

MUSICA VIVA  
IN SCHOLA  
XXVII.

EDITORI  
ONDŘEJ MUSIL  
PETR HALA

MVVS  
MASARYKOVA  
UNIVERZITA



**MUSICA VIVA  
IN SCHOLA  
XXVII.**

**EDITORŮ  
ONDŘEJ MUSIL  
PETR HALA**

**MASARYKOVA UNIVERZITA  
BRNO 2021**

**Recenzenti:**

prof. PhDr. Judita Kučerová, Ph.D.

prof. PhDr. Jindra Bártová



Kniha je šířena pod licencí

**CC BY-NC-ND 4.0** Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2021 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-280-0028-8

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0028-2021>

## Autoři referátů

**Prof. Dr. Georg Brunner**

University of Education Freiburg

**Ing. Jaroslav Musil**

DISK Multimedia, s. r. o.

**PhDr. Alois Daněk, Ph.D.**

Univerzita Karlova

**Mgr. Ondřej Musil, Ph.D.**

Masarykova univerzita

**Dr. Józsefné Dombi, CSc.**

University of Szeged

**Mgr. František Ostrý, Ph.D.**

Masarykova univerzita

**Mgr. Tomáš Chloupek, DiS.**

Masarykova univerzita

**Mgr. Pavel Ostrý**

Masarykova univerzita

**PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.**

Univerzita Karlova

**Mgr. Vilma Polmanová**

Masarykova univerzita

**Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.**

Univerzita Palackého v Olomouci

**PaedDr. Jan Prchal**

ZŠ a ZUŠ Jabloňová, Liberec

**PhDr. Jana Kupková, CSc.**

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

**doc. PhDr. Marek Sedláček, Ph.D.**

Masarykova univerzita

## Obsah

K aktuálním otázkám hudební výchovy v kontextu historie konferencí Musica viva in schola .....	7
Example of the Connection Between Musicology and Music Education for the Preservation of Cultural Heritage .....	14
Musical Traditions and New Music in Educational Context .....	28
Vlastenectvo – fenomén nadčasový a aktuálny aj pre súčasnosť či prehliadaný v dnešnej hudobnej edukácii a pedagogike? .....	34
Filmová hudba jako prostředek popularizace národních hudebních tradic .....	51
Lidová píseň v současné školní praxi: dílčí výsledky výzkumu o využití lidové písně a folkloru pohledem učitelů hudební výchovy základních a středních škol.....	67
Hudební výchova – možnosti v edukaci sociálně znevýhodněných dětí .....	89
Muzikofiletické přístupy v hudební výchově.....	103
Projekt MOSAIC – každý žák hudebním skladatelem.....	119
Multimediální pracoviště učitele ve výuce hudební výchovy, nauky .....	126
K problematice české zpěvníkové literatury aneb „Já, písnička“ v hudebním vzdělávání .....	147
Motivující principy skupinového on-line hudebního vyučování se zaměřením na vokální činnosti .....	159

## Úvodem

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně uspořádala ve dnech 19.–20. října 2021 jubilejní 30. hudebněpedagogickou konferenci *Musica viva in schola* s mezinárodní účastí. Referující ve svých příspěvcích, netradičně a vzhledem k historii konference vůbec poprvé přenášených on-line formou, akcentovali aktuální témata a problémy hudebního vzdělávání, včetně postavení hudebních tradic a lidové hudby ve vzdělávacím obsahu hudební výchovy u nás i v zahraničí. Ve vztahu ke zvolenému podtitulu konference „Hudební výchova v době postmoderní“ se zde odrážela také multiplicita přístupů k výuce hudby, stejně jako soudobé trendy ve znamení kurikulárních změn a nestabilního postavení esteticky laděných vzdělávacích oborů.

Rozdělení příspěvků odpovídalo hlavním tematickým okruhům, které byly v aktuálním ročníku konference vybrány následovně:

### **I. Hudební tradice v pedagogickém kontextu**

V rámci tohoto okruhu byla tematizována problematika hudebních tradic napříč hudebními činnostmi, metodickým zpracováním, historiografickým pojetím i výzkumnými projekty. Poslední jmenovaný okruh byl mimo jiné zastoupen výzkumnou činností pořádající katedry, která momentálně cílí na oblast lidové písně v současné školní praxi.

### **II. Inovativní přístupy v současné hudební výchově**

Znatelně méně kompaktní, zato velmi vítaný tematický okruh zahrnoval příspěvky věnující se na jedné straně interdisciplinárním přesahům hudebního vzdělávání, sociální pedagogiky a muzikoterapie, na straně druhé aktuálním možnostem hudební realizace žáku skrz umělecké projekty. Nechyběla ani oblast nejnovějších trendů v kreativním využití moderních technologií, muzikologicko-pedagogických přesahů či analýzy a zhodnocení kvality dostupné zpěvníkové literatury.

Poprvé byly součástí konference také hudebnědidaktické workshopy zaměřené na integrativní činnostní pojetí hudební výchovy, určené zejména pro učitele hudební výchovy na prvním a druhém stupni základních škol.

Předkládaný konferenční sborník sleduje výše uvedené rozdělení tematických okruhů a umožňuje čtenářům nahlédnout hlouběji do nastíněných témat, seznámit se s obsahem a výstupy právě probíhajících výzkumů nebo načerpat inspiraci pro vlastní pedagogickou práci. Úvodní příspěvek představuje ohlédnutí vedoucího katedry, doc. PhDr. Marka Sedláčka, Ph.D., za historií konference *Musica viva in schola* při příležitosti letošního jubilea a zároveň zhodnocení současného stavu a postavení hudební výchovy.

Publikace obsahuje texty v anglickém, českém a slovenském jazyce. Texty prošly jazykovou a typografickou korekturou, redakce sborníku však nepřebírá odpovědnost za obsahovou a odbornou úroveň příspěvků.

Mgr. Ondřej Musil, Ph.D.  
editor



## **K aktuálním otázkám hudební výchovy v kontextu historie konferencí Musica viva in schola**

**doc. PhDr. Marek Sedláček, Ph.D.**

*Masarykova univerzita*

### **Abstrakt**

Příspěvek se obrací za historií hudebně pedagogické konference Musica viva in schola a bilancuje téměř 60 let její existence. Zaměřuje se na vybrané současné problémy hudebního vzdělávání v souvislosti s tématy konferenčních příspěvků.

### **Klíčová slova**

Musica viva in schola, hudební vzdělávání, škola, rámcový vzdělávací program, digitální technologie

### **Abstract**

The conference paper presents the history of the music pedagogical conference Musica viva in schola and takes stock of almost 60 years of its existence. It focuses on some current issues of music education in connection with the issues indicated in the conference papers.

### **Keywords**

Musica viva in schola, music education, school, framework educational programme, digital technologies

Vážené dámy, vážení pánové, milé kolegyně a kolegové, studenti,

je mi ctí Vás přivítat na jubilejní 30. konferenci Musica viva in schola. Ještě jedno jubileum vyvstává v souvislosti s organizací této hudebně pedagogické konference s mezinárodní účastí – v tomto roce 2021 je to přesně 50 let, kdy byla naším pracovištěm, Katedrou hudební výchovy, uskutečněna první konference pod tímto názvem. Konferencím Musica viva in schola totiž předcházely v druhé polovině šedesátých let tři konference ještě pod názvem Vokální podnět a reakce žáka (1965, 1967 a 1969).

Tyto první tři konference byly organizovány v Brně, stejně jako první tři navazující konference pod současným názvem. Vedle moravské metropole se na řadu dlouhých let (1977–1981, 1997–2012) usadily v malebném prostředí Českomoravské vrchoviny, školicím středisku MU (tehdy ještě UJEP) na Cikháji u Žďáru nad Sázavou. Cyklický návrat do Brna v posledních 8 letech způsobily především organizační důvody – čím dál větší obtíže s dopravní dostupností pro většinu účastníků. V tomto období se také snížila délka jednání konference z původních tří dnů na dva (pouze XXI. konference v roce 2008 hostila účastníky na zcela mimořádném čtyřdenním jednání). Bienální konání konference bylo přerušeno v letech 1997–2000, kdy se Musica viva in schola pořádala každým rokem. K dalšímu přerušení bienále dochází bohužel nyní – jubilejní konference měla proběhnout již v loňském roce, avšak z důvodu pandemie byla přeložena. Letošní jubilejní Musica viva in schola (dále MVIS) má také dvě prvenství, poprvé ve své historii se odehrává v on-line prostředí a poprvé vedle tradičních přednášek a diskusí zahrnuje praktické workshopy. Přejme si, aby se obešla bez komplikací a technických potíží. Současně doufáme, že v blízké budoucnosti se konference opět navrátí do prezenční podoby, která lépe vyhovuje společenské rovině a diskusním příspěvkům.

