prchají ze země. Hyper inflace, hyper bída, hyper beznaděj. Světová média přinesla záběry masivních demonstrací, kde v chaosu násilí a vášni

²⁵HENDL, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*.

²⁶STRAUSS, L. M CORBIN, J., M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Zakotvená teorie získává v pedagogických vědách stále pevnější pozici.

²⁷ Známé latinské přísloví přikládá Cicerovi. Volně přeloženo – mezi zbraněmi mlčí Múzy

mladý muž hraje na housle²⁸. Wuilly Arteaga, jak se houslista jmenuje, se stal ikonou protestů v roce 2017. Na nástroj se naučil hrát v programu El Sistema. Jeho příběh není v rozvrácené Venezuele ojedinělý. Při sledování záběrů z demonstrací nás překvapí množství Venezuelanů, kteří místo transparentů drží smyčcové nástroje. A hrají na ně evidentně poměrně dobře. V našich končinách obraz nepředstavitelný. Jsme zvyklí potkávat housle v koncertních síních, ve Venezuele můžeme vidět housle rozšlapané policií. Mladý violista při protestech umřel, jeho pohřeb se stal demonstrací členů El Sistema proti režimu. Silné záběry, silné emoce. V době, kdy je primární starostí obyvatel Venezuely přežít, nemáme přesné informace, jak se s nastalou situací vypořádává venezuelský program El Sistema. Když v roce 1975 José Antonio Abreu zakládal mládežnický program El Sistema, uvedl v život program, který se stal celosvětovým fenoménem. Program získal maximální státní podporu. Kritické hlasy poukazují na provázanost vládní nomenklatury s programem El Sistema²⁹. Zde je na místě připomenout, že v socialistickém Československu byla hudba regulérně používána jako nástroj propagandy. Tedy nic nového pod sluncem ani ve Venezuele. Čili koho chleba jíš, toho píseň zpívej. Abreu, který se stal jednou z nejvlivnějších postav světové kultury, měl a má řadu nadšených zastánců, ale i zapřísáhlých odpůrců. Umírá v březnu 2018. Zanechal světu charismatický projekt, který bezesporu ovlivňuje chápání současné hudební výchovy. Základní princip programu El Sistema je jednoduchý. El Sistema stojí na pěti pilířích. Je to program sociální, dostupný všem, intenzivní, orchestrální (kolektivní) a spolupracující³⁰. Původní záměr přinést zlepšení sociální situace pro ty nejchudší pomocí hudby, postupem času získal nové rozměry. El Sistema je součástí venezuelského školského systému, účast dětí je opravdu masivní. O program El Sistema se v posledních letech začali podrobněji zabývat odborníci z mnoha vědních oblastí. Hudební pedagogové, hudebníci, ekonomové, sociologové. Při studiu materiálů je však zřejmá neprostupná hranice mezi odpůrci a propagátory programu. Autoři Booth a Tunstall velebí El Sistem jako vše zachraňující jev. Baker v čele tábora kritiků nesouhlasí ani s laděním houslí hrajících v programu. Tato řevnivost se přenáší z odborných kruhů do běžné reality. V České republice je situace podobná. Pro mnoho odborníků spjatých s českou hudebně výchovnou praxí je NFH amatérská skupina nevalné úrovně. Ale i NFH má v naší zemi řadu zastánců a propagátorů. Klavírní virtuóz Ivo Kahánek je jedním z nich, působí jako patron NFH a propagátor jeho

²⁸ CNN. (2017)

²⁹ BAKER, G. (2014). *El Sistema: orchestrating Venezuela's youth*.

³⁰ TUNSTALL, T. (2012). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*.

myšlenek. Mnoho pedagogů projekt samotný nezná a zaujímá negativní stanovisko. Fanoušci NFH na druhé straně nechápou, proč jejich skvělý orchestr nemá řadu následovníků. El Sistema je prezentován jako jedinečný program, který je řešením problémů naší společnosti. Abreu je označován za inovátora, který dal hudební výchově konečně ten jediný správný směr³¹. Výsledky evaluací a interpretace výzkumů se liší podle toho, jestli data zpracovává fanoušek El Sistema, nebo odpůrce. Je naší vědeckou povinností se pokusit aplikovat nezúčastněný pohled na problematiku a objektivně zhodnotit reálný stav věci.

Paní Milada Choluřová v roce 2009 přivedla do České republiky myšlenku programu El Sistema. Založila NFH a po celou dobu existence NFH se snaží udržet a rozvíjet koncepci El Sistema, která je velice odlišná od českého pojetí hudebního vzdělávání. Otázka je, nakolik je model El Sistema udržitelný v našem prostředí. El Sistema je původně zaměřená na sociálně nejslabší vrstvu obyvatelstva. Pokud zapomeneme na naši národní nespokojenost, musíme si uvědomit, že žijeme ve státě, který se prokazatelně pohybuje kolem 20. místa v žebříčku těch nejvyspělejších států na světě³². Jsme bohatá, stabilní a bezpečná země. Skutečná chudoba venezuelského typu se v naší zemi nevyskytuje. Školy nabízí řadu kroužků, český neziskový sektor je velice aktivní. Pokud jde o hudební vzdělání, naše hudební školství je unikát světové úrovně. Můžeme spekulovat, jestli by NFH neoslovil více dětí v chudších regionech naší republiky. El Sistema se prezentuje jako univerzální program, který je vhodný pro každé dítě. Chudoba a nízká sociokulturní úroveň sebou přináší různé specifické poruchy učení a chování. Děti z DDK mají specifické poruchy chování a učení. NFH má vysoce kvalitní lektory. Objektivně se jedná o hudebníky na výborné úrovni. K hudebnickým kvalitám je třeba připočítat morálně volní kvality. Jsou trpěliví, k dětem mají skvělý vztah. Nicméně jsou vzdělaní v našem hudebním školství. V osnovách konzervatoří a akademií není předmět, který by seznámil budoucí hudebníky s problematikou specifických potřeb a dětí bio psycho sociálně ohrožených a narušených. NFH udělal maximum, aby lektory připravil na práci s dětmi z DDK. Nadšení a dobrá myšlenka ale pro práci s touto specifickou klientelou je nedostačující. NFH se profiluje jako program sociální, ale hlavní důraz klade na hudebně výchovnou složku programu. Naskýtá se otázka, jestli dítě se specifickými potřebami je schopno operovat v paradigmatu současné hudební výchovy. Již Krch s Kříčkou zdůrazňovali roli rodinného prostředí³³. Jejich přirozená hudební výchova je nadřazená hudební výchově

³¹ Zde je třeba poukázat na idealizování programu El Sistema. Se vši úctou, naši hudební pedagogové praktikovali identický přístup o sedmdesát let dříve (viz. Krch a Kříčka)

³² OECD. (2018). *Better live index*.

³³ KRCH, F., KŘIČKA, J. (1917). *Dítě a hudba: nové cesty v hudební výchově dětské*.

umělé. Bez základů z rodiny není možné budovat hudební citění. Jinými slovy tutéž myšlenku vyjadřuje ve svém klíčovém díle Suzuki³⁴. Sytý hladovému nevěří. Tuto prastarou pravdu si často neuvědomují jedinci z obou dvou stran sociálního a hudebního spektra. Ti vzdělanější a méně znevýhodnění se ptají, proč si děti s DDK neváží bezplatné možnosti se hudebně vzdělávat. Vždyť přece není nic krásnějšího než hudba. No a ti druzí naprosto nechápou, proč by hudba měla být něčím výjimečným a krásným. Jejich původní sociální prostředí totiž podobné termíny, jako krásno, estetično, láska k hudbě, neměla ve svém slovníku.

Průběh projektu

Do orchestru se během spolupráce NFH a DDK celkem přihlásilo 15 dětí. Jejich detailní kazuistiky budou uvedeny v dizertační práci *Vliv hudebních aktivit na rozvoj edukačních a sociálních kompetencí žáků*. Velice zjednodušeně můžeme konstatovat, že všechny děti do DDK přišly z narušených a patologicky působících rodinných prostředí. Všechny děti, zdůrazněme všechny bez výjimky, si do DDK přinesly negativní zátěž, která prokazatelně determinovala jejich další rozvoj. V současnosti je celospolečensky palčivým tématem inkluzivní vzdělávání. Mezi laickou i odbornou veřejností můžeme sledovat jasně a hluboce vyhloubenou propast, oddělující diametrálně odlišné chápání problematiky. Je zřejmý rozpor mezi paradigmatem pedagogickým a paradigmatem speciálně pedagogickým. Dovolme se přiklonit na stranu odborníků, kteří tvrdí, že pro podobné děti je nezbytně nutné modifikovat prostředí³⁵. Prostředím rozumíme edukační prostředí – výuku. Je prokázáno, že při správném přístupu je pedagog schopen pomoci dítěti se specifickými potřebami dosáhnout výsledků, které odpovídají výsledkům intaktní populace³⁶. Již před sto lety hudební odborníci volali po zrovnoprávnění hudební výchovy s ostatními předměty³⁷. Naprosto souhlasíme s názorem, že hudební výchova je stejně potřebná pro kvalitní edukaci, jako každý jiný libovolný předmět. Hudební výchova, matematická výchova, chemická výchova. Je tedy zřejmé, že pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami je kriticky nutné nabízet hudební výchovu modifikovanou podle jejich potřeb, a především podle jejich možností. Zde právě

³⁴ SUZUKI, S. (1969). *Nurtured by love: a new approach to education*. Str. 12. V originále – What does not exist in the environment – cannot be developed, volně přeloženo – co není v prostředí (rozuměj v rodině), nemůže být vybudováno.

³⁵ ŠKOVIERA, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy*.

³⁶ FEUERSTEIN, R. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti, Feuersteinův program instrumentálního obohacení*.

³⁷ HUDEBNÍ REVUE, *Zpěv a hudební výchova ve školách veřejných*. Memorandum o hudební výchově bylo uvedeno v této stati.

leží kámen úrazu. Hudební pedagog není vzdělán v problematice specifických potřeb. Může tedy hudební pedagog úspěšně učit děti se specifickými potřebami látku určenou intaktní populaci? A může tento náročný úkol zvládnout hudebník se vzděláním zaměřeným především na interpretační stránku hudby?

Hned na počátku spolupráce NFH s DDK se projevila náročnost práce s dětmi se specifickými potřebami. Lektoři byli konfrontováni s řadou situací, na které nebyli připraveni. Často docházelo ke střetům mezi odlišnými světy NFH a DDK. Odchod prvního dítěte byl naprosto pochopitelný. ADHD ve své podstatě neumožňuje dítěti setrvat v klidu. Když další dítě z DDK nebylo schopné vyjít na podium, velice těžko se nám NFH vysvětlovalo, že panické ataky dívky neumožňují vystoupení. Největší diskuze se rozpoutala nad nepřítomností klientky DDK s poruchami chování na generální zkoušce. DDK po vyhodnocení situace dívku nepřivedl na zkoušku. Zdůvodnil to jejím chováním, které by mohlo ostatní uvést do nebezpečí. NFH argumentoval, že za dívku přebírá během aktivit NFH odpovědnost, tudíž DDK de facto nemá do pravomocí NFH zasahovat. „*My nabízíme bezplatnou aktivitu, princip El Sistema je funkční na celém světě, my odpovídáme za děti, my určujeme, jak se bude pracovat*“. Objektivně chápeme NFH. Nebyl připraven na práci s dětmi, za které zákonnou odpovědnost nenesou rodiče, ale DDK. Takže cokoli by se stalo během zkoušky, odpovědnost by zcela byla na DDK, nikoli na NFH. Je třeba zdůraznit, že o systému školských zařízení pro výkon ústavní výchovy je přesně obeznámena poměrně úzká vrstva odborníků. Svět DDK je pro mnohé nepochopitelný. S tím se také seznámil samotný dirigent před prvním vystoupením NFH. Jedna z dívků před koncertem oznámila, že se půjde projít. Protože se všeobecně vědělo, že je kuřák, dirigent jí procházku nepovolil. Pochopitelně nebylo žádoucí, aby se kolem koncertní síně promenádovala žačka základní školy v koncertním oblečení a s cigaretou v ruce. Dívka reagovala velice prudce, její slovník Rudolfinum asi dlouho nezažilo. Okamžitě ukončila svoje členství a odešla. Zanechala za sebou strnulé lektory NFH, kteří na podobné chování nebyli připraveni. Koho by napadlo, že žákyně základní školy může trpět tabakismem. Inu, tři čtvrtiny dětí do DDK přichází jako těžcí kuřáci. Kouřili rodiče, prarodiče, kompletní okolí. Po koncertě odešly z orchestru další děti. Všechny děti ale jasně artikulovaly svoji naprostou spokojenost s hudebními aktivitami. Všechny se v orchestru cítily dobře, na čas strávený hrou na nástroj všechny vzpomínaly vyloženě pěkně. NFH se oprávněně ptal, jestli v DDK děti v hudebních aktivitách podporujeme. NFH měl názor, že naše výchova není motivující a dětem chybí jasná pravidla. „*Vždyť když něco začne dělat moje dítě, dohlédnu na to, aby to dokončilo, nechápeme, proč v DDK si děti dělají, co chtějí.*“ Znovu, chápeme NFH. Základním rysem dětí z DDK je

mizivá aspirační úroveň a neschopnost soustavné aktivity. Tyto děti se zjednodušeně řečeno neumí učit. Neměly ve svých původních rodinách možnost se tuto důležitou kompetenci naučit. Do ústavů děti přicházejí poničené, rozbité. My se pouze snažíme sanovat škody způsobené původními rodinami. Musíme mít na mysli skutečnost, že osobnost je zcela zformována dlouho před prvním rokem školní docházky. Tudíž děti do DDK přichází jako téměř hotové osobnosti. Toto je základní fakt nezbytný k pochopení specifík jakékoli pedagogické práce s dětmi z prostředí, jako je DDK. Není možné na tyto děti pohlížet jako na děti z intaktní populace. Jenomže v tom případě pro děti z DDK neplatí základní pilíř programu El Sistema zdůrazňující otevřenost programu pro všechny děti. Velká diskuze se rozpoutala nad prosbou jedné dívky, aby mohla docházet na zkoušky pouze jednou týdně. Argumentovala přílišnou náročností častého zkoušení. NFH naprosto odmítnul možnost na toto přistoupit. „*Proč by měly děti z DDK mít odlišné podmínky, než ostatní? Chtějí hrát, musí zkoušet.*“ Opět naprosto chápeme. Co když ale nejsou schopny dlouhodobé činnosti? Kde se to měly naučit? Dívka činnost ukončila.

Dětský domov Klánovice je domovem pro 48 dětí. Odcházejí, přicházejí. Některé s námi stráví rok, některé roků pět. Spektrum dětí je provázáno se společenskou situací a ekonomickým stavem společnosti. Před deseti lety převážná část dětí byla předškolního a školního věku. Začali být aktivní profesionální pěstouni. Systém sociálních dávek motivuje širší rodiny se postarat zejména o mladší děti. Sledujeme trend, kdy do DDK přichází děti starší, průměrně kolem 14 let věku. Se staršími dětmi je mnohem náročnější práce. Po půl roce spolupráce NFH s DDK zůstalo v orchestru pět dětí. Je třeba vyzdvihnout zapálení lektorů pro věc. Dokázali pracovat s mentálně retardovanou dívkou. Dívka si účast na zkouškách pochvalovala. Na koncerty ale brána nebyla. Další klientka DDK, výše zmíněná holčička s poruchami chování, hudební aktivity přímo vyhledávala. Lektoři zpočátku usilovali o její zvládnutí bez pomoci DDK. Síla hudby však nad poruchami chování nezvítězila a DDK byl požádán o poskytnutí asistence pro tuto dívku, následně byla vyloučena. Postupně odešly i zbylé děti a spolupráce DDK s NFH skončila. Ačkoli se DDK v poslední době značně omladil, mezi dětmi není vůle se do orchestru NFH zapojit. Roli zde určitě hraje fakt, že děti přijímají modely svých starších kamarádů. „*Když skončili všichni, já ani nezačnu chodit.*“ Nadějný experiment tedy vymizel do ztracena.

Závěr

Všechny děti hodnotily účast v orchestru NFH vyloženě kladně. Prokazatelně dosáhly stejné úrovně hry na hudební nástroj jako děti z intaktní populace. Děti z DDK zdůrazňovaly především benefity v sociální oblasti. Jejich výsledky jsou potvrzením myšlenek Helferta, Krcha, Kříčky, Hostinského. Hudba, potažmo jakékoli umění, není výsadou úzké vrstvy intelektuálů. Každý může čerpat ze studnice hudby. Hudebnost je naší přirozenou vlastností. Nicméně klíčovou roli hraje rodinné prostředí. Bez zázemí v rodině není možné dosáhnout kvalitních výsledků. Ale deficit spojený s nepodnětným rodinným prostředím je možné zredukovat. Pokud se dětem se specifickými potřebami upraví edukační realita, dosahují dobrých výsledků³⁸. Získané výstupy z oblasti hudební výchovy můžeme aplikovat na ostatní oblasti vzdělání. Projekt Nadačního fondu Harmonie s Dětským domovem Klánovice poskytl cenné informace, které je možné použít nejen v oblasti hudební výchovy. Během spolupráce byly zřejmé potíže v komunikaci mezi odborníky z jednotlivých pedagogických oblastí. Je potřeba apelovat na potřebu mezioborově vzdělaných odborníků, nebo alespoň na další vzdělávání pedagogů v příbuzných oborech. NFH bezesporu poskytl dětem z DDK bezpečné prostředí. Nabídl dětem možnost se socializovat a seznámit je se světem hudby. Při porovnání s ostatními programy vycházejícími z El Sistema děti z DDK dosáhly minimálně srovnatelné úrovně. Při příležitosti mezinárodního setkání El Sistema byly výkony dětí z DDK hodnoceny velmi dobře. Ačkoli projekt skončil, je třeba Nadačnímu fondu Harmonie poděkovat za snahu a zdůraznit úspěšné výstupy spolupráce. V rámci diskurzu programu El Sistema NFH v DDK dosáhl na maximum svých možností. Dvě bývalé členky se začaly věnovat hře na klávesy. Děti navštěvují příležitostně koncerty NFH. Díky moderním technologiím jsou v kontaktu se svými bývalými spoluhráči. Vystupování na koncertech děti viděly jako jedinečnou možnost prezentovat svoje schopnosti. Oproti ostatním dětem děti z DDK nehodnotily jako úspěch svoje hudební dovednosti, ale samotný fakt, že jsou vůbec něčeho schopné. Děti kladly sociální aspekt hudební aktivity vysoce nad aspekt hudební. Hudba v Dětském domově Klánovice přece jenom dosáhla pozitivních výsledků.

Diskuze

Jak tedy přivést děti z prostředí DDK k hudbě? Mohl by být řešením přístup vycházející z fenoménu El Sistema? V první řadě je nezbytně nutné přijmout fakt, že část dětí žijících v naší republice má ztížené podmínky v přístupu nejen k hudebnímu vzdělání. Tyto

³⁸ Feuerstein (2014)

děti jsou determinovány původními prostředím. Jejich šance na úspěch při přijímacích zkouškách do Základních uměleckých škol je oproti intaktní populaci malá. Absolvovat naše mainstreamové hudební vzdělání vyžaduje cílevědomost, systematickou práci a odpovědný přístup. Tyto kompetence však dětem z prostředí DDK schází. Pedagogové nemají zkušenosti s podobnou klientelou. Pokud nebudou hudební pedagogové adekvátně vzděláni, nevidíme šanci na úspěch. Alternativou by mohl být program podobná orchestru NFH. Nicméně i zde je nezbytně nutné modifikovat přístup podle specifických potřeb dětí. Určitě by bylo přínosem zapojení muzikoterapeuticky vzdělaného odborníka do NFH. Nezaměňujeme hudební výchovu s muzikoterapií. Muzikoterapie je zcela samostatný obor. Také bychom doporučovali nabídnout spolupráci i speciálnímu pedagogovi a sociálnímu pracovníkovi. Takový tým by mohl analyzovat specifické potřeby klienta a přizpůsobovat nabízené hudební aktivity. Tento celostní přístup by mohl být průlomový nejen pro NFH. Při tomto uchopení hudební výchovy odkládáme náš primární cíl od budování technických dovedností a cílíme na holistický potenciál hudby. Zachováváme obsah hudební výchovy, jsme ale ochotni ji vyučovat novými způsoby. Znovuobjevujeme pojetí Krcha a Kříčky. Není naší metou čistý tón, my tónem jakékoli kvality čistíme duše. Tento požadavek je pro současného hudebníka a hudebního pedagoga velmi těžko splnitelný. Jde proti všemu, co jsme byly učeni na konzervatořích a akademiích. Děti z prostředí dětských domovů však potřebují hudbu, potřebují být vychovávány k hudbě a vychovávány hudbou. Současná hudební výchova však na tento úkol nestačí. Je tedy nezbytné se postavit problému čelem a označit akutní potřebu obohacení oboru hudební výchovy o hudební výchovu pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami, která by mohla být označena jako SPECIÁLNÍ HUDEBNÍ VÝCHOVA.

Literatura

BAKER, G. *El Sistema: orchestrating Venezuela's youth*. Oxford: Oxford University press, 2014. ISBN 9780199341559.

CNN. *Men plays violin in middle of chaotic Venezuelan protest*. [online] <https://edition.cnn.com/2017/05/09/americas/venezuela-violin-protester/index.html>.

DANĚK, A. *Možnosti a výzvy orchestrálního projektu Nadačního fondu Harmonie vycházejícího z programu El Sistema v českém hudebně výchovném prostředí*. Teoretické reflexe hudební výchovy [online]. 12(1), 2016. ISSN 1803-1331.

FEUERSTEIN, R. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti, Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HUDEBNÍ REVUE, *Zpěv a hudební výchova ve školách veřejných*, str. 213-216 Praha: Hudební odbor Umělecké besedy. [online] <http://www.digitalniknihovna.cz/mlp/view/uuid:3c6dc67e-3d07-4c83-be66-3f274d1d111a?page=uuid:8cae3668-1482-11e6-b5db-001b63bd97ba,č.5.12/1918/1919>.

KRCH, F., KŘIČKA, J. *Dítě a hudba: nové cesty v hudební výchově dětské*. Praha: Grégr a syn, 1917

OECD. (2018). *Beter live index*. [online] <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/czech-republic/>

SUZUKI, S. *Nurtured by love: a new approach to education*. [1st ed.]. New York: Exposition Press, 1969

STRAUSS, A., L., CORBIN, J., M. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. SCAN. ISBN 808583460x.

ŠKOVIERA, A. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007

TUNSTALL, T. *Changing lives. Gustavo Dudamel, El Sistema and the transformative power of music*. New York: W. W. Norton & Company, 2012

Reflexe příběhu Jana Palacha v české hudbě jako východisko ke konceptním úvahám o výuce hudební výchovy na SŠ

Vít Novotný

Abstract

One of important objectives of music education is to broaden and deepen the students' capability to understand and appreciate 20th- and 21st-century classical music, which is a significant reflecting mirror of the present-day world. A possibility to achieve such an aim lies in using the potential of such music compositions that react directly to a strongly resonant story of the 20th or 21st century. Illustrated primarily on the example of Jan Palach's death and compositions inspired by Palach's story, the thought is further developed in context with the current educational conception in the Czech Republic; all this with a double intention: Firstly, to reflect on the conception of educational objectives as specified in state curricular documents; and, secondly, to point out an important objective that seems to be missing from the conception, which lies in the fully experienced life here and now, not only in preparation for the future.

Key words: experience-based aspect of music education, Framework Education Programme, National Education Programme, educational objectives, the way as the goal, Jan Palach, Jan Hanuš

Úvod: východiska a cíle textu

Nezastupitelnost role hudby a hudební výchovy (HV) v rozvoji a životě každého člověka je skutečností, na kterou by učitelé hudební výchovy měli opakovaně upozorňovat své okolí profesní i studentské. To platí i dnes v souvislosti s plánovanou revizí *Rámcového vzdělávacího programu (RVP)*, která před učitele HV znovu klade úkol obhájit pozici svého předmětu v diskuzi s kolegy zastupujícími více či méně vzdálené vzdělávací oblasti. K této diskuzi by chtěl předkládaný text přispět.

V souladu s tématem konference „Aktuální otázky hudební výchovy“ je příspěvek opřen o autorovu desetiletou praxi učitele HV na osmiletém gymnáziu. Zároveň se v něm uplatňuje i kontext autorova dizertačního projektu, který ale s tématem konference primárně

nesouvisí.³⁹ Dílčím způsobem tento text navazuje na autorův příspěvek „Narativní složka hudební výchovy: chybějící střípek v koncepci RVP?“ přednesený na studentské vědecké konferenci na Ostravské univerzitě v roce 2012.

Východiska článku je možno shrnout ve formě následujících tezí:

- Jednou z podstatných funkcí hudby a umění obecně je reagovat na existující svět specifickými prostředky umělecké intuice a reflexe, které nemůže nahradit vědecká metoda či obecněji kognitivní přístup k věci.
- Zvlášť podstatné je učit se rozumět umění současnému, protože právě to reflektuje svět, jaký je teď.
- Jedním z důležitých cílů HV je tedy nalézt cesty, jak mladým lidem zprostředkovat a zpřístupnit krásu a hloubku současné hudby.
- Dosažení takového cíle je obzvláště náročné v kontextu artificiální hudby, kde je propast mezi běžnou posluchačskou zkušeností současného člověka a tvorbou hudebních profesionálů široce rozevřena.

Právě tomuto tématu, tedy hledání cest k porozumění artificiální hudbě 20. a 21. století, se věnuje první část článku. V této části je využit nosný průnik aktuálního⁴⁰ kontextu reflexe příběhu Jana Palacha v české hudbě a tématu autorova dizertačního projektu, který se týká kantátové a oratorní tvorby skladatele Jana Hanuše. Ve druhé části článku pak je vše uvedeno do souvislosti s koncepcí výuky HV a potažmo i koncepcí vzdělávání definovaného v závazných kurikulárních dokumentech českého školského systému.

Cíle článku je možno definovat takto:

1) Cíl hudebně-pedagogický:

- Poukázat na potenciál hudebních děl přímo reagujících na silné příběhy z dějin 20. či 21. století pro „překlenutí propasti“ mezi dnešním posluchačem a skladatelem.

2) Cíl výchovně-vzdělávací:

- Poukázat na rozměr výchovně-vzdělávacího procesu, pracovně nazvaný „prožitková složka“ (hudební) výchovy, spočívající v důrazu kladeném na okamžitý prožitek „teď a tady“ oproti důrazu na rozvíjení klíčových kompetencí pro „někdy a někde“.

3) Cíl muzikologický či hudebně-historiografický:

- Doplnit studii o dílech reflektujících čin Jana Palacha o nově nabyté poznatky. (V kontextu této konference se jedná o cíl druhotný.)

³⁹ Tématem autorovy dizertační práce je kantátové a oratorní dílo Jana Hanuše.

⁴⁰ Blíží se 50. výročí Palachovy smrti v lednu 2019.

Jan Palach v české hudbě: otevřený příběh

V roce 2009 byla u příležitosti 40. výročí Palachova činu vydána publikace *Jan Palach '69* obsahující texty reflektující dané téma z řady relevantních úhlů pohledu. Díky muzikoložce Evě Nachmilnerové tak vznikla i studie s názvem „Duše však zabít nemohou: ohlas činu Jana Palacha v české klasické hudbě“, přehlížející díla artificiální hudby, která na Palachovu smrt více či méně bezprostředně reagovala. Tento doposud nejúplnější přehled děl inspirovaných Palachovým odkazem připomíná kompozice devíti českých skladatelů (J. Berg, A. Piños, J. Novák, E. Zámečník, K. Kupka, M. Kopelent, P. Eben, P. Novák-Zemek a M. Kabeláč). Jde o kompozice instrumentální i vokálně-instrumentální, o díla vzniklá v tehdejší Československu i napsaná v emigraci, o skladby zkomponované bezprostředně v týdnech a měsících po 16. lednu 1969 i s výraznějším časovým odstupem.

Na základě výzkumu pozůstalosti skladatele Jana Hanuše je tento výčet možno doplnit o dvě další díla, z nichž zejména jedno zasluhuje bližší pozornost. Mimo jiné proto, že tato kompozice z kontextu ostatních popsanych skladeb vybočuje podstatnými okolnostmi vzniku tím, že:

- byla napsána ještě v roce 1969, tedy ještě v čase přerodu Pražského jara do období normalizace;
- vznikla přímo v ČSSR, nikoli v emigraci v západní Evropě – v politicky bezpečnějším prostředí dávajícím naději na opakovaná provedení;
- díky vokální složce na rozdíl od instrumentálních kusů explicitně zmiňuje Palachovo jméno a hlásí se otevřeně k jeho odkazu.

Dílem, které všechny tyto tři charakteristiky splňuje, je Hanušův vokální triptych *Poselství*, op. 66. Jedná se o třívětou, zhruba šestnáctiminutovou skladbu určenou pro smíšený sbor, baryton sólo, dva klavíry (jeden z nich preparovaný), elektrickou kytaru, rozsáhlou bicí sekci a magnetofonový pás. Textovou předlohu vytvořil Kamil Bednář, který kromě vlastních veršů použil i úryvky z Bible.⁴¹ Vzhledem k tragickému a zároveň vzdornému obsahu díla i při pohledu na neotřelé obsazení nepřekvapí, že Hanušova hudba v *Poselství* je náročná interpretačně i posluchačsky: jsou pro ni charakteristické tonálně značně uvolněná melodika i harmonie, expresivní využití krajních poloh zpěvních hlasů i nehudebních výkřiků, clusterů v klavírních i vokálních partech, polytonální plochy i „valivé“ elektronické zvuky dokreslující živě znějící hudbu. To vše předpokládá značnou posluchačskou zkušenost ze strany

⁴¹ První věta „Hvězda – zvaná Pelyněk“ je silně inspirována výjevem ze Zjevení sv. Jana (tzv. Apokalypsy), název druhé věty „Hořící keř“ odkazuje na obraz z knihy Exodus. Textovou předlohou třetí věty zvané stejně jako celé dílo „Poselství“ je pak tzv. „Velepíseň lásky“ (z 1. listu Korintským, kapitola 13).

recipienta, případně ochotu do poslechu této skladby opakovaně investovat, má-li být záměr autorův alespoň uspokojivě pochopen a prožit. Autor tohoto textu ale může osobně dosvědčit, že taková investice se vyplácí: Hanušovo *Poselství* je strhujícím hudebním dramatem nepostrádajícím vnitřní stavební logiku, osobitou hudební invenci i katarzní vyústění podtrhující zamýšlený duchovní přesah díla.

Osudy díla jsou symptomatické pro dějiny Československa 2. poloviny 20. století a nosné pro téma článku: Hanuš *Poselství* psal mezi dubnem a srpnem 1969⁴² pod dojmem stále ještě nedávného dramatu ze srpna 1968 a v pohnutí nad mučednickým činem Jana Palacha. Vzhledem k rychle se proměňujícím politickým konstelacím⁴³ ve druhé polovině roku 1969 je poněkud s podivem, že se dílo v době svého vzniku dočkalo premiéry. 26. ledna 1970, tedy přesně rok a den po Palachově pohřbu, *Poselství* zaznělo v tehdejší Domě umělců.⁴⁴ Neobešlo se to však bez drobných, ale zásadních úprav na vyznění díla. V závěrečné větě, po poslední vypjaté frázi skladby klenoucí se nad textem sv. Pavla „nám pak nyní zůstávají víra, naděje a láska,“ zamýšlel Jan Hanuš dle partitury díla do ticha generální pauzy nechat zaznít magnetofonovou nahrávku tohoto textu: „Rozpomeňte se, bratři, na Jana Palacha a na jeho lásku k vám!“⁴⁵ Tento autorův záměr zůstal nenaplněn, generální pauza zůstala němá. A dílo ve své úplnosti tak ještě nezaznělo ani jednou. Po tomto provedení už k repríze nedošlo, ani v té době a ani po roce 1989. Oficiální nahrávka skladby byla sice uložena v archivu Českého rozhlasu, ale odtud byla v průběhu 70. let smazána. Příběh *Poselství* však snad nekončí: shodou šťastných okolností se podařilo vypátrat nahrávku provedení z roku 1970 v soukromé pozůstalosti po Janu Hanušovi a v současné době se – u příležitosti 50. výročí činu Jana Palacha – chystá první kompletní provedení díla.⁴⁶

Pro úplnost – alespoň stran výzkumu odkazu Jana Hanuše – je třeba zmínit ještě jeden drobný příspěvek k artificiálním skladbám inspirovaným Janem Palachem: V době Palachovy smrti pracoval Jan Hanuš na varhanním cyklu *Contemplazioni per organo*, op. 64. V reakci na Palachův čin pak 3. větu tohoto cyklu (výrazové označení: „Lugubre. Sostenuto“), napsanou mezi 25. 1. a 1. 2. 1969, opatřil dedikací: „In memoriam 16. I. 1969“.⁴⁷

⁴² HAVLÍK, V. s. 343

⁴³ Připomeňme alespoň symbolicky, že Alexander Dubček, jedna z hlavních postav Pražského jara, byl v průběhu podzimu 1969 postupně zbaven všech ústavních funkcí (RYCHLÍK, J.).

⁴⁴ Pěvecký sbor Čs. rozhlasu řídil Milan Malý, barytonové sólo přednesl V. Zítek (HANUŠ, J. *Poselství*).

⁴⁵ Při pozdější revizi díla Hanuš tento text obměnil: „Nezapomeňme proto nikdy na našeho bratra Jana Palacha a na jeho lásku k nám...“ (HANUŠ, J. *Poselství*).

⁴⁶ Mělo by zaznít 22. 1. 2019 ve Dvořákově síni Rudolfiny v rámci koncertu na počest Jana Palacha.

⁴⁷ HAVLÍK, V. s. 299

Mosty k porozumění moderní artificiální hudbě

Bylo řečeno, že k pochopení a prožití autorova záměru v případě moderní artificiální hudby je mnohdy třeba nemalé investice ze strany posluchače i interpreta. Zastavme se u této zkušenosti z pohledu hudebně-pedagogického: Jak tedy najít mosty k porozumění a prožití artificiální hudby 20. a 21. století, o jejichž potřebě byla řeč v úvodu článku? Jak motivovat dnešního člověka (tedy i – ale nejen – žáka v hodině HV), aby byl ochoten porozumění dílu na první poslech nesrozumitelnému obětovat čas, aby chtěl investovat do poznání subjektivně nového hudebního jazyka?

Příběh Jana Palacha, umocněný pohnutými osudy Hanušova *Poselství* by se mohl stát jedním z mostů, po nichž je možno pozvat dnešní mladé lidi k nesnadné, ale smysluplné cestě za poznáním artificiální hudby 20. století. Tuto cestu navíc může učiteli i žákovi zpříjemnit fakt, že existuje i řada silných písní ze sféry nonartificiální hudby, reagujících velmi bezprostředně na Palachův čin. Takové skladby jsou vyzněním a emocionálním zabarvením příbuzné Hanušovu *Poselství* či dalším artificiálním dílům v této souvislosti použitelným,⁴⁸ ale využívají výrazně přístupnějšího hudebního jazyka a mohou tak posloužit jako další pomůcka ke zpřístupnění náročné hudby artificiální. Mezi takové písně patří *Ticho* Bohdana Mikoláška, *Soud* Angela Michailova a textaře Jana Schneidera nazpívaný Václavem Neckářem či Krylovy písně *Marat ve vaně* a *Dědicům Palachovým*.⁴⁹

Obecněji lze tuto myšlenku formulovat tak, že funkčním způsobem, jak současného člověka přivést k prožitku smysluplnosti a krásy moderní artificiální hudby, je nechat ho „vstoupit“ do skutečného příběhu dějin 20. či 21. století, na který určitý hudební tvůrce přímo reagoval hudební kompozicí využívající prvky moderní hudební řeči. Takových případů je možné v české i světové hudební literatuře najít mnoho a nabízí se uvést zde několik ilustračních příkladů:

Vraťme se v této souvislosti ještě jednou k Janu Hanušovi a jeho dílu. Tento skladatel je totiž díky svým životním osudům i díky určitým rysům své tvorby pro tento kontext autorem ideálním. Narodil se ještě za vlády císaře Františka Josefa I. v roce 1915 a zemřel v roce 2004, nedlouho po vstupu České republiky do Evropské unie, a bylo mu tedy dáno přímo prožít mnoho z toho, co český národ ve dvacátém století potkalo. Jako nestraníka a věřícího člověka z rodiny generálního ředitele Škodových závodů mu navíc každý výrazný

⁴⁸ Nabízí se například kantáta *Ignis pro Ioanne Palach* Jana Nováka. Nahrávka dostupná na: <https://www.youtube.com/watch?v=dDtUcwUkFEQ>.

⁴⁹ Úplnější seznam písní inspirovaných Janem Palachem lze nalézt na adrese: https://kultura.zpravy.idnes.cz/pisnove-ohlasy-smrti-jana-palacha-dlu-/hudba.aspx?c=A130124_175952_hudba_ob.

celospolečenský poryv (1948, 1968, 1989) zpravidla významným způsobem zamíchal plány a zásadně změnil jeho pracovní i životní perspektivy.⁵⁰ Zásadní je pak ten fakt, že měl Hanuš bytostnou tendenci se k těmto zlomovým okamžikům a obdobím vyjadřovat i prostřednictvím své hudby a jeho odkaz tak těchto „branek do světa hudby 20. století“ nabízí kromě zmíněného *Poselství* více. Charakteristické je i to, že jde vesměs o skladby vokálně-instrumentální, a tedy explicitní co do tématu a vyznění díla.⁵¹

„15. březen byl můj velký omyl. Lituji, že jsme s Čechy nenaložili jako s Poláky. Události 28. října a 15. listopadu ukazují, že Češi nezasluhují jiný osud. (...) Z toho důvodu nařizují: Zastavení českých vysokých škol na tři roky. (...) Bude-li ještě nějaká demonstrace, srovnám Prahu se zemí.“⁵² Slova samotného Adolfa Hitlera, která předcházela uzavření českých vysokých škol v listopadu 1939, dávají pocítit atmosféru, s níž se běžní občané Protektorátu Čechy a Morava museli potýkat v prvních fázích 2. světové války. Jedním z těchto občanů byl i tehdy čtyřiaadvacetiletý Jan Hanuš, čerstvě ženatý muž a novopečený student dirigování na Pražské konzervatoři. Právě listopadové události ho v příštích měsících vedly ke kompozici jeho prvního kantátového díla *Země mluví*, nesoucího otevřený podtitul: „Těm, kteří nezdadili, českým studentům, povražděným v listopadu 1939“.

„Zemi české nastane blahá doba pokoje a požehnání, až tělo blahoslavené Anežky nalezeno bude,“ praví se v proroctví proneseném údajně v roce 1455 litoměřickým proboštem Janem Papouškem.⁵³ Kdo ví, jestli se tato dávná slova vybavovala i Janu Hanušovi, když v roce 1987 komponoval své poslední oratorní dílo: triptych *Matka chudých*, zamýšlený pro chystanou kanonizaci Anežky České, která proběhla 12. listopadu 1989. Těžko ale mohl tušit, jak významným přerodem Československo nedlouho po kanonizaci skutečně projde. A tak i tato skladba svým způsobem komunikuje s aktuálním společenským děním a „vstupuje do příběhu“, který promluvil do „velkých dějin“ československého národa.

Ke třem příběhům 20. století, které se otiskly do tvorby Jana Hanuše, přidejme pro inspiraci a rozšíření obzoru ještě dva příběhy další: Pro švédský národ, který zůstal ušetřen hrůz světové války, zůstává jedním z nejsilnějších tragických příběhů 20. století potopení trajektu Estonia z roku 1994, při němž zahynulo přes 850 lidí. V roce 1997 na tuto událost reagoval finský skladatel Jaakko Mäntyjärvi svou kompozicí pro smíšený sbor a cappella *Canticum*

⁵⁰ HANUŠ, J. *Labyrint svět*. s. 128 nn., 192 nn., 243 nn

⁵¹ Následující komentáře k dílům jsou částečně převzaty z autorovy série článků „Kantátové a oratorní dílo Jana Hanuše“ pro *Cantus : časopis pro sborové umění*.

⁵² ČESKÝ ROZHLAS

⁵³ EKERT, F.

calamitatis maritimae, která nabízí několikerý úhel pohledu na tragédii a zároveň hovoří moderním hudebním jazykem přelomu tisíciletí. Není však třeba prožívat jen příběhy tragické: silným příběhem prožívaným intenzivně celým národem se inspiroval třeba i Martin Smolka a Jaroslav Dušek při práci na avantgardní opeře *Nagano*. Snad i tento stručný přehled několika málo děl dává tušit potenciál podobně inspirovaných skladeb pro didaktické účely.

Prožitková složka (hudební) výchovy

Důrazem, který byl kladen na ono „vstoupení do příběhu“ určitého skladatele a jeho díla, se dotýkáme aspektu výuky HV, který spočívá právě v síle příběhu a jeho prožití přímo v hodině, přímo při poslechu hudby nebo případně v debatě či sémantickém rozboru ihned následujících. Cílem samotným – a to je zásadní – zde není jen rozvoj žákových klíčových kompetencí, ale zároveň samotný *okamžitý prožitek*. Jde nejen o to, že žák bude „někdy a někde“ něčeho schopen, ale i o to, že „ted’ a tady“ něco zažil. Síly příběhu bezpochyby využívají učitelé (HV) odnepaměti, přesto je na místě se o takto chápané „prožitkové složce HV“ zmínit zvlášť. Jednak proto, že může být použitelným klíčem do světa hudby studentům vzdálené či neznámé, zároveň však i proto, že v aktuální koncepci výuky HV formulované v *RVP* se důraz na cíl spočívající v přítomném prožitku v podstatě neobjevuje, a to, zdá se, ani „mezi řádky“.

Nastolené téma „hledání mostů“ k porozumění současnému umění se tak ve svém důsledku týká podstatně obecnějšího tématu: samotných cílů vzdělání v koncepci výuky v českém školství, tedy alespoň v té podobě, jak jsou prezentovány v *RVP* a potažmo v *Národním programu vzdělávání (NPV)*. Zaměříme se nyní stručně na pojetí cílů vzdělávání v těchto závazných státních kurikulárních dokumentech na třech úrovních od konkrétní po nejobecnější se zřetelem k „prožitkové složce“ výchovně-vzdělávacího procesu:

- 1) úroveň receptivní složky výuky HV, potažmo vzdělávací oblasti Umění a kultura (UK)
- 2) úroveň *RVP*
- 3) úroveň *NPV*

ad 1) Vyjmeme-li z *RVP pro gymnázia (RVP G)* oddíl „Charakteristika vzdělávací oblasti“ UK relevantní významotvorné výrazy formulující cíle výuky UK (v oblasti recepce), pak se setkáme s těmito slovy:

- uvědomit si a ověřit působení hudby, vyvozovat poznatky, dávat do souvislostí.⁵⁴

⁵⁴ BALADA, J. s. 51

Neměla by zde, mezi cíli receptivní složky HV místo i taková slovesa jako prožít, zakusit či procítit? A to nejen jako další prostředky k dosažení klíčových kompetencí (tím jsou jistě také), ale zároveň skutečně jako plnohodnotné cíle poslechových aktivit v rámci HV?

ad 2) Na úrovni *RVP* jsou v jedné z úvodních obecně zaměřených kapitol („Cíle vzdělávání“) vymezeny tyto tři obecné cíle, ke kterým má vzdělání směřovat:⁵⁵

- vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá *RVP G*;
- vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje *RVP G*;
- připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.

Všechny tyto cíle jsou bezpochyby důležité a v tomto textu nejde o to jejich patřičnost zpochybňovat. Otázka je spíše, zda by *vedle* těchto cílů neměl místo ještě cíl další, cíl spočívající ve společném prožitku, ve společném plnohodnotném životě teď a tady, nikoli pouze v přípravě na budoucí uplatnění, v osvojení si klíčových kompetencí, v získání širokého vzdělanostního základu.

ad 3) *Národní program vzdělávání* coby hierarchicky nejvýše postavený státní kurikulární dokument formuluje cíle vzdělávání v nejobecnější a zároveň nejobsáhlejší rovině. V kapitole „Obecné cíle vzdělávání a výchovy“ zmiňuje mezi cíli, na které by se měla zaměřovat vzdělávací soustava, mj. i podporu demokracie a občanské společnosti ve škole a mluví o „utváření školní komunity, která by měla ve škole vytvářet demokratické společenství rovnoprávných partnerů“.⁵⁶ Za těmito (a dalšími) slovy dokumentu lze jistě tušit i apel na prožívání života ve škole nikoli pouze jako přípravu na studium a „skutečný život“, ale jako plnohodnotný život studentský, přímé formulace cíle shledávaného v samotném prožívání přítomnosti se však ani zde nedočkáme. Může to snad působit jako zbytečné slovíčkaření – vždyť je-li onen apel „za těmi slovy tušit“, pak není třeba lpět na přímé formulaci. Vrátime-li se však na úroveň *RVP* a vzdělávací oblasti UK, které by měly cíle obecně stanovené v NPV dále specifikovat a přesněji vymezovat, pak se zdá, jako by se apel na prožívání života ve škole jako života plnohodnotného spíše vytrácel, než že by nabýval konkrétnější podobu „cesty jako cíle“.

⁵⁵ BALADA, J. s. 8

⁵⁶ *Bílá kniha*, s. 15

Cesta jako cíl

Myšlenka cíle, který v nejhlubší podstatě spočívá v samotné cestě, je objevem, kteří už učinili mnozí,⁵⁷ ale který navzdory jeho „nepůvodnosti“ stojí za to opakovat, a to pokud možno v co nejrůznějších souvislostech. V kontextu českého vzdělávání patří mezi spoluobjevitele či „znovuobjevitele“ této myšlenky i zakladatel a ředitel Gymnázia Přírodní škola František Tichý, v jehož pedagogické činnosti a osobním příkladu je třeba spatřovat jeden z inspiračních zdrojů pro tento text. Řečená myšlenka se objevuje i v podtitulu jeho knihy *Přírodní škola – cesta jako cíl*, která přehlíží a zobecňuje Tichého dosavadní pedagogické zkušenosti. Jeho slova jsou inspirativní pro všechny učitele, učitele hudební výchovy nevyjímaje:

„Teze, že škola má jen připravovat na život jednou v budoucnu, je v podstatě chybná. Školní docházka, sociální vztahy ve škole, činnosti ve škole vykonávané, cíle, sny, přání, lásky, ale i strachy a úzkosti, které v této době mladý člověk zažívá – to vše naopak představuje jeho opravdový život. Dokonce takovou jeho fází, která jeho osobnost definitivně dotvoří. S trochou nadsázky ji možná jednou bude považovat za to nejkrásnější a nejčistší, co v životě zažil. Je to život jako takový, tady a teď.“

Pozice učitele HV, která není tolik zatížená povinnostmi žáky připravit k výkonnostním testům v podobě přijímacích nebo maturitních zkoušek, je vhodná ke snahám uvádět tyto myšlenky v život školy. Pro studenty i pro učitele by hodina HV, potažmo jakýkoliv kontakt s hudbou ve škole i mimo ni, měly být vždy více než jen prostředkem k osvojení si kompetencí, ke zlepšení vlastní konkurenceschopnosti nebo k rozšíření obzorů. Kontakt s hudbou by měl vždy mít vědomý potenciál stát se možností, jak naplno prožít přítomnost. Buďme si vědomi této funkce hudební výchovy i výchovy jako takové a buďme i v této souvislosti připraveni místo hudební výchovy ve škole hájit.

Závěrečné shrnutí

Východiskem tohoto textu byl apel na hledání cest k funkčnímu porozumění hudebnímu umění 20. a 21. století ze strany žáků HV, a to zejména ve sféře artificiální hudby. V souvislostech s aktuálními tématy revize RVP, blížícího se výročí smrti Jana Palacha a plánovaného dizertačního projektu autora článku byly stanoveny tři cíle příspěvku:

⁵⁷ Jmenujme alespoň Mahátmu Gándhího (heslo „The Way Is the Goal“ se objevuje například v nadpisu knihy prof. Johana Galtunga o Gándhím) nebo Antoine de Saint-Exupéryho, z jehož vrcholného románu *Citadela* pochází následující citát: „Cenu má pouze cesta. Pouze ona trvá, kdežto cíl je iluze poutníka.“

V souladu s vytčeným cílem hudebně-pedagogickým byl popsán a na několika příkladech ilustrován potenciál hudebních děl reagujících na určitý celospolečensky rezonující příběh. Nejblíže popsaným případem byl vokální triptych *Poselství* Jana Hanuše, kterým autor díla reagoval na smrt Jana Palacha a který se díky nadčasovosti Palachova odkazu, síle jeho osobního příběhu i díky pohnutým osudům skladby může stát kýženým „mostem k porozumění“ hudbě 20. století.

Dílčí cíl muzikologický, spočívající v doplnění studie o dílech artificiální hudby reagující na smrt Jana Palacha, byl splněn poukazem na dvě odborné veřejnosti dosud neprezentovaná díla Jana Hanuše – výše zmíněné *Poselství*, op. 66 a 3. větu varhanního cyklu *Contemplazioni per organo*, op. 64.

V souvislostech s cílem obecně výchovným byla popsána „prožitková složka“ hudební výchovy a výchovy jako takové, která klade vedle apelu na rozvíjení klíčových kompetencí důraz na intenzivní prožitek přítomného okamžiku a života teď a tady. Z dílčí analýzy českých státních kurikulárních dokumentů vyplývá, že může jít o nosný, třebaže drobný, příspěvek v diskuzi o plánované revizi *RVP*.

Literatura

- BALADA, Jan. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-808-7000-113.
- BLAŽEK, Petr, Patrik EICHLER, Jakub JAREŠ a Michala BENEŠOVÁ. Jan Palach '69. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7308-237-6.
- ČESKÝ ROZHLAS. Český rozhlas [online]. [cit. 2013-12-19]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/17listopad/listopad/_zprava/645308.
- EKERT, František. *Církev vítězná. Životy svatých a světic Božích*. Praha, 1892,
- HANUŠ, Jan. *Labyrint svět: svědectví z konce času*. Praha: Odeon, 1996. ISBN 80-207-0525-2.
- HANUŠ, Jan. *Poselství: Svědectví o smrti Jana Palacha*. [autograf partitury] At: České muzeum hudby - Národní muzeum, Hudebně-historické oddělení.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- HAVLÍK, Vojtěch. *Jan Hanuš – skladatelská pozůstalost*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Ústav hudební vědy, 2006. 795 s., 783 s. příloh. Vedoucí diplomové práce Prof. PhDr. MgA. Milan Slavický
- NACHMILNEROVÁ, Eva. Duše však zabít nemohou: Ohlas činu Jana Palacha v české klasické hudbě. In: BLAŽEK, Petr, Patrik EICHLER, Jakub JAREŠ a Michala BENEŠOVÁ. *Jan Palach '69*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2009, s. 223-227. ISBN 978-80-7308-237-6.
- NOVOTNÝ, Vít. Kantátové a oratorní dílo Jana Hanuše. *Cantus* 1/2014, s. 7–9, 2–3/2014, s. 39–41, 4/2014, s. 28–31, 1/2015, s. 15–18.”
- RYCHLÍK, Jan. *Češi a Slováci ve 20. století: spolupráce a konflikty 1914-1992*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2012. ISBN 978-80-7429-133-3.
- TICHÝ, František. *Přírodní škola - cesta jako cíl, aneb, Vyprávění o minulosti, současnosti a zkušenostech alternativního gymnázia*. 1. vyd. Semily: Geum, c2011, 303 s. ISBN 978-80-86256-73-3.

Charakteristika skupiny učitelů – respondentů výzkumné sondy s názvem Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky

Markéta Szendiuchová

Abstract

The topic of this contribution is related to the research activities within the team of Department of Music of the Faculty of Education MU. In 2018 a research was carried out into the field of musical study of Primary Art Schools. The theoretical reflection focused on the educational content of the teaching subject study of music. The contribution describes in detail the group of teachers-providers of the real school education who participated in the research survey and completed an online questionnaire.

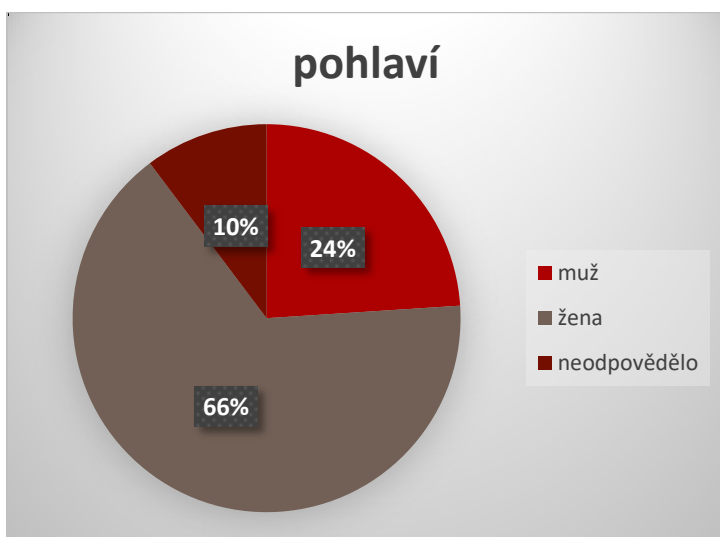
Keywords: research, teacher, teaching practice, Primary Art School, study of music.

Projekt výzkumu *Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách* se v rámci specifického výzkumu orientoval dvěma základními směry. Za prvé se soustředil na úroveň hudebně teoretické výuky. Dotazníkové šetření proběhlo formou písemného testu, kterému byli podrobení žáci čtvrtých ročníků základních uměleckých škol v České republice. Zkušební test byl koncipován s cílem zjistit úroveň znalostí základního učiva vyučovacího předmětu hudební nauka (hudební písmo, názvosloví, stupnice, akordy, intervaly, časové poměry v hudbě, dějiny hudby).

Za druhé výzkumný tým prostřednictvím online dotazníku provedl teoretickou reflexi do oblasti přípravy učitelů hudební nauky v základních uměleckých školách, jenž staví především na poznatcích z oblasti didaktiky a pedagogiky. Online dotazník byl rozeslán na 493 základních uměleckých škol. V časovém horizontu duben-červen 2018 jej vyplnilo 146 učitelů. Cílem příspěvku je dopodrobna představit výběrový soubor učitelů. Baterie otázek dotazníku zahrnovala nezbytné demografické položky, které jsou v rámci obsahové části dotazníku využity k interpretaci jako nezávisle proměnné. Datové výstupy obsahují údaje o genderové, věkové a vzdělanostní sktruktuře respondentů.

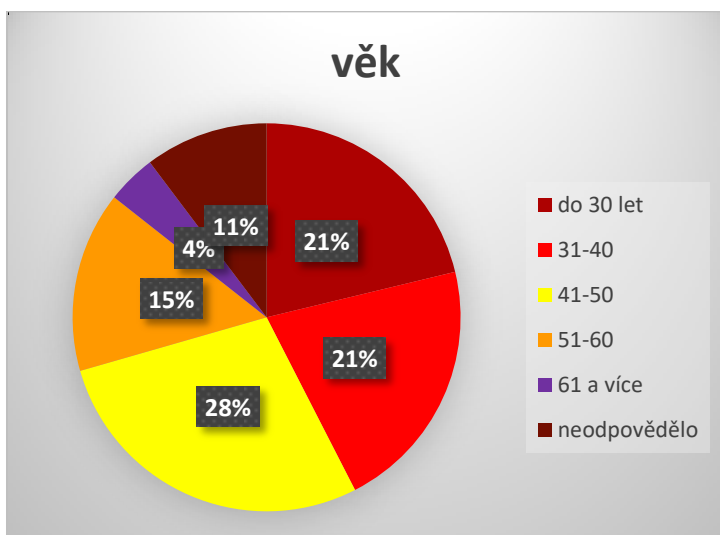
Následující graf rozděluje respondenty dle pohlaví. Z dat vyplývá nerovnoměrné rozdělení – ženy tvořily dvě třetiny výběrového souboru, muži jednu třetinu. Graf zahrnuje procento respondentů, kteří na danou otázku neodpověděli.

Graf 1 Pohlaví respondentů



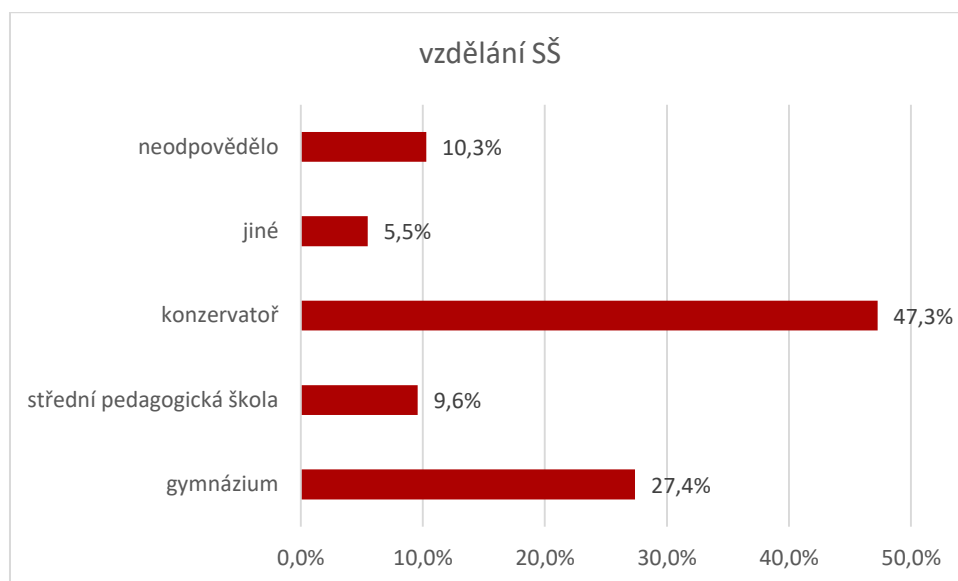
Rozložení do věkových kategorií znázorňuje následující graf. Nejpočetnější skupinou byli respondenti ve věkovém rozmezí 41–50 let, kteří tvořili 28 % výběrového souboru. Shodně 21 % výběrového souboru tvořili věkové skupiny v rozmezí 31–40 let a respondenti do 30 let. Respondenti nad 50 let tvořili zbylých 19 % procent respondentů.

Graf 2 Věkové rozvrstvení respondentů



Následující otázky zjišťovaly dosažený stupeň vzdělání učitelů, a to na úrovni středoškolské i vysokoškolské.

Graf 3 Vzdělání učitelů – střední škola



Konzervatoř byla nejčastěji absolvovanou střední školou mezi respondenty. Absolvovalo ji 69 učitelů, tedy 47,3 % všech, což představuje téměř polovinu respondentů výběrového souboru. Z nabízených možností mohli respondenti vybrat odpověď, která odpovídala ukončenému středoškolskému vzdělání na gymnáziu nebo střední pedagogické škole. Možnost „jiné“ představuje část respondentů, kteří se nevymezili v předcházejících nabízených možnostech absolvovaných škol středoškolského typu. Ze statistického hlediska se ukázala odpověď „jiné“ jako nepodstatná (5,5 % učitelů).

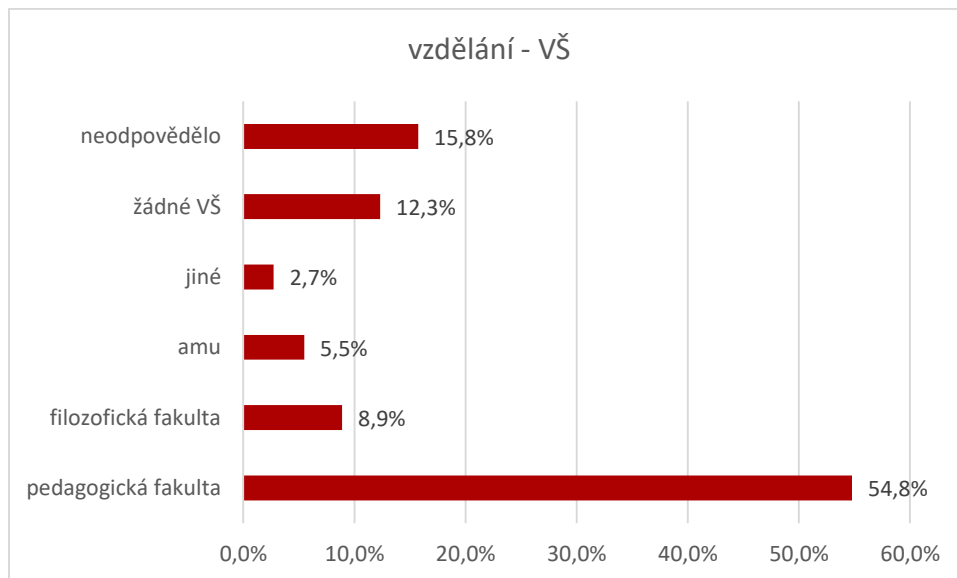
Druhou nejčastější střední školou bylo gymnázium, které absolvovalo 40 respondentů (27,4 %). Nejmenší zastoupení ve výběrovém souboru mají absolventi středních pedagogických škol (9,6 %).

Rovněž z prefabrikovaných možností volili respondenti příslušnou vysokou školu, která nabízí studium hudebních oborů – pedagogická fakulta, filozofická fakulta a akademie múzických umění. Odpověď „žádná VŠ“ vymezila část respondentů, kteří neusilovali o vysokoškolské vzdělání. Dotazník poskytl prostřednictvím možnosti „jiné“ uvést jinou možnost získaného vysokoškolského vzdělání, která je ve výsledcích výběrového souboru zanedbatelná.

Z následujícího grafu je patrné, že učitelé nejčastěji absolvovali studium na pedagogické fakultě. Uvedlo jej 80 respondentů, tedy 54,8 % výběrového souboru. Právě obory hudební výchovy a jiné hudebně-pedagogické, které pedagogické fakulty nabízí, jsou pro výuku hudební nauky na ZUŠ nejvhodnější. Lze tvrdit, že kromě výuky hudební výchovy

na ZŠ a SŠ je rovněž hudební nauka na základních uměleckých školách doménou hudební výchovy zaštiťované právě pedagogickými fakultami.

Graf 4 Vzdělání učitelů – vysoká škola



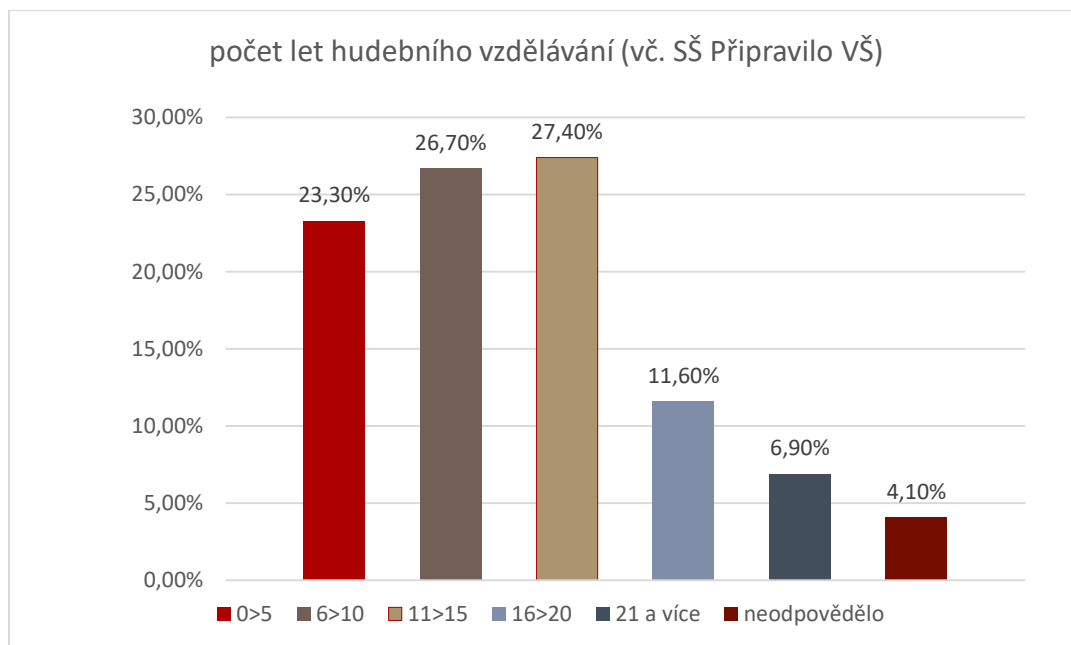
Druhou nejčetnější skupinu tvoří respondenti, kteří na danou otázku neodpověděli (15,8 %). Část respondentů neabsolvovala studium na vysoké škole (12,3 %). V kontextu již řečeného o středních školách můžeme dedukovat, že těchto přibližně 12 % učitelů by mohli tvořit absolventi konzervatoří, kteří po jejím ukončení nastoupili do přímé pedagogické praxe, ke které jim kvalifikace v daném oboru stačí.

Absolventi filosofické fakulty (8,9 %) a akademie múzických umění (5,5 %) tvoří spíše výjimku. Jedná se o hudební vědce na jedné straně a profesionální výkonné hudebníky na straně druhé. Ani jeden z těchto oborů není zcela přílehlavý k výuce hudební nauky na ZUŠ a evidentně absolventi těchto oborů o podobnou práci ani neusilují. Můžeme tak konstatovat, že typickým učitelem hudební nauky na ZUŠ je absolvent konzervatoře, který svoje vzdělání doplnil studiem na pedagogické fakultě.

Údaj o celkové délce studia hudebního vzdělávání, jak základního uměleckého vzdělávání, středoškolského i vysokoškolského zjišťovala další otázka dotazníku. Graf prezentuje zastoupení respondentů, které podle očekávání nejvíce přísluší kategoriím v rozmezí 6–10 (26,7 %) a 11–15 let (27,4 %). S velkou pravděpodobností lze usuzovat, že se jedná o absolventy konzervatoří a absolventy vysokých škol. Variant proměnných je ale větší množství, kupříkladu se může jednat o učitele, kteří získali hudební vzdělání na základní umělecké škole a pak získali potřebnou aprobaci buď studiem na konzervatoři či vysoké

škole. Část respondentů spadá do kategorie 0–5 let – zde se lze domnívat, že se jedná o absolventy vysokých škol (23,3 %), kteří ukončením studia na gymnáziu či střední pedagogické škole nedosáhli potřebné aprobače.