Vraťme se však ještě k úplnému počátku, kdy vznikla na brněnské katedře hudební výchovy myšlenka na pravidelná pořádání těchto společných hudebně pedagogických setkání. Iniciátorem byl na počátku 60. let prof. PhDr. František Lýsek, DrSc., tehdejší vedoucí katedry, s myšlenkou vytvořit platformu s mezinárodní účastí pro výměnu zkušeností, názorů, metodických a dalších postupů v hudební pedagogice, zvláště pak školské hudební výchově. Jemu náleží velká zásluha, že tuto myšlenku dokázal

zrealizovat, udržet a předat svým nástupcům, dalším vedoucím katedry, kteří na ni zodpovědně navázali a vždy se snažili do obsahové a organizační roviny vnést nové podněty. Velký dík tak patří prof. PhDr. Evženu Valovému, CSc., jehož tým dal konferenci dnešní název a pořádal ji bienálně od roku 1971 až do konce 70. let, následně organizaci postupně převzali prof. PhDr. Miloslav Buček, CSc., prof. Michal Košut, Ph.D., doc. PhDr. Bedřich Crha, CSc., doc. Mgr. Vladimír Richter, doc. PhDr. Marek Sedláček, Ph.D. Konference se od počátku prezentovala jako hudebně vědná nebo hudebně pedagogická. Ústřední témata konferencí i dílčí témata jednotlivých sekcí se vždy přizpůsobovala aktuálním otázkám hudební výchovy, reflektovala však také vědecké zaměření pracoviště, projekty, které katedra v dané době řešila. První konference, ještě pod názvem Vokální podnět a reakce žáka, řešily mj. otázky i spory ohledně výběru a způsobů začlenění intonačních metod do výuky hudební výchovy. Od 80. let, kdy se někteří členové katedry (L. Faltus a Z. Marek) stali členy Pražského mezioborového týmu pro hudební sémiotiku (součást Mezioborového týmu pro vyjadřovací a sdělovací systémy umění), lze spatřovat tematické směřování k estetické a hudebně receptivní výchově. V dalších letech lze říci, že profilace Katedry hudební výchovy PdF MU se začala postupně specializovat vedle hudebně receptivní výchovy a hudební sémiotiky na problematiku hudebně sociologickou s vazbou na hodnotovou orientaci mládeže, „výchovu hudbou“ a „výchovu k hudbě“, nebo na problematiku využívání multimediálních a digitálních technologií v hudební výchově.

Dovolte mi nyní malé ohlédnutí do historie za neuvěřitelným množstvím podnětných referátů i diskusí, které na těchto konferencích zazněly, abychom si utvořili představu, kam se za ta léta hudební výchova posunula. Dovolím si vyzvednout jen několik z mého hlediska aktuálních momentů.

Sledujeme-li současné diskuse a dění kolem revizí rámcových vzdělávacích programů (dále RVP) MŠMT pro oblast umění a kultury (zvláště pak hudební výchovy) dosti nešťastných, zjistíme, že některé „aktuální“ stanovené požadavky nejsou vůbec nové. Diskuse o důležitosti estetické výchovy, jako integrujícího článku mezipředmětových vztahů, se objevuje na konferencích MVIS již od 70. let (E. Valový, V. Korbel, P. Michel, M. Jůzl). Je vyzdvihován její mnohostranný přínos pro žáky a studenty, podporující jejich emocionální a intelektuální rozvoj (Šabouk, 1989). Pokud se tehdy uvažovalo

o samostatném předmětu s názvem estetická výchova, měl být koncipován jako další předmět, nikoli jako náhrada stávajícího předmětu hudební výchova, kterou zmiňují některé radikální návrhy a diskuse kolem současných revizí RVP pro základní vzdělávání. Od 80. let je čteně vyzýváno k propojování mezipředmětových vztahů, integrativnímu pojetí hudební výchovy (B. Bajarová, L. Faltus, J. Herden, I. Medňanská, S. Kopčáková, T. Pirníková, J. Kupková, P. Ježil, J. Kusák ad.), které zasazuje tento předmět do širšího estetického výchovně vzdělávacího rámce a kontextu.

Relativně nové téma poslední doby jsou digitální technologie ve výuce – natolik nové, nakolik se je MŠMT systémově a z mého pohledu poněkud násilně snaží implementovat do RVP. Technologický pokrok si přímo říká o své využití ve výuce, důležité je však zachování zdravého přístupu k těmto technologiím, nepoužívat je samoučelně, jak se bohužel někdy děje dokonce i u aprobovaných učitelů hudební výchovy, kteří se proměnili v dýdžeje a obsluhovatele nejrůznějších přehrávacích zařízení, kteří zaměnili prostředky za cíle a zcela rezignovali na činnostní pojetí hudební výchovy. Jak říká přísloví, a zde budu parafrázovat výrok prof. Michala Košuta (2013), digitální technologie „jsou dobrým sluhou, ale zlým pánem“. V době distanční výuky jsme také byli mj. svědky, jak digitální technologie uplatnitelné pro potřeby hudební výchovy ještě mají co zdokonalovat – aby v reálném čase zvládly obousměrný synchronní audiovizuální přenos. Na mnohých základních i středních školách se v době distanční výuky hudební výchova vůbec nevyučovala, a to nejen z důvodu restrikcí v podobě „zákazu zpěvu“, ale především z důvodu eliminace dalšího přetěžování dětí sedících nezdravě dlouhou dobu za monitorem počítače nebo z důvodu technické obtížnosti realizace výuky. Během lockdownu, a zejména po něm, se tak logicky musely objevit sociální frustrace a touha po předmětech společensky integrativních, což ze strany žáků a studentů ideálně obnovilo zájem o praktické pojetí hudební výchovy.

Výuka informatiky a digitálních technologií na základních školách se vzhledem k předmětu hudební výchova dostává v letošním roce do jedné nepříjemné souvislosti. Tolik kritizovaná nedostatečná časová dotace pro hudební výchovu, již zmiňují i mnohé konferenční příspěvky MVIS, se ještě více snížila právě ve prospěch informatiky. Tzv. malé revize RVP, které připravilo MŠMT (2021) Opatřením ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se od letošního roku mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s účinností od 1. 9. 2021), ubraly po jedné hodině v oblasti Člověk

a jeho svět, Člověk a příroda, Umění a kultura. V případě Umění a kultury (hudební a výtvarné výchovy) došlo pro 2. stupeň ZŠ konkrétně ke snížení hodinové dotace z 10 na 9 hodin. Přitom daleko smysluplnějším řešením se jeví začlenění digitálních kompetencí do kurikula jednotlivých předmětů v podobě, jakou např. připravil tříletý projekt MŠMT Podpora rozvoje digitální gramotnosti (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_036/0005366), který byl úspěšně dokončen v letošním roce, na němž KHV PdF MU participovala za oblast hudební výchovy, než posílení izolované výuky samostatného předmětu informatika za cenu snížení časové dotace předmětů jiných. Ona redukce časové dotace navíc byla doprovázena až diletantskými obsahovými škrty v kurikulu dotčených předmětů, hudební výchovu nevyjímaje. Věřme, že na základě vlny kritiky ze strany odborné veřejnosti a asociací (KlasikaPlus.cz, 2021) budou tzv. velké revize již probíhat kompetentně, transparentně, ve spolupráci s příslušnými odborníky, didaktiky, asociacemi, učiteli – shodou okolností dnes MŠMT pořádá online konferenci zahajující veřejnou diskusi k této problematice.

Nepomyslel bych si, že po téměř 60 letech existence této konference bude odborná veřejnost řešit v rámci hudební výchovy stále stejné problémy, jako řešila od počátku: bude znovu obhajovat smysluplnost zachování hudební výchovy jako samostatného předmětu na základních školách ve všech ročnících, kritizovat jeho nedostatečnou hodinovou dotaci, hledat optimální nastavení jeho kurikula... Přitom samotná hudební výchova za uplynulou dobu urazila velký kus cesty, posunula se k větší komplexnosti a systematičnosti, metodické propracovanosti, kurikulární aktualizaci, o čemž svědčí množství přínosných příspěvků prezentovaných během celé historie konference. Stále aktuální je apel paní Míly Smetáčkové, tehdejší předsedkyně České hudební společnosti a zástupkyně České republiky v International Society for Music Education (ISME), který v jejím příspěvku přibližující historii a činnost této světové organizace, k jejímž zásadám se MVIS vždy hlásila, zazněl právě na jubilejní XX. konferenci MVIS, totiž, že je třeba vyvíjet účinný tlak „na příslušné orgány státní správy, aby si uvědomily význam hudební výchovy a síly, kterou představuje, a aby vycházely vstříc potřebám hudební výchovy“ (Smetáčková, 2001, s. 19), tak jak je tomu ve vyspělých státech světa, které si hudební výchovy jako výchovy ke kulturním tradicím a hodnotám považují a náležitě ji institucionálně podporují. Přejme hudební výchově v duchu názvu naší konference, aby se její situace ve školství zlepšila, aby hudba v českých školách opravdu žila!