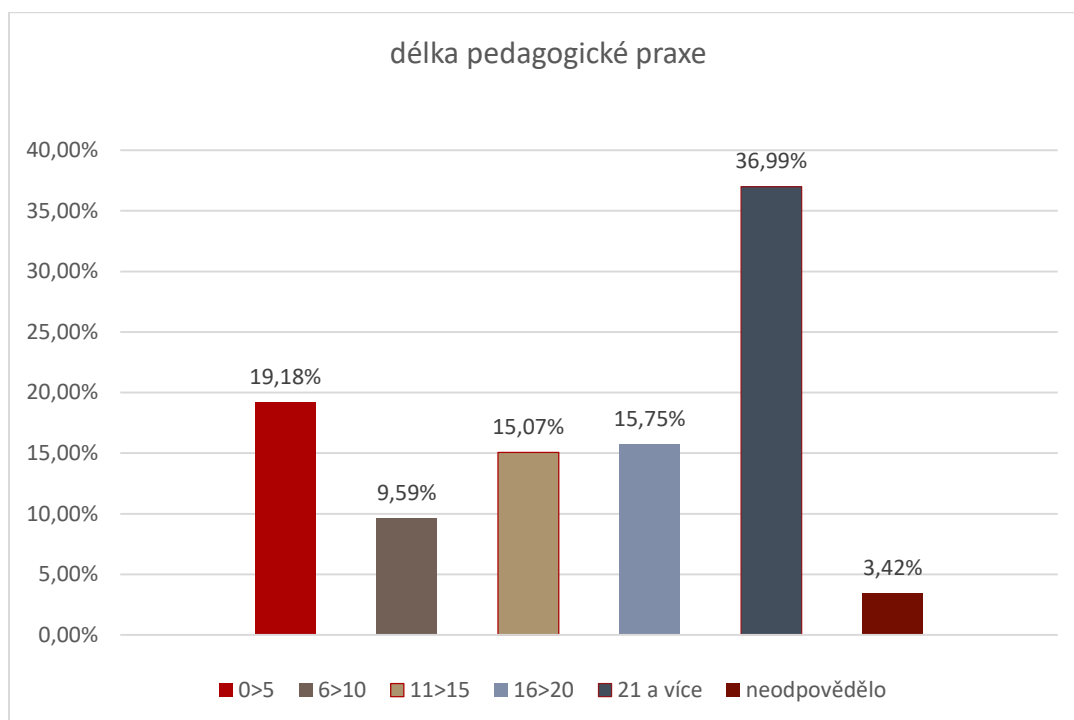
Graf 5 Počet let hudebního vzdělávání



K respondentům, kteří patří k v součtu let hudebního vzdělávání k těm nejvyšším, jsou zbylé dvě skupiny učitelů, kategorie 16–20 let (11,6 %) a kategorie 21 a více let, představující z celkového počtu 6,9 % učitelů. Můžeme se domnívat, že se jedná o respondenty – aktivní umělce, u nichž výuka na základní umělecké škole a konzervatoři předcházela studiu na vysoké škole uměleckého typu. Přibližně 4 % respondentů danou otázku nezodpovědělo.

Z následujícího grafu je možné vyčíst údaje vztahující se k vývoji profesní dráhy učitelů. Je patrné, že téměř 40 % respondentů má více než dvacetiletou praxi v oboru. Téměř čtvrtina učitelů spadá do kategorie začínajících učitelů (19,18 %). Stejný počet respondentů připadá do kategorií s délkou pedagogické praxe v rozmezí deseti až dvaceti let. U necelých 10 % učitelů je délka pedagogické praxe vymezena rozpětím 6 až 10 let. Na danou otázku neodpovědělo méně než 4 % z celkového počtu respondentů.

Graf 6 Délka pedagogické praxe



Profesní vzestup je vázaný na životní cyklus, přičemž jeho průběh lze rozčlenit do několika etap. Výběrový soubor respondentů tvoří začínající učitelé, zkušení učitelé-experti. Profesní dráhu uzavírá konzervativní (vyhasínající) učitel. Není přesně vymezeno, za jak dlouhou dobu od vstupu do profese se ze začínajícího učitele stává učitel-expert.⁵⁸ Obecně lze říci, že většina respondentů se nachází v profesní fázi učitel-expert. Druhou nejpočetnější skupinu respondentů tvoří učitelé nacházející se v poslední etapě své profesní dráhy, která nastupuje po 50. roce života, tzn. asi po 25–30 letech výkonu pedagogické praxe. S přibývajícím věkem narůstají konzervativní postoje, dostavuje se efekt vyhoření, nastupuje rezignace. Zároveň tito učitelé patří k nejzkušenějším ve svém oboru.

Příspěvek v několika podrobných charakteristikách představil výběrový soubor respondentů, kteří se zapojili do výzkumné sondy *Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách*.

⁵⁸ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 217.

Literatura

BEK, Mikuláš. *Vybrané problémy hudební sociologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. ISBN 80-7067-318-4.

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-553-5.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

Komplexní pojetí hudební nauky jako předmětu na základních uměleckých školách

Radka Nepauerová

Abstract

This paper deals with Music Theory as an essential part of education in elementary art schools. This focuses on the issue of Music Theory within School Education Programme on the background of this year's research of the Music Department. This paper also discusses issues of the complexity of Music Theory in terms of fields of study taught within this subject and various forms of activities that might enrich the teaching of Music Theory.

Keywords: elementary art schools; music theory; music theory's fields of study; school education programme

Základní umělecké školy poskytují základy vzdělání v následujících uměleckých oborech: v oboru hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém. Všechny tyto obory jsou začleněny v Rámcově vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání. V tomto dokumentu, v oddílu zaměřeném na hudební obor, je zakotven i vzdělávací obsah Recepce a reflexe hudby. Tento vzdělávací obsah odpovídá předmětu hudební nauka, který je vyučován jako hudebně-teoretický předmět na základních uměleckých školách. Předmět hudební nauka je určen všem žákům, kteří v rámci základních uměleckých škol navštěvují hudební obor.

Hudební nauka je pro žáky důležitým předmětem, protože získané znalosti a dovednosti aplikují v praxi při hře na hudební nástroj či ve výuce zpěvu. Základní umělecká škola Letovice charakterizuje hudební nauku ve svém ŠVP jako předmět činnostního charakteru, v němž je kladen důraz na tvořivost. Dále je v tomto ŠVP hudební nauka popsána jako „*obor syntetizující, v němž se uplatňují komplexní múzické činnosti – interpretační, pěvecké, rytmické, intonační, percepční, pohybové, poslechové, instrumentální (s využitím Orffova instrumentáře i klasických nástrojů), receptivní. Zkušenosti, dovednosti a vědomosti získané v individuální výuce mají žáci přenášet do kolektivní výuky a naopak. Předmět uplatňuje mezioborové vztahy s oborem výtvarným, tanečním a literárně-dramatickým, využívá poznatků a produktů ostatních druhů umění. Výuka zahrnuje i prvky regionální. Žáci jsou vedeni k tomu, aby v hudbě objevovali krásu, prožívali radost z estetického zážitku,*

*získávali podněty ke společné umělecké činnosti, osvojili si základní informace z oblasti hudby a umění. Cílem je kultivovat osobnost žáka k hudebnímu projevu, uměleckému projevu a kulturnímu chování tak, aby hudba, umění a kultura se staly nedílnou součástí života a životní potřebou absolventa naší ZUŠ.*⁵⁹

Výuka hudební nauky na základních uměleckých školách je jedním ze základních stavebních kamenů hudebně-teoretických znalostí a praktických dovedností žáků, kteří se učí hře na hudební nástroje, zpěvu či multimediální tvorbě. Cíle hudební nauky, kterých by měli dosáhnout všichni žáci hudebního oboru, jsou zakotveny v Rámcově vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání. Ten pro oblast Recepce a reflexe hudby⁶⁰ stanovuje následující očekávané výstupy pro žáky I. stupně základního studia:

- orientace v grafickém záznamu hudebního díla a jeho realizace
- porozumění stavby durových a mollových stupnic, akordů, znalost intervalů, rozeznávání tónorodu hrané skladby
- rytmická a intonační reprodukce jednoduchého notového zápisu, zaznamenání jednoduché hudební myšlenky
- porozumění a schopnost užívat nejdůležitější hudební pojmy, označení a názvosloví
- tvorba vlastních melodických a rytmických útvarů
- schopnost transponovat jednoduchou melodii do jiné tóniny
- pochopení významu harmonických funkcí a tvorba jednoduchého doprovodu
- orientace v různých hudebních uskupeních, chápání principu rozdělení hlasů i hudebních nástrojů do skupin a jejich identifikace
- základní povědomí o výstavbě skladeb, orientace v jednoduchých hudebních formách
- schopnost aktivního poslechu hudby, orientace v jejích druzích a ve způsobech její interpretace
- chápání souvislostí vývoje hudby, rozpoznávání charakteristických znaků hudebního vyjadřování v jednotlivých epochách
- schopnost vyjadřovat své názory na znějící hudbu a umět je zdůvodnit
- propojování teoretických vědomostí s praktickými dovednostmi

⁵⁹ ŠVP ZUŠ Letovice, s. 14 [online]. Základní umělecká škola Letovice: 2016. [cit. 2018-09-27] Dostupné z WWW <<http://www.zusletovice.cz/data/File/%C5%A0VP%20ZU%C5%A0%20Letovice%20-%20z%C3%A1%20C5%99%C3%AD%202018.pdf>>.

⁶⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, s. 31. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. [cit. 2018-09-27] Dostupné z WWW <<http://www.msmt.cz/file/31244/>>.

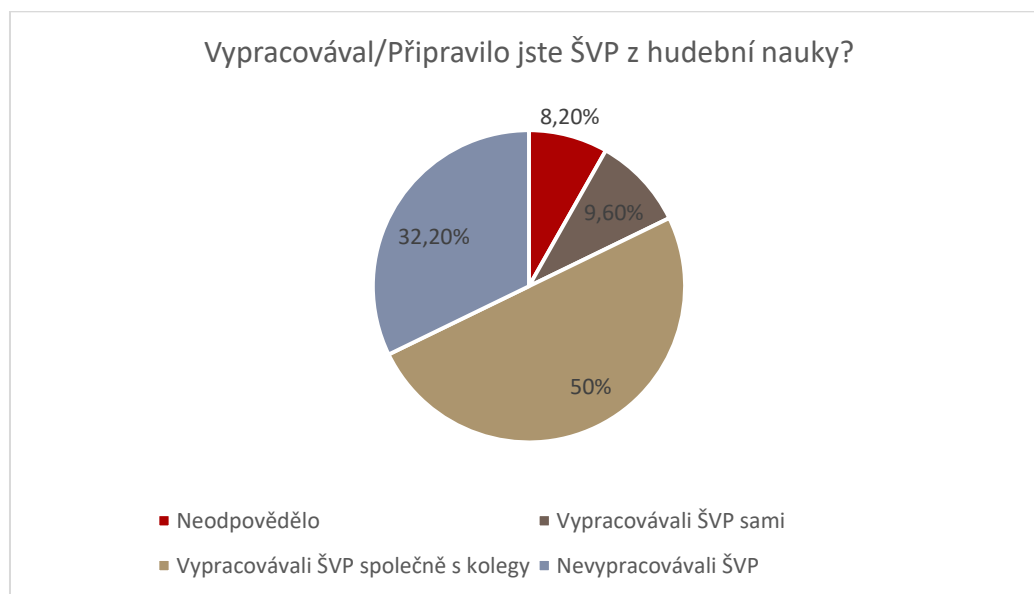
Vzdělávací obsah oblasti Recepce a reflexe hudby pro II. stupeň základního uměleckého studia si základní umělecké školy určují ve svém Školním vzdělávacím programu podle svých podmínek a zaměření.

Očekávané výstupy jsou tedy cíli, kterých by měli žáci v rámci předmětu hudební nauka dosáhnout. Každá základní umělecká škola na základě Rámcově vzdělávacího programu⁶¹ připravuje svůj Školní vzdělávací program, v němž podrobně specifikuje látku, která bude v předmětu hudební nauka během studia probírána.

V rámci letošního výzkumu Katedry hudební výchovy s názvem *Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky* probíhalo online dotazníkové šetření pro pedagogy základních uměleckých škol, které v rámci prvních dvou otázek zkoumalo problematiku Školního vzdělávacího programu.⁶²

Na otázku č. 1 (Vypracovával/a jste ŠVP z hudební nauky?) odpovědělo 134 pedagogů ze 146. Menší část pedagogů (9,6 %) vypracovávala školní vzdělávací plán sama. Přesně polovina pedagogů (50 %) vypracovávala školní vzdělávací plán společně s kolegy. Necelá třetina pedagogů (32,2 %) pak odpověděla, že ŠVP nevypracovávala. Je možné, že třetina pedagogů, která podle odpovědí ŠVP nevypracovávala, použila např. již vytvořené ŠVP. Pozitivním jevem je, že polovina dotazovaných respondentů uvedla, že ŠVP vypracovávala školní vzdělávací plán ve spolupráci s kolegy.

Graf 1 Vypracovával/a jste ŠVP z hudební nauky?

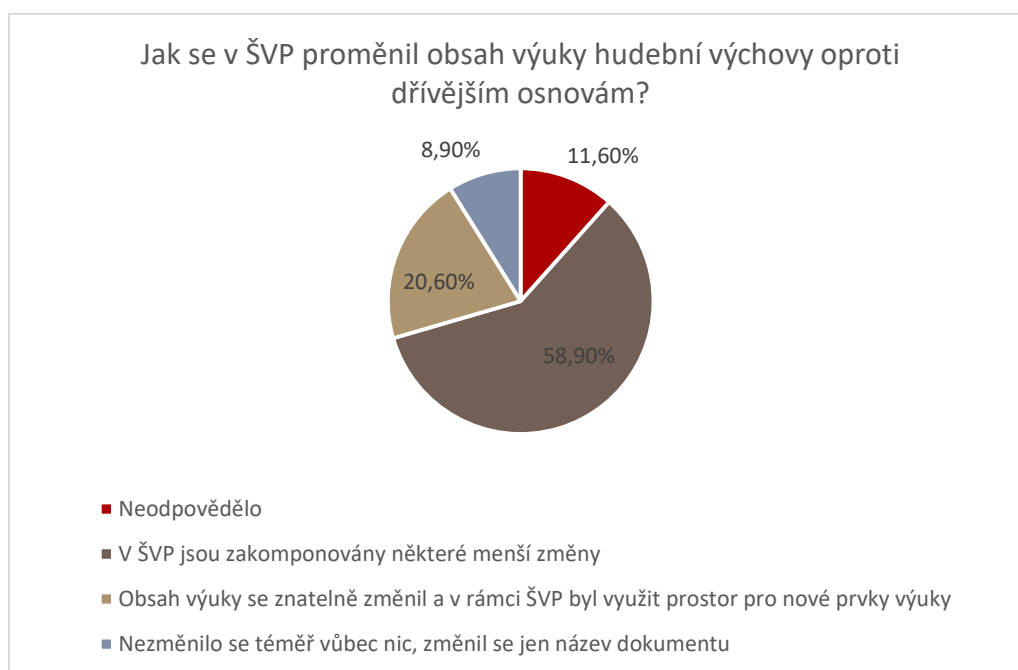


⁶¹ Dále RVP.

⁶² Dále ŠVP.

Na druhou otázku (Jak se v ŠVP proměnil obsah výuky hudební výchovy oproti dřívějším osnovám?) odpovědělo 129 pedagogů ze 146. Více než polovina pedagogů (58,9 %) odpověděla, že v ŠVP jsou zakomponovány některé menší změny. Pětina respondentů (20,6 %) uvedla, že obsah výuky se změnil znatelně a v rámci ŠVP byl využit prostor pro nové prvky výuky. Pouze 8,9 % pedagogů zastává názor, že se nezměnilo téměř vůbec nic a změnil se jen název dokumentu.

Graf 2 Jak se v ŠVP proměnil obsah výuky hudební výchovy oproti dřívějším osnovám?



Je pravděpodobné, že odpovědi dotazovaných pedagogů se zde výrazněji lišily např. díky rozdílnému věku pedagogů či jejich individuální interpretaci Školního vzdělávacího programu. Mladší generace pedagogů, která neučila podle původních osnov, nemůže tyto dva dokumenty tak dobře srovnávat. Na druhou stranu starší generace pedagogů může mít tendence vnímat změny v ŠVP negativně. Z různorodých odpovědí vyplývá také fakt, že každý učitel má jiný pedagogický přístup a náhled na rozdíly mezi původními osnovami a ŠVP. Nemůžeme zde tedy objektivně zhodnotit, jestli byly původní osnovy lepším řešením než je dnešní ŠVP. Záleží spíše na tom, jak jednotliví učitelé obsahu ŠVP porozumí a jakým způsobem dokážou tento obsah aplikovat v praxi.

ŠVP je však důležitým dokumentem, v němž nacházíme konkrétní oblasti, které by měla hudební nauka pokrývat. Konkrétněji můžeme tyto oblasti rozdělit do několika tematických okruhů. První a poměrně obsáhlý tematický okruh můžeme nazvat **teoretickou**

a praktickou hudební teorií. Tento okruh zahrnuje následující konkrétní znalosti či dovednosti: čtení a psaní not v houslovém a basovém klíči, schopnost zaznamenat snadný rytmus a melodii, znalost posuvek, rozpoznání melodických ozdob v grafickém záznamu, znalost pojmů dynamiky a jejich značení, znalost stavby stupnic a akordů (do této oblasti patří znalost předznamenání durových a mollových stupnic, vyznačení půltónů, znalost tónického kvintakordu a jeho obrátů, stejnojmenné a paralelní stupnice či dominantní septakord). Do okruhu hudební teorie dále spadá znalost intervalů, půltónů a celých tónů, enharmonická záměna, znalost základních harmonických funkcí (T, S, D), znalost akordických značek, znalost italského hudebního názvosloví způsobů hry (např. legato, staccato, portamento, arpeggio), znalost hudebních nástrojů symfonického orchestru (rozčlenění do skupin), znalost zpěvních hlasů (soprán, alt, tenor, bas), rozpoznání hudebních forem (písňová forma, rondo, variace, sonátová forma, symfonie, nástrojový koncert, sonáta atd.), schopnost poznávat různé jevištní formy (opera, balet, melodram, muzikál) a rozlišení pojmů homofonie a polyfonie.

Druhým okruhem jsou pak **rytmické znalosti a dovednosti a instrumentální činnosti.** Do této oblasti se řadí znalost rytmických hodnot – not i pomlk, žáci by měli ovládat noty i pomlky celé, půlové, čtvrtové, osminové, šestnáctinové a tečku u noty. Dále by měli žáci ovládat rytmizaci říkadla a umět realizovat jednoduché doprovody na Orffovy nástroje. Instrumentální činnosti jsou pak lépe rozvíjeny v rámci výuky hry na hudební nástroj.

Třetím okruhem jsou dále **vokální činnosti.** Do této oblasti spadá zpěv lidových písní, zpěv kánonu, zpěv písní různých žánrů a stylů. Žáci by měli ovládat zpěv durových i mollových písní. Dále by měli být schopni transponovat jednoduchou píseň do jiné tóniny. Na základě sluchové analýzy by měli žáci také umět zazpívat slyšený tón, interval či akord.

Dalším okruhem jsou **dějiny hudby.** V rámci této oblasti by se měli žáci orientovat v dějinách hudby od pravěku až po 20. století. Měli by znát jednotlivé umělecké slohy (renesance, baroko, klasicismus, romantismus a hudbu 20. století). Žáci by měli znát následující hudební skladatele jako představitele různých uměleckých slohů (baroko - Johann Sebastian Bach, Antonio Vivaldi, Georg Friedrich Händel, klasicismus – Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven, romantismus – Bedřich Smetana, Antonín Dvořák, Giuseppe Verdi, Petr Iljič Čajkovskij, Richard Wagner a další skladatelé, Leoš Janáček).

Posledním okruhem jsou **receptivní poslechové činnosti.** Žáci by měli umět rozpoznat znějící tón, interval či akord. Hudební nauka by měla podporovat aktivní poslech u vybraných hudebních ukázek. Žáci by měli umět formulovat vlastní názor na znějící hudbu. Dále do této oblasti spadá schopnost rozlišit píseň lidovou a umělou, rozlišení pěveckých

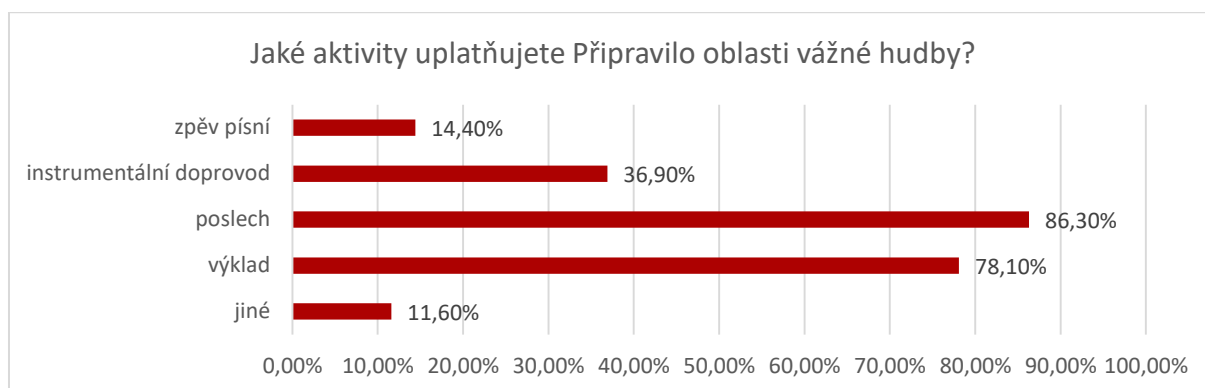
hlasů a poznávání typů pěveckých sborů. Žáci by také měli umět rozpoznat rozdíl mezi hudbou komorní a orchestrální, vokální a instrumentální. Měli by také být schopni porozumět rozdílu mezi hudbou lidovou, umělejší a neumělejší.

Všechny tyto oblasti hudební nauky jsou důležitými stavebními kameny pro hudebně-teoretické znalosti žáků základních uměleckých škol. Hudební nauka je komplexním předmětem, protože její jednotlivé oblasti jsou navzájem propojeny a teorie zde často koresponduje s praxí. Pokud např. učitel vyučuje téma hudebního klasicismu, měl by dětem stručně charakterizovat dané období, dějinné souvislosti, uvést jednoduchou charakteristiku hudebního slohu, poté vybrat související skladatele a jejich dílo a umět žákům zprostředkovat hudební formy typické pro období klasicismu. Dále by měly následovat praktické činnosti – např. zaměřený poslech známých klasicistních skladeb, hra jednoduché klasicistní melodie na Orffovy nástroje či zpěv jednoduché vokální skladby nebo písně související s tímto hudebním stylem. Na závěr je pak vhodné využít motivačních činností - her, hudebních kvízů, hádanek či soutěží, v rámci nichž si děti zopakují probrané učivo zábavnou formou.

Abychom dosáhli cílů či očekávaných výstupů hudební nauky, které nám určují Rámcový vzdělávací program společně s ŠVP, měli bychom se zabývat nejen obsahem, ale také formami výuky. Pedagogové i žáci dnes žijí v globalizovaném světě, v němž moderní technologie tvoří důležitou součást dnešního způsobu komunikace. Mladší generace preferují spíše poslech moderní hudby. Pro pedagogy hudební nauky je velmi důležitým úkolem seznamovat žáky s tradičními evropskými hodnotami, tedy i vážnou hudbou. Je tedy důležité uvažovat nad formami výuky a způsoby, jakými učitelé předávají žákům informace.

V této části referátu bych ráda krátce pojednala o výuce oblasti hudebního klasicismu v rámci hudební nauky. Z výsledků letošního výzkumu vyplynulo, že v rámci oblasti vážné hudby pedagogové začleňují do výuky v největší míře poslech hudby a formu výkladu. Méně pak při výuce vážné hudby využívají zpěv písní, instrumentální doprovod či jiné formy aktivit.

Graf 3 Jaké aktivity uplatňujete v oblasti vážné hudby?



Pedagogové jistě často řeší otázku, jakým způsobem zprostředkovat žákům téma umělé hudby. Zde se pozastavím nad některými činnostmi či aktivitami, kterými můžeme výuku hudební nauky v rámci tématu hudebního klasicismu obohatit.

Pro příklad uveďme, jak můžeme jako pedagogové zprostředkovat žákům téma hudebního klasicismu a seznámit je s životem a dílem Wolfganga Amadea Mozarta. Místo klasického výkladu můžeme zvolit prezentaci v PowerPointu, která neobsahuje příliš mnoho textu, ale obsahuje spíše obrázky z Mozartova života, fotografie spojené s místy, kde působil, fotografie z operních představení nebo ukázkou Mozartova rukopisu. Dále mohou prezentace obsahovat různá videa související s tématem (např. krátkou ukázkou z Formanova filmu Amadeus) a též zvukové ukázky, v nichž se žáci seznamují s jeho skladbami. Pro to, abychom žáky zaujali, je důležité dát jim zajímavé vizuální či audio-vizuální podněty.

S prezentací jsou pak spojené aktivizační činnosti, kdy žáci dostanou za úkol odpovídat na otázky spojené s životem a dílem Mozarta. Můžeme zde začlenit také různé hádanky nebo poznávací hudební kvíz zaměřený na Mozartovy skladby. Další zajímavou aktivitou mohou být poslechové činnosti. Žáci se např. mohou seznamovat s Mozartovými operami prostřednictvím tematických obrázků a poslechem při tom určovat, jestli se jedná o operu seria, buffa či singspiel. Dalším zajímavým zpestřením výuky může být zaměřený poslech, kdy žáky seznámíme se skladbou Turecký pochod. Na začátku je dobré seznámit je s faktem, že tato oblíbená hudební skladba je třetí větou ze Sonáty A dur č. 11, KV 331 a je psaná ve formě rondo. Můžeme žákům přinést partituru a rozlišit od sebe jednotlivé části. Poté dostanou žáci za úkol zaměřený poslech, kdy si mají nejprve poslechnout originální skladbu od Mozarta a poté poslouchají jazzovou verzi současného klavíristy Fazila Saye, která je založena na tématu Mozartova Tureckého pochodu a volně zde pracuje s tématem. Žáci mají za úkol poslechnout si obě skladby a poté odpovědět na otázky, jak se tyto dvě skladby liší, co se děje s rytmem a jak Fazil Say pracuje s Mozartovými tématy. Žáci by se

měli být schopni vyjádřit k některým rozdílům a všimnout si rozdílů mezi klasicistní skladbou a skladbou s jazzovými prvky. Nakonec žáci mohou zhodnotit, která skladba se jim líbí více a uvést důvody.

Z vokálních aktivit můžeme zařadit např. zpěv Mozartova kánonu *Dona nobis pacem*. Zde můžeme s žáky zopakovat stavbu kánonu, způsob, jakým je tvořen a prakticky si skladbu zazpívat. S vokálními činnostmi můžeme rovněž kombinovat také instrumentální činnosti, kdy můžeme s žáky využít hry na Orffovy nástroje nebo např. jejich vlastní hudební nástroje, na které se učí hrát.

V hudební nauce je tedy důležité co nejvíce kombinovat teoretické znalosti s praktickými hudebními činnostmi. Letošní výzkumná sonda zaměřená na výuku hudební nauky v základních uměleckých školách ukázala, že hypotéza č. 6, která zní: **Žáci upřednostňují činnosti, ve kterých jsou aktivně zapojováni do učebního procesu (instrumentální hrou, zpěvem, pohybem, didaktickými hrami apod.),** byla potvrzena. Z výsledků žakovského dotazníku vyplynulo, že žáci v hudební nauce rádi hrají hudební hry, poslouchají skladby, líbí se jim zábavná forma výuky, zpěv a také uvedli, že rádi sledují hudební dokumenty, televizi nebo videa.

V předmětu hudební nauka je tedy důležitá látka, kterou nám stanovují dokumenty RVP a ŠVP. Z hlediska motivace žáků je však stejně důležitý způsob a forma předávání informací. Hudební nauka je specifickým předmětem, protože její oblasti hudební teorie jsou navzájem propojeny s praktickými hudebními činnostmi. Je už jen otázkou přístupu jednotlivých pedagogů, jakým způsobem interpretují obsah RVP a ŠVP a jakým způsobem dokážou připravit pro žáky aktivity a formy prezentace nové látky tak, aby byla pro žáky atraktivní a motivující.

Literatura

KUČEROVÁ, J. a kol. *Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. 143 s.

ŠVP ZUŠ Letovice. [online]. Základní umělecká škola Letovice: 2016. [cit. 2018-09-27]

Dostupné z:

<http://www.zusletovice.cz/data/File/%C5%A0VP%20ZU%C5%A0%20Letovice%20-%20z%C3%A1%20C5%99%C3%AD%202018.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. [cit. 2018-09-27] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/31244/>

Výstupy dotazníkového šetření prováděného na základních uměleckých školách v oblasti teoretických znalostí žáků ve 4. ročnících hudební nauky

Kristina Rafailov

Abstract

The paper presents results of the research that took place at music schools in the first half of 2018 through a form of questionnaire survey. The pupils' real knowledge of music theory was explored and particular interest was focused on what do they like and appreciate on music theory subject and also with what from the subject are they dissatisfied and what do they miss.

Key words: research, questionnaire survey, music theory, music school, knowledge of pupils, favorite subject, not favorite subject.

V roce 2018 byl na základních uměleckých školách proveden výzkum, kterého se zúčastnilo 37 škol z Jihomoravského kraje a 3 školy z kraje Ústeckého.

Výzkum byl prováděn dotazníky, které zkoumaly znalosti žáků na konci 4. ročníku hudební nauky. Dotazník se skládal ze znalostního testu základního učiva hudební nauky. V testu se zjišťovala např. znalost not v houslovém klíči, vyjmenování a zápis křížků a béček ve správném pořadí. Dále měli žáci vyjmenovat durové a mollové stupnice v kvintovém kruhu a zapsat do notové osnovy stupnici e moll harmonickou. Respondenti měli také za úkol určit tóny v enharmonické záměně, vyjmenovat obraty tónického kvintakordu, tři pomalá tempa v italském názvosloví a čisté a velké intervaly. Zjišťována byla také znalost děl Johanna Sebastiana Bacha a porozumění italským výrazům *ritardando*, *mf* a *crescendo*. V několika doplňujících otázkách žáci odpovídali, co se jim v hodinách hudební nauky líbí, s čím jsou spokojeni, co se jim naopak nelíbí a co jim v hodinách hudební nauky chybí.

Dotazníky vyplnilo 400 dívek a 273 chlapců. Z celkového počtu dotázaných bylo 40,12 % respondentů, kteří studují hru na klávesové nástroje, 28,53 % studujících hru na dechové nástroje, 28,68 % respondentů hrajících na strunné nástroje, 3,57 % perkusionistů, 11,59 % zpěváků a 1,34 % žáků své studijní zaměření neuvedlo.

1. Zápis not

V prvním úkolu měli žáci doplnit do notové osnovy houslový klíč a v osminových notových hodnotách doplnit výšku not podle zadání. Každá správně zapsaná nota (výška i hodnota) byla

ohodnocena jedním bodem. Celkem mohli žáci za první úkol získat 11 bodů. Plný počet bodů získalo necelých 10 % respondentů. Poněkud lépe si v nejlepším výsledku vedly dívky (6,98 %) oproti chlapcům (2,82 %). Žáci často chybovali v zápisu osminové noty. Buďto notu nezapsali vůbec jako osminovou nebo chybovali v umístění nožičky na správnou stranu, nebo ve špatném zápisu (směru) praporku. Z velké části v důsledku těchto chyb získalo téměř 9 % žáků z daného úkolu 6 bodů a jsou druhou největší procentuální skupinou.

Z hlediska nástrojových skupin nejsou výsledky u klávesových, dechových a strunných nástrojů příliš rozdílné. Plný počet bodů u první otázky získalo 11,48 % žáků z klávesových nástrojů, 8,85 % žáků hrajících na dechové nástroje a 9,84 % hráčů na strunné nástroje. Naopak žádný z hráčů na bicí nástroje nezískal v prvním úkolu plný počet bodů. Překvapivým výsledkem je poměrně vysoká úspěšnost v zápisu not u žáků navštěvující pěvecké oddělení (12,82 %).

2. Názvy not

Ve druhém úkolu měli respondenti určit názvy not. Celkem mohli získat 15 bodů. Noty byly zapsány v houslovém klíči v rozsahu od malého g po d3. Spolu s notami byla testována i znalost posuvek (křížek, béčko, odrážka, dvojkřížek a dvojbéčko). Nejčastější chybou v tomto úkolu bylo neoznačení oktáv u noty. Dále žákům činily problémy noty pod notovou osnovou na pomocných linkách.

Z hlediska pohlaví byly výsledky víceméně vyrovnané. Plného počtu bodů dosáhlo 28,21 % chlapců a 32,25 % dívek. Žádný bod z daného úkolu získalo 5,49 % chlapců a 5,75 % dívek.

V nástrojových sekcích získali žáci následovné výsledky: plného počtu bodů v klávesových nástrojích dosáhlo 35,93 % žáků. Naopak žádný bod nezískalo 3,33 % žáků stejného studijního zaměření. V dechových nástrojích dosáhlo nejlepšího výsledku 30,21 % žáků a nejhoršího 4,69 %, u strunných nástrojů byla dosažená čísla podobná jako u dechových nástrojů. Plný počet bodů získalo 29,53 % a žádný bod 6,74 % dotázaných. Překvapivě pozitivního výsledku dosáhli zpěváci, z nichž 37,18 % splnilo úkol bez chyby a 8,97 % nezískalo bod žádný. U respondentů z bicího oddělení byly nejhorší a nejlepší výsledky procentuálně totožné 12,50 %.

3. Kvintový kruh

Třetím úkolem bylo vyjmenovat všechny durové a mollové stupnice po kvintovém kruhu. 16 bodů byl celkový počet za třetí úkol. Respondenti ve svých odpovědích často zapomínali uvést stupnice C dur a a moll. Dalším častým jevem bylo, že žáci místo stupnic

vyjmenovávali křížky anebo stupnice uvedli, ale v nesprávném pořadí. Častěji žáci uměli vyjmenovat durové stupnice oproti mollovým.

Celkové výsledky tohoto úkolu nejsou nijak uspokojující. Plného počtu bodů dosáhlo celkem 17,09 % odpovídajících. Z toho 6,24 % chlapců a 10,85 % dívek. Žádný bod naopak získalo 20,21 % žáků. Z toho 10,55 % chlapců a 9,66 % dívek. V ostatní bodovací škále se úspěšnost pohybovala převážně mezi 2–4 %. 8,32 % žáků získalo z daného úkolu 7 bodů, což odpovídá tomu, že uměli pouze durové nebo pouze mollové stupnice.

V nástrojových sekcích byly výsledky poměrově víceméně vyrovnané.

4. Intervaly

Vyjmenovat a rozřídít intervaly na čisté a velké bylo úkolem čtvrtého cvičení. Nejčastější chybou v této disciplíně byl zápis intervalů pouze čísly. To žákům nebylo uznáváno, jelikož nebyla prokázána znalost konkrétních termínů – názvů intervalů.

I přes to, že s velkou pravděpodobností správnou odpověď znala větší skupina dotázaných, než bylo uznáno (v důsledku odpovědi uvedené v číselné formě) více než polovina respondentů ve čtvrtém úkolu odpověděla správně (53,34 %). Žádným bodem bylo ohodnoceno 33,88 % respondentů.

Mezi nástrojovými sekcemi bylo dosažení nejlepšího výsledku víceméně vyrovnané (dechové – 49,48 %, strunné – 52,33 %, zpěv – 46,15 %, bicí – 37,50 %) U žáků studující klávesové nástroje byla úspěšnost nejvyšší (60,37 %). Větší část žáků studující bicí nástroje, podle výsledků výzkumu intervaly vůbec neumí. 54,17 % z perkusionistů získala z úkolu 0 bodů.

5. Enharmonická záměna

Pátá testovací otázka zkoumala znalost enharmonické záměny. Respondenti měli enharmonicky zaměnit pět tónů (fis, gis, his, hes, fes) z nichž u dvou si museli dát pozor na půltóny. Právě uvědomění si půltónů v enharmonicky změněných tónech činil respondentům potíže a objevovalo se zde velké množství chyb. V bezchybné znalosti a absolutní neznalosti dané hudební problematiky byly podle výzkumu nepatrné rozdíly. Nejlepšího výsledku dosáhlo 30,61 % dotázaných. Z toho 10,25 chlapců a 20,36 % dívek. Absolutní neznalost enharmonické záměny prokázalo 26,75 % všech dotázaných. Z toho 11,89 % chlapců a 14,86 % dívek. Třetím nejčastějším výsledkem bylo získání tří bodů. Právě v důsledku chybného určení tónů se sousedním půltónem. Tři bodů dosáhlo téměř 22 % respondentů.

Téměř 40 % studentů klávesových nástrojů enharmonickou záměnu bez obtíží ovládá. Je to dáno zřejmě jejich orientací na klaviatuře a vizuální představivosti celých tónů a půltónů.

26,04 % žáků z dechového oddělení se v enharmonické záměně orientuje, kdežto 25 % žáků ze stejného oddělení nezískalo žádný bod. U strunných nástrojů je větší počet studentů, kteří danou problematiku umí bez obtíží (31,09 %) oproti těm, kteří látce nerozumí (27,46 %). U zpěváků a perkusionistů převyšuje počet těch, kteří učební látku neovládají. 25,64 % zpěváků získalo plný počet bodů a 29,48 % nezískalo žádný bod a 16,67 % hráčů na bicí nástroje získalo plný počet bodů a 45,83 % z nich nezískalo bod žádný.

6. Předznamenání

Šestý úkol testoval znalost předznamenání. Respondenti měli vyjmenovat postup křížků a béček ve správném pořadí a zapsat je do notové osnovy. Za tento úkol mohli dohromady získat 28 bodů. 7 bodů za vyjmenování křížků, 7 bodů za vyjmenování béček, 7 bodů za zápis křížků do notové osnovy a 7 bodů za zápis béček do notové osnovy. Žáci většinou neměli problém s vyjmenováním předznamenání. Častěji uměli křížky než béčka. Problémy se vyskytovaly při zápisu předznamenání do notové osnovy. Téměř 31 % žáků odpovědělo v této otázce bez chyby. Z toho 11,44 % chlapců a 19,17 % dívek. Z grafu je patrné, že další dvě bodové škály, tedy dosažení 27 a 26 bodů jsou procentuálně vysoce zastoupené. 27 bodů získalo skoro 10 % žáků a 26 bodů téměř 14 % studentů. Sečteme-li první tři nejlepší bodová ohodnocení, výsledkem je, že více než polovina respondentů předznamenání víceméně ovládá.

Absolutní úspěšnost se mezi hudebními nástroji příliš nelišila. Procentuálně se pohybovala od 25 % do téměř 33 %. Předznamenání vůbec neovládá téměř 30 % hráčů na bicí nástroje a necelých 10 % hráčů na dechové nástroje. Zpěváci a hráči na strunné nástroje se v neznalosti předznamenání pohybovali kolem 7 % a hráči na klávesové nástroje kolem 3 %.

7. Stupnice e moll harmonická

Sedmý testovací okruh zkoumal znalost mollové stupnice e moll harmonické. Celkem mohli respondenti za tento úkol získat 6 bodů. Dva body mohli žáci získat za správně zapsanou řadu tónů od e do e vzestupně a sestupně. Dvěma body bylo také ohodnoceno stabilní předznamenání a další dva body respondenti získali za zvýšení sedmého stupně. V této disciplíně se vyskytla celá řada problémů, ve kterých žáci chybovali. Respondenti často zaměňovali harmonickou stupnici za melodickou, pletli stabilní předznamenání nebo posuvky zapisovali až za noty. Bez chyb, tedy s plným počtem bodů zvládlo splnit úkol necelých 30 % studentů. Z toho 12,33 % chlapců a 17,53 % dívek. 19,02 % žáků chybovalo dvakrát a získalo 4 body. 15,30 % získalo 2 body.

Úspěšnost bezchybného splnění úkolu v nástrojových skupinách se pohybovala okolo 30 %. Pouze 12,50 % hráčů na bicí nástroje odpovědělo bez jediné chyby. Absolutní neznalost problematiky se u většiny nástrojových skupin pohybovala kolem 20 %. U zpěváků a perkusionistů se prokázala u více než 30 %.

8. Obraty tónického kvintakordu

V osmém příkladu měli žáci vyjmenovat obraty tónického kvintakordu. Za správné odpovědi mohli získat dva body. Za správnou odpověď se považovalo uvedení termínu v plném znění. Odpověď v číselné podobě nebyla respondentům uznána. V důsledku toho více než polovina dotázaných (58,84 %) odpovědělo chybně. Správnou odpověď uvedlo 34,18 % respondentů a jeden bod získalo 6,98 % dotázaných.

Plné znění odpovědi uvedlo 40 % hráčů na klávesové nástroje, 37,31 % hráčů na strunné nástroje a necelých 30 % hráčů na dechové nástroje. U ostatních nástrojových skupin správně odpovědělo kolem 20 % dotázaných.

9. Pomalá tempa – italské názvosloví

V devátém úkolu se testovala znalost italského názvosloví. Žáci měli vyjmenovat termíny tři pomalých temp, za které mohli získat tři body.

Více než 40 % z dotázaných nedokázala vyjmenovat ani jeden název pomalého tempa. 12,78 % respondentů si vzpomněla na jeden název. 15,30 % uvedlo dvě pomalá tempa a 31,05 % získalo z daného úkolu plný počet bodů. Dívky si v této disciplíně vedli lépe než chlapi.

V nástrojových sekcích se absolutní úspěšnost, tedy správně uvedená tři pomalá tempa pohybovala kolem 30 %. Plný počet bodů získalo 35,56 % dotázaných z klávesových nástrojů, 29,17 % z dechových nástrojů, 30,05 % ze strunných nástrojů, 25,64 % zpěváků a 25 % perkusionistů. Naopak ani jednu správnou odpověď neuvedlo 37,41 % hráčů na klávesové nástroje, 40,63 dechařů, 38,86 % hráčů na strunné nástroje, téměř polovina zpěváků (48,72 %) a více než polovina perkusionistů (54,17 %).

10. Názvosloví

V předposledním testovacím úkolu měli respondenti uvést český ekvivalent termínů *ritardando*, *mf* a *crescendo*.

U *mf* žáci často odpovídali středně, ale již neuváděli jak středně, nebo napsali mezzoforte.

Správně uvedlo všechny tři termíny 39,08 % dotázaných. Z toho 14,86 % chlapců a 24,22 % dívek. 26,30 % dotázaných odpovědělo s jednou chybou a 15,60 % respondentů mělo v odpovědích chyby dvě. Ani jednu správnou odpověď neuvedlo 19,02 % dotázaných.

Nejlepšího výsledku v odpovědích dosáhli hráči na strunné nástroje. 43,01 % z nich získalo plný počet bodů. Druzí nejlepší byli hráči na klávesové nástroje (42,22 %) a po nich následovali hráči na nástroje dechové (36,98 %). Všechny správné odpovědi uvedlo i 33,33 % perkusionistů a 30,77 % zpěváků.

11. Dílo J. S. Bacha

Poslední teoretická otázka zkoumala, jaké povědomí mají žáci o díle Johanna Sebastiana Bacha. Za úkol měli uvést tři jeho díla. Téměř polovina respondentů (48,29 % dotázaných, z toho 20,21 % chlapců a 28,08 % dívek) si nedokázala vzpomenout ani na jedno dílo. Velká neznalost této otázky mohla být způsobena i tím, že dějiny hudby jsou často vyučovány až v pátém ročníku. Žáci na konci čtvrtého ročníku tedy nemuseli být s danou látkou seznámeni. Odpověď s jedním nebo dvěma správnými údaji se podařila kolem 20 % žákům. Plný počet bodů, tedy všechny tři správné odpovědi uvedlo 28,68 % žáků (z toho 11,14 % chlapců a 17,53 % dívek).

Úspěšnost i neúspěšnost mezi hráči z různých nástrojových sekcí byla u dané otázky víceméně vyrovnaná. V průměru 30 % respondentů z každé nástrojové skupiny dokázalo správně vyjmenovat tři Bachova díla. Naopak téměř polovina dotázaných z každé nástrojové sekce na danou otázku nenašla ani jednu vhodnou odpověď.

12. Co se žákům líbí

Kromě teoretických znalostí zkoumal dotazník i to, co se žákům v hodinách hudební nauky líbí, nelíbí a co jim například ve výuce chybí.

Studenti jsou ve výuce nejčastěji spokojeni se svým vyučujícím. Odpověď „hodný/á“ nebo „ochotný/á“ učitel/ka uvedlo 11,55 % dotázaných. Stejně procento na otázku neodpovědělo vůbec. Mezi další nejoblíbenější aktivity v hodinách podle žáků patří hudební hry (uvedlo 9,22 % dotázaných), nebo poslech skladeb (uvedlo 8,16 % dotázaných). Žákům se také líbí, že je výuka vedená zábavnou formou (uvedlo 8,26 % dotázaných). Mezi další nejoblíbenější aktivity v hodinách podle žáků patří zpěv (7,63 %) sledování hudebních dokumentů, TV nebo videa (6,99 %). 6,36 % dotázaným se líbí, že se dozví nové poznatky a 6,25 % respondentů se na hudební nauce líbí úplně všechno.

13. Co se žákům nelíbí

U otázky, co se žákům v hodinách hudební nauky nelíbí, největší procento z dotázaných (téměř polovina) buď neodpověděla anebo uvedla, že nic. Necelá tři procenta respondentů neví. Žákům se v hodinách hudební nauky nejčastěji nelíbí zkoušení a testy (19,14 %). Dále žáci uváděli hluk a vyrušování ostatních žáků (8,14 %). Necelých pět procent uvedlo, že se jim nelíbí učení. Žákům se také nelíbí, že dlouze píše (1,57 %). 1,34 % respondentů se v hudební nauce nelíbí „vše“. 1,14 % žáků nemá v oblibě cvičení v pracovním sešitě a 1 % si myslí, že se ve výuce nedostatečně věnují didaktickým hrám.

Závěr

Z výzkumu vyplývá, že na konci čtvrtého ročníku navštěvuje základní umělecké školy více dívek než chlapců. Nejvíce žáků studuje hru na klávesové nástroje. Druhá nejvíce navštěvovaná je sekce dechových nástrojů, po ní následují hráči na strunné nástroje, zpěváci a perkusionisté.

Podle výsledků výzkumu dokáží žáci 4. ročníku zapsané noty správně pojmenovat, ale problémy jim činí noty do notové osnovy zapsat. Respondentům také většinou nedělá problém vyjmenovat ve správném pořadí křížky a béčka. I když nutno uznat, že křížky respondenti znají lépe než béčka. V zápise předznamenání do notové osnovy se objevují značné problémy. Žáci většinou vědí, co znamená enharmonická záměna, ale už si nedokáží uvědomit, že mezi tóny e-f a h-c jsou půltóny a v důsledku toho chybují v daných příkladech. Nejlepšího výsledku v enharmonické záměně dosáhli hráči na klávesové nástroje. Nejhůře úkol splnili zpěváci a perkusionisté. Respondenti většinou vědí, co znamenají termíny *ritardando*, *mf* a *crescendo*. Sami ale tři pomalá tempa v italském názvosloví z velké části vyjmenovat neumí. Žáci na konci 4. ročníku hudební nauky znají názvy intervalů a vědí, které z nich jsou čisté a které velké. Nízká vědomost se naopak ukázala ve znalosti kvintového kruhu a v zápisu mollové stupnice.

Téměř 43 % respondentů vyplnilo test v bodovém rozmezí 100–75 bodů a umístilo se tedy v první, nejlepší čtvrtině. V bodovací škále 74,5–50 bodů napsalo test 34,92 % dotázaných. Sečteme-li první dvě čtvrtiny, dojdeme k výsledku, že 77,54 % všech respondentů vyplnilo test s více než 50 % úspěšností. Ve třetí čtvrtině, tzn. v bodovací škále 54,5–25 bodů se umístilo 16,57 % respondentů a 24,5–0 bodů získalo 7,04 % respondentů.

Podle výsledků výzkumu mají dívky větší znalosti v oblasti hudební teorie nežli chlapci. Z hlediska nástrojových sekcí dosáhli nejlepších výsledků hráči na klávesové nástroje. Druzí nejlepší byli podle výsledků hráči na strunné nástroje a s malým rozdílem se na třetím místě

umístili hráči na dechové nástroje. Jako další v pořadí se umístili zpěváci a na posledním místě perkusionisté.

Žáci jsou s výukou hudební nauky převážně spokojeni. Mají rádi svého vyučujícího, kterého považují za hodného, milého a ochotného. Líbí se jim také, že hodiny hudební nauky jsou koncipovány v hravé a zábavné formě, je v nich dobrá atmosféra a dozvědí se nové poznatky. Žáci v hodinách rádi zpívají a hrají na hudební nástroje např. na boomwhackers. Rádi se také dívají na dokumentární filmy o hudbě.

Na otázku, co se žákům v hudební nauce nelíbí, většina z nich neodpověděla, nebo neví. Respondenti, kteří svou nespokojenost uvedli, nemají v oblibě učení, testy a zkoušení. Někteří také uváděli, že se jim na hudební nauce nelíbí vše, že je tam nuda a že nemohou v hodinách jíst, pít, kouřit a mít u sebe mobilní telefon.

Literatura

KOŠUT, Michal, Marek SEDLÁČEK, Daniela TAYLOR, Pavel ŠURANSKÝ, Ondřej MUSIL, Alžběta HRBÁČOVÁ, Jaroslava RODIČOVÁ, Markéta OTTOVÁ, Kateřina SCHÖNOVÁ, Terezie ČERTKOVÁ, Radka NEPAUEROVÁ, František OSTRÝ, Martina DVOŘÁKOVÁ, Markéta SZENDIUCHOVÁ a Kristina RAFAILOV. Využívání multimédií v hudební výchově na ZŠ a SŠ – stav v roce 2017. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2017. 272 s. ISBN 978-80-210-8850-4. doi:10.5817/CZ.MUNI.M210-8884-2017.

KUČEROVÁ, J. a kol. *Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. 143 s.

Zastoupení hudebních činností ve výuce hudební nauky na základních uměleckých školách – dílčí závěry průzkumného šetření Katedry hudební výchovy PdF MU v Brně 2018

Hana Havelková

Abstract

The paper will present and interpret the results of an exploratory survey on the trends and best practices in the teaching of music theory at primary art schools, specifically in relation to the selection of certain musical activities, the representation of different genres of music and the application of musical activities within the genres of music. The exploratory survey was conducted in the form of an online questionnaire among music theory teachers at the basic art schools. The survey was carried out in the spring of 2018 as a constituent part of a specific research by the Department of Music Education at the Faculty of Education of the Masaryk University in Brno entitled: *Current Trends in Music Theoretical Teaching in Basic Art Schools of the Czech Republic*.

Key words: music theory – primary art school – musical activities – research in music education

S úmyslem zmapovat současný stav hudebně teoretického vzdělávání na základních uměleckých školách (dále jen ZUŠ) v České republice a získat tak podklady pro charakteristiku vzdělávacích trendů v této oblasti a pro případné návrhy optimalizačních řešení, uskutečnilo se na jaře r. 2018 průzkumné šetření Katedry hudební výchovy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně *Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky*.

Průzkumná sonda se skládala z písemného dotazníku pro žáky a online dotazníku pro učitele. Celkem bylo osloveno 493 ZUŠ, přičemž online dotazník aktivně vyplnilo 146 učitelů. Online dotazník pro učitele svými otázkami pokrýval následující oblasti průzkumu: demografická charakteristika respondentů, participace při zavádění kurikulárních dokumentů, didaktické pomůcky, obsah učiva a metody výuky, využití multimediálních technologií, další vzdělávání pedagogů. Součástí dotazníku byla mimo jiné také sekce zabývající se korelací mezi složením hudebních činností a zastoupením jednotlivých typů hudby v rámci výuky hudební nauky. Tento referát si klade za cíl informovat právě o těchto dílčích zjištěních.

Hudební nauka zaujímá v systému hudebního vzdělávání na ZUŠ zvláštní postavení, neboť svým zaměřením, učebním obsahem, ale i prostředky pokrývá širokou oblast hudebního vzdělávání. Jestliže dříve byla vnímána jako nezbytný teoretický základ, bez něhož žák ZUŠ není schopen interpretovat hudbu a rozumět jí, v současné době je jako součást všech hudebních oborů v základním uměleckém vzdělávání pojímána spíše ve smyslu podpůrného prostředku ke kvalitnější interpretaci a porozumění hudby, tedy od „*teorie k hudbě k teorii v hudbě*“⁶³. Hlavním cílem tohoto předmětu je prostřednictvím recepce a následné reflexe užitých hudebně výrazových prostředků v konkrétním hudebním materiálu rozšířit hudebně teoretické znalosti žáků, rozvíjet jejich schopnosti a umožnit jim osvojit si dovednosti potřebné k produkci, ale i uvědomělému poslechu hudebních skladeb.

Podle výchozího kurikulárního dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*⁶⁴ je předmět hudební nauka organizačně vymezen v kapitole *Vzdělávací obsah oblasti Recepce a reflexe hudby* a obsahově pokrývá celou řadu hudebně teoretických disciplín, jmenovitě se jedná o nauku o harmonii, nauku o kontrapunktu, nauku o hudebních formách, dějiny hudby, hudební akustiku, hudební estetiku a sémantiku, nauku o hudebních nástrojích. Jednotlivé hudebně teoretické disciplíny se pak ve výuce hudební nauky vyučují prostřednictvím teoretického výkladu nebo praktické integrace hudebních činností. Za hudební činnost považujeme vlastní komunikaci jedince s hudbou, která probíhá ve sféře percepční, reprodukční či produkční a je charakterizována nejenom psychickými, ale i behaviorálními obsahy⁶⁵.

Hudební činnosti nezastupují v oblasti hudební psychologie jednotný pojem. Při jejich klasifikaci musíme mít na zřeteli, zda o nich hovoříme v kontextu uměleckého přístupu či oblasti hudebně pedagogické. Podle Sedláka a Váňové v umělecké sféře rozlišujeme hudební činnosti na:

- *tvorbu* (skladatelskou činnost nebo uměleckou improvizaci)
- *činnosti interpretační* (vokální a instrumentální, potažmo dirigentské)
- *hudební percepci a apercepci* (vnímání hudebního díla a dešifrování jeho obsahu)

⁶³ LOJDOVÁ, Jaroslava. *Malý průvodce hudební naukou, aneb, Co dělat, když...: metodická příručka pro (budoucí) učitele ZUŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 9788072908196.

⁶⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 63 s. [cit. 2018-10-30]. ISBN 978-80-87000-37-3. Dostupné z:

http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf

⁶⁵ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 9788024620602.

Pro potřeby hudebního vzdělávání dělíme hudební činnosti na:

- *pěvecké*
- *poslechové*
- *instrumentální*
- *hudebně pohybové*

V průzkumném šetření vycházel výzkumný tým Katedry hudební výchovy z rozdělení hudebně pedagogického, avšak v této formulaci se jevílo ještě příliš široce, proto pro konkrétnější představu o podobě výuky hudební nauky, byly některé činnosti v dotazníku dále specifikovány a uváděny v konkrétních příkladech.

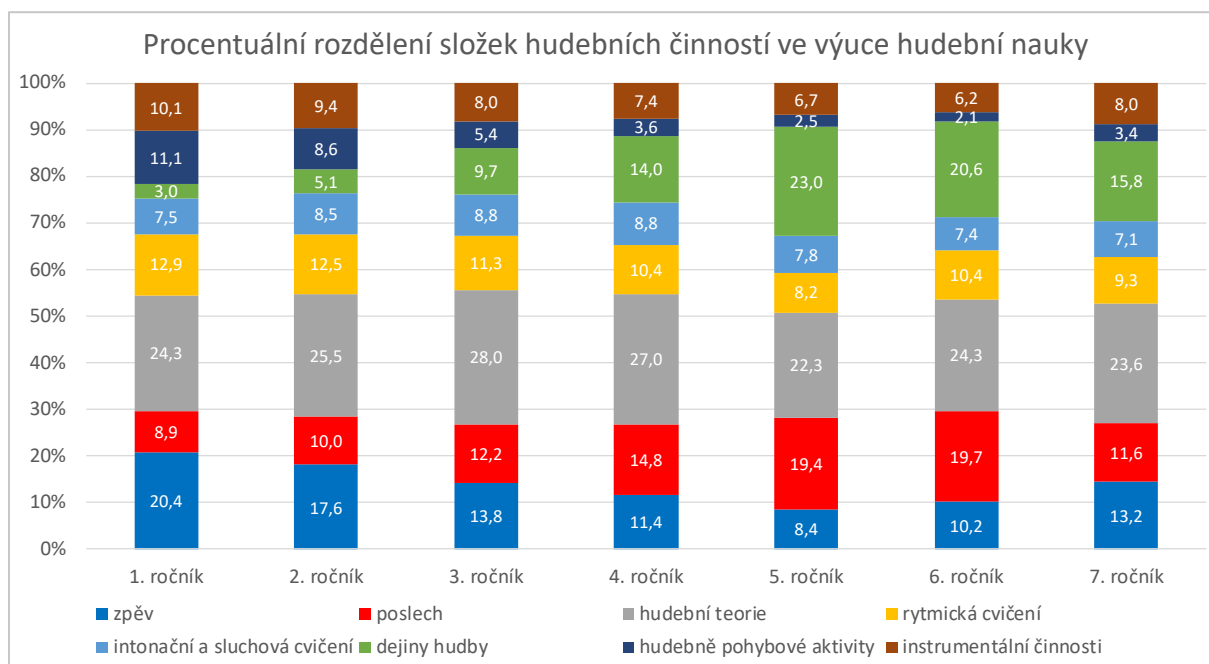
Hudební činnosti se realizují jednak v rovině vnější (předmětné), jednak v rovině vnitřní (psychické), jejich strukturu tedy netvoří pouze aktivita výstupních orgánů (hlas, ruce, nohy), ale i součinnost kognitivních operací s ostatními složkami. V obou druzích hudebních činností dochází ke změně psychických struktur, obohacují se hudební představy a hudební myšlení, posiluje se hudební a životní zkušenost, komplexně se rozvíjejí hudební schopnosti jedince.⁶⁶

Rozdělení složek hudebních činností ve výuce HN

K problematice zastoupení hudebních činností ve výuce hudební nauky se respondenti mohli v dotazníku vyjádřit od otázky č. 10 zjišťující, kterým složkám hudebních činností věnují pedagogové v hodinách hudební nauky nejvíce času. Nejvíce zastoupenou složkou se ukázala hudební teorie, v průměru napříč mezi všemi ročníky cca 25 %. Jako další výraznou součást hudebních činností označili respondenti zpěv a poslech. Poměr mezi zpěvem a poslechem se v průběhu studia mírně mění, v součtu ale zaujímají zhruba 30 %. Výrazně měnící se výskyt v rámci 7letého cyklu výuky naznačují dějiny hudby. V prvních ročnících je jejich zastoupení mizivé, na druhou stranu ve třech posledních ročnících patří spolu s hudební teorií a poslechem ke třem nejvýraznějším složkám výuky hudební. Protipól dějin hudby představují podle respondentů hudebně pohybové aktivity. Ty se vyskytují v odpovědích převážně v prvních dvou ročnících. V dalších letech studia je jejich zapojení ve výuce zanedbatelné. Vyjma rytmických činností, které mezi všemi ročníky v průměru nachází uplatnění v 10 % výuky, zastoupení intonačních a sluchových cvičení spolu s instrumentálními činnostmi je během studia hudební nauky konstantně nízké.

⁶⁶ SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 9788024620602.

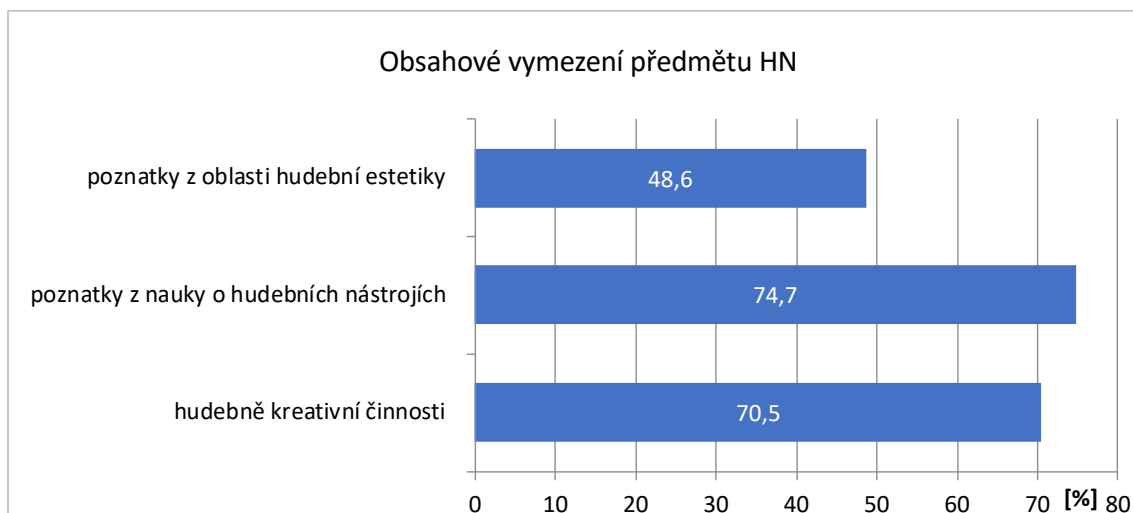
Graf 1 Procentuální rozdělení složek hudebních činností ve výuce hudební nauky



Obsahové vymezení předmětu hudební nauka

Z otázky č. 11 se dozvídáme obsahové vymezení předmětu hudební nauky. Necelých 50 % respondentů uvádí, že se ve výuce zabývají hudební estetikou. Daleko více času však věnují respondenti hudebně kreativním činnostem a především nauce o hudebních nástrojích, obě tyto možnosti vybralo přes 70 % respondentů.

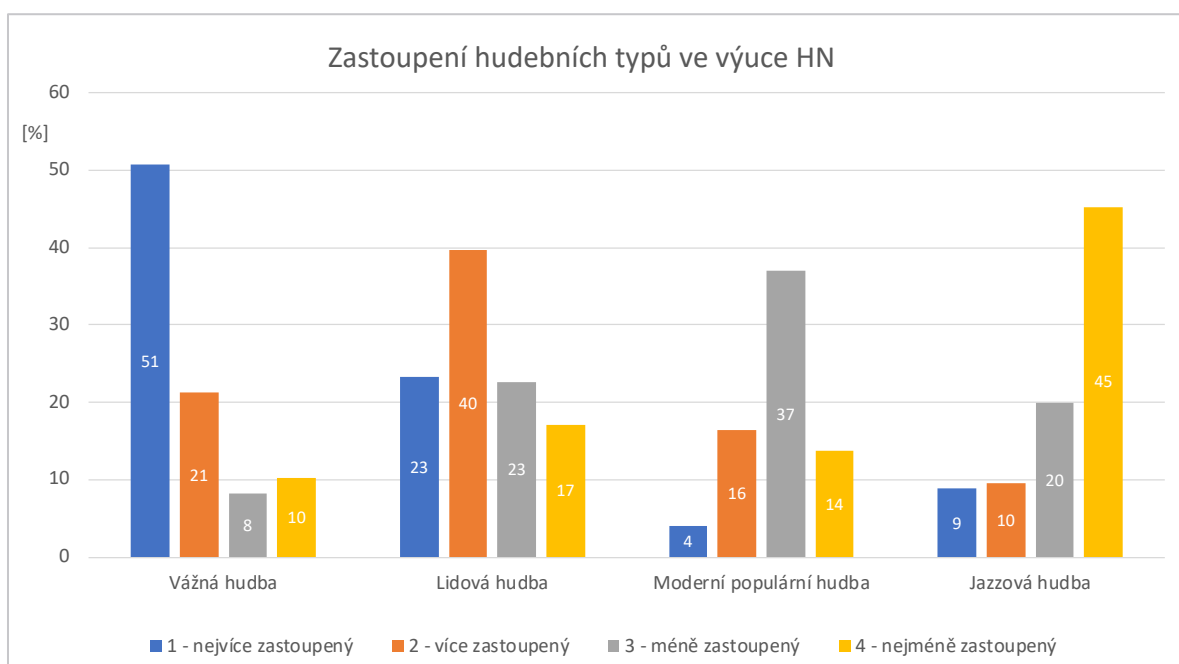
Graf 2 Obsahové vymezení předmětu HN



Zastoupení jednotlivých hudebních typů ve výuce hudební nauky

Následující graf ukazuje vyhodnocení otázky č. 12 týkající se zastoupení vybraných hudebních typů ve výuce hudební nauky. Podle respondentů v hodinách hudební nauky nejvíce zaznívá vážná hudba, druhým nejčastěji voleným typem se ukázala lidová hudba. Na chvostu zastoupení hudebních typů se nachází hudba jazzová. Moderní populární hudbě dává prostor pouze 37 % respondentů.

Graf 3 Zastoupení hudebních typů ve výuce HN

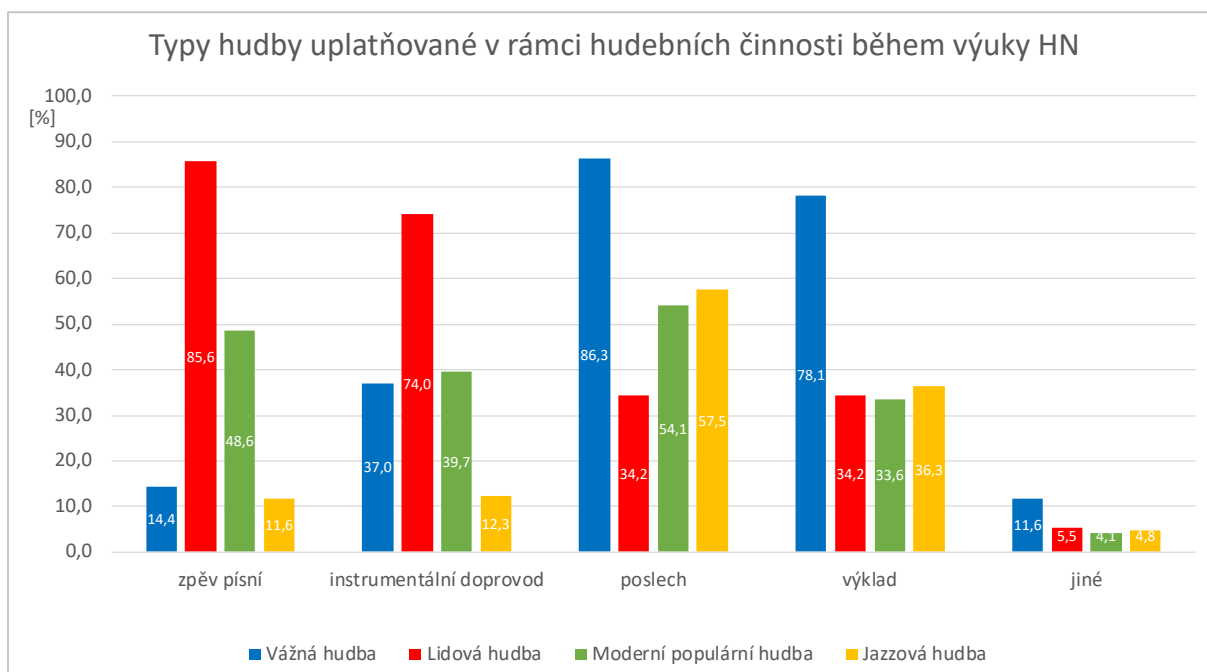


Složení hudebních činností ve výuce HN vzhledem k jednotlivým hudebním typům

S předchozí otázkou úzce souvisí i následující otázka č. 13, která přibližuje, jakým způsobem bývá konkrétní hudební typ v hudební nauce zpravidla vyučován. Na vztah mezi hudebními činnostmi a hudebními typy je možné se dívat dvojím způsobem. Při prvním pohledu nás zajímá především srovnání jednotlivých hudebních typů v rámci daného druhu hudební aktivity. Toto srovnání přehledně ukazuje i následující graf č. 4. U druhého způsobu se zaměřujeme na komparaci uplatnění konkrétních hudebních činností s konkrétním typem hudby. Tuto situaci graficky znázorňují grafy č. 5, 6, 7, a 9.