## Zdroje

Digitální gramotnost. (2021). *Projekt Podpora rozvoje digitální gramotnosti*.

<https://digigram.cz/>

KlasikaPlus.cz. (2021, 8. února). *Asociace učitelů hudební výchovy k revizím Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání*. KlasikaPlus.cz.

<https://www.klasikaplus.cz/souvislosti/item/4674-asociace-ucitelu-hudebni-vychovy-k-revizim-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-zakladniho-vzdelavani>

Košut, M. (2013). E-learning – dobrý sluha, špatný pán. *Hudební výchova – časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 21(2), 19–20.

Kučerová, J. (2017, 18. srpna). *Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*. Masarykova univerzita.

[https://www.ceskyhudebnislovník.cz/slovník/index.php?option=com\\_mdictionary&task=record.record\\_detail&id=1004428](https://www.ceskyhudebnislovník.cz/slovník/index.php?option=com_mdictionary&task=record.record_detail&id=1004428)

Masarykova univerzita. (2021). *Musica viva in schola: historie konferencí MVIS*.

<https://khv.ped.muni.cz/veda-a-vyzkum/konference-mvis>

*Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání od 1. 9. 2021*. (2021).

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-informatika>

Řehořová, R. (1999). *Konference Musica viva in schola v kontextu vývoje české hudební pedagogiky* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita.

Smetáčková, M. (2001). ISME – International Society for Music Education: Mezinárodní společnost pro hudební výchovu. In P. Hala (Ed.), *Musica viva in schola XVII*. (s. 15–24). Masarykova univerzita.

Šabouk, S. (1989). Problém argumentace ve prospěch estetické výchovy. In *Musica viva in schola IX*. (s. 35–54). UJEP.

Tematický okruh I

**Hudební tradice v pedagogickém kontextu**

## **Example of the Connection Between Musicology and Music Education for the Preservation of Cultural Heritage**

**Prof. Dr. Georg Brunner**

*University of Education Freiburg*

### **Abstract**

For schools, the fundamental question is to what extent cultural heritage, and here specifically classical music, can play a role. In the scope of this paper, we will take an approach that places aspects of musicological research at the centre of music education. What role can musicological research play at schools and universities?

In the following article, we will show how musicological (basic) research methods can be integrated into university teaching and school music lessons through relevant questions in a project-like approach. The focus is on exploring the musical culture of a region through archival work.

### **Keywords**

cultural heritage, musical culture, musicological research, project

### **Introduction**

A lot of research dealing with the relationship between (historical) musicology and music education (Jank et al., 2020; Hörmann & Meidel, 2016) has already been conducted. In 2015, a conference at the University of Oldenburg was dedicated to this topic. There, the main focus was on the interfaces and interrelationships that historical musicology and music education can have. While Guido Adler located music education within systematic musicology in 1885, which manifested itself in a hierarchical location of musicology and music education at universities and music colleges (Oberhaus &



Unsel, 2016), from the 1970s to the 1980s, the presence of both disciplines can be seen, focused on different perspectives: Music Education as a subdivision of Musicology or Musicology as an assistance or auxiliary science of Music Education (Oberhaus & Unsel, 2016). From the 2000s onwards, “a shift of interest from historical to systematic musicology has tended to take place as a result of the appreciation and greater consideration of empirical research approaches in educational sciences and thus also in music education.” (Oberhaus & Unsel, 2016, p. 56). Today, one can rather speak of cooperation between musicology and music education, “since common intersections exist, among other things, in the question of the construction of history, its narrative foundation and cultural contextualisation.” (Oberhaus & Unsel, 2016, p. 56)

While historical research methods such as philology (critical source work, e.g., on music books, textbooks, biographical sources, secondary sources), hermeneutics, and musical analysis played an important role in historical musicology, socio-cultural contexts are increasingly taking the central stage (see Reininghausen et al., 2020).

Certainly, the fundamental question for schools is to what extent classical music – which is what we are specifically talking about here – can play a role. Frauke Heß (2013) has made fundamental considerations in this regard, in which she critically discusses various conceptual approaches. She concludes, among other things, that the reception of art music requires a very specific attitude of perception and that possibilities must be created in the classroom that allow experiences to become experiences. Here, we will take an approach that places aspects of musicological research at the centre of music education. What role can musicological research play in schools and universities? Curricula and educational plans have, among other things, the task of imparting tradition; on the other hand, they should take up the students’ life-world conditions and open up perspectives for later life. Musicological research can contribute to this. The development of a spirit of research and curiosity about new and undiscovered things plays an outstanding role as (intrinsic) motivation (cf. Barth & Greve, 2008). With the help of relevant questions and the inclusion of musicological (basic) research methods in university teaching and school music lessons, emotional references to the subject of music can be created, which can have a motivational effect. This is not about acquiring specialist knowledge in music history through memorisation, but about independent,

genuine discovery, in the best case of something that no one has actually researched so far (Brunner, 2013).

Thus, from a historical perspective, the following question could be asked: What does the music history of my place of residence/school look like? What sources are there? Can you find music material from earlier times (e.g., in parish or city archives)? The chances of discovering something new are quite good. As a rule, institutes for historical musicology leave out local music culture. Only in rare cases does the study and processing of music collections in small or medium-sized archives become the subject of research projects at universities as a kind of basic research (surprisingly, many dissertations on “Kleinmeister” (minor composers) from German-speaking countries, for example, are written by researchers from the Anglo-Saxon world). In other words, there is a need for research in the field of processing local musical traditions, and schools and universities could contribute to this.

## **Project aspects**

This method certainly works best in projects, and as a cross-institutional project at universities (Ivanova & Pastukhova, 2018). The reference to reality as a very important aspect of this form of teaching (cf. Gudjons, 2005) is at the top of the list for this project (see below). Public relations work should be carried out from the beginning of the project, both within the school (i.e., within the school/university family via the teaching staff, the parents’ council, the level representatives, school/university homepage, etc.) and outside the school (e.g., local press or radio stations). The presentation of the results at the end of the project is of central importance. It is preferably done in a public (high school / university) event (e.g., performance of the music, presentation of results, poster exhibition, moderation as part of an open day, parents’ evening, (high) school concert, etc.) and through appropriate documentation (e.g., audio/video recording, putting the results online on the school homepage, possibly posting them on a video sharing platform such as YouTube). Having such a goal in mind helps to inspire the stringency of such projects.

Probably the most important aspect of this sub-project is the performance. Different variants are possible:

- a) Performance by the (high) school choir and the (high) school orchestra (also involving parents).
- b) Performance by the course/seminar.
- c) Performance in cooperation with partners from outside the school (e.g., choirs, orchestras).

### **Aspects of content**

First of all, it would have to be clarified whether there are any archives (e.g., city archives, parish archives, monastery archives, also private archives) in the vicinity that keeps sources – especially music records – that are worth “digging up”. If there are no music materials available, one could try to find out something about the music culture itself.

Depending on the sources or the selected piece, a particular musical epoch can be examined more closely (e.g., classical or romantic) after editing the piece using a music notation programme (e.g., freeware MuseScore) (this could be integrated into a course (university) or a working group (school) for digital media). Important music-sociological, music-historical, or music-theoretical aspects of the epoch such as composers, compositional style, genres or genres as well as methods of analysis are discussed (= curricular aspect). The chosen piece then serves as a concrete example. The knowledge gained is applied to it (e.g., stylistic-formal classification, composer as an example for the epoch, concrete performance conditions, etc.). Through the direct reference to the piece, the pupils or students can develop a “closer” relationship and thus, in the sense of the hermeneutic circle (Richter, 1983), a better understanding of this music.

## Examples

Two examples from school and university will be used to make this more concrete.

### **DENKWERK “Music History” (School) (Subproject “Music”)**

Subtitled *Music of the Freiburg Region*, DENKWERK Music History was tested, evaluated, (further) developed, and adapted over a period of three years (2010–2013) in various schools in the Freiburg area according to principles of “design research” (Buchborn & Malmberg, 2013; Bakker, 2018) within the framework of the DENKWERK initiative of the Robert Bosch Foundation (Robert Bosch Stiftung GmbH, 2021). DENKWERK is a project partnership between researchers, teachers, and young people with the aim of giving young people and teachers an insight into the current research in the humanities and social sciences. Through active participation in smaller research projects (music makers, music, music addressees), pupils became acquainted with questions and methods of the humanities and social sciences.

In the sub-project presented here (*“Music”: archive cooperation, edition, contexts/analysis, performance*), various grammar schools were involved in addition to the Institute for Music at the University of Education. In the first year (2010/2011), a compulsory course in music in year 11 at the Berthold-Gymnasium Freiburg took part, in the second and third years (2011/2012 and 2012/2013), an inclination course in music in year 11 at the Geschwister-Scholl Gymnasium Waldkirch and the Friedrich-Gymnasium Freiburg in 2011/2012, and finally, in the third year (2012/2013), again a compulsory course in year 11 at the Friedrich-Gymnasium. The partner institute was the Archbishop’s Archive Freiburg. The project received financial support from the Robert Bosch Foundation. The results were published in a handout; the materials are available on the website of the Freiburg Institute of Music (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2021).

Probably the most important aspect of this sub-project is the performance. Different options have already been mentioned above. Option b) proved to be particularly interesting in the Denkwerk project of the PH-Freiburg (Brunner, 2013). In the second round of the Freiburg project, the learning groups arranged the selected pieces for the

instruments available in the course. This practice was quite common in the 18th and especially 19th century. The composers themselves or accomplished contemporaries often arranged their symphonies, oratorios, operas, and other works for chamber music ensembles. Especially in the era of house and salon music, this approach enjoyed great popularity (Saary, 2021). Even today, it is common to arrange works in a school context, for example, for class music-making. Arranging adds an additional component to this sub-project: the technical characteristics of the respective instruments as well as the tonal conditions have to be taken into account.

An interesting solution was found for the arrangement of an organ-accompanied “Te Deum”: on the one hand, the choral and organ settings were completely transferred to the available instruments in sections, and on the other hand, the instrumentalists switched to singing and arranged selected parts a cappella or mixed vocal-instrumental.

A possible project sequence is shown below (the notes on the building blocks refer to concrete formulations that can be found on the homepage of the Institute of Music, Pädagogische Hochschule Freiburg, 2021). In Phase I, the object of the research (see above) must be defined, the role of the teacher and the project partners (e.g., archives) must be determined, preconditions of the class must be clarified, the relation to the curriculum/educational plan must be made clear and basic organisational aspects must be explained. Phases II and III (see plan below) can then be tackled. After the project has started, a joint selection of the play(s) takes place according to previously established criteria. This can be combined, for example, with a visit to the respective archive. This is followed by the (re)edition or arrangement of the pieces (e.g., with the freeware MuseScore). Now, in different groups, research is done on the composer, background (genre, time, etc.), and analysis of the pieces. Further steps include rehearsing the pieces (see above), designing a programme booklet, planning and carrying out the presentation (e.g., with moderation), and evaluation.

Project procedure and timetable  
*Music editing and source study – from manuscript to performance:  
documents of the music of a city*

Teaching day: XY, 16:30–18:00  
Project hours: approx. 14

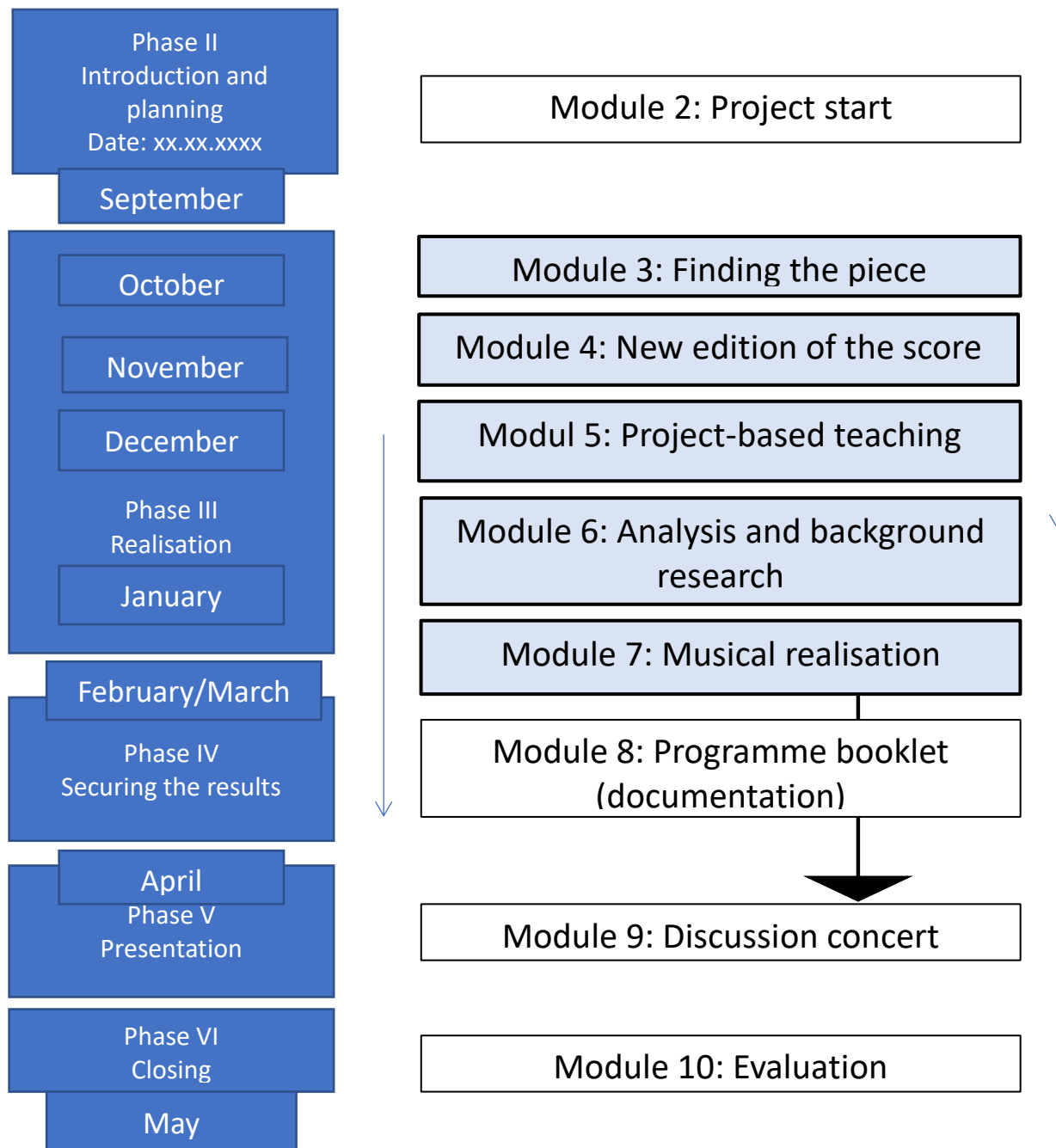


Fig. 1: Project procedure and timetable

## Design principles

In the three-round project, two rounds were evaluated. The results were used to develop the project further and to derive design principles. Key aspects are outlined below.

### *From the teachers' point of view*

The selection of plays according to the cast possibilities of an upper school course has both opportunities and problems. The opportunities lie in the adaptability, in this case, the arrangement, for an individual cast, which the students can manage quite well. The problems lie rather in the area of the still underdeveloped knowledge of music theory or music-analytical/historical knowledge, with which a classification of the chosen piece (here "Te Deum" by Oskar Baumann, written in 1945, a work written in an eclectic style, but hardly committed to contemporary tonal language) is only possible and comprehensible with difficulty. Thus, much of the work requires clarification, for example, through a teacher's lecture. It is better not to use the prerequisites in the course as a selection criterion for the piece, but alternatively a performance by the school choir/orchestra or in cooperation with the partners. Furthermore, the focus should be on an epoch (in this case the classical period; the partner archive also offered the most material for this) that is anchored in the curriculum. In addition, the planning of the individual lessons should be carefully designed / laid out by the project team (teacher, representative of the university, representative of the archive). Furthermore, the way in which the performance is assessed proves to be a particular challenge. This should be considered and determined transparently in advance (possibly also in consultation with the class). The following has proven to be useful:

The quality of the completely self-responsible edition should make up 10 % of the overall grade in the first semester, the texts for the programme booklet as well as the short talks at the presentation should make up 30 % of the overall grade in the second semester. The selection of pieces fitted ideally into this grading concept. Since the learning group did not want to do without the aura of a handwritten piece, various mass settings by unknown composers were

shortlisted. None of them was convincing on its own, but in comparison with each other, each one seemed special. (Jahnke, 2013, p. 46)

Further results of the evaluation from the teachers' point of view showed that it is particularly important to involve the students in the individual steps of the project as actively as possible. The introduction of the students to scientific work was seen as particularly positive. However, this must be done in a well-thought-out way and, if possible, in a team. The project as a whole had a high practical value for the teachers. The answers to the question "Can you imagine using what you learned in the project again?" were  $M = 1.11$  ( $n=9$ ) (scale 1-5: 1 = definitely, 5 = definitely not).