Zpěv písní je nejvíce praktikován v oblasti hudby lidové, podobně je tomu i v případě instrumentálního doprovodu. Naopak poslech a výklad jsou nejvíce zastoupeny v oblasti vážné hudby. Doplňme, že v otázce nebyly explicitně zmiňovány otázky hudebně pohybové. Odpověď „jiné“ označili respondenti pouze v nepatrném množství případů, a to bez dalšího upřesnění.

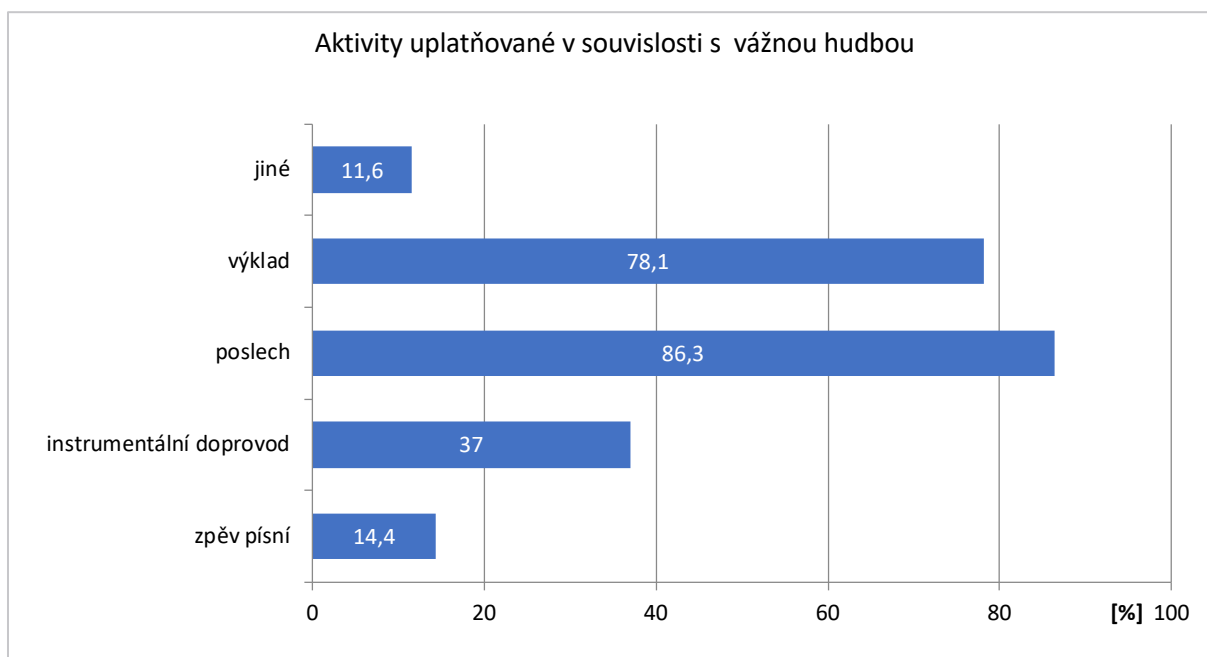
Graf 4 Typy hudby uplatňované v rámci hudebních činností během výuky HN



Uplatnění hudebních aktivit s konkrétním typem hudby ve výuce hudební nauky

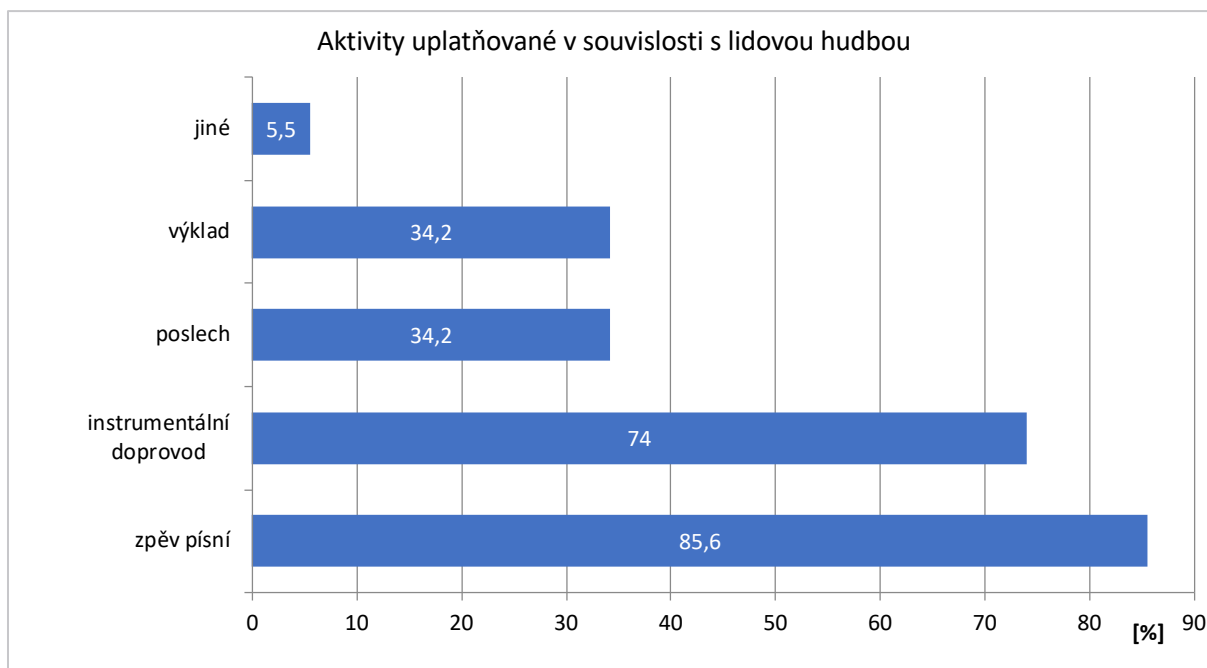
Na otázku č. 13 odpovědělo 128 respondentů. V souvislosti s vážnou hudbou 86,3 % respondentů nejčastěji pouští vybrané hudební ukázky k poslechu. O něco méně, ale stále výrazná nadpoloviční většina respondentů (78,1 %) přednáší o vážné hudbě a jednotlivých skladatelích teoretický výklad.

Graf 5 Aktivity uplatňované v souvislosti s vážnou hudbou



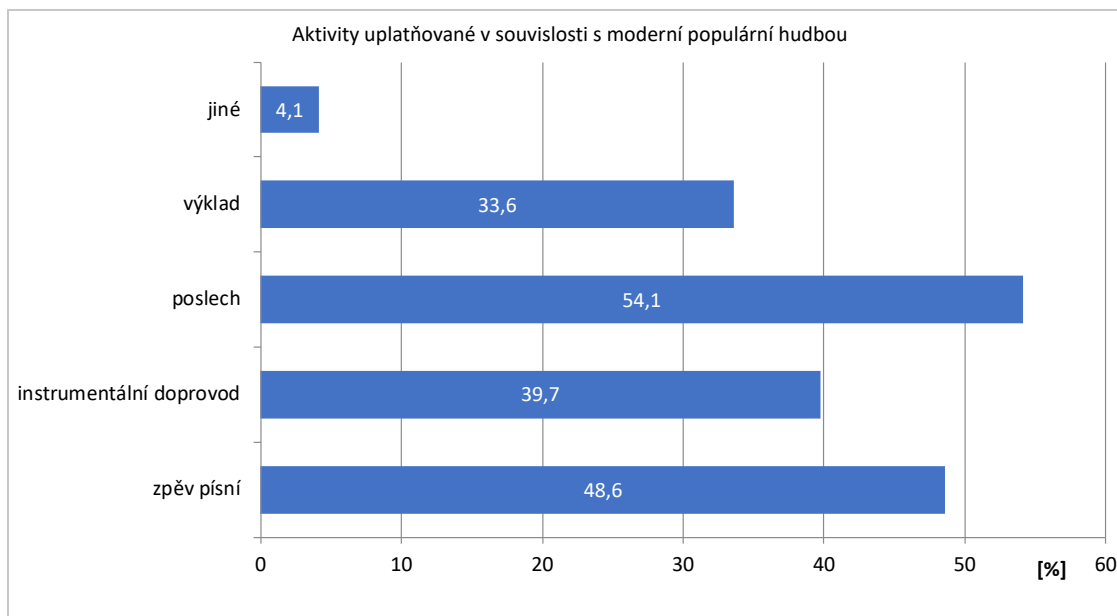
Mezi výsledky není překvapením, že lidová hudba je v rámci výuky hudební nauky pěstována především prakticky. Podle 85,6 % respondentů žáci lidové písně ve výuce zpívají a velmi často je doprovází i na hudební nástroje, jak uvádí 74 % respondentů. Právě instrumentální doprovod má napříč všemi žánry největší zastoupení právě u lidové hudby.

Graf 6 Aktivity uplatňované v souvislosti s lidovou hudbou



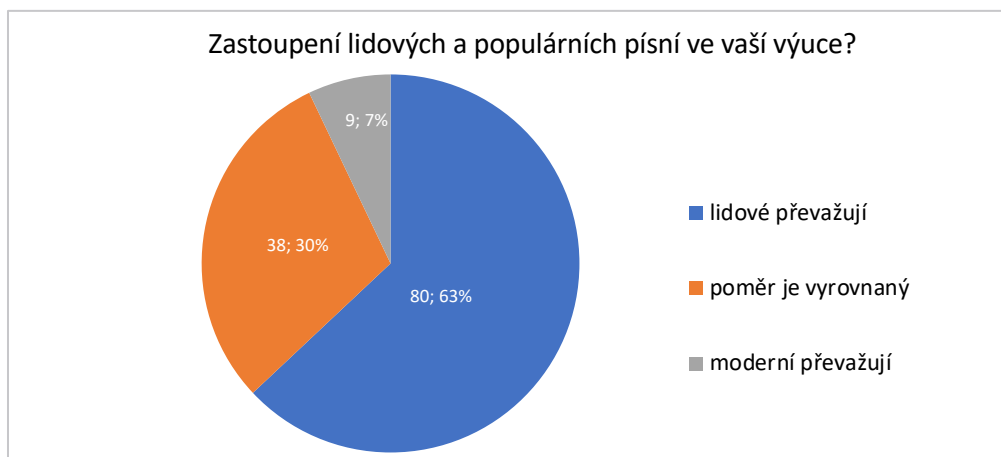
Naopak do jisté míry překvapující mohou být výsledky naznačené v grafu č. 7, kdy zpěv moderních populárních písní objevující se u necelé poloviny respondentů převyšuje četností výskytu poslech této hudby, jak jsme zaznamenali u nadpoloviční většiny respondentů (54,1 %).

Graf 7 Aktivity uplatňované v souvislosti s moderní populární hudbou



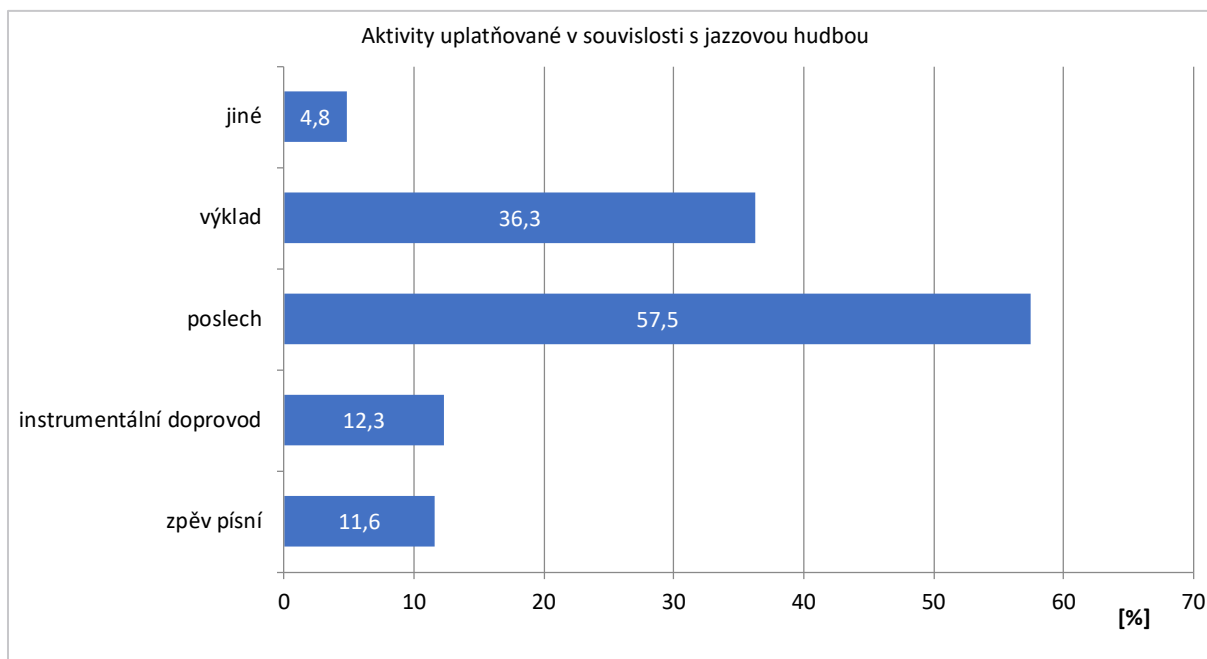
Podíváme-li se na výsledky u lidové i moderní populární hudby, všimněme si u obou případů významného podílu zastoupení zpěvu písní. Jako doplnění může na tomto místě posloužit i přímé srovnání typu písní užívaných v průběhu výuky hudební nauky. Z grafu je jasně patrné, že u nadpoloviční většiny respondentů (63 %) výrazně převažují lidové písně. 30 % respondentů uvedlo, že poměr je vyrovnaný a pouze 7 % učitelů zpívá se svými žáky převážně moderní populární písně.

Graf 8 Zastoupení lidových a populárních písní ve výuce



Vzhledem k interpretační náročnosti jazzu se potvrdilo, že jazzovou hudbu respondenti se svými žáky ve výuce převážně poslouchají (57,5 %), nebo o ní přednášejí v teoretickém výkladu (36,3 %).

Graf 9 Aktivity uplatňované v souvislosti s jazzovou hudbou



Shrneme-li prezentované výsledky získané z odpovědí učitelů v online dotazníku, vidíme, že přestože je v minimální míře zastoupeno v hodinách hudební nauky široké spektrum hudebních činností, stále převládá důraz na hudebně teoretické znalosti zprostředkované metodou teoretického výkladu. Dále můžeme konstatovat, že učitelé v hodinách hudební nauky nejčastěji prezentují vážnou hudbu, méně je zastoupená lidová hudba, ještě méně moderní populární hudba a nejméně učitelé pracují s jazzovou hudbou. Zatímco u vážné hudby převládá podle učitelů v hodinách výklad a poslech, u lidové hudby je to naopak zpěv písní a instrumentální doprovod. U moderní populární hudby dávají učitelé přednost aktivnímu prožívání hudby žáky ať již formou zpěvu, hry na nástroje či poslechu, u jazzové hudby má dominantní postavení poslech hudebních ukázek.

Literatura

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 63 s. [cit. 2018-10-30]. ISBN 978-80-87000-37-3.

Dostupné z:

http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf

LOJDOVÁ, Jaroslava. *Malý průvodce hudební naukou, aneb, Co dělat, když...: metodická příručka pro (budoucí) učitele ZUŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 9788072908196.

SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 9788024620602.

KUČEROVÁ, J. a kol. *Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. 143 s.

Didaktické materiály používané při výuce hudební nauky na základních uměleckých školách v České republice dle výzkumu katedry HV na PdF

MU v roce 2018

Zdislava Voborná Záleská

Abstract

The article deals with didactic materials used in elementary art schools in the Czech Republic in the study subject of Music. The didactic materials are divided into textbooks, songbooks and other didactic materials used by both teachers and pupils. The data was obtained by the method of questionnaire survey in the framework of the research *Current trends in musical theoretical teaching at elementary art schools in the Czech Republic*. The research focused on the education in the musical field of elementary art schools. The purpose of this research was to look at the content of the curriculum and the teaching methods used. The aim of the research was then to find out the current state of this issue and propose possible improvements of the quality of teaching, for example through the preparation of didactic materials.

Keywords: Research, elementary art school, musical science, didactic materials

Úvod

Tento článek se věnuje některým výsledkům výzkumu *Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky* uskutečněného na katedře HV PdF v Brně v roce 2018. Konkrétně je zaměřen na otázku číslo 7 v rámci učitelského dotazníku, která se věnovala didaktickým materiálům používaných při výuce hudební nauky na základních uměleckých školách v ČR. Učitelé byli tázáni na otázky, které se týkaly didaktických materiálů používaných při výuce hudební nauky. V dotazníku měli učitelé možnost vyplnit, zda sami nebo jejich žáci používají v hudební nauce učební materiály, dále uvést konkrétní názvy těchto materiálů a zhodnotit jejich výhody či nevýhody. Tyto otázky se vyskytovaly ve třech oblastech – týkaly se učebnic, zpěvníků a jiných didaktických (učebních) materiálů (včetně didaktických pomůcek). Celkový počet dotazovaných vyučujících byl 146.

Učebnice

Z celkového počtu respondentů (vyučujících) povědělo 88 vyučujících, že při výuce hudební nauky na ZUŠ používají učebnice. Zbýlých 39 respondentů nepoužívá učebnice a 19 respondentů neodpovědělo. Na stejnou otázku, avšak týkající se učebnic, které používají žáci, odpovědělo 73 vyučujících kladně, 49 respondentů uvedlo, že jejich žáci při výuce učebnice nepoužívají a zbylých 24 vyučujících neodpovědělo.

Učebnice využívané v hudební nauce a jejich obliba

Hudební nauka pro ZUŠ – pracovní sešit (1.–2. díl) od Martina Vozara byla nejčastěji uvedenou učebnicí. 63 respondentů uvedlo, že ji využívá, a 58 respondentů uvedlo, že ji využívají jejich žáci. Je to zřejmě velice oblíbená učebnice. Zda jsou s touto učebnicí spokojeni a proč, uvedlo 31 respondentů a 28 respondentů v rámci otázky učebnic, které používají žáci. Učitelé jsou s ní spokojeni, protože je přehledná, systematická, srozumitelná, ucelená, praktická, dobře zpracovaná a slouží jako doplnění výuky. Většině učitelů vyhovuje její postup a souhrn učiva a to, jak je učivo vysvětleno a popsáno. Nabízí pestré aktivity a názorné ukázky, které žáky baví. Obsahuje například zpěvník s dobrým výběrem písní, procvičovací cvičení a zábavné úkoly jako kvízy, křížovky a hry, dále přehled tónin, hudební názvosloví a příklady pro zápis a čtení not. Někteří učitelé uvedli, že odpovídá jejich ŠVP. Učebnice je také vhodná jako motivace pro vysvětlení nebo znázornění učiva. Důvody, proč jim tato učebnice nevyhovuje nebo v ní něco postrádají, uvedlo 14 respondentů a 17 respondentů se k této učebnici vyjádřilo v rámci otázky týkající se učebnic, které používají žáci. Vyučující mají různé priority a požadavky, proto se v těchto odpovědích vyskytly i podobné odpovědi jako v předchozí otázce, kde vyučující uváděli výhody. Vyučujícím v této učebnici chybí systematicčnost, přehlednost, posloupnost, zdůraznění důležitých informací. Nevyhovuje řazení kapitol, souhrn učiva, příklady k procvičování a písně ve zpěvnících. Rytmičkových cvičení je málo a jsou často jednostranně zaměřeny (například houslový klíč). Vyučující vyžadují více kreativních a praktických činností (například hudebně-pohybové), více metodiky a písní, prostor pro zápis a procvičování a více volných notových osnov. Podle některých není dostatečně atraktivní, nejsou spokojeni s její grafikou. Je vhodná pouze pro mladší žáky, pro starší je nedostatečná. Ale i přesto není podle některých lepší učebnice v nabídce. Druhou zmíněnou publikací od Martina Vozara, avšak pouze dvěma respondenty, jsou *Příklady z hudební teorie*.

Další často uvedenou učebnicí byla *Hudební nauka pro malé i větší muzikanty* (1. a 2. díl) od Dagmar Lisé. Využívá ji 9 respondentů, a 3 respondenti uvedli, že ji využívají

jejich žáci. Důvody, proč vyučujícím tato učebnice vyhovuje, uvedli 4 respondenti a 3 respondenti se vyjádřili k této publikaci v rámci otázky týkající se jejich žáků. Tato učebnice vyučujícím vyhovuje, protože je přehledná a obsahuje jasné, základní a stručné informace, definice a přehledy. Učebnice je vhodná i pro laiky. To, co na učebnici vyučující postrádají, uvedli 4 vyučující a jeden nevýhody této publikace uvedl v otázce týkající se učebnic pro žáky. Vyučujícím nevyhovují pracovní sešity, pořadí probírané látky a obsah jednotlivých ročníků. Chybí tvořivé testy, pracovní činnosti a prostor na procvičování. Často je také učivo vysvětleno pouze ve stupnici C dur (například intervaly).

Stejně tak 9 respondentů uvedlo *Hudební hry* (1. a 2. díl) od Rafaely Drgáčové a Cyrila Kubiše a 2 respondenti zmínili, že tuto učebnici používají jejich žáci. Důvody, proč vyučujícím učebnice vyhovuje, uvedlo 5 respondentů a jeden v rámci otázky týkající se učebnic, které používají žáci. Podle vyučujících je tato učebnice skvělá, zábavná, nabízí možnost podat učivo hravým způsobem a žákům se líbí. Obsahuje zajímavé podněty, přehled učiva a skvělé nápady pro kreativní pojetí hudební nauky. Je vhodná jako inspirační zdroj.

Učebnici *ABC Hudební nauky* od Ludřka Zenkla využívá 7 respondentů, žáci tuto učebnici nevyužívají. Výhody této publikace vyplnili 2 respondenti. Vše podstatné je v učebnici přehledně napsáno. Další uvedené publikace od Ludřka Zenkla byly *ABC intonace a sluchové analýzy*, kterou uvedli 2 respondenti, a *Hudební nástroje* uvedl jeden respondent.

Publikace od Evy Jenčkové uvedli 4 respondenti. 3 respondenti uvedli hudební nauku (bez konkrétního názvu). Podle vyučujících obsahuje všechny základní údaje. 2 respondenti uvedli publikace *Dějiny hudby* od Miloše Navrátila, *Mladí muzikanti* od Jaroslavy Neoralové a *Učebnice Harmonie* od Jaroslava Kofroně. Dějiny hudby obsahují dobré notové příklady hudebních ukázek.

Jedním respondentem byly uvedeny tyto učebnice: *Domeček plný notiček* – Karla Havelková (obsahuje základy učiva hravou formou), *Harmonie rozborem* – Karel Janeček (obsahuje ukázky, pracuje s hledáním teoretických jevů ve skutečné hudbě), *Hudební nauka* – Eva Procházková, *Hudební nauka* – ZUŠ Oslavany, *Klíček hudební nauky* – Eva Šašinková, *Kompendium základů hudební teorie a hudebních dějin* – Jiří Šimáček, *My jsme malí muzikanti* – Petr Jistel a Jaroslav Koutský, *Notáček* - Hana Šípková, *Slovník české hudební kultury* – Jiří Fukač, Jiří Vysloužil a Petr Macek, *Učebnice intonace a rytmu* – Jaroslav Kofroně, *Základní hudební pojmy* (bez uvedení autora – může být myšlen Stanislav Jelínek nebo Adolf Cmíral), dále byly také uvedeny encyklopedie a inspirace ze seminářů.

5 vyučujících využívá vlastní materiály. Důvod, zda jim vyhovuje, uvedli 3 z nich. Velkou výhodou vlastních materiálů je možnost přizpůsobit učivo žákům a poskytnout jim

vlastní pracovní sešity. Vyučující mohou do vlastních materiálů zařadit vše, co je podle nich potřeba k výuce. Vyhovuje jim také prolínání vlastních materiálů se ŠVP.

Vlastní materiály si také vypracovává ZUŠ Oslavany. Výhoda podle vyučujících je, že si mohou sami provést změny a opravy materiálů. Obsahuje notový sešit a ročníkové učivo, které snadno pochopí žák i jeho rodič.

16 respondentů využívá kombinaci různých publikací. Nejčastěji se vyskytovala kombinace s učebnicí Hudební nauky od Martina Vozara. Jako další uvedené učebnice v kombinacích byly již výše uvedené publikace nebo časopis *Mistři klasické hudby* a dějiny umění. Vyučující mohou z kombinace učebnic vybrat to, co pro výuku hudební nauky potřebují a co jim vyhovuje. Někdy vyučující využívají učebnici jen jako oporu, jinak používají vlastní materiály. Některé publikace jsou zajímavě zpracovány, obsahují úkoly pro žáky nebo texty o skladatelích, nástrojích a dějiny hudby. Někteří vyučující uvedli, že jim ani jedna z učebnic plně nevyhovuje, proto ji musí kombinovat a doplňovat dalšími nebo vlastními materiály. Vyučujícím často nedostačuje procvičování například not a intonace.

V kategorii učebnic, které používají žáci, bylo uvedeno podstatně méně učebnic. K výše uvedeným (často jen jedním respondentem) patřily tyto publikace: Ritornel – pracovní sešity (více nespecifikováno; obsahuje přehledně zpracované učivo, obsahuje různé typy úloh a kvízy, ale také příliš mnoho nezáživné látky jako například opakování mollových stupnic), *Notopísanka* od Evy Šašinkové (je vhodná pro PHV). Kombinaci učebnic uvedli jen dva respondenti. První kombinací byly učebnice: *Hudební nauka* od Martina Vozara, *Hudební hry* od Rafaely Drgáčové a Cyrila Kubiše a učebnice Evy Jenčkové. Učebnice vyučujícímu vyhovují, protože jsou dobře zpracovány a obsahují zajímavé úkoly. Druhou kombinací byly uvedeny učebnice a pracovní sešity.

Jak je vidět, každý z vyučujících si najde v publikacích to, co mu vyhovuje, jak jemu samotnému, tak žákům. Každý má jiné požadavky, a proto se názory respondentů na učebnice do jisté míry liší.

Zpěvníky využívané v hudební nauce

Zpěvníky využívá 86 učitelů ve výuce hudební nauky. 34 vyučujících zpěvníky nevyužívá a 26 respondentů neodpovědělo. Dále 43 učitelů uvedlo, že jejich žáci používají zpěvníky. Žáci 52 vyučujících zpěvníky nepoužívají a 51 respondentů na tuto otázku neodpovědělo.

Vyučující uvedli celkem přes 30 různých zpěvníků, které využívají. Dále 45 vyučujících zmínilo kombinaci různých zpěvníků (bez uvedení jejich názvu) a 7 učitelů používá vlastní

zpěvníky. V otázce „jaké zpěvníky používají žáci“ uvedli vyučující 10 zpěvníků, k tomu kombinaci zpěvníků uvedlo 8 respondentů, promítání not nebo jejich kopie uvedli 4 respondenti a internet a vlastní zpěvníky byly uvedené pouze jednou. 58 vyučujících nezmínilo zpěvníky, které používají, a 106 respondentů neuvedlo zpěvníky, které používají jejich žáci.

Následující zpěvníky využívají učitelé i žáci: zpěvník *Já, písnička* od Petra Jánského využívá 45 vyučujících a 28 vyučujících uvedlo, že jej využívají jejich žáci. K tomu osmnáctkrát byl tento zpěvník uveden i v kombinaci s jinými zpěvníky, pětkrát v kombinaci se zpěvníky, které využívají žáci. V oblibě je převážně 1. a 2. díl. *Písničky z pohádek a dětských filmů* využívá 6 vyučujících, 2 vyučující uvedli, že jej využívají jejich žáci. Zpěvník *DO-RE-MI* od Marie Liškové využívají 4 učitelé, jednou byl zmíněn, že jej používají žáci. 3 učitelé používají zpěvník *Písnička 1. Zpěvník pro 1. stupeň základní školy*, 2. díl od M. Svobodové a B. Polívky. Zpěvník *Mladí muzikanti* od Jaroslavy Neoralové uvedl jeden vyučující a dva vyučující uvedli, že jej používají žáci. Zpěvník Jaromíra Nohavici využívají dva respondenti a jeden zmínil, že jej využívají žáci. Regionální zpěvníky byly uvedeny dvakrát a jednou v otázce týkající se zpěvníků pro žáky. Zpěvník *Žezuličko, kde jsi byla?* (Sborník skladeb pro nejsnadnější vícehlasé zpívání) uvedl v každé kategorii jeden respondent. *Hudební výchova* od Marie Liškové a Lukáše Hurníka byla uvedena také vždy jen jedním vyučujícím. Písňe z pracovních sešitů od Martina Vozara byly uvedeny také jedním vyučujícím v každé kategorii. 4 respondenti uvedli internet (např. <http://www.velkyzpevnik.cz/zpevnik>) a využívají jej i žáci jednoho učitele.

Zbylé zpěvníky využívají jen učitelé (v otázce zabývající se zpěvníky pro žáky zmíněny nebyly): zpěvníky od Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře uvedlo 5 respondentů. Učebnice hudební nauky pro ZŠ (resp. zpěvníky v nich obsažené) uvedli 4 respondenti. Zpěvníky od Marie Kružíkové využívají 3 vyučující. Stejně tak 3 učitelé uvedli zpěvníky od Evy Jenčkové.

Následující zpěvníky byly zmíněny dvakrát, jsou to: *Já a písnička* (1., 2. díl) – Soňa Kozáková, Jiří Macek, Jiří Zima, zpěvníky od Jaroslava Uhlíře, Zdeňka Svěráka.

Ostatní zpěvníky byly uvedeny jen jednou: *Barevné cinkání* – Vlasta Beilová, *Český rok* – Pavlína Pitrová, *Jak počítají kořata* – Pavel Jurkovič, Jiří Žáček, *Národní zpěvník* – Jaromír Gelnar, *Špalíček lidových písní* – Josef Krček a kol., zpěvník – Petr Skoumal, zpěvníky – Jiří Pavlica, zpěvníky – Lenka Pospíšilová, zpěvníky – Pavel Jurkovič, zpěvníky – Zora Jandová a Vladimír Merta, *Zpíváme v Kyjově* – Jiří Petřů. Jedním respondentem byly uvedeny také dětské a lidové písňe, vánoční zpěvníky, zpěvníky s populární hudbou a CD.

Jak zpěvníky vyhovují?

Velká část respondentů nezmínila výhody ani nevýhody zpěvníků. Na otázku zda zpěvník vyučujícím vyhovuje, neodpovědělo 88 respondentů. 127 respondentů neodpovědělo, zda jim vyhovují zpěvníky pro žáky. Nevýhody zpěvníků nevedlo 130 respondentů a 141 respondentů nezodpovědělo nevýhody zpěvníků pro žáky.

Zpěvník *Já, Písnička* od Petra Jánského obsahuje velký výběr písní, které žáci znají, lze v něm nalézt jak písně lidové, tak umělé. Písně jsou vhodné pro všechny věkové kategorie a je možné je využít k procvičení učiva (délka a názvy not, stupnice, tónina apod.). Tento zpěvník je u velké části vyučujících jediným zdrojem písní, který využívají. Obsahuje ale chyby (v melodii, akordech nebo textech) a někdy je potřeba písně transponovat. Akordové značky také některým respondentům nevyhovují. Různá vydání nabízejí stejné písně v jiných tóninách, což někomu nevyhovuje. Stejně tak by někteří uvítali více moderních písní nebo písničky z pohádek. *DO-RE-MI* od M. Liškové obsahuje i obrázky a mladší žáci jsou spokojeni s výběrem písní. Na některých místech je špatné číslování stran. *Hudební výchova* M. Liškové a L. Hurníka obsahuje zajímavé návody pro práci s žáky. Ve zpěvníku *Já a písnička* 1., 2. díl – S. Kozáková, J. Zima, J. Macek respondentům vyhovuje přehled písní, ale občas se vyskytují špatné akordické značky. Zpěvník *Mladí muzikanti* od J. Neoralové spojuje teoretické jevy s písněmi. Obsahuje pěkné barevné ilustrace. Zpěvník je zaměřen jen na lidové písně a texty. Podle některých vyučujících ve zpěvníku chybí moderní písně a písně z pohádek, protože je již postarší. Jiní však lidové písně před moderními upřednostňují, protože pro žáky nejsou tak známé. *Špalíček lidových písní* od J. Krčka obsahuje akordové značky, dvojhlasy a národní písně, které jsou známé. Vyhovuje také úpravou. Zpěvníky E. Jenčkové obsahují náměty na práci s písněmi. *Žezuličko, kde jsi byla?* nabízí možnost vícehlasu a kánonu. Vyučující by uvítali více populárních a pohádkových písniček. Regionální zpěvníky vyučujícímu vyhovují možností vlastního výběru písní.

Výhodou kombinací zpěvníků je možnost vybrat si vhodné písně pro daný ročník. Obecně jsou zpěvníky snadno dostupné, obsahují rozmanité písně a širokou škálu výběru. Písně jsou často známé a vhodné pro žáky všech věkových kategorií. Některé zpěvníky mají rozděleny písně podle kategorií (lidové, umělé, národní, o zvířatech apod.) nebo do různých období (jaro, Vánoce apod.). Někteří učitelé využívají písně pro rozbor, vyhovuje jim jejich hlasová poloha a možnost vytvoření si jednoduchého doprovodu. Některé zpěvníky obsahují úpravy pro dětské soubory a nápady a tipy na aktivity ve výuce. Zpěvník s doprovody by uvítalo asi více vyučujících, jeden z nich konkrétně zpěvník s doprovody například pro xylofon a metalofon. Vlastní materiály nabízejí různé možnosti a variabilitu, která vyučujícím

vyhovuje. S internetem jsou vyučující taktéž spokojeni, protože jim poskytuje různé možnosti, například vyhledat písně, které žáci mají v oblíbenosti.

Jiné didaktické (učební) materiály využívané v hudební nauce

Jiné didaktické materiály využívá 90 vyučujících, 18 vyučujících odpovědělo, že další didaktické materiály nepoužívá, a 38 respondentů neodpovědělo. Na obdobnou otázku, zda žáci používají ve výuce HN jiné didaktické materiály, odpovědělo 50 vyučujících ano, 25 vyučujících ne a 71 vyučujících neodpovědělo. Didaktické materiály uvedlo 95 respondentů a 53 respondentů uvedli učební materiály, které používají žáci. Výhody didaktických materiálů uvedlo 85 respondentů a 41 respondentů v otázce týkající se didaktických materiálů používaných žáky.

Jiné didaktické materiály, které využívají učitelé

Z 95 odpovědí na otázku „Jaké jiné didaktické materiály využíváte?“ byla nejčastější odpověď „vlastní didaktické materiály, které uvedlo 16 vyučujících. Celkem 40 vyučujících uvedlo nějakou variantu vlastních materiálů, ať už to byly pracovní listy (11 respondentů), didaktické pomůcky (8 respondentů), vypracované CD, vlastní aranže skladeb, rytmická nebo intonační cvičení. Jako didaktické pomůcky vyučující používají například kartičky, pexeso, domino, kvízy, křížovky, luštěnky, doplňovačky, špagáty, kamínky, kelímky, "vějíře" s postupem křížků/béček, kartičky s dynamikou, hodnoty not a pomlky, víčka od pet lahví, které slouží jako noty apod.

Učitelé používají vlastní materiály, protože jim nejvíce vyhovují nebo je mají ověřené, považují za nutnost doplnit materiály, které jsou běžně k dispozici. Vlastní materiály podle vyučujících nabízejí různorodost výuky, zohledňují způsob výuky HN na jejich škole nebo možnost přizpůsobit si učivo dle ročníku ŠVP nebo potřebám jednotlivých žáků. Didaktické pomůcky jsou zábavné, efektivní a obohacují výuku. Umožňují názornou, pestrou a hravou výuku, lepší vysvětlení, procvičení a zapamatování učiva (pojmu, nástrojů, skladatelů). Některé vyučující baví tvořit nové věci, proto jim výroba vlastních materiálů nevadí. I přesto, že tvorba vlastních materiálů zabere volný čas, vyučující je rádi používají. Vlastní pracovní listy nabízejí individuální přístup, osobní projekt, vyučující je mohou připravit podle svých potřeb a podřídit výuce. Vytvořené CD jsou dobrým doplňkem k výkladu dějin hudby. Vlastní prezentace umožňují zachytit souvislosti s jinými druhy umění a díky internetovým odkazům nabízí snadný odkaz na hudební a obrazové ukázky.

Vlastní didaktické materiály, které používají žáci, uvedlo téměř 40 respondentů. Jako vlastní didaktické materiály vyučující uvedli například rytmická a intonační cvičení (11 vyučujících). Vlastní didaktické pomůcky uvedlo 13 vyučujících, vlastní pracovní sešity nebo listy uvedlo také 13 vyučujících, vlastní prezentace uvedl jeden vyučující a vlastní aranže skladeb také jeden vyučující. Někteří také vytváří písemné práce a testy. Důvody používání vlastních materiálů jsou v podstatě stejné jako důvody uvedené v předchozím odstavci. Výhodou těchto materiálů je přehlednost, atraktivita, motivace a účelnost. Materiály mohou navazovat na poslech a dějiny hudby a kultury. Žáci mohou mít materiály stále k dispozici (např. prezentace) a nepotřebují učebnice.

Další didaktické materiály a pomůcky uvedlo 8 respondentů (stejně tak i v otázce, jaké materiály používají žáci). Zmínili například tabule s notovou osnovou, interaktivní tabule, stírací tabule, magnetické tabulky, tabulky s hudebními nástroji, obrázky, grafy, hry, karty a kartičky, notová osnova (v různé podobě). Didaktické pomůcky činí výuku pestřejší, názornější a usnadňují ji. Pomůcky motivují žáky a vzbuzují zájem o předmět. Díky pomůckám mohou žáci vnímat učivo všemi smysly, lépe ho zapamatovat a procvičit, mají tak lepší představu nového učiva. Například tabulky s hudebními nástroji jsou dobré jako vizuální podpora učení nástrojů. Tabule s notovou osnovou je výhodná pro vysvětlení nové látky a kontrolu cvičení. Žáci si tak mohou „osahat“ dané učivo formou hry. Hudební teorii je možné procvičit hravou formou pomocí pexesa. K didaktickým pomůckám přiřadili 4 vyučující i hudební nástroje – kytaru, klavír, flétnu, boomwhackers a Orffovy nástroje (6 vyučujících uvedlo, že hudební nástroje využívají jejich žáci). Žáci rádi používají tyto nástroje, současně si procvičují rytmiku, lépe učivo pochopí a mají vhodnou zábavu.

Vyučující využívají materiály ze seminářů E. Jenčkové a R. Drgáčové, Letní hudební školy, materiály vytvořené v rámci projektu OP VK, ze školení Orffovy společnosti a ze školení pro učitele HN. Vyučující si z nich vybírají to, co jim připadá vhodné a náměty na zpestření výuky. Materiály ze seminářů mohou být vytvořené přímo pro potřeby školy.

Vyučující využívají také pracovní listy (vlastní nebo z různých zdrojů). Zmínilo je 5 respondentů a 10 respondentů uvedlo, že je využívají žáci. Pracovní listy jsou výhodné jako doplněk výuky, jsou vhodné k lepšímu zorientování a k procvičování učiva. Zpestřují, zjednodušují a urychlují práci ve výuce. Jsou srozumitelné, atraktivní a vhodné pro domácí přípravu. Vyhovují představám vyučujících jako pomůcka. Testy a procvičování uvedlo 8 učitelů.

Jako další často používaný materiál uvedlo 14 respondentů internet – například Youtube nebo blog Jak na hudebku od Lenky Pobudové. 2 učitelé uvedli, že jejich žáci používají

internet. Výhodou internetu je jeho rychlost, dostupnost, aktuálnost, velká možnost výběru. Internet může zpestřit výuku, nabízí různé nápady a inspiraci. Vyučující internet často používají i z důvodu nevyhovujících učebních materiálů na trhu.

Hudební nauku od Martina Vozara používá 15 vyučujících, 6 vyučujících odpovědělo, že ji využívají jejich žáci. Hudební nauka je podle některých vyučujících dobře zpracovaná, přehledná, systematická, stručně a jednoduše zapsaná. Obsahuje příklady, písně, medailonky skladatelů, úkoly pro samostatnou práci, cvičení i zábavné prvky jako křížovky. Někteří vyučující využívají učebnice pouze pro inspiraci k vlastním materiálům. Podle jednoho vyučujícího by mohla obsahovat více informací, dle jiného učitele je v pátém ročníku příliš mnoho dějin. Jako druhou nejčastěji uvedenou publikací vyučující zmínili *Hudební hry – 1. a 2. díl* od Rafealy Drgáčové a Cyrila Kubiše.

Média jako CD, kazety, DVD Earmaster, videa a prezentace uvedlo 6 respondentů. Jsou zajímavým přínosem do výuky. Notový program Finale uvedli 2 respondenti. Jeho výhodou je tvorba vlastních pomůcek ve výuce. Jeden vyučující uvedl, že žáci využívají kopie notových materiálů.

Další didaktické materiály zmíněné jedním nebo dvěma vyučujícími byly následující: *ABC hudebních forem* od Luďka Zenkla, *Dějiny hudby* od Graciana Černušáka, *Hry s hudbou a principy muzikoterapie* od Zdeňka Šimanovského, *Hudba v současné škole* od Evy Jenčkové, *Hudební nauka pro malé i větší muzikanty* od Dagmar Lisé, *Hudební výchova pro ZŠ* od Jindřišky Jaglové, *Opera nás baví* od Jiřiny Markové a Anny Novotné, *Příběhy, pověsti a pohádky paní Hudby* od Anny Hostomské, *Učebnice intonace a rytmu* od Jaroslava Kofroně a zpěvník *My jsme malí muzikanti*. Více nespecifikované byly uvedeny: *Hudební výchova pro ZŠ* (nakladatelství Fraus), *Hudební nástroje* (autor neurčen), H. W. Longfellow (hudba), Lenka Pospíšilová (obecně), *Mistři klasické hudby* (časopis, CD), úryvky z životopisů slavných autorů a libreta oper, německé publikace pro HV, odborná literatura a knihy, populární hudba, intonační a rytmické cvičení a pracovní listy. Učitelé jsou s těmito učebními materiály spokojeni. Učivo je díky materiálům komplexnější, výuka je pestřejší a bohatší na informace. Materiály jsou vhodné i jako inspirace, vyučující v nich najdou potřebné informace, kterými mohou výuku doplnit. Některé materiály nabízejí praktické dovednosti nebo obsahují náměty na práci s písní, tancem nebo instrumentální doprovod. Kniha *Příběhy, pověsti a pohádky paní Hudby* umožňuje žákům zábavnou formou dozvědět se obsah jednotlivých hudebních děl. H. W. Longfellow nabízí hezky vysvětlený vývoj hudby a popisy nástrojů.

Literatura

HAVELKOVÁ, Karla. *Domeček plný notiček: metodika k pracovnímu sešitu hudební teorie pro PPHV, PHV ZŠU a 1. třídu ZŠ*. Brno: LYNX, 2001.

HOSTOMSKÁ, Anna. *Příběhy, pověsti a pohádky paní Hudby*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1959.

JELÍNEK, Stanislav. *Základní hudební pojmy v otázkách a odpovědích*. Kladno: Nakladatelství Vladimír Beneš, 1998.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudba v současné škole*. Hradec Králové: Orlice, 1997.

JISTEL, Petr, JANA KOŠTÁLOVÁ a Brigita PROKŠOVÁ. *My jsme malí muzikanti*. Praha: Panton, 1982.

KUBIŠ, Cyril a Rafaela DRGÁČOVÁ. *Hudební hry*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, 2016.

LISÁ, Dagmar. *Hudební nauka pro malé i větší muzikanty*. Praha, 1992.

NEORALOVÁ, Jaroslava, Jan Dostál a Oľga Pavlovská. *Mladí muzikanti: knížka o hudbě pro 1. ročník Lidových škol umění*. Praha: Supraphon, 1970.

PETRŮ, Jiří. *Zpíváme v Kyjově: lidové písně*. Brno: Vydavatelství AGM, 1995.

POSPÍŠILOVÁ, Vlasta. *Barevné cinkání*. Cheb: Music Cheb, 1994.

SUCHÝ, Ondřej, ed. *Písničky z pohádek a dětských filmů*. Cheb: G & W, 1997.

SVOBODOVÁ Markéta a Bohumil POLÍVKA. *Písnička: zpěvník pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Ottovo nakladatelství, 1999.

ŠAŠINKOVÁ, Eva. *Klíček hudební nauky*. Praha: Talacko.

ŠAŠINKOVÁ, Eva. *Notopísanka*. Nakladatelství: Allart.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998.

ŠÍPKOVÁ, Hana a Martin VOZAR. *Hudební nauka pro ZUŠ: pracovní sešit*. Praha: Talacko editions, 2005.

ŠÍPKOVÁ, Hana. *Notáček*. Nakladatelství: Martin Vozar.

Špalíček lidových písní. Praha: Albatros, 2008.

Preference současných studentů zpěvu na konzervatořích při výběru povolání a jejich reálné uplatnění

Kateřina Vašíčková

Abstract

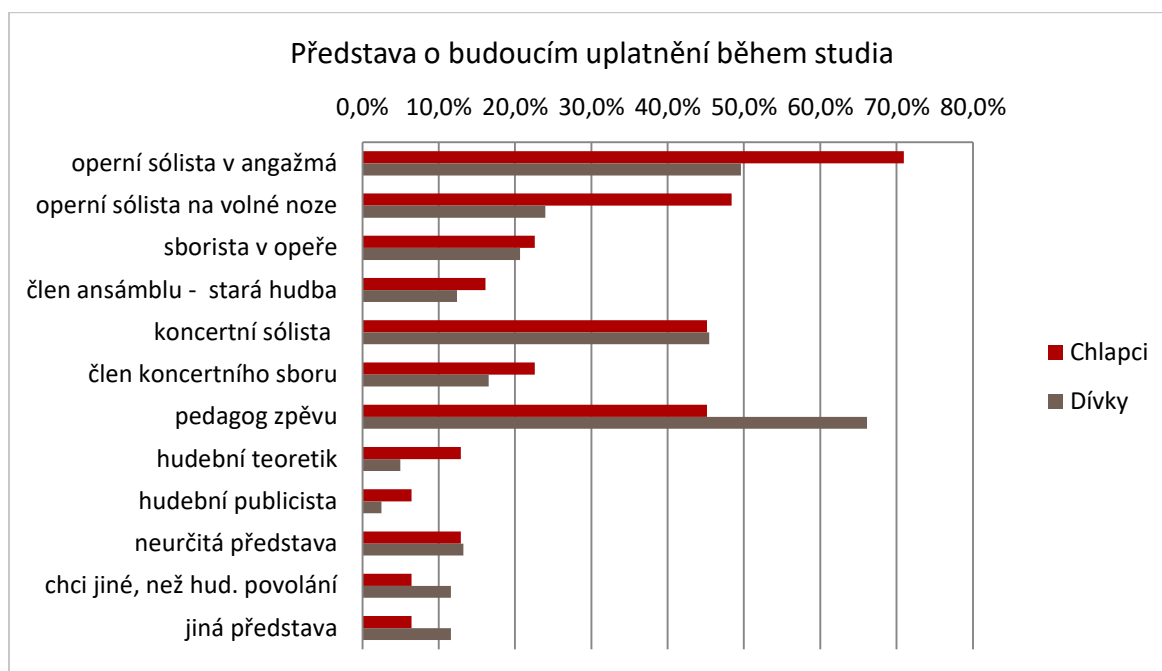
The article deals with the singing education system in the Czech Republic in connection with the training of students for the most frequently selected professions. Here, the views of three interested parties, i.e. students of singing, singing pedagogues and professional singers, are taken into account. The data used is based on the research on the quality of singing education, which is part of the prepared dissertation.

Key words: Vocal pedagogue, singing opportunities, singing education system, conservatories, quality of singing education.

Každý rok jsou žáci postaveni před rozhodování o jejich budoucím povolání. Na konzervatoře míří pouze velmi malá část populace. Jde o žáky vykazující významné hudební nadání, které dále s vlastní aktivitou rozvíjejí společně s kompetentním pedagogem. Zaměříme-li se na pěvecký obor, můžeme s jistotou tvrdit, že v rámci nabídky konzervatoří jde o jeden z nejžádanějších oborů, který se rozhodně nepotýká s nedostatkem uchazečů. Jaké jsou však představy o studijním oboru a budoucím uplatnění v porovnání s reálnými možnostmi a praxí? Jaký je přístup studentů a jakou úlohu v tomto ohledu plní konzervatoře? Tímto tématem se zabývá připravovaná disertační práce. Její výsledky jsou založeny na výzkumu kvality pěveckého vzdělávání, do kterého se zapojili studenti ze všech českých konzervatoří, dále pedagogové zpěvu a profesionální umělci. Naskytl se tak všestranný vhled do současného systému pěveckého vzdělávání a jeho návaznosti na pěveckou praxi.

V dotaznících měli žáci konzervatoří uvést svou představu o budoucím povolání. V následujícím grafu jsou jejich odpovědi znázorněny.

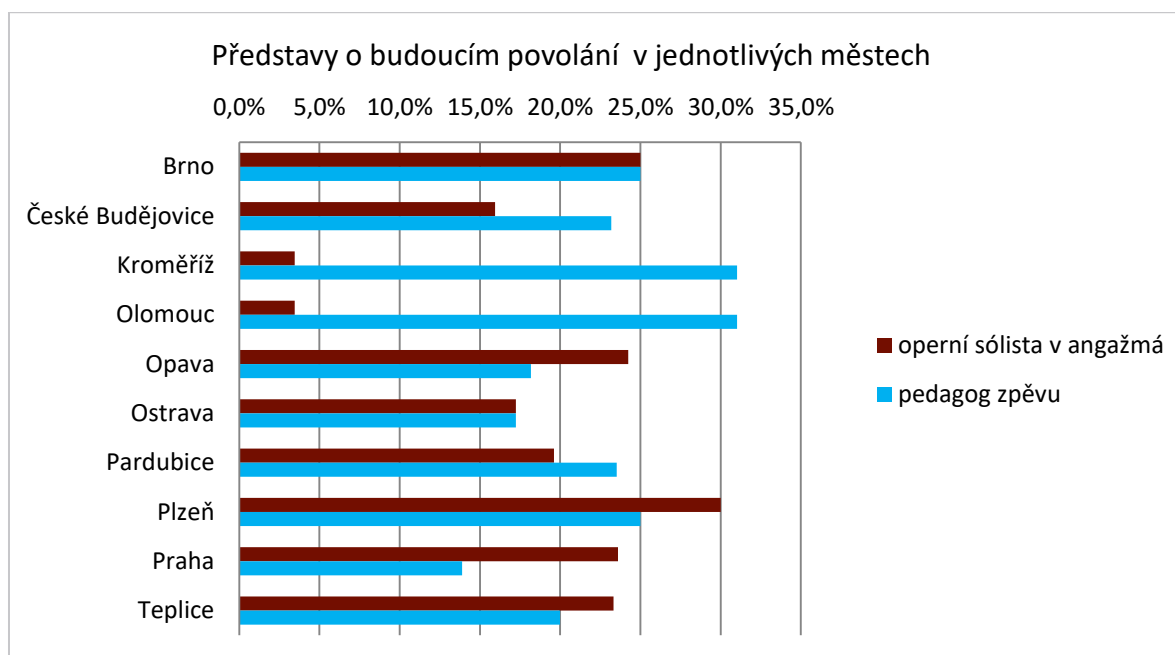
Graf 1 Představa o budoucím uplatnění během studia



Jak můžeme v grafu vidět, dívky mnohdy ustupují možnosti sólového uplatnění, naproti tomu se více přiklání k pedagogické profesi. Chlapci naopak výrazněji preferují umělecké obory – nejčastěji své budoucí uplatnění vidí v profesích jako *operní sólista v angažmá*, nebo *hostující operní sólista tzv. na volné noze*, i jako *koncertní sólista*. Pedagogické uplatnění však nachází své místo i u chlapců. Dvě nejčastěji označované odpovědi bez ohledu na pohlaví respondentů se staly *operní sólista v angažmá* a *pedagog zpěvu*. Svou náplní jde o velmi rozdílné profese a jejich preference u studentů mají jistě různé důvody.

V následujícím grafu se můžeme zaměřit na souvislost těchto preferencí s konkrétním městem, kde žáci studují.

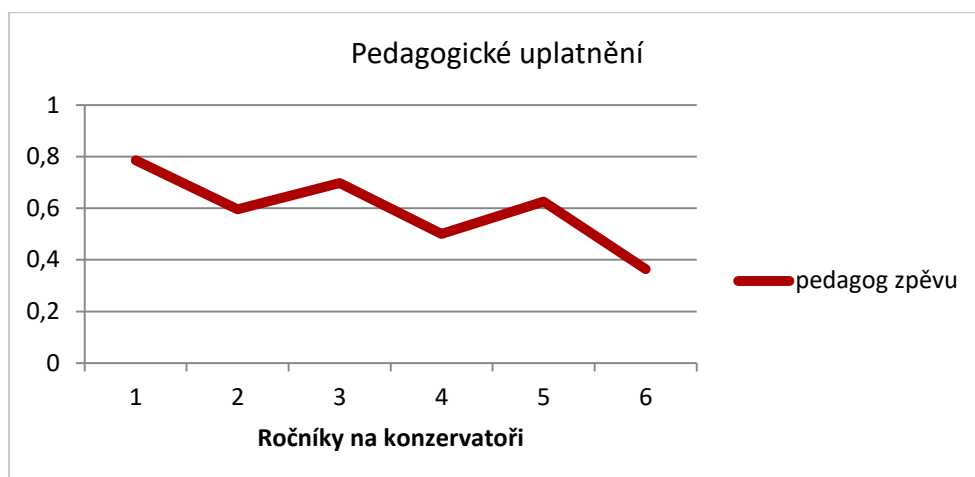
Graf 2 Představy o budoucím povolání v jednotlivých městech



V rámci jednotlivých měst můžeme zaznamenat několik výrazných rozdílů v odpovědích respondentů. Nejvyšší zájem o sólové uplatnění v operním angažmá je znatelné v Plzni, poté dále v Praze, Brně, Opavě a Teplicích. Nabízí se určitá souvislost s přítomností operní scény v těchto městech, avšak nedá se zcela jistě potvrdit. Například zmíněné Teplice operním souborem nedisponují, přesto zde zájem o uměleckou praxi převažuje nad praxí pedagogickou. Naopak nejmenší zájem o sólové působení v opeře vykazují žáci konzervatoří v Kroměříži a Olomouci, přičemž město Olomouc naopak operní soubor hostí v Moravském divadle. Právě v Kroměříži a Olomouci žáci výrazně preferují pedagogický obor před uměleckým uplatněním. Naopak nejmenší zájem o profesi pedagoga vykazují žáci pražské konzervatoře.

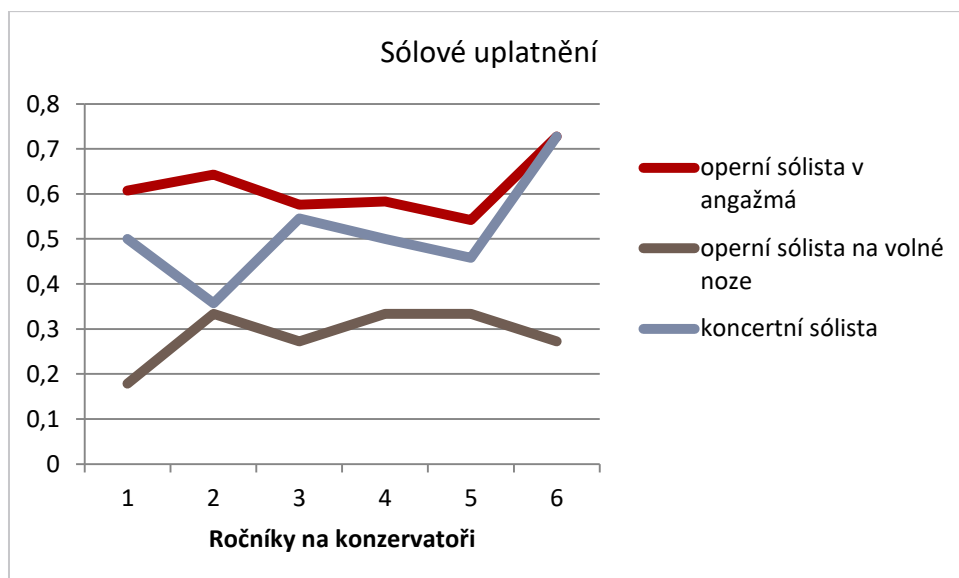
Představa o budoucím uplatnění však nemusí být po celou dobu studia stejná, jistě podléhá různým vlivům a zkušenostem, a postupně se vyvíjí. Budeme-li vycházet z šestileté délky studia, v dalších grafech můžeme znatelně vyčíst vývoj preferencí studentů těchto jednotlivých ročníků.

Graf 3 Pedagogické uplatnění



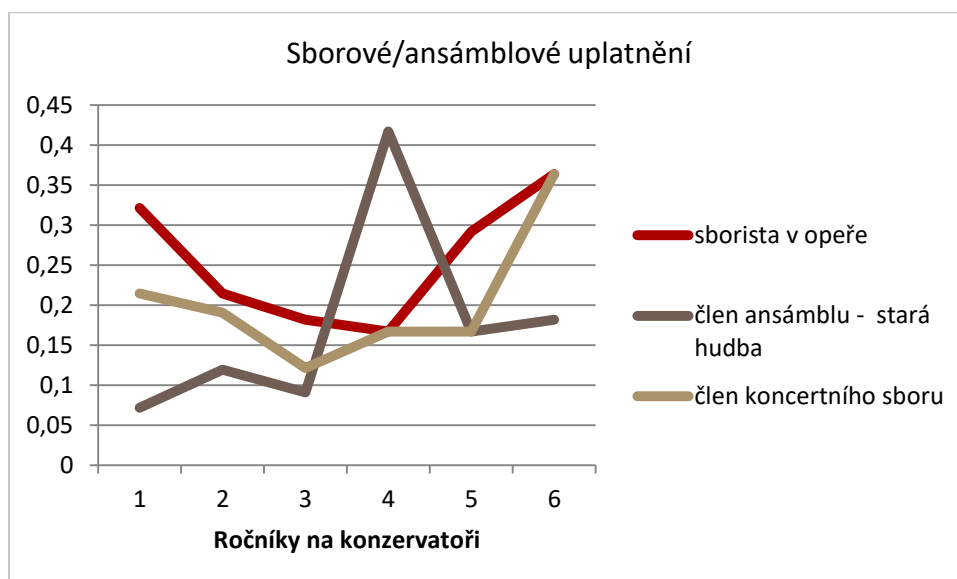
Z výzkumu vyplývá, že s přibývajícím ročníky studia zájem o pedagogické uplatnění celkově spíše klesá. Dá se tedy předpokládat, že studenti zpěvu na počátku studia jeví o pedagogické uplatnění lehce vyšší zájem, který však u některých s postupem doby pomíjí.

Graf 4 Sólové uplatnění



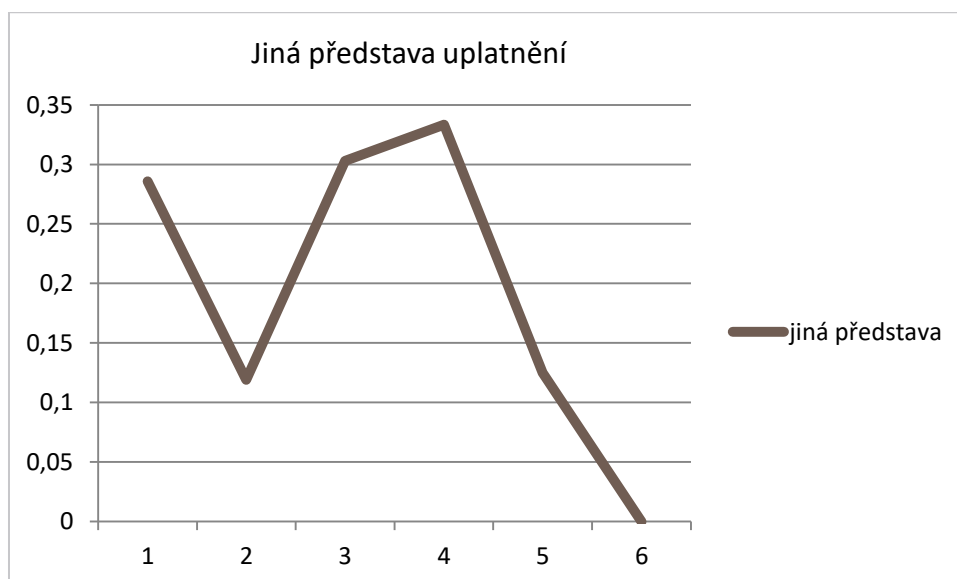
Vývoj preferencí sólového uplatnění má pak u dílčích profesí vyrovnanější charakter. Volba profese *operního sólisty v angažmá*, který v tomto výběru dosahuje nejvyšších hodnot, zaznamenává ke konci studia mírný vzestup. Stejně tak označení *koncertního sólového uplatnění* vykazuje nejvyšší hodnoty až u studentů šestého ročníku. Profese označená jako *operní sólista tzv. na volné noze* nedosahuje tak výrazných hodnot a i jeho nárůst je spíše nižší.

Graf 5 Sborové/ansámblové uplatnění



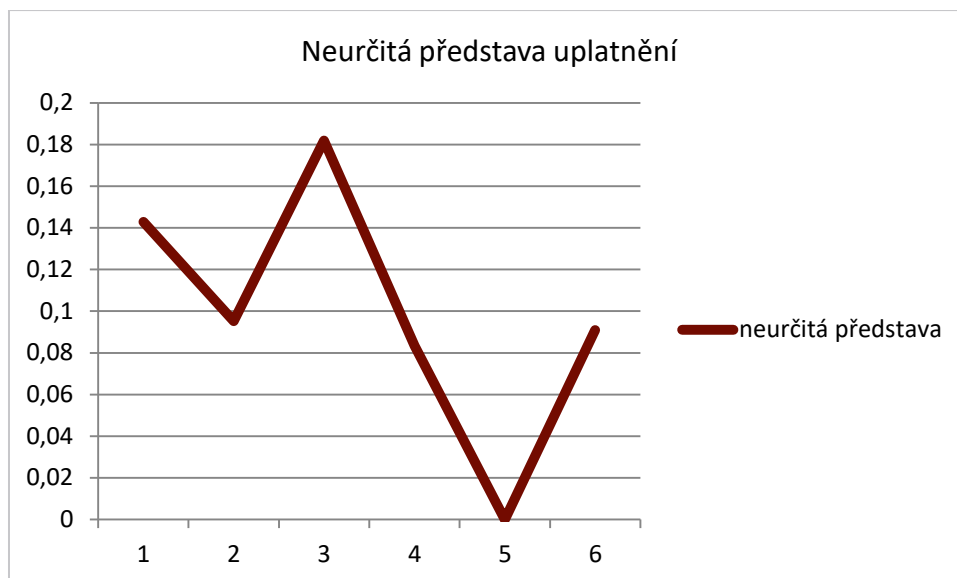
Studenti zpěvu uvažují často i o variantě uplatnění v *profesionálních pěveckých sborech*, ať už v operních produkcích nebo v koncertní podobě. Mimoto se také mohou ucházet například o působení v *ansámblech* zabývajících se starou hudbou, apod. Zájem o tato uplatnění je různý. Působení v *operním sboru* zvažují zejména studenti prvních a šestých ročníků. Vývoj preference u této profese během studia pak spíše klesá. Až v závěru studia se studenti k této variantě opětovně přiklání. Možnost uplatnění v *koncertním sboru* pak také připouštějí zejména studenti na konci studia. Ansámblový zpěv pak označovali jako možnost uplatnění nejvíce žáci čtvrtých ročníků, u ostatních ročníků byl zájem spíše nižší.

Graf 6 Jiná představa uplatnění



Jinou než pěvecký zaměřenou profesi ve výzkumu zmiňují už studenti prvních ročníků, další vývoj tohoto označení má spíše kolísavý charakter, přičemž nejvíce odpovědí uvedli studenti čtvrtých. V nástavbových ročnících toto označení pak výrazně klesá.

Graf 7 Neurčitá představa uplatnění

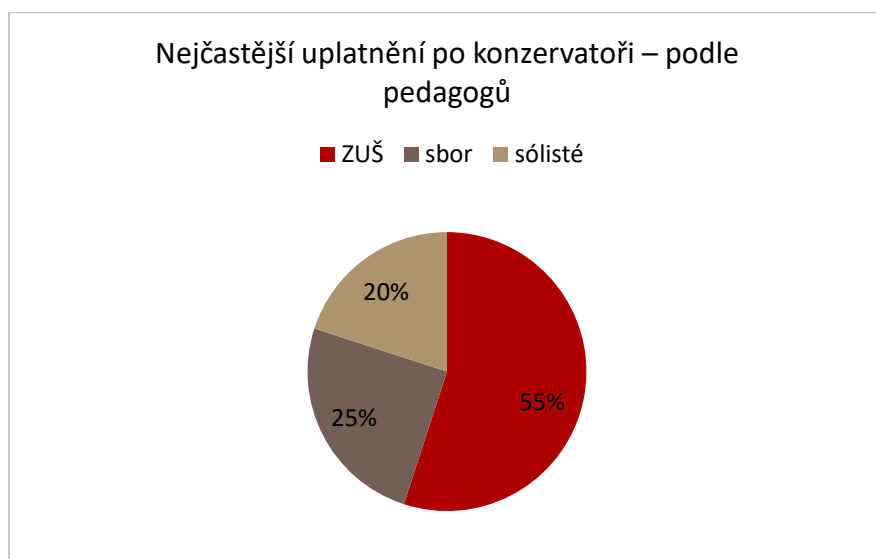


Někteří žáci konzervatoří nevědí, k jaké profesi se přiklonit. Neurčitá představa uplatnění má podobně kolísavý vývoj u studentů jednotlivých ročníků, a i zde se dá tvrdit, že má v posledních dvou ročnících studia spíše klesající tendenci.