The free statements in the evaluation show that positive teamwork seems to be particularly important in project-based teaching. This also refers to the work of the pupils: "The commitment of the pupils, as well as the teachers and the student assistants. The creativity and light-mindedness with which problems were approached and solved – sometimes in unorthodox ways."

#### *From the students' point of view*

If we add the feedback from the students' point of view, further important criteria emerge:

The choice of an unfamiliar piece and the work with a note-writing programme as well as the visit to the archives (extracurricular place of learning) were seen positively. Special importance is attached to a clear definition of the project goal, the course of the project, and the tasks of the pupils. At the same time, independent work in a team should be made possible with freedom of decision and organisation. The relation of the project to the school subject *Music* should be clearly shown, e.g., through the joint choice with the pupils of an (unknown) piece that fits the educational plan. Overall, the theory (already) learned (composition, analysis, background research, e.g., on origin, composer, etc., arranging) should be deepened in the piece. The practical work, i.e., participation in the performance, was also seen positively.



### Music of the Freiburg Region (University)

A project titled “Music of a Region: Freiburg” was already carried out at the PH Freiburg in winter semester 2009/10. Various courses were involved, such as an independent musicology seminar (music history) and a university choir/orchestra. In addition, references were made to courses in the area of new media (e.g., music notation programmes), composition, and analysis. Instrumental and vocal teachers were also involved. Various aspects of music in Freiburg (church music, university, city music, special musical events, SWR electronic studio) were discussed in the seminar. In addition, teaching materials for school classes were developed with the seminar group. In choir, orchestra, but also in instrumental and singing lessons, they worked on music in the context of Freiburg – also from the diocesan archives – and performed it at the end of the semester. The moderation was done by students of the Institute (developed in the seminar mentioned above).

### Design principles

Evaluation results are available for the seminar. [Scale 1 (does not apply at all) to 7 (applies completely)] The basis was formed by the course evaluations regularly carried out centrally at the university. (M = Mean value)

Tab. 1

Questions	M
I was able to set my own learning goals and pursue them	4,36
Methods and social forms were used appropriately	5,18
The lecturer succeeded in awakening a lasting interest in the contents of the course	4,82
Students had the opportunity to influence the content and structure of the event	6,45
I actively participated in the meetings	5,82
I learned a lot in the event	5,0

I am convinced that what I have learned will be important for me in the future	4,82
Practical aspects and theoretical content were well coordinated with each other	5,63
The students had enough time in the course to deal with the discussed topics	5,09
The homework set enriched the engagement with the topic in a meaningful way	5,63
The lecturer placed a lot of emphasis on active participation by the students	6,36
Overall assessment	5,182

Basically, this project was viewed very positively (overall rating: 5.182). This was also reflected in the free statements of the evaluation: It was seen positively, for example, that “it was not a seminar that had already been held ten times before.”

“I found it very interesting to get background information on the topic of music in Freiburg in the past and today and to work out in the plenary as well as in group work about possibilities of implementation in the school.”

From the above results and taking into account the free statements in the evaluation, the following design principles can be derived, among others:

Active participation (e.g., own research work, open discussion rounds) should be made possible for the students. This also includes the possibility to influence the content and structure of the event. A (course) plan must always be made transparent to the students (“Since the seminar is very openly oriented, it has not always been easy to get an idea of what tasks are still to come”). The openness, in particular, must be seen as an opportunity, and it must also be clearly communicated at the beginning of the project that this involves certain imponderables and places corresponding expectations on the learning group. A close link between theory and practice (music-historical/theoretical knowledge on the basis of music pieces with a regional reference, possibilities of implementation in school) should be in the foreground. If teaching materials are to be

developed for school classes – as was done in this project – sufficient time must be planned in any case.

## Summary

The whole project work is about questions or products that have uniqueness. It is a kind of basic research in relation to the cultural heritage of the immediate environment, specifically the regional music history of the learners. The evaluation results showed that there is a high – also motivational – potential in this form of dealing with cultural musical heritage. However, certain design principles must be observed. Above all, it must be possible to involve the learning group in different project phases actively.

## References

- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. Routledge.
- Barth, D., & Greve, M. (2008). Jugendliche erforschen ihren kulturellen Nahraum. Feldforschung in und außerhalb der Schule als Methode interkulturell orientierter Musikpädagogik. In F. Heß, & J. Terhag (Eds.), *Musikunterricht heute 7. Bach – Bebop – Bredemeyer Sperriges lebendig unterrichten* (pp. 181–192). Lugert.
- Brunner, G. (2013). *Denkwerk Musikgeschichte. Musikwissenschaftliche Forschung in der Schule. Handreichungen für den Musikunterricht in der Sekundarstufe*. Shaker.
- Buchborn, T., & Malmberg, I. (2013). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. *Diskussion Musikpädagogik*, 57(13), 4–13.
- Gudjons, H. (2005). Lernen in Projekten. Schritte und Merkmale einer besonderen Unterrichtsform. *Musik und Unterricht*, 79, 4–9.
- Heß, F. (2013). „Klassik“ und Musikgeschichte im Unterricht. In W. Jank (Ed.), *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (pp. 204–212). Cornelsen.
- Hörmann, S., & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz, & S. Kruse-Weber (Eds.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (pp. 11–68). Waxmann.
- Ivanova, S., & Pastukhova, L. S. (2018). The possibilities of using the project method in education and work with young people at the present time. *The Education and science journal*, 20(6), 29–49. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-29-49>
- Jahnke, S. (2013). Das DENKWERK-Projekt aus der Sicht der Lehrperson – Gymnasium. In G. Brunner (Ed.), *Denkwerk Musikgeschichte. Musikwissenschaftliche Forschung in der Schule. Handreichungen für den Musikunterricht in der Sekundarstufe* (pp. 43–48). Shaker.

Jank, W., Knigge, J., & Niessen, A. (2020). Musikdidaktik. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank, & H. J. Vollmer (Eds.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich (= Allgemeine Fachdidaktik, Band 2)* (pp. 262–288). Waxmann.

Oberhaus, L., & Unsfeld, M. (2016). *Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik*. Waxmann.

Pädagogische Hochschule Freiburg (2021). *Denkwerk Musikgeschichte*. Pädagogische Hochschule Freiburg. <https://www.ph-freiburg.de/musik/forschung/denkwerk-musikgeschichte.html>

Reininghausen, F., Kemp, J., & Ziane, A. (Eds.) (2020). *Musik und Gesellschaft. Marktplätze, Kampfbereiche, Elysium*. Königshausen & Neumann.

Richter, C. (1983). Hermeneutische Grundlagen der Didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel. *Musik und Bildung* 11, 22–26, and 12, 20–27.

Robert Bosch Stiftung GmbH (2021). *Robert Bosch Stiftung*. <https://www.bosch-stiftung.de/de>

Saary, M. (2021, August 18). *Salonmusik*. Oesterreichisches Musiklexikon online. [https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik\\_S/Salonmusik.xml](https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_S/Salonmusik.xml)

## Musical Traditions and New Music in Educational Context

**Dr. Józsefné Dombi, CSc.**

*University of Szeged*

### Abstract

The topic of the presentation is the traditions of Hungarian elementary music schools. In this school type, music is taught in a higher number of lessons from the first to the eighth grade, in the lower primary years (from the first to the fourth grade) 4+2, later 3+2 lessons a week, the +2 refers to choir practice. The material is traditionally based on folk music, music eras, and the works of Kodály and Bartók. The presentation collects the works of Kodály and Bartók, taught in the eighth grade, and other significant pieces. New music is represented by Miklós Kocsár's piano pieces and choir pieces.

### Keywords

Hungarian music, elementary music school, music tradition, Zoltán Kodály, Béla Bartók

In music education, it is essential to preserve, teach and learn valuable traditions, and also to communicate and learn new music. These values include the art of Bartók and Kodály. The study presents a special musical training in which the work of these two authors plays an important role. Analyzing the curriculum, we show how the art of the two composers is presented and which pieces of Miklós Kocsár are taught in the last year of an elementary music school.

### The history of specialized elementary music schools

The first school was opened by Gulyás György in Békéstarhos in 1946. (Pálfy Zsuzsa, 2002) The school had a very high-level entrance exam. The theoretical training was

advanced, using Kodály's reading exercises, relative solfeggio, and musical reading and writing. The students also learned instruments and sang in a choir. Renowned composers, such as Sándor Szokolay and Imre Mező studied here. Due to unfavorable circumstance, the school later closed down.