Je zřejmé, že během studia žáci často netuší, jaké jsou všechny možnosti uplatnění a tyto eventuality zjišťují postupně v souvislosti se získáváním zkušeností a přehledu v oboru. Za zmínku stojí i fakt, že *jinou* nebo *neurčitou představu* uplatnění označilo až 30 % dotázaných respondentů. Z předešlých grafů lze tedy vyčíst, že představa studentů zpěvu o jejich budoucí profesi se utváří zejména v nástavbových ročnících – tedy v 5. a 6. ročníku, kdy jejich představy získávají konkrétnější rysy. Ačkoliv s přibývajícím ročníky studia vzrůstá preference sólové pěvecké dráhy, na rozdíl od pedagogické profese, reálné uplatnění po dokončení absolutoria však nemusí těmto preferencím odpovídat.

Jaká je tedy skutečná cesta absolventů po dokončení konzervatoře, to byla již otázka směřující k další skupině respondentů, kterými byli pedagogové zpěvu.

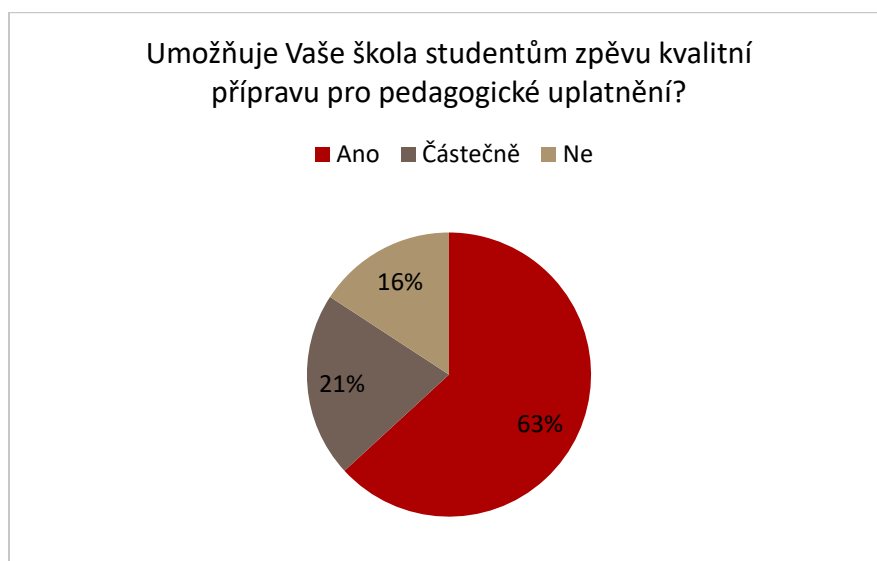
Graf 8 Reálné uplatnění studentů – podle pedagogů



Až 55 % dotázaných pedagogů se v odpovědích shodlo na faktu, že většina absolventů zpěvu se uplatňuje v pedagogické praxi na základních uměleckých školách. 25 % pedagogů označilo i uplatnění studentů v operních a koncertních sborech a pouze 20 % pedagogů zpěvu uvedlo, že někteří studenti se uplatňují i jako sólisté.

Jelikož dotazník pro pedagogy zpěvu byl založený na otevřených odpovědích, pedagogové často své odpovědi doplňovali vlastními komentáři. Uváděli například, že mnoho studentů pěvecký obor velmi podcenilo, nebo že představy studentů se často liší s realitou a málokdo se dostane do operního angažmá. Naskytla se i taková poznámka, že ti rozumnější ze studentů studují současně i jiný obor a nespolehají se pouze na pěvecké uplatnění. Celkový postoj pedagogů k uplatnění jejich absolventů v pěveckém oboru nevyznívá příliš optimisticky. Pedagogové naznačují, že pěvecká zdatnost studentů často nedosahuje takových kvalit, aby se dalo hovořit o sólovém uplatnění. Otázkou tedy zůstává, zda je volba pedagogické profese úhybnou možností při neúspěchu v pěvecké dráze, nebo jde opravdu o vytoužené povolání. Tak či tak pedagogické uplatnění studentů je opravdu velmi častou variantou a je nutné se zamyslet, do jaké míry jsou na tuto profesi studenti vlastně připraveni.

Graf 9 Příprava na pedagogické uplatnění

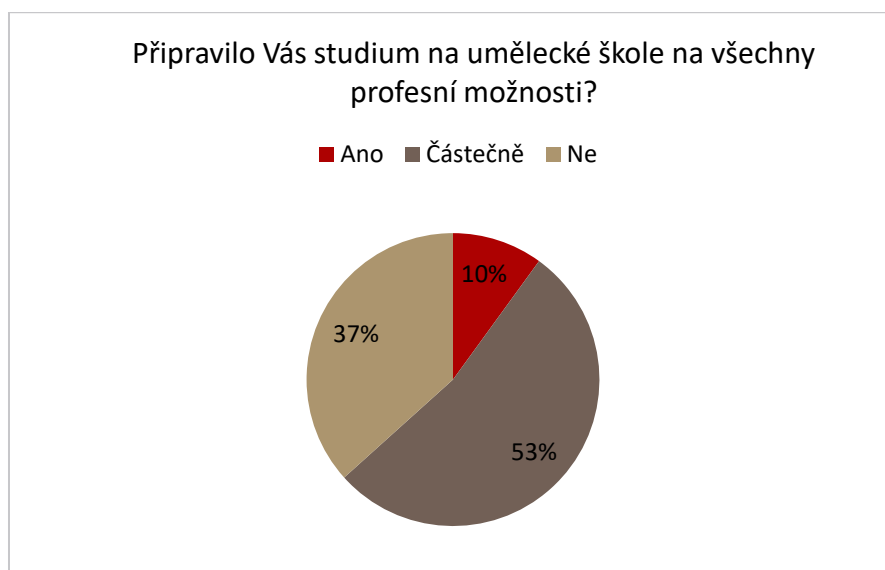


Na otázku, zda škola umožňuje studentům zpěvu kvalitní přípravu na pedagogické uplatnění, nezazněla ze strany pedagogů zpěvu jednohlasá odpověď. 63 % z nich sice potvrdilo, že příprava je dostačující, avšak dalších 21 % uvádí, že příprava je pouze částečná nebo není zcela kvalitní. 16 % pedagogů zpěvu pak zpochybňuje kvalitu přípravy na profesi pedagoga zpěvu.

Z výzkumu dále vyplývá, že pedagogové jsou rozdělení podle dvou různých postojů. Někteří tvrdí, že by studenti měli mít více předmětů zaměřených na jejich pěvecký vývoj, aby se tak dosáhlo vyšší kvality a absolventi konzervatoří se mohli skutečně ucházet primárně o pěvecké uplatnění. Jiní pedagogové tvrdí, že chybí právě kvalitnější pedagogická praxe a metodika. Otázkou zůstává, jaký je cíl konzervatoří a vysokých uměleckých škol. Zda jsou to pěvci kvalitně připraveni na pěvecko-umělecké profese, nebo zda jde primárně o pedagogy zpěvu. Výzkum zaznamenal i názor pedagoga, který tvrdil, že konzervatoře produkují zejména pedagogy zpěvu a pěvecké sólisty pouze výjimečně.

V rámci výzkumu se podařilo nahlédnout i do postojů umělců, kteří jakožto absolventi uměleckých škol své umění v současnosti uplatňují v divadelní a koncertní praxi. Jedna z otázek zjišťovala, zda studium zpěvu umělce připravilo na všechny možnosti uplatnění.

Graf 10 Přípravenost studentů na všechny profesní možnosti



Z umělců, kteří se do výzkumu zapojili, bylo spokojeno s přípravou ze strany vzdělávací instituce pouze 10 %. Nadpoloviční většina uvedla, že škola jim byla nápomocná pouze částečně, zbylých 37 % odpovědělo zcela negativně.

Mnozí umělci své odpovědi doplňovali o další postřehy. Někteří zmiňovali zahraniční způsob vzdělávání, kde studenti pracují s více pěveckými pedagogy a snadněji si tak vytvářejí sami vlastní názor, jiní umělci upozorňovali, že kvalita vzdělávání vždy záleží pouze na tom, u jakého pedagoga žák studuje. Jeden z umělců pak dodal, že nezbytná je vlastní iniciativa studenta. Ten kdo má zájem se opravdu vzdělat, neměl by spoléhat pouze na svého pedagoga, jako exkluzivní zdroj informací, jelikož se může stát jednostranným, nebo zavádějícím, naopak by měli studenti jezdit do zahraničních divadel na operní produkce, aby si sami utvořili vlastní názor na dirigenty a pěvce a také aby poznali repertoár. Většina studentů však spíše vyčkává, jakým způsobem je jejich pedagog a vzdělávací instituce nasměruje.

Závěr

Ačkoliv studenti zpěvu nastupují na vytouženou uměleckou školu s různými představami, reálný průběh a konečné uplatnění často jejich původním domněnkám neodpovídají. Systém vzdělávání v tomto směru málo vychovává studenty k vlastní iniciativě a k hledání vlastního názoru a přístupu. Studenti jsou zvyklí, že během studia musí zdolat určité zkoušky, což jim k úspěšnému absolvování oboru bohatě postačí. Avšak nejsou již tolik vedeni k vlastnímu vývoji umělecké osobnosti a k plynulému přechodu do pěvecké praxe. Kooperace divadel s uměleckými školami dnes téměř nefunguje. Výjimku však tvoří například České

Budějovice, kde se spolupráce na základě výpovědí respondentů prokazatelně projevila. Žáci již během studia na konzervatoři často získávají praxi v operním sboru a jsou tak více přiblíženi uměleckému prostředí, což je v jejich budoucím výběru povolání může jediné posunout právě tím správným směrem. Naopak se velmi často setkáváme s pedagogickým působením žáků konzervatoří již během studia na základních uměleckých školách. Zde se nabízí otázka, zda jsou studenti již během probíhajícího vývoje natolik kompetentní, aby přijali pedagogickou odpovědnost. Nicméně je známo, že Česká republika disponuje mimořádným systémem základních uměleckých škol a je potřeba mu poskytnout i kvalitní pedagogy. Otázkou zde zůstává, zda jsou právě absolventi konzervatoří dostatečně kvalifikovaní pro toto povolání. Konzervatoře jsou přece jen vnímány jako školy umělecké, přestože učiteli se stane až nadpoloviční většina jejich absolventů.

Literatura

BEK, Mikuláš. *Konzervatoř Evropy?: k sociologii české hudebnosti*. Praha: KLP, 2003.

Musicologica.cz. ISBN 80-85917-99-8.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010.

ISBN 978-80-7315-185-0.

Projekt „Podpora rozvoje digitální gramotnosti“ a současné multimediální zázemí v hudebním vzdělávání

Ondřej Musil

Abstract

The main aim of the contribution is to familiarize those who are interested in multimedia and modern technologies in music education with the project “The Support of Digital Literacy Development”, in which The Department of Music at The Faculty of Education of Masaryk University participates. All the inputs and outputs of the project are presented, as well as the practical use of the outcomes. The paper also offers an overview on the current state of using multimedia in music education, which follows the research activities of The Department of Music including the latest research which focuses on music schools. Finally, certain news and recent options of use of multimedia and technologies for music teachers are pointed out. The study originated in framework of the project Podpora rozvoje digitální gramotnosti (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_036/0005366).

Keywords: digital literacy, multimedia, modern technologies, music software, research, music education

Úvod

Digitální gramotnost, tedy termín zaštitující soubor vědomostí a dovedností z mnoha oblastí moderních technologií, prochází permanentním vývojem. Ten je podmíněn v první řadě požadavky společnosti, která se ve svém již před poměrně dlouhou dobou konstituovaném statu „informační“ dostává do stále těsnějšího semknutí s technickými prostředky a dostává se tak do sice zatím kontrolované, přesto evidentní a nevyhnutelné závislosti. Nejedná se přitom pouze o hojně diskutovanou oblast mobilních zařízení a osobní elektroniky, jejíž všudypřítomnost bývá často ostře napadána. Tato závislost vykazuje mnohem širší působnost nad rámec vybavení jednotlivce. Celé systémy, ať už obchodní, zpravodajské či bankovní, dnes do značné míry závisí na inter/intranetových databázích, úložištích a mnoha dalších výdobytcích virtuálního světa. A do něj jsou ve větší či menší míře vtaženi v podstatě všichni.

Nehledě na jistý latentní pesimismus, který tento popis provází, je však nutné zaměřit pozornost nikoli na hledání negativ v současném prostoupení moderních technologií každodenním životem, ale na možnosti jejich co možná nejsmysluplnějšího využití. Ideálním

působíštěm pro regulaci činností s nimi spojených nabízí samozřejmě školní prostředí. To má totiž, snad ještě vedle prostředí rodinného, zásadní vliv na formování návyků budoucích generací.

Digitální gramotnost

Ačkoli nejsou kroky vedoucí k úpravě přístupu k moderním technologiím v rámci vzdělávání ničím novým, objevily se v poslední době jisté aktivity s ambicemi na důkladnější, systematictější a hlavně aktualizací zásah do školního kurikula. Vedle spíše obecných snah o rozšíření povědomí vzhledem k digitální gramotnosti pomocí konferencí, zpravodajství a nejrůznějších dílčích aktivit s tímto spojených, hraje zásadní roli tzv. **Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020**, která vzešla z iniciativy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR⁶⁷ a zaštiťuje většinu těchto aktivit, spolu se zmíněným přetvářením přístupu k digitálnímu vzdělávání.

Nejaktuálnějším počinem je vytvoření projektu s názvem **Podpora rozvoje digitální gramotnosti**. Jeho vznik je umožněn díky podpoře Evropské unie, konkrétně Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělání. Hlavním výstupem projektu je vedle mapování současného stavu digitální gramotnosti a dostupných nástrojů na její formování vybudování didaktické a metodické základny pro různé stupně vzdělávání a připravit tak půdu pro plánovanou revizi národních kurikulárních dokumentů.⁶⁸ Do projektu je zapojena většina českých veřejných univerzit, především těch, jež mají mezi svými součástmi ustanovenou pedagogickou fakultu. Vybraným pracovištím pak byl přiřazen vzdělávací obor, za jehož analýzu a následné vytvoření digitálně-vzdělávacího zázemí zodpovídají.

Konkrétní náplní projektu je vytvoření sady témat s náležitě zpracovanými materiály, které pomohou stávajícím i budoucím učitelům rozvíjet různé složky digitální gramotnosti.⁶⁹ Jejich znění je následující:

⁶⁷ Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, 2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>

⁶⁸ Srov. *Podpora rozvoje digitální gramotnosti* [online]. Digitální gramotnost, 2018 [cit. 2018-09-27]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/digitalni-gramotnost/>

⁶⁹ Pro širší vymezení složek digitální gramotnosti viz CARRETERO, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg. Publications Office of the European Union, 2017, s. 21. Dostupné z: [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)

Tab. 1 Složky digitální gramotnosti

Informační a datová gramotnost	Komunikace a kolaborace	Tvorba digitálního obsahu
Bezpečnost	Řešení problémů	Technologická kompetence

Jednotlivá pracoviště tak při vytváření didaktické a metodické podpory učitelům vychází z plnění jmenovaných složek ve vztahu k možnostem přiděleného vzdělávacího oboru. Vzniklé materiály nazvané souhrnně jako digitální vzdělávací zdroje (DVZ) by pak měly pokrýt potřeby zvolených stupňů škol (ISCED 1–3). V praxi se bude jednat především o materiály textové, audiovizuální či komplexní multimediální výtvoř, včetně aplikací a programů určených výhradně pro aktivní užití ze strany žáků. Pro oblast předškolního vzdělávání bude podpora probíhat zejména prostřednictvím modelových aktivit, pomůcek a metodik pro učitele se zaměřením na různé oblasti digitální gramotnosti vhodné pro rozvoj dětí v předškolním věku.

Po vytvoření materiální podpory pro učitele bude následovat testovací fáze, v jejímž rámci proběhne dvojí ověřování vzniklých a posléze zrevidovaných DVZ přímo ve výuce na školách zapojených do projektu.

Finální fází projektu by pak měla být organizace odborných školení, workshopů, konzultací a popularizačních přednášek, jejichž úkolem bude především rozšiřování povědomí o výstupech projektu a vzniklých podkladech pro digitální vzdělávání. Již v rámci testování DVZ budou vznikat rozsáhlé e-learningové kurzy a další virtuální platformy pro přístup k těmto zdrojům. Vše by mělo probíhat v rámci expandujícího přístupu „Open Access“, propagujícího otevřenost a přístupnost zdrojů a informací, stejně jako licence „Creative Commons“ umožňující legální využívání a sdílení materiálů a autorských děl.⁷⁰

Záštitu nad vzdělávacím oborem Hudební výchova převzala v rámci projektu Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, s externí výpomocí Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a několika odborníků z oblasti multimédií a moderních technologií v hudebním vzdělávání. Činnost bude směřována primárně k rozvoji digitální gramotnosti na 2. a 3. stupni vzdělávání, a to především v těch kompetenčních složkách, do nichž spadá vyhledávání zdrojů audio/vizuálních materiálů, jejich sdílení a propagace, autorskoprávní problematika

⁷⁰ *Creative Commons: Česká republika* [online]. Creative Commons, ©2018 [cit. 2018-09-27]. Dostupné z: <https://www.creativecommons.cz/>

a samozřejmě kompetence obsluhy multimediálních prostředků a hudebního softwaru za účelem vzdělávání či tvorby.

Výzkumy KHV PdF MU

Výběr zpracovávaných témat pro různé oblasti hudebního vzdělávání se v rámci projektu opírá především o výsledky analýz již dostupných (převážně elektronických) materiálů a hlavně o výstupy z minulých i aktuálních výzkumů prováděných Katedrou hudební výchovy PdF MU. Ta se problematikou moderních technologií v hudebním vzdělávání zabývá již od roku 2010, kdy proběhla série dotazníkových šetření zaměřených zejména na míru zapojení technologií do výuky a kompetence učitelů a žáků k jejich aktivnímu používání. V loňském roce pak byl proveden srovnávací výzkum s názvem **Využívání multimédií v hudební výchově na ZŠ a SŠ – stav v roce 2017**, který měl odhalit, zda v průběhu uplynulých sedmi let došlo ke změně ve vybavenosti škol moderními prostředky a opět především v jejich užívání.⁷¹ V následujících několika odstavcích budou prezentovány hlavní výstupy tohoto výzkumu s důrazem na potenciální využití v rámci projektu Podpora rozvoje digitální gramotnosti.

Výsledky výzkumu z roku 2017 zohledňují jak odpovědi učitelů, tak i žáků. V stejném duchu a pořadí respondentů (učitelé → žáci) je vytvořen i tento přehled. Pro účely příspěvku byly vybírány pouze ty části výzkumu, které byly relevantní vzhledem k oblasti multimediálních prostředků a hudebního softwaru. Pro lepší vizuální představu lze použít elektronickou verzi publikace, v níž jsou k dispozici i grafy a tabulky (viz poznámka pod čarou).

Velký význam měla v dotazníku z roku 2017 otázka týkající se technického vybavení hudeben. Zde se mezi odpověďmi objevovala řada zařízení, od CD přehrávače až po projekční zařízení či televizor. Ačkoli nelze plnohodnotnou výuku s pomocí multimédií provádět bez zmíněných projekčních zařízení, mezi něž patří i interaktivní tabule (43,8 % na ZŠ a 11,4 % na SŠ), nejpodstatnější položkou ve vybavení bezpochyby zůstává počítač. Ten má podle statistiky k dispozici 70,8 % učitelů na ZŠ a 89,9 % na SŠ.

Z pozice učitele se u otázky týkající se používání počítače jedná o téměř stoprocentní shodu u odpovědi „ano“, u využití z pozice žáka se již respondenti v odpovědích lišili. Většinou bylo jako důvod uvedeno, že učitel nemá k dispozici dostatek počítačů. Kladně

⁷¹ Viz KOŠUT, Michal, Marek SEDLÁČEK et al. *Využívání multimédií v hudební výchově na ZŠ a SŠ – stav v roce 2017*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/992>

odpovídající respondenti zvolili pro způsob využití počítače zejména vyhledávání nahrávek a informací na internetu (drtivá většina na obou stupních škol), což byly i nejčastější odpovědi v případě způsobu využití počítače žáky. Menší procento učitelů však také uvedlo, že jej využívají pro práci s notačním a kompozičním programem (22,9 % na ZŠ, 41,6 % na SŠ).

Další oddíly dotazníku zjišťovaly například přítomnost nahrávacího zařízení na školách. Zde v případě obou, základních i středních škol podstatně převažovala negativní odpověď, na ZŠ z 85,9 % a na SŠ ze 76,1 %. V případě respondentů, kteří odpovídali kladně, pak mezi zástupci nahrávacích zařízení nefiguroval software, ale spíše hardware, resp. přenosné typy zařízení jako diktafon, starší zařízení s názvem minidisk nebo videokamera, která spolu s fotoaparátem, přenosným rekordérem nebo telefonem (!) tvořila nejčtenější položku. Vzhledem k procentuálnímu poměru kladných odpovědí je ale využívání těchto zařízení spíše ojedinělé.

Další z otázek se týkaly povědomí respondentů o různých typech hudebního softwaru a přímé zkušenosti s jejich použitím. Notační a kompoziční software⁷² má v povědomí v případě obou stupňů škol přibližně polovina respondentů. V seznamu zástupců tohoto druhu softwaru jasně dominuje program **Sibelius** firmy Avid Technology, Inc. (62,8 % na ZŠ, 74,3 % na SŠ), druhé místo pak obsadil velice populární freeware **MuseScore** (Werner Schweer). Stejně, ne-li lepší výsledky měly tyto dva programy z hlediska osvědčeného a preferovaného hudebního softwaru obecně. V případě středoškolských učitelů si stále udržuje více méně významné postavení program **Finale** firmy MakeMusic, Inc., na základních školách pak očividně stále bývá k vidění program **Capella**. Podstatný je i fakt, že zde respondenti uváděli také program **Cubase** firmy Steinberg Media Technologies GmbH, který se od ostatních zmiňovaných programů podstatně liší, přestože je i zde k dispozici jednoduchý notový editor (viz poznámka č. 6).

Povědomí učitelů o výukových hudebních programech dopadlo statisticky lépe než v případě notačního softwaru, zde konkrétně 59,1 % na ZŠ a 67,4 % na SŠ. Přímá zkušenost však již statisticky značně pozbyla na významnosti. Proto je třeba náležitě přistupovat i k následujícím výsledkům. Z konkrétních zástupců výukového softwaru měl největší zastoupení program **Sibelius Auralia**, který dnes již vystupuje pod zkráceným názvem

⁷² Pod tento termín je poněkud netradičně zařazen jak čistě notační software, tak i tzv. DAW, tedy programy určené především (byť ne výhradně) pro záznam a editaci zvuku. Mohlo zde teoreticky dojít k dezinterpretaci otázky a odpovědi se pak ubíraly pouze směrem k notačnímu softwaru. Je totiž diskutabilní (i když samozřejmě možné), že by respondenti s celého množství „kompozičních“, tedy i nahrávacích a editačních programů, znali pouze program Cubase, navíc v poměrně malé míře, a ostatní velmi rozšířené programy jako např. Audacity zmínily pouze jednotky dotazovaných. Je však na druhou stranu možné, že se DAW pro svoji komplexnost a větší uživatelskou i technickou náročnost netěší v praktickém použití takové oblibě.

Auralia, a to pod záštitou firmy Rising software. V menším zastoupení se zde objevil i program Instruments, dnes již nedostupný, a učitelé středních škol ještě poměrně často zmiňovali programy **EarMaster** stejnojmenné firmy a **ScoreTrainer** a **RhythmusTrainer** německé firmy Midimaster. Vzhledem k minimálním kladným výsledkům při přímé zkušenosti respondentů s výukovými programy není překvapující, že učitelé běžně ve výuce nepoužívají. Jako důvod nejčastěji uvádějí, že nemají programy k dispozici, neznají žádný výukový software nebo nemají k dispozici dostatečné množství počítačů pro žáky.

Poměrně logické se pak zdají výsledky u otázky, zda mají respondenti zájem dozvědět se o hudebním softwaru více formou proškolení. V průměru za oba stupně škol odpovědělo 70 % ano, 26,7 % ne a 3,3 % neodpovědělo. V návaznosti na to respondenti nejčastěji uváděli, že příprava na VŠ z hlediska práce s moderní technikou byla nedostatečná (77,5 % na ZŠ, 81,5% na SŠ). Mezi technikou, se kterou byli seznamováni, uváděli nejčastěji počítač, projektor, interaktivní tabuli a keyboard. Vzhledem k absenci doplňujících informací o způsobu takového seznamování nelze vytvářet takřka žádné závěry. Učitelé dále projevíli zájem i o další vzdělávání pedagogů. Uvádí zároveň v nadpoloviční většině, že nabídka kurzů, seminářů, workshopů apod. pro učitele HV není dostatečná. Ve výčtu akcí, kterých se učitelé účastní, nefiguruje velké množství školení či workshopů zaměřených na moderní technologie a hudební software, alespoň ne explicitně.

Žákovo povědomí o hudebních počítačových programech je na ZŠ i SŠ téměř zanedbatelné (17 %). Ve výuce se s nimi zpravidla nesetká. Dá se tedy v obecné rovině předpokládat, že pokud učitel v hudební výchově využívá počítačové programy, děje se tak výhradně pro účely přípravy, případně aktivně jen ze strany učitelského pracoviště, čemuž žáci v konečném důsledku nemusejí přikládat větší důležitost, ba dokonce si přítomnost toho kterého programu ve výuce nemusejí ani ve větší míře uvědomovat.

Věnujme krátce pozornost i další, možno říci modernější technologické sféře, a to tabletům a mobilním aplikacím. Ty sice v rámci dotazníkového šetření vystupovaly spíše okrajově, nárůst jejich používání za poslední roky však vykazuje velmi rychlý vzrůst a musí být proto zohledněny.⁷³

Na otázku, zda mají učitelé k dispozici tablet, odpověděla většina respondentů záporně (70,3 % respondentů). Z těch, kteří tablet k dispozici mají, jej však používá pouze 33 %, přičemž je využíván více učiteli ZŠ. Důvody nepoužívání tabletu ve výuce HV jsou především preference klasických výukových metod, neznalost ovládání tabletu, jeho využití

⁷³ Pasáže věnující se tabletům a mobilním aplikacím odkazují na hodnotící zprávu, kterou pro účely projektu Podpora rozvoje digitální gramotnosti zpracovala Mgr. Kristina Rafailov, DiS.

nebo preference počítačů a notebooků. Z výsledků odpovědí na otázku „Jakým způsobem tablet využíváte“ se dozvídáme, že je to nejčastěji pro přehrávání ukázek (73,1 %), dále k procvičování učiva nebo pro výklad hudební teorie a testování žáků.

Učitelé dále nejčastěji uváděli, že tablet je dobrý prostředek ke zpestření výuky (40,5 %), že je dobrým prostředkem pro přípravu učitele na výuku (13,5 %) a 12,6 % vyučujících uvedlo jeho nadbytečnost a upřednostňují klasické vyučovací metody. 10,5 % uvedlo v odpovědi „jiné“, že nemají s tabletem žádnou zkušenost, nebo že jim postačuje počítač či interaktivní tabule.

Co se týče využívání tabletu žáky, pouze necelých 5 % učitelů ZŠ a SŠ uvedlo, že s ním žáci v hodinách hudební výchovy pracují. U zbylých respondentů byla jednou z nejčastěji uváděných aplikací **Kahoot** a označilo ji 12,8 % všech učitelů. Ve stejné míře také uváděli využívání internetu. Někteří středoškolští studenti využívají tablet k poznámkám na způsob sešitu (uvedlo 38 % učitelů). Na středních školách také často slouží tablet jako přehrávač, což uvedlo 26 %, anebo je využíván k testování žáků (13 %).

Kromě využívání tabletu bylo zjišťováno, zda učitelé používají ve výuce HV mobilní aplikace. Kladně odpovědělo necelých 11 % dotázaných. Učitelé, kteří tyto aplikace používají, vyznačovali svoji odpověď na pětimístné škále. Zcela výjimečně využívá mobilní aplikace 36,8 % učitelů. Středoškolští učitelé je používají ještě méně (69,2 %).

Podobně jako tablety, tak i mobilní aplikace učitelé většinou využívají k přehrávání ukázek. Tuto odpověď zvolilo 64,2 % ze všech učitelů HV. Jen malá část je používá k procvičování učiva (9 %), pro testování žáků (4,5 %) a dalším činnostem. Jednoznačně nejčastěji označenou mobilní aplikací je **YouTube** (61,1 %).

Závěrečné shrnutí stavu využívání multimédií a moderních technologií ve výuce HV na ZŠ a SŠ by vzhledem k informacím z předešlého textu mělo v první řadě obsahovat výrok, že tato oblast stále není pevnou součástí výuky, vybavenost škol se i přes zjevné snahy některých institucí i jednotlivců stále nerovná potřebnému standardu a učitelé nevládnou dostatečnými dovednostmi z hlediska obsluhy moderních technologií. Je to na jednu stranu negativní zjištění, na stranu druhou je to signál pro poskytnutí nápravných kroků. V rámci projektu Podpora rozvoje digitálního vzdělávání je pak v oblasti hudebního softwaru potřeba zaměřit se jak na rozvoj dovedností v práci s těmito programy, tak i na jejich vzájemnou provázanost s jinými aktivitami v rámci hudebního vzdělávání.

K výzkumu z roku 2017 se okrajově vážou dílčí výsledky letošního výzkumu Katedry hudební výchovy PdF MU s názvem **Současné trendy hudebně teoretické výuky**

v základních uměleckých školách České republiky.⁷⁴ Poslední oddíl elektronického dotazníku pro učitele se totiž věnoval využití moderních technologií učiteli hudební nauky.

První otázka tohoto zaměření zjišťovala přímou zkušenost s některým kompozičním a notačním softwarem a míru jeho použití. Dle výsledků je patrné, že nejčastěji používaným programem je i na základních uměleckých školách **Sibelius**. Využívá jej celkem 52,1 % respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli. Druhé místo, zde již s poměrně znatelným procentuálním úbytkem (30,8 %), získal program **Finale**. Na třetím místě pak figuruje **MuseScore**. Jediným z v předdefinovaných odpovědích nabízených zástupců tzv. DAW je **Cubase**. Uvedlo jej pouze 14 respondentů, tedy 9,6 %. Možnosti „Jiné“ využili pouze 4 učitelé a někteří uváděli více než jednoho zástupce daného druhu hudebního softwaru. Objevovaly se zde například programy **GuitarPro** (Arobas Music), **Adobe Audition** (Adobe), **Pro Tools** (Avid Technology, Inc.), **Garageband** (Apple, Inc.), **Wave Lab** (Steinberg Media Technologies GmbH) nebo **Audacity** stejnojmenné firmy. Poměr ryze notačního softwaru a DAW zde tenduje spíše ke druhému typu softwaru.

Vedle zkušeností s notačním a kompozičním softwarem byli respondenti dotazováni také na to, zda zmíněné programy také aktivně využívají, což může být pro výsledné hodnocení směrodatnější. Ačkoli je celkový počet respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, nižší, celkem 72 (49,3 %), poměr zastoupených programů větší rozdílly nevykazuje, s výjimkou programu MuseScore, který oproti Finale využívá více učitelů. Program Sibelius však i v tomto případě platí za obecně nepoužívanějšího zástupce hudebního softwaru.

Důvodem vítězství tohoto programu je pravděpodobně profesionální vybavení pro mnohostranné, nejen notografické použití a ve vztahu ke konkurenčním programům (Finale, Notion, ...) také jeho větší progresivita z hlediska uživatelského i obchodního. Neméně podstatným faktem pro časté užívání programu je také dlouhodobá a ověřená zákaznická podpora, metodické zázemí a finančně výhodné verze programu pro školní instituce a subjekty. Výsledky, kterými se pyšní program MuseScore, jsou na druhé straně velice prozaické. Jeho oblíbenost lze bezesporu vysvětlit jeho freewarovým zařazením a také rostoucí základně uživatelů po celém světě, kteří mezi sebou mohou díky přizpůsobeným virtuálním možnostem snadno komunikovat a sdílet svá díla.

⁷⁴ KUČEROVÁ, J. a kol. *Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. 143 s.

Další otázka učitelského dotazníku svým charakterem odpovídá otázce předešlé. Tentokrát však byli respondenti dotazováni na výukový software. V obou případech uváděli učitelé nejčastěji program **EarMaster**. Dalšími relativně četně zastoupenými programy byly **Score Trainer** a **Rhythmus Trainer**. Odůvodnění vítězství programu EarMaster lze spatřovat v jeho neustále se vyvíjející funkční platformě, nehledě na aktualizace designu a uživatelského prostředí směrem k moderním trendům. Navíc, stejně jako program Sibelius, podléhá české distribuci a uživatelské podpoře, která mimo jiné dodává i české prostředí programu.

Spíše pro zajímavost lze uvést, že možnost „Jiné“ zvolili ze strany zkušeností pouze 2 učitelé, vzhledem k aktivnímu používání pak 3 učitelé. Z uvedených jiných programů pak nejvíce zaujala nová aplikace pro mobilní zařízení **Noutee** české firmy Noutee, s.r.o. Vše je ale relativizováno skutečností, že z celkového počtu odpovídalo na otázku méně než 20 % respondentů. Dá se tedy předpokládat, že výukový software nebývá běžnou součástí výuky na ZUŠ.