In 1950, the first elementary music school opened in Kecskemét. This type is still operational (Katona József Könyvtár, 2021). This is an elementary school where the number of music lessons is higher, today it means three lectures and two choir lessons a week. These schools can be found in Budapest and every county; in Csongrád-Csanád county there are such elementary classes in Szeged, Makó, Hódmezővásárhely, Kistelek, and Szentés; while in Szeged there is a higher-level music class in one secondary grammar school, where students can take the final exam in music at the end of their last year.

The material in elementary music schools is based on folk music, music history, and the works of Kodály and Bartók, and also focuses on musical reading and writing. In choir lessons, significant pieces of music history are sung.

The eighth-grade book was written by Helga Szabó in 1987. The 4th edition was published in 1994. (Szabó, 1994) It begins with folk songs and revises the types of the songs learned in eight years. The Kodály topic starts with a biography, discusses the field tips and Kodály's most important pieces, the *Psalmus Hungaricus*, *Te Deum*, the stage works *The Spinning Room* and *János Hány*, the orchestral works *Dances of Galanta* (1933), *Dances of Marosszék* (1930), *The Concerto for Orchestra* (1939–40), *Symphony in C* (1930s–1961), and *Variations on a Hungarian folk song Fölszállott a páva (Peacock)* (1939), which is followed by the choir pieces and Kodály's social role.

This is followed by the presentation of the pedagogical works: *33 Reading Exercises*, *Kis emberek dalai* (Songs of little people), *Ötfokú zene (Pentaton music Ö) I–IV: Bicinia Hungarica I–IV: Énekeljünk tisztán* (Sing clearly), *15 kétszólamú énekgyakorlat* (Two-part singing exercises), *77-66-55-44-33-22 kétszólamú énekgyakorlat* (Two-part singing exercises), *Tricinia, Epigrammák*. (Szabó, 1994)

Two of Kodály's works are presented in detail: his most significant piece, *Psalmus Hungaricus*, with its origins, analysis, and partiture; and the *Peacock*, its 16 variations and an analysis of the variations.

The Bartók chapter introduces the circumstances of his field trips and his arrangements of the Hungarian, Romanian and Slovakian collected folk songs. The Hungarian arrangements are illustrated with *Gyermekeknek, Vol. I-II* (For Children), *Magyar képek* (Hungarian Pictures), *15 Magyar parasztdal* (Fifteen Hungarian Peasant Songs), the pieces of *Mikrokozmosz* (Mikrokosmos) that are based on folk songs, e.g., *Népdalféle* (in Folk Song Style) and *Dobbantós tánc* (Stamping Dance). Then Romanian folk songs are introduced through the *Kolindák* (Romanian Christmas Carols, Vol. I-II), and finally the Slovakian arrangements, *Gyermekeknek* (For Children, Vol. III-IV), *44 Duos for Two Violins and Falun* (3 Village Scenes Sz. 79, BB 87b).

Excerpts are presented from Bartók's correspondence, and the circumstances of the Turkish field trip are shown. The Twenty-Seven Two- and Three-Part Choruses and the partiture of four pieces are also presented. (Szabó, 1994)

The collection of 20th century composers is a suggested creative task. The elementary music school gives stable bases for understanding these masterpieces, which tradition should be carried on. The material is solely based on classical music. New book was presented in 2021. (Szabó, 2021)

Content of the new book is *Choral works for festive occasions* (Miklós Kocsár: *Salve regina*), Late romantic: Wagner, Verdi, Puccini – Music at the turn of the century (Debussy: *La Mer, Les Trois Nocturnes, Children's Corner*, Ravel: *Bolero*), Music in the 20th century: Stravinsky: *Le Sacre du Printemps L'Histoire du soldat*, Arnold Schönberg: *Pierrot Lunaire*, George Gershwin: *Rhapsody in Blue, Jazz*, Carl Orff: *Carmina burana*, Benjamin Britten: *A Ceremony of Carols*, John Cage: *4'33"*, Krzysztof Penderecki: *Threnody to the Victims of Hiroshima*, Arvo Pärt: *Magnificat; Hungarian music of the XX. century, Summary of the music of the 20th century, Jazz and popular music, Contemporary classical music* (Ligeti, Kurtág), *Glossary*.



Content of Hungarian music of XX. century is in the new book:

Zoltán Kodály (1882–1967), Live of Kodály and Hungarian folk song, *Éneklő ifjúság* (Youth singing), *Psalmus Hungaricus*, *Dances of Marosszék*, *Spinning room*, Mixed choir *Anna Molnar*, *Psalmus Hungaricus*.

Béla Bartók (1881–1945), The new material in this book are *Bluebeard's Castle*, *Cantata Profana*, *Concerto*, *Music for Strings*, *Percussion and Celesta*.

The book shows another composer too: László Lajtha (1892–1963), Ernő Dohnányi (1877–1960) and László Sáy (1940–).

An important representative of new music is Miklós Kocsár (1933–2019), whose works are taught through choir pieces, although he wrote piano pieces for pedagogical purposes. (Gerencsér, 2002)

He started his musical studies with improvisations of dance pieces, studied composing and trombone at the Debrecen Conservatory. At the Academy he was Ferenc Farkas's student. Besides his early brass compositions, he wrote vocal pieces as well, the first significant one of which is the *Évszakok* (Seasons), based on Lajos Áprily's poetry, where directed aleatory first appears.

In the 1970s, he encountered László Nagy's poetry and wrote the pieces *Tűz, te gyönyörű*, *Liliomdal*, and *Három nőikar*. *Tűzciterák* became a compulsory piece at the Debrecen International Choir Competition. A characteristic feature of these pieces is the importance of contrast. Between 1976 and 1986, he composed orchestral pieces for clarinet, flute, oboe, and horn. In the 80s and 90s, he wrote choir pieces for mixed and female choirs on László Nagy's and Carl Sandburg's poetry and instrumental pieces for flute, horn, trombone, and cello.

During this period, he composed several pieces for children's choir, such as *Téli alkony* (Téli alkony, Ne félj, Jó szánút, jó fejsze), *Five Bicines* (Zsörtölődő, Tánc a havon, Tél derekán, Madáretető), based on Sándor Kányádi's poems; and children's choir pieces with accompanying piano or chamber orchestra: *Katonadal*, *Orbán*, *Ha a világ rigó lenne*, *Arany ágon*, *Kutyatár*, *Keskeny út*, based on Sándor Weöres's poems.

His pieces in Latin are *Salve Regina*, *Ave Maria*, *Subtuum Cantate Domino* (also for mixed choir), *Magnificat* (mixed choir, orchestra), *Jubilate Deo* with accompanying organ or brass orchestra, *Missa in A*, *Missa Secunda* with accompanying organ.

His pedagogical pieces were written in his early and late period: *Miniatures* (1955/56), *Tizenöt kis zongoradarab* (1977), *Sound portraits for piano* (1995–96), *Games with Intervals* (2005), *Tre Notturmi* (1997 and 2009) and *Piano pieces* (2009).

Two of these pieces (*Sound portraits for piano* and *Games with Intervals*) were performed with the instructions and presence of the author by the students and teachers (Maczelka Noémi Joóbné Czifra Éva, Dombiné Kemény) of the Department of Music Education, Juhász Gyula, Faculty of Education, the University of Szeged on the 85th birthday of Mr. Kocsár, besides *Forintos Nóták* by the department mixed choir, and *Jó szánút, jó fejsze* and *Subtuum presidium* by the children's choir of the elementary music school.

Kocsár's choir pieces are very popular in Japan. Several competitions are organized for his Hungarian, Latin, and English compositions. At the opening concert of the ISME conference in Glasgow, *Cat and dog* was performed with great success. (Opening ceremony of 32nd World Conference of International Society for Music Education from 24 to 29 July 2021, Glasgow)

In conclusion, we can say that the material in the last year of elementary school provides children with a comprehensive picture of the choir pieces of Kodály and Bartók. These compositions, based on folk songs, give a reliable base for further musical studies and general musical literacy.

## References

Gerencsér, R. (2002). *Kocsár Miklós Magyar zeneszerzők 13*. Mágus kiadó.

Katona József Könyvtar (2021, October). *Statut*. Katona József Könyvtar.

<http://www.bacstudastar.hu/fr/nemesszeghy-martaletöltés>

Pálfy Zsuzsa, F. (2002). *Békés-Tarhosi nyitott könyv*. Békés város Önkormányzata.

Szabó, H. (1994). *Ének-zene 8*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szabó, H. (2021). *Ének-zene 8. Emelt szintű tankönyv az általános iskola 8. osztálya számára*. Oktatási Hivatal.

## **Vlastenectvo – fenomén nadčasový a aktuálny aj pre súčasnosť či prehliadaný v dnešnej hudobnej edukácii a pedagogike?**

**PhDr. Jana Kupková, CSc.**

*Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre*

### **Abstrakt**

Príspevok reflektuje fenomén vlastenectva, odvíja sa od novších dejín hudobnej výchovy a pedagogiky na Slovensku a pozornosť zacieluje na súčasnosť a hudobno-kultúrne a pedagogické snahy dneška.

### **Kľúčové slová**

vlastenectvo, súčasnosť, hudobná edukácia, pedagogika, fenomén

### **Abstract**

The paper focuses on the phenomenon of patriotism and traces its background in the modern history of music education and pedagogy in Slovakia. Particular attention is paid to the present time and current music-cultural and pedagogical activities.

### **Keywords**

patriotism, present times, music education, pedagogy, phenomenon

## Úvod

Je zrejmé, že rok 2021 je v česko-slovenskom kontexte rokom mnohých relevantných výročí. Pripomíname si 95 rokov od prvého pravidelného vysielania rozhlasu na Slovensku (1926), ako aj 65 rokov od začatia televízneho vysielania na Slovensku (štúdio Bratislava v roku 1956). V slovenskom pedagogickom teritóriu vyzdvihujeme významný fakt uplynutia storočnice vysokoškolského vzdelávania na Univerzite Komenského v Bratislave, taktiež aj sté výročie slovenskej kinematografie. Tešíme sa, že v tomto roku sa stretávame, aj keď iba „on-line“ na platforme významnej a pre sféru hudobnej pedagogiky veľmi prínosnej konferencie „**Musica viva in schola**“ v Brne, na jej už 30. ročníku. Je to azda aj magické naplnenie jej poslania i trvania, nakoľko práve uplynulo šesťdesiatpäť rokov od konania jej prvého ročníka (1956).

Za nami však je už druhé decénium 21. storočia. No aj napriek prevratnému napredovaniu vo všetkých oblastiach vedy, výskumu i umenia, zostávajú pred nami ešte nezodpovedané niektoré otázky, či problémové okruhy. Jedným z nich je aj akceptovanie fenoménu vlastenectva a jeho uplatnenie v súčasnej hudobnej edukácii, pedagogike i hudobnej kultúre. Pokúsime sa na ňu zodpovedať, i keď sme si vedomí, že obmedzený rozsah príspevku nám dovolí niektoré podstatné zretele len naznačiť a nemožno ich objasniť v adekvátnej hĺbke a detailnom prieniku.

## Vymedzenie pojmu

Je nesporné, že pojem vlastenectva je spoločensky determinovaný, jeho definície v dobovo podmienenej pedagogike a v odbornej literatúre v 80. rokoch 20. storočia sa orientujú predovšetkým na vlasteneckú výchovu, ktorá je charakterizovaná ako „cieľavedomá činnosť, zameraná na formovanie a upevňovanie pozitívnych vzťahov človeka k vlasti, národu, rodnej krajine“ (Pavlík et al., 1984, s. 547). Obsah vtedajšej socialistickej výchovy a vzdelávania detí a mladej generácie sa realizuje kreovaním vzťahov k vecnému prostrediu (prírodným krásam a bohatstvu vlasti, výsledkom práce ľudu minulosti a súčasnosti), vzťahov k pracujúcemu ľudu, vlastnému ako aj iným národom vlasti, utváraním vzťahov k pokrokovým národným a revolučným tradíciám

vlastnej krajiny. Presadzované ideologické zretele sú v tej dobe obsiahnuté v snahách o zohľadňovanie vzťahu k „aktuálnym problémom socialistického budovania“, ako aj „úcty a hrdosti k dosiahnutým výsledkom socialistického vývinu“.

Vzhľadom na sféru slovenskej a českej hudobnej pedagogiky a jej osobitý prínos v polovici 80. rokov uplynulého storočia, však nemožno opomenúť významné progresívne úsilie českých a slovenských hudobných pedagógov, ktorí spojili svoje sily najvýraznejšie práve na platforme tzv. „Nitrianskych konferencií“. V spoločných a zjednotených aktivitách relevantne prispeli kvzostupu hudobnej pedagogiky na Slovensku. Výrazné boli aj pozitívne ambície vo sfére intencionálnej i záujmovej hudobno-pohybovej a telesnej aktivity, tak v Čechách, ako aj na Slovenku. Osobne v tomto období oceňujeme obrovskú sebadisciplínu ľudí všetkých vekových kategórií, ktorí s nadšením pestovali esteticky hodnotnú kultúru pohybu a prezentovali ju na reprezentatívnych spartakiádnych vystúpeniach, s vyústením na celoštátnej spartakiáde v Prahe na „Strahovskom štadióne“. Oceňujeme fakt, že výber hudby, ktorý bol podkladom k vystúpeniam a znel počas nich, bol volený vhodne, pôsobivá hudba zahŕňala aj umelecky hodnotné artefakty vážnej hudby (napr. aj symfonickú báseň „Vltava“ od B. Smetanu).

Súčasný „Krátky slovník slovenského jazyka“ (Kačala et al., 2020, s. 818) uvádza pod pojmom „vlastenec“ nasledovnú charakteristiku: „kto pociťuje a prejavuje lásku k vlasti, patriot: oddaný vlasti“, pričom k prívlastku vlastenecký sa viaže vlastenecký cit, čin.

Akceptujúc tieto atribúty, ako aj v intenciách vnútorného pocitu hrdosti na príslušnosť k svojmu národu, hájenie jeho záujmov, dosiahla relevantný bádateľský prínos v empirickom výskume, realizovanom v roku 2012 na základných školách na Slovensku, skúsená a erudovaná vysokoškolská hudobná pedagogička Dagmar Micháľková.

Je zrejmé, že vlastenecké ideály sú v českej a slovenskej spisbe i v realizovaných činnorodých aktivitách doložené oddávna. Sú však ešte stále aktuálne a podnetné aj v súčasnej postmodernej dobe?

## Historický exkurz do slovenskej hudobnej pedagogiky so zreteľom na akceptáciu fenoménu vlastenectva

Prvky vlastenectva, resp. jeho atribúty sa v dejinnom vývoji českej a slovenskej hudobnej pedagogiky uplatňovali v rôznej miere a v rozmanitej intenzite. Relevantným prameňom nám stále zostáva výborná publikácia (1990), mapujúca históriu našej hudobnej výchovy od dvojice zanietených pedagógov Vladimíra Gregora (Hv v českých krajinách) a Tibora Sedlického (Hv na Slovensku).

Detailnejší pohľad v našom príspevku venujeme obdobiu 20. storočia a desaťročiam nového milénia, nakoľko sféru hudobnej výchovy a hudobnej pedagogiky na Slovensku po roku 1918 sme reflektovali v početných štúdiách a prácach rôzneho druhu, ktoré rezultovali predovšetkým z pramenných výskumov. Po preštudovaní a analýze vydaných edukačných médií (učebnice hudobnej výchovy) sme registrovali zretele, ktoré korešpondujú s akceptovaním vlasteneckých atribútov vo výbere piesní, zaradených do nich. Piesne K. Kuzmányho „**Kto za pravdu horí**“, S. Tomášika „**Hej Slováci**“, ako aj mnohé iné nájdeme v spevníkoch a učebniciach, vydaných na Slovensku v tzv. medzivojnovom období u F. Sládka, E. Hulu, aj M. Schneidra-Trnavského. Kvitujeme aj zaradovanie vlastných piesní, ktoré je príznačné aj pre nášho slovenského národného umelca, svojím všestranným prínosom pre slovenskú hudobnú kultúru mimoriadne významného. Pripomíname aj relevantný fakt, že hudobný skladateľ a pedagóg **Mikuláš Schneider-Trnavský** (1881–1958) sa aktivizoval v časoch svojej mladosti v rámci spolku **Detvan**, etablovanom v Prahe. Vo svojej učebnici (1922) uviedol aj svoju mimoriadne „nadčasovú“ pieseň „**Hoj vlast' moja**“ (1920), známu dnes predovšetkým v podobe kvalitnej a národne presvedčivej zborovej kompozície, interpretovanej viacerými slovenskými zborovými telesami a zaznamenanú v podobe viacerých hudobných nosičov.