Zajímavé výsledky vzešly z otázky, která zjišťovala pomocí tzv. multiple-choice typu otázek přístup respondentů ke dvěma komponentům moderních technologií, a sice k počítači a interaktivní tabuli. V obou případech svoji odpověď neuvedlo poměrně malé množství dotazovaných, více než tři čtvrtiny respondentů pak svoje odpovědi směřovalo především na 4 z nabízených možností. U počítače s téměř shodným hodnocením figurovaly odpovědi „Je to dobrý prostředek pro přípravu na výuku“ (45,9 %), „Je to dobrý prostředek ke zpestření výuky“ (45,2 %), „Je to dobrý prostředek k zefektivnění výuky“ (44,5 %) a odpověď „V současné době je to nezbytná součást výuky HN“ vykazovala oproti ostatním třem mírně nižší četnost (33,6 %). V případě interaktivní tabule pak převyšovaly názory, že jde o dobrý prostředek ke zpestření a zefektivnění výuky. Za nezbytnou součást výuky HN považovalo interaktivní tabuli 35 respondentů, což je 24 %. Za dobrý prostředek pro přípravu učitele na výuku už ji oproti počítači považovalo jen 10,3 %. Možnost „Jiné“ je u použití počítače interaktivní tabule zanedbatelná. Pokud ji respondenti zvolili, využili ji především k vyjádření svého negativního názoru s vysvětlením, že ve výuce upřednostňují ústní komunikaci.

Předposlední otázka oddílu se již netýkala hudebního softwaru jako takového. Byl zjišťován zájem učitelů o další vzdělávání v oblasti hudební nauky. Celkem odpovědělo 125 respondentů, tedy poměrně velké procentuální zastoupení (85,6 %). 76,7 % odpovědí bylo kladných, 8,9 % záporných. Jako doplnění měli učitelé v rámci volné odpovědi uvést, v jakých oblastech by další vzdělávání uvítali. Jelikož byly odpovědi rozsahově i obsahově značně nejednotné, jsou zde uvedeny nejčastěji zmiňované oblasti pod zástupnými

shrnujícími termíny. Mnoho odpovědí se však vzájemně významově překrývalo nebo respondenti uváděli více oblastí najednou.

Z výsledků je zřejmé, že oblastí, v níž by učitelé nejvíce uvítali další vzdělávání, je metodika a didaktika (12,8 %). Se shodným procentuálním poměrem byly zmiňovány oblasti spojené se zážitkovým učením, didaktickými hrami či jinými kreativními aktivitami a se složkami tzv. činnostního pojetí hudebního vzdělávání (15 %). Ve vztahu k předešlým i následujícím otázkám je podstatné také zastoupení oblasti moderních technologií (8 %) a bez zajímavosti nezůstává ani oblast aktuální ve všech sférách a stupních vzdělávání, a to je práce s dětmi a jejich motivováním (8,8 %). Odůvodnění volných odpovědí lze pravděpodobně vztáhnout na názor učitelů hudební nauky, že současné metody výuky mohou být nedostačující, obzvláště pokud ulpívají na některých starších přístupech a nejsou aktualizované vzhledem k požadavkům moderní společnosti a charakteru současného myšlení žáků. Stálou otázkou pak zůstává také motivace žáků a jejich aktivizování k hudebním činnostem. V tomto ohledu je očividně nadále co zdokonalovat, ověřovat a poskytovat stále nové náměty.

Poslední otázka dotazníku navazuje na některé z předešlých a zjišťovala, zda je podle respondentů dostatečná nabídka kurzů, seminářů či workshopů pro učitele hudební nauky. Odpovědi na tuto otázku byly četností velmi vyvážené. Největší zastoupení má sice odpověď „Ano“, záporná odpověď však čítá jen o jeden hlas méně. Rozdíl tedy činí jen několik desetin procent. Zbytek respondentů (28 %) zvolil možnost „Nevím“.

Vyrovnaný poměr kladné, záporné i neutrální odpovědi není snadno interpretovatelný. Je možné situaci vysvětlit tím, že část respondentů využívá nabídky stávajících kurzů, workshopů apod., část pak o podobných možnostech nemá dostatečné informace či nabídky aktivně nevyhledává. Záporné odpovědi totiž nelze v současné době považovat za směrodatné ve smyslu toho, že by se učitelé neměli kde dále vzdělávat, a to především v oblasti multimédií a hudebního softwaru. Již před několika lety existovaly platformy a instituce, které se právě vzděláváním učitelů v oblasti multimédií zabývaly.⁷⁵ Od té doby se pak situace zajisté posunula dále, a to i díky v úvodu zmíněným projektům s širokým oborovým záběrem a celorepublikovou působností.

⁷⁵ Srov. např. MUSIL, Ondřej. *Multimediální výuka hudební výchovy*. Brno, 2015. Diplomová práce. Masarykova univerzita, s. 12-18.

Inovace v hudebním softwaru

Závěrečná část příspěvku se pokusí v několika odstavcích nastínit některé z aktuálních možností využití moderních technologií v hudebním vzdělávání. Největší pozornost bude věnována právě těm prostředkům, které ve výsledcích zmíněných výzkumů dosáhly největší míry používání a dá se proto předpokládat, že budou i jejich nejnovější možnosti vítaným zpestřením a inspirací pro nové i stávající uživatele z řad učitelů různých stupňů škol. Výklad bude tedy věnován výhradně notačnímu softwaru.

Jako první uvedme funkce notačního programu **Sibelius**, který se na českých školách těší největší oblibě. Vedle obecnějších didakticky využitelných funkcí programu, jako je přehrávání partitury, práce s transponujícími nástroji, automatickým označením not, které jsou mimo hratelný rozsah nástroje, případně se nacházejí v obtížně hratelné poloze, apod. lze efektivně využít práci s barevným odlišením pasáží nebo jednotlivých not. Pro základní seznámení s notami lze navíc využít funkce, která hlavičky jednotlivých not vyplní názvem daného tónu. Výhodné a názorné může být také použití funkce vkládání grafiky, čímž lze například místo jmen nástrojů v partituře použít obrázků. To vše jsou ale funkce, které program Sibelius nabízí již poměrně dlouhou dobu, stejně jako v případě rozsáhlé knihovny pracovních listů skrývajících se pod funkcí Worksheet Creator.

Teprve v poslední době se však v prostředí programu zdokonalila práce s označováním not pomocí barev dle systému tzv. **boomwhackerů**. Ta vykazovala ještě v předešlých verzích programu značné nedostatky. Nejnovější verze Sibelius 2018 již tuto funkci doladila k co největší pohodlnosti uživatele.

Poměrně novou funkcí, kterou nabízí nejnovější verze programu Sibelius, je možnost **sdílení vytvořené partitury**. Jedná se o funkci, která z velké části nahrazuje starší možnosti publikování partitur přes funkci Sibelius Scorech (Avid Scorech). Její využitelnost tím samozřejmě nijak neklesla a je dnes navíc dostupná jako aplikace pro iTechnologie, tedy hlavně pro iPady. Nová možnost sdílení však umožňuje virtuálně přenášet a přehrávat vytvořenou partituru prakticky odkudkoli. Uživatel/učitel si musí pouze vytvořit účet a poté lze vkládat materiály, k nimž je automaticky vytvořen odkaz. Každý, kdo má tento odkaz k dispozici, se pak může dostat k vložené partituře, aniž by musel být přihlášen.

Pro doplnění je ještě třeba uvést, že byl vytvořen tzv. **Sibelius Cloud Sharing**, což je v podstatě otevřené virtuální úložiště s různými úrovněmi velikosti úložiště, uzpůsobené nejen pro zálohování, ale hlavně pro volné sdílení partitur s jinými uživateli. Propojení s komunitou

uživatelů je zde zajištěno přes Avid Artist Community⁷⁶. Podobná platforma pro sdílení byla již dříve vytvořena i v rámci programu MuseScore.

Další novinkou u programu Sibelius je přetvoření různých verzí softwaru. Donedávna byla k dispozici pouze plná verze programu a poté verze Sibelius First, která byla cenově dostupnější, ovšem se značně omezenými funkcemi a možnostmi exportování a sdílení. Firma Avid Technology, Inc. nyní nabízí celkem tři verze programu, přičemž došlo (za cenu drobně matoucích změn v názvech) k rozšíření nabídky o freeware verzi programu. U ní však musí uživatel počítat s ještě znatelnějším funkčním omezením a slouží spíše k základnímu seznámení s prostředím programu a jeho obsluhou. Avizovaná komplikace v názvech programu spočívá v tom, že označení „**Sibelius First**“ nyní nese ona bezplatná verze programu. Původní Sibelius First je nově nabízen pod názvem „**Sibelius**“ bez dalšího přívlastku a plná verze programu nese název „**Sibelius Ultimate**“. Důležité jsou zde informace o zmíněných omezeních. Výběr těch nejdůležitějších nabízí následující tabulka.

Tab. 2 Sibelius – porovnání verzí

Základní vlastnosti	Sibelius First	Sibelius	Sibelius Ultimate
Dostupnost	Bezplatná verze ke stažení a použití pro kohokoliv	Placená verze za zlomek ceny verze plné, jako trvalá licence nebo měsíční/roční předplatné	Placená verze trvalá nebo měsíční/roční předplatné, sleva pro školy, učitele a studenty + multilicenci (min. 5), výhodný upgrade nebo přechod z jiných notačních programů
Notace	Sibelius First	Sibelius	Sibelius Ultimate
Hudební nástroje	Jen běžné	Jen běžné, jazzové a světové s pevným počtem osnov	Kompletní nastavitelná sada
Linkové znaky	Jen některé	Všechny	Všechny
Délky not: 1/512 (7 trámců) až dvoucelá	1/32 až celá	Ano	Ano
Maximální počet	4	16	Neomezeno

⁷⁶ Artist Community. *Avid Technology* [online]. Avid Technology, ©2018 [cit. 2018-09-27]. Dostupné z: <https://www.avid.com/artistcommunity>

notových osnov			
Symboly	Žádné	Všechny	Všechny
Nepřavidelné rytmické útvary	Jen trioly	Duoly až nonoly	Jakékoliv (duoly až 44:31 a vnořené)
Počet hlasů na jednu osnovu	1. a 2. hlas	4 hlasy	4 hlasy
Funkčnost	Sibelius First	Sibelius	Sibelius Ultimate
Export do souboru MusicXML	Ano	Ano	Ano
Plug-ins (doplňující funkce)	Ne	38	Přes 140
Pracovní listy pro výuku hudby	Ne	Ne	Ano
Export a sdílení	Sibelius First	Sibelius	Sibelius Ultimate
Export audia (zvuku)	Ne	WAV, AIFF, MP3	WAV, AIFF, MP3
Avid Scorch export (App Store)	Ano	Ano	Ano
Export do grafického souboru	Ne	Jen PDF	Standardní bitmapové a vektorové formáty (SVG, EPS, PNG, JPG, BMP, GIF, TIFF, PDF)
MIDI soubor export (formát 0 nebo 1)	Ne	Ano	Ano
Export do předchozích verzí Sibelius	Ne	Ano	Ano
Sibelius Cloud sdílení	10 partitur	20 partitur	Neomezeno do 1GB (MP3)
Video soubor export	Ne	Ano	Ano

Vzhledem k dalším notačním programům je zapotřebí zmínit, že uživatelé programu **MuseScore** již mohou využívat očekávané verze pro mobilní zařízení. Přestože se již v tomto případě nejedná o freeware, je stále uživatelsky velice přístupný a nabízí prozatím možnost prohlížení a přehrávání not. Figuruje v nabídce aplikací pro oba nejužívanější typy systému, tedy v AppStore i Google Play. Cenově méně dostupnou, byť funkčně zajímavější alternativou je **NotateMe** pro ruční psaní not, známou uživatelům programu Sibelius jako

součástí instalačního balíčku příruženého programu PhotoScore pro skenování not a jejich převod do elektronické podoby.

V neposlední řadě nelze upřít pozornost k nové hudební aplikaci, která se objevila ve výsledcích prezentovaných výzkumů, a sice **Noutee** stejnojmenné české firmy.⁷⁷ Jedná se o mobilní aplikaci vytvořenou především pro výuku hudební nauky s důrazem na interakci mezi učitelem a žákem. Lze naplánovat časové rozložení úkolů, domácí přípravu žáků mnoho dalšího. Aplikace umožňuje vedle procvičování rytmu, stupnic nebo intonace i vkládání not a jejich transpozici. Je propojená s on-line úložištěm programu MuseScore, podporuje však formát MusicXML, stejně jako všechny moderní notační programy, proto lze do aplikace Noutee nahrát i noty vytvořené v programu Sibelius či Finale. Aplikace je dostupná pro zařízení pracující se systémem iOS, Android i Windows. Lze jej také používat na stolním počítači či laptopu.

Závěr

Nakonec je nutno poukázat na skutečnost, že svět hudebního softwaru a zvláště mobilních aplikací roste exponenciálně a nabízí řadu dobře využitelných prostředků pro zefektivnění výuky a hlavně usnadnění práce učitele. Tento fenomén na druhou stranu budí respekt a obavy z přehlcení každodenního života moderními technologiemi a následné ztrátě lidského kontaktu a přístupu, který je ve vzdělávání nenahraditelný. Starosti o postupné nahrazení tradičních metod a přístupů jsou však do značné míry zbytečné, jelikož bez správného uchopení a lidsky pedagogického nahlížení na práci ve školním prostředí toho přístroje sami přiliš nezmůžou. Modernizující trend však nepostihuje jen oblast vzdělávání, jak bylo řečeno v úvodu příspěvku, nýbrž celý společenský život. Doufejme proto, že současné snahy mířené na digitální gramotnost pomohou nejen smysluplnému zavádění technologií do škol, ale smysluplnému užívání výtvarků moderní doby obecně.

Studie vznikla v rámci projektu Podpora rozvoje digitální gramotnosti (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_036/0005366).

⁷⁷ Noutee [online]. Noutee s r.o., ©2018 [cit. 2018-09-30]. Dostupné z: <http://noutee.cz/>

Literatura

Artist Community. *Avid Technology* [online]. Avid Technology, ©2018 [cit. 2018-09-27].

Dostupné z: <https://www.avid.com/artistcommunity>

CARRETERO, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg. Publications Office of the European Union, 2017, s. 21. Dostupné z: [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/webdigcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/webdigcomp2.1pdf_(online).pdf)

Creative Commons: Česká republika [online]. Creative Commons, ©2018 [cit. 2018-09-27].

Dostupné z: <https://www.creativecommons.cz/>

KOŠUT, Michal, Marek SEDLÁČEK, Daniela TAYLOR, Pavel ŠURANSKÝ, Ondřej MUSIL, Alžběta HRBÁČOVÁ, Jaroslava RODIČOVÁ, Markéta OTTOVÁ, Kateřina SCHÖNOVÁ, Terezie ČERTKOVÁ, Radka NEPAUEROVÁ, František OSTRÝ, Martina DVOŘÁKOVÁ, Markéta SZENDIUCHOVÁ a Kristina RAFAILOV. *Využívání multimédií v hudební výchově na ZŠ a SŠ – stav v roce 2017*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2017. 272 s. ISBN 978-80-210-8850-4. doi:10.5817/CZ.MUNI.M210-8884-2017.

MUSIL, Ondřej. *Multimediální výuka hudební výchovy*. Brno, 2015. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

Noutee [online]. Noutee s r.o., ©2018 [cit. 2018-09-30]. Dostupné z: <http://noutee.cz/>

Podpora rozvoje digitální gramotnosti [online]. Digitální gramotnost, 2018 [cit. 2018-09-27].

Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/digitalni-gramotnost/>

KUČEROVÁ, J. a kol. *Současné trendy hudebně teoretické výuky v základních uměleckých školách České republiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. 143 s.

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, 2018 [cit. 2018-09-27]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>

K problémům receptivní výchovy žáků ZUŠ

Pavel Šuranský

Abstract

A crucial means to the education of music is active engagement with musical works. The aim of this study, which took place among students in 2017 upon the completion of their elementary compulsory education, was to discover the impact of music lessons and other musical education on receptive education, on the cultivation of their musical tastes and on their ability to identify selected musical samples from the area of artificial music.

The participants of the study were during the study's analysis sorted into students with basic musical education – elementary school/high school, and extended musical education – elementary art school/private music teacher. One of the hypotheses of the study was the notion that the extent of further musical study heightens students' ability to identify the author, the name of a work and the work's historical period.

The effect of the studied musical instruments on the reception of the work of J.S. Bach on the part of the students of elementary art schools was one of the objects of the study of the Masaryk University's Music Department, done in 2018.

Key words: Music education; reception; elementary art schools; teacher; pupil-respondent; aesthetic perception; musical work; artificial music, music composer; musical period; music instruments.

V roce 1906 byl uspořádán první výchovný koncert pro děti z národních škol, jako hudebně výchovný prostředek k jejich umělecké, estetické výchově, k poznání mnohostranné národní i světové kultury. Význačný hudební pedagog Konrád Pospíšil⁷⁸ tento krok komentoval v článku O hudební výchově českého lidu⁷⁹: „*k vnímání absolutní hudby není třeba znalosti výkonů hudebních, tu postačí vedle vnímání duše a nezbytného sluchu hudebního, který málokdy chybí, dobrá vůle a systematické vedení... Systém výchovy hudební má dvojí úkol 1) uváděti plody hudebního umění v život, popularizovati hudbu, 2) vychovávat lidstvo hudebně.*“

⁷⁸ Narozený v roce 1859, zemřel v roce 1910.

⁷⁹ Článek v „Pedagogické rozhledy“ z roku 1906, citace z GREGOR, Vladimír a Tibor, SEDLICKÝ, 1990. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku. 2.*, doplněné vyd. Praha: Editio Supraphon. ISBN 80-705-8131-X. str. 57.

Na přelomu 19. a 20. století výsledky hudebně psychologických výzkumů provedené např. Čádou a Cmíralem, ukázaly nutnost zavedení nového prvku v hudební pedagogice pro výchovu k recepci hudebního díla školní mládeže, tedy k estetickému vnímání hudby. „*Nové směry hudebního vyučování kladou na první místo probuzení hudebního smyslu, tj. vedou k porozumění hudbě a jejím krásám, tříbí hudební vkus a cit.*“⁸⁰

Od prvního výchovného koncertu uplynulo 112 let. Podle rámcových vzdělávacích programů škol se mají u žáků rozvíjet schopnosti, dovednosti a znalosti k poznávání hudby, jejímu porozumění, hodnocení i tvořivému přístupu. Učitel však musí nejprve u svých svěřenců probudit zájem o hudební výchovu.

Bouřlivý vývoj mediálních prostředků přinesl také negativní momenty. Mezi ně patří změna postavení hudby a jejího vnímání u dětí školního věku na pouhou pasivní recepci. Tato skutečnost má podíl na úpadku „*umělecké estetické výchovy na školách, základního principu výchovy a vzdělávání, který má negativní dopad na rozvoj společnosti, a tím také na všestranný rozvoj osobnosti.*“⁸¹

Proces vnímání hudby má dopad nejen na vnější, ale i na psychický svět člověka, v našem případě na žáka základní školy či gymnázia. Podle Mužíka⁸² „*Posluchači poslouchají hudbu zejména proto, že uvolňuje napětí, rozptyluje starosti, vyplňuje čas a zahání nudu*“

Učitel hudební výchovy má proto velmi důležitou úlohu. Musí být komunikačním činitelem mezi uměleckým dílem a žáky, kterým pomáhá analyzovat formotvorné prvky, tj. složitost a bohatství výrazových prostředků, melodii, harmonii a formální stavbu skladby.

Cest k recepci hudby u dětí je více. Jednou z nich je zájmová umělecká činnost žáků a další hudební vzdělávání na základních uměleckých školách nebo u soukromě vyučujících hudebních pedagogů.

Zda základní školu opouští po ukončení povinné školní docházky vzdělaný, kulturně vychovaný člověk, který má nejen teoretické znalosti, ale dovede se v artificiální hudbě orientovat, zkoumal výzkum v rámci mé disertační práce „K některým problémům receptivní

⁸⁰ SPILKA, František. 1905. *Nové směry u vyučování hudbě*. citace z GREGOR, Vladimír. a Tibor. SEDLICKÝ, 1990. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. 2., doplněné vyd. Praha: Editio Supraphon. ISBN 80-705-8131-X. str. 59.

⁸¹ ŠŇUPÁRKOVÁ, Markéta. 2013. Zážiteková pedagogika a možnosti její aplikace ve výuce hudební výchovy na víceletém gymnáziu. *Kultura, umění a výchova*, 1(2) [cit. 2018-09-23]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=5&clanek=29.

⁸² MUŽÍK, Pavel, 2009. *Hudbě v životě adolescentů: Hudební preference v souvislostech* [online]. Praha [cit. 2018-09-25]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1342020262.pdf>. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy. Vedoucí práce Doc. PhDr. Marek Franěk, CSc., PhD. str. 31–33.

hudebnosti mládeže“ tj. žáků devátých tříd a kvart gymnázií, jež volně navázala na předešlé šetření Katedry hudební výchovy Masarykovy univerzity z let minulých. Terénní fáze proběhla záměrně v měsíci červnu roku 2017 – na konci školního roku.

Respondenti, tj. 3 054 žáků ze 124 škol základních i gymnázií, pocházeli ze všech krajů České republiky. Vyslechli následujících 12 hudebních ukázek prostřednictvím on-line dotazníku tzv. typu CAWI (Computer Assisted Web Interviewing).

1. *Johann Sebastian Bach – Tokáta a fuga d moll, BWV 565*
2. *Antonio Vivaldi – Čtvero ročních dob – Jaro (Allegro)*
3. *W. A. Mozart – Divertimento č. 1 D dur, KV 136/125a – Presto*
4. *Ludwig van Beethoven – Egmont (předehra), op. 84*
5. *Fryderyk Chopin – Etuda c moll op. 10 č. 12 „Revoluční“*
6. *B. Smetana – Prodaná nevěsta – Věrné milování*
7. *Antonín Dvořák – Slovanské tance, II. řada, č. 7 (Skočná) Allegro vivace A dur*
8. *P. I. Čajkovskij: Labutí jezero, op. 20: Scéna*
9. *Claude Debussy: Faunovo odpoledne*
10. *Leoš Janáček: Sinfonietta – 1. věta (Fanfára)*
11. *Arnold Schoenberg: Ten, který přežil Varšavu*
12. *A. Vivaldi: Čtvero ročních dob – Jaro*

Poslední zmiňovaná ukázka byla záměrně zařazena do zvukového dotazníku dvakrát.

U všech ukázek respondenti mimo jiné identifikovali název skladby, autora a řadili hudební ukázku do příslušného hudebního období.

Celý dotazník trval 45 minut a dokončilo jej celkem 2 845 žáků.

Z velkého množství získaných informací, jejichž zpracování si žádá více času, byly pro tento účel vybrány výsledky respondentů, kteří si rozšiřují hudební vzdělávání v ZUŠ.

Z celkového počtu 3 054 respondentů navštěvovalo ZUŠ v roce 2017 29,54 %, (20,71 % dívek a 8,83 % chlapců), což větší čtvrtina žáků. Nejnižší počet žáků, kteří se dále hudebně vzdělávají, je v Libereckém kraji – pouze 12 %, nejvíce v moravských krajích – Moravskoslezský 36,05 %, Jihomoravský 35,87 %, Zlínský 34,88 %, Vysočina 32,77 % z celkového počtu respondentů v daném kraji. Výjimku tvoří na Moravě Olomoucký kraj, pouze 24,83 %, naopak v Čechách Karlovarský kraj dosáhl 34,65 % a kraj Plzeňský 27,42 %.

Při zpracování odpovědí na otázky u jednotlivých ukázek se potvrdila hypotéza, že vícekrát opakovaná skladba je lépe hodnocená, naopak byla vyvrácena hypotéza, že

po vyslechnutí skladby z období 20. století hudby bude mít následující ukázka z ranějšího hudebního období lepší hodnocení.

Pořadí nejlépe hodnocených ukázek v rámci celé České republiky u dotazovaných: Posluchače nejvíce zaujalo Labutí jezero od Čajkovského, 50,30 % respondentů označilo, že má k této skladbě kladný vztah, 41,97 % poslech nevádí a jen 7,73 % zaujalo k této ukázce negativní postoj. Nejméně se tato ukázka líbila v Plzeňském kraji – 35,29 %, nejvíce v Jihočeském kraji 60 %. Liberecký kraj nemá žádné respondenty, kteří ukázku odmítají, ale 63,64 % zaujalo ke slyšené ukázce neutrální postoj. Plzeňský kraj tuto ukázku odmítá, nelíbí se 29,41 %. U ukázky z díla Čajkovského bylo 43,76 % žáků z celé ČR přesvědčeno, že zná autora, ale jen 70,11 % z nich ho určilo správně. Název ukázky správně určila téměř polovina všech respondentů. V Karlovarském kraji všech 44 % respondentů znalo jméno autora ukázky a 64 % respondentů tohoto kraje znalo název hudební ukázky. 70 % z 52,53 % dotazovaných z Olomouckého kraje určilo správně jméno skladatele a 55 % název díla. Zcela propadl Jihočeský kraj – jen polovina za 40 % odpovědí byla správná u určení skladatele a něco přes 20 % správných odpovědí při určování názvu díla.

Antonio Vivaldi a jeho Jaro z Čtvero ročních dob, které bylo respondentům cíleně prezentováno dvakrát, patřilo k velmi dobře hodnoceným, (poprvé 39,83 %, podruhé 48,39 %). Zmiňovaná ukázka se nejvíce líbila respondentům z Pardubického kraje – 56,25 %, nejméně žákům z kraje Královeshradeckého – pouze 12 %, Olomouckého 26,32 %, a Plzeňského kraje – 23,53 %.

Ne ve všech krajích se hypotéza o opakovaném poslechu potvrdila (jedná se však pouze o čtvrtinu všech respondentů – 3 054, a tudíž nejsou údaje relevantní) v některých krajích zůstalo hodnocení do jisté míry shodné, v jiných se ukázka líbila více než dvojnásobně. Polovina respondentů z celé ČR byla přesvědčena o tom, že zná jméno autora, ale po prvním poslechu téže ukázky bylo 47,02 % odpovědí správných, podruhé 55,47 %. Nejlépe určil autora Pardubický kraj, z 68,75 % odpovědí bylo 72,73 % správných. Název ukázky se podařilo správně určit pouze 39 % respondentům, z krajů nejlépe obstálo Hlavní město Praha – 50 % respondentů. Zařadit ukázku do správného hudebního období se podařilo pouze 15 % respondentům z celé České republiky.

34,6 % respondentům z celé ČR se líbily Slovanské tance Antonína Dvořáka. 52,46 % žáků z Prahy a 52,38 % žáků z Královeshradeckého kraje zaujalo k Dvořákovi kladný vztah. Žáci z Plzeňského a Libereckého kraje již podstatně méně – pouze kolem 18 %. 73 % respondentům z Libereckého, 64,71 % z Plzeňského a 64 % z Karlovarského kraje zaujalo k Dvořákovým Slovanským tancům neutrální postoj. 17,65 % žáků ZUŠ Plzeňského

a 17 % Ústeckého kraje označilo možnost „poslech nesnáším“. Nejméně záporných hlasů bylo zaznamenáno v Pardubickém kraji – 6,25 %. Antonín Dvořák je uznávaný světový autor, ale jen 14,27 % respondentů ze ZUŠ bylo přesvědčeno, že znají autora ukázky a pouze 45 % z těchto odpovědí bylo správných. Nejlépe odpovídali žáci z Pardubického kraje. 66,67 % z 37,50 % žáků autora určilo správně. Z Jihočeského, Karlovarského a Libereckého kraje nebyla žádná odpověď správná.

Tokáta a fuga d moll, BWV 565 J. S. Bacha se líbila 26,52 % respondentům z celé ČR, nejvíce pak v Praze – 42,62 %, Jihočeském kraji – 40 % a Pardubickému kraji – 37,50 %. Nejméně se Bach líbil opět v Libereckém kraji – jen 18,18 % respondentům a žákům ze Středočeského kraje – 19,40 %. 81,82 % žákům z kraje Libereckého – 73,68 % z Olomouckého a 71,43 % z kraje Královéhradeckého zaujalo k Bachovi neutrální postoj. Záporný vztah k tomuto skladateli označil Plzeňský kraj 17,65 % a 16 % dotazovaných z Karlovarského kraje. V Libereckém a Jihočeském kraji nebyl respondent vyjadřující negativní postoj. 40,31 % respondentů z ČR určilo u této ukázky autora – z toho bylo 48,67 % správně. Nejlépe odpověděli respondenti Moravskoslezského kraje – ze 49,19 % určeného autora bylo 59,02 % správných. V Libereckém kraji nikdo z žáků neurčil správně jméno autora.

V polovině pomyslné tabulky skončila ukázka Divertimento č. 1 D dur, KV 136/125a – Presto W. A. Mozarta. Kladný postoj k ukázce označilo 26,52 % respondentů z celé ČR. Nejlépe tuto skladbu hodnotili respondenti z Pardubického 43,75 % a Jihočeského kraje 35 %, ale jen 12 % respondentů z Karlovarského a 13,89 % z Ústeckého kraje. 74,36 % respondentům z kraje Vysočina a 73,61 % z kraje Ústeckého Mozart nevdá – neutrální postoj. 35,29 % respondentů z Plzeňského kraje a 24 % z kraje Karlovarského označilo k Divertimentu negativní postoj.

Na opačném konci žebříčku oblíbenosti se umístila hudební ukázka Arnolda Schoenberga: Ten, který přežil Varšavu. Jen 5,47 % respondentům se tato skladba líbí, z toho Hlavní město Praha – 14,75 %, Liberecký kraj – 9,09% a Pardubický kraj 6,25 %. V Plzeňském, Královéhradeckém, Karlovarském a Plzeňském kraji není žádný respondent, jenž by vyjádřil pozitivní postoj ke slyšené ukázce. 66,67 % žáků z kraje Královéhradeckého, 64,71 % z kraje Plzeňského, 54,17 % z kraje Ústeckého vyjádřilo ke zmiňované hudební ukázce negativní postoj. Jen 5,23 % respondentů bylo přesvědčeno, že znají autora skladby, ale pouze necelých 7 % z těchto odpovědí bylo správných. Schoenberga poznali pouze žáci z kraje Jihomoravského a Kraje Vysočina. Správný název skladby v dotazníku mělo jen

1,98 % respondentů, a to pouze z krajů Karlovarského, Královedvorského, Jihomoravského a Zlínského.

Jen o něco lépe dopadla ukázka Sinfonietta – 1. věta (Fanfára) od Leoše Janáčka, ke které má kladný postoj 8,80 % respondentů z celé ČR. Nejvíce se líbila respondentům z kraje Vysočina 15,38 %, Jihočeského kraje 15 % a Prahy 14,75 %. U tohoto skladatele se očekávala větší míra kladného postoje žáků z Jihomoravského kraje. Možnost „poslouchám rád“ označilo jen 10,62 % dotazovaných. Největší míra negativního postoje byla zaznamenána u respondentů z Karlovarského – 48 %, Libereckého – 45,45 %, Plzeňského – 41,18 % a Jihomoravského kraje – 33,63 %. Název Janáčkovy skladby poznala jen 3 % žáků navštěvující ZUŠ z celé ČR, jméno autora – 6,2 %. Alarmující údaje vychází z Jihomoravského kraje – jen 2 % poznalo skladbu a 2,2 % autora.

9,16 % respondentům z ČR se líbil Smetana: Věrné milování. Smetana obsadil až desátou příčku žebříčku. Deváté místo s 11,30 % Claude Debussy: Faunovo odpoledne, osmé Fryderyk Chopin a jeho Etuda c moll op. 10 č. 12 „Revoluční – 19,02 % a sedmé Ludwig van Beethoven: Egmont, op. 84 – 19,26 %.

Zajímavé jsou i výsledky výzkumu Katedry hudební výchovy z letošního roku. Dotazovaným, žákům základních uměleckých škol, byla položena otázka zaměřená na znalost hudebních děl J. S. Bacha. 48,3 % respondentů, z nichž dokonce 75,8 % žáků klávesových oborů žádná díla nezná, a jen 27,94 % znalo správnou odpověď. Tyto odpovědi plně korespondují s výsledky mého výzkumu, že ZUŠ v celé České republice sice vzdělávají své žáky v technice hry na hudební nástroj, věnují se hudební nauce, ale naprosto zanedbávají receptivní složku hudební výchovy.

Při srovnání současných výsledků šetření receptivnosti mládeže ZUŠ s výsledky výzkumů z let minulých, lze dojít k závěru, že školství v ČR má stále velké nedostatky ve výchově k poslechu hudby. Za zmínku stojí, že žáci v moravských krajích jsou více muzikálně založení ve srovnání s kraji českými, což dokazuje i větší míra žáků navštěvujících ZUŠ, ale výsledky šetření v moravských krajích jsou pouze průměrné a v některých případech dokonce podprůměrné.

Literatura

Článek v „Pedagogické rozhledy“ z roku 1906, citace z GREGOR, Vladimír a Tibor, SEDLICKÝ, 1990. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. 2., doplněné vyd. Praha: Editio Supraphon. ISBN 80-705-8131-X. str. 57.

MUŽÍK, Pavel, 2009. *Hudbě v životě adolescentů: Hudební preference v souvislostech* [online]. Praha [cit. 2018-09-25]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1342020262.pdf>. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy. Vedoucí práce Doc. PhDr. Marek Franěk, CSc., PhD.

SPIILKA, František. 1905. *Nové směry u vyučování hudbě*. citace z GREGOR, Vladimír. a Tibor. SEDLICKÝ, 1990. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. 2., doplněné vyd. Praha: Editio Supraphon. ISBN 80-705-8131-X. str. 59.

ŠŇUPÁRKOVÁ , Markéta. 2013. Zážitková pedagogika a možnosti její aplikace ve výuce hudební výchovy na víceletém gymnáziu. *Kultura, umění a výchova*, 1(2) [cit. 2018-09-23]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=5&clanek=29.

Musica viva in schola XXVI.

Editor: doc. Mgr. Petr Hala, Ph.D. et Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
1., elektronické vydání, 2018

ISBN 978-80-210-9213-6

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9213-2018>