Nemožno tiež nespomenúť relevantnú skutočnosť, že na sklonku 20. rokov uplynulého storočia sa formovala relevantná slovenská generácia skladateľov, tzv. slovenská hudobná moderna. Významný slovenský muzikológ, skladateľ a pedagóg prof. Ladislav Burlas (1996, s. 264) výstižne vyzdvihol fakt, že „hudobná moderna reagovala na vývojový dynamizmus nových životných situácií a myšlienkových prúdov, do ktorých sa

Slovensko po roku 1918 dostalo“, stotožňujeme sa s ním v jeho pozitívnom poznatku o výraznom interese o slovenskú ľudovú kultúru zo strany tak českých skladateľov, ako aj skladateľov a etnomuzikológov maďarských (B. Bartók). Na mieste je tiež zvýrazniť významnú skutočnosť, že predstavitelia našej národnej hudby študovali na Majstrovskej škole u Vítězslava Nováka v Prahe, čo ich veľmi pozitívne nasmerovalo aj na naše slovenské korene, ich perspektívnosť a inšpiratívnosť v ďalšej línii ich skladateľských ambícií a nadčasových národných kompozičných výsledkov.

Ich hudobné diela s národným (t. j.) aj vlasteneckým akcentom, využitie, či kreovanie hudobných diel v duchu vyspelých kompozičných techník a smerov hudby 20. storočia, sa už dostávali i do školských dokumentov, problémy však nastávali v súvislosti s ich adekvátnou percepciou v škole, nakoľko školy, aj v tej dobe, keď tzv. „predhrávanie skladieb“ bolo súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, nedisponovali potrebnou didaktickou technikou. Aké skladby teda našli svoje uplatnenie, resp. odporúčanie v dobových edukačných médiách? Spomeňme napr. hudobné ukážky z diel majstra Eugena Suchoňa (národná opera **Krútnava**; 1941–47), uvedené v slovenských učebniciach, vydaných v rokoch 1945–1960 pre stredné školy.

Po roku 1960 sa rozšíril diapazon piesní a skladieb v učebniciach hudobnej výchovy. V edukačných médiách (učebnice Hv) boli etablované skladby rôznych druhov a žánrov, z vokálnych vyzdvihujeme aj vlastenecky zameranú pieseň „**Domovina moja**“ (hudba T. Andrašovan, poézia V. Mihálik). Hudobné ukážky z opery **Svätopluk** E. Suchoňa z let 1950–59 mali ambíciu rozvíjať nielen estetické, ale hlavne vlastenecké cítenie a národné zretele, hrdosť na našu slovanskú minulosť a relevantnú históriu.

Po roku 1976, kedy vstúpil do platnosti dokument „Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy“, sa náplň hudobnej edukácie obohatila o rôznorodejšie hudobné aktivity, zahŕňajúc nielen spevácke a percepčné činnosti, ale aj inštrumentálne a hudobno-pohybové. Vokálny materiál piesní na elementárnom stupni neprinášal podstatnú inováciu vo výbere piesní. Výraznejšie obohatenie repertoáru v učebniciach 1. stupňa predstavuje inovovaná učebnica pre 4. ročník (1987), rôznorodá regionálna folklórna línia je evidentná vo výbere piesní v 5. ročníku základnej školy (1988).



Obdobie po tzv. „Nežnej revolúcii“ (17. november 1989) vytvorilo priestor k „otváraníu okien do Európy“, fenomén slovenských národných tradícií a príklon k aspektu vlastenectva nezanikol.

Pre hudobnú výchovu a hudobnú pedagogiku nové kultúrno spoločenské podmienky priniesli nové obzory, horizonty hudobnej kultúry, ako aj pedagogiky boli postavené pred úlohu vysporiadať sa s novými výzvami a priniesť nové podnety a impulzy v duchu doby.

Na tomto mieste si dovoľíme vyzdvihnúť aj pozitívne bádateľské ambície vysokoškolských pedagógov UMB v Banskej Bystrici, ktorí si predsavzali skúmať vlasteneckú výchovu a jej aplikáciu vo vtedajšej edukačnej realite a hľadať cesty k jej aktívnemu a tvorivému uplatneniu (KEGA č. 044UMB-4/2011 „Formovanie vlastenectva prostredníctvom hudobných artefaktov v multimediálnom svete“). Práve cestu integratívneho prepojenia viacerých disciplín (resp. vyučovacích predmetov), ktorý demonštrovala aj pedagogička Dagmar Strmeňová (2017), pôsobiaca na tejto slovenskej univerzitnej platforme, tiež pokladáme za vhodnú a perspektívnu stratégiu k aplikácii atribútov vlastenectva, využívajúc ich na rôznych stupňoch a typoch škôl na Slovensku, resp. analogicky aj v iných krajinách napr. tzv. Vyšehradskej štvorky.

Tu sa tiež naskytuje ďalšia perspektívna možnosť rozvoja, ktorá sa využíva už dlhé roky, či skôr desaťročia, spočiatku v podobe ľudovej umeleckej tvorivosti, a jej prínos formuloval muzikológ, skladateľ a pedagóg prof. Jozef Kresánek (1980, s. 257). Uviedol, že „ľudová hudba, ešte taká blízka vidieckemu obyvateľstvu, ak sa spracúva prostriedkami inšpirovanými už aj súčasnými technickými zvratmi v harmónii, kontrapunkte, inštrumentácii, je vo vývojovom i výchovnom procese dôležitým spojivom známeho s neznámym“. Zhodne s ním možno predpokladať zabezpečenie ďalšieho rastu folklórnej tradície, ktorá by azda na vidieku odumierala, nakoľko odumiera živná pôda, na ktorej sa rozvíjal klasický folklór.

Je zrejmé, že dodnes s pocitom hrdosti sledujeme a „drukujeme“ aktivity hudobných súborov na Slovensku, nielen profesionálnych (**SLUK** – Slovenský ľudový umelecký kolektív, **Lúčnica**), ale aj amatérskych, rôznych vekových kategórií nadšencov ľudového umenia, ktorí majú svoje adekvátne miesto aj na univerzitnej pôde, pričom súbory na

platforme učiteľských fakúlt na Slovensku (napr. v Nitre **Ponitran, Zobor**, a i.) nielen dôstojne reprezentujú svoju Alma mater v domácom teritóriu, ale sú úspešné aj v umeleckej konfrontácii s inými vysokoškolskými súbormi zo zahraničia.

Po roku 2013 vyšli na Slovensku nové učebnice hudobnej výchovy pre druhý stupeň základnej školy, pričom možno oceniť, že sú odrazom poznania a orientácie ich autorov v širokom spektre hudobných žánrov a druhov a hudbe minulosti i aktuálnej súčasnosti.

## **Hudobná kultúra a hudobná pedagogika na Slovensku v dobe moderny**

Je evidentné, že so sférou hudobnej výchovy a hudobnej pedagogiky úzko súvisí aj oblasť hudobnej kultúry a médií. Jej súvzťažnosti vystihol český muzikológ a vysokoškolský pedagóg profesor Jiří Fukač so svojim spoluautorským tímom v zložení Fukač, J., Tesař, S., Vereš, J. Poukázali však aj na ich úskalia, ktoré formulovali (2000, s. 143) nasledovne: „Potrebám určitých záujmových skupín sa prispôsobuje nielen akékoľvek rozhlasové a televízne vysielanie, ale i koncertná prevádzka („prevoz“), náplň väčšiny hudobných festivalov, atď... Využívanie internetu by mohlo vyvolať i procesy spontánneho formovania veľmi špecifických hudobno-záujmových skupín...“

Je teda zrejmé, že sféra hudobnej pedagogiky sa stala aj v dobe moderny ideálnou platformou ku konfrontáciám a interpretáciám hudobných pedagógov slovenských a českých, ale aj zahraničných. V našej monografii (Kupková, 2014) sme akcentovali a vystihli ich prínos v oblasti hudobno-pedagogickej reflexie na Slovensku. Spoločne vydávané zborníky štúdií, organizované a úspešne realizované hudobno-pedagogické konferencie a iné podnetné aktivity sa stali nielen zdrojom poznania a prínosných inšpirácií, ale prispeli aj k hľadaniu a napĺňaniu nových, progresívnych ciest v hudobnej edukácii a hudobnej pedagogike.

Rozhodne nemožno opomenúť relevantný fakt, že oba naše národy – český a slovenský – sa v rôznych sférach spoločenského a kultúrneho života vzájomne ovplyvňovali, po roku 1918 žili v spoločnej Československej republike, pri rozvoji slovenského školstva a pedagogiky aktívne napomáhali aj viacerí, či mnohí českí pedagógovia. Osobnosti

z českého kultúrneho teritória sa nadchli krásou slovenského folklóru, napr. Karel Plicka – etnograf a režisér filmu „**Zem spieva**“ (1933) a aj ich veľmi vydarené filmové produkcie možno v akceptácii lásky a obdivu k vlasti považovať za pendant slovenských filmov, akými bol napr. slovenský film „**Rodná zem**“ natočený v roku 1955 (réžia J. Mach, hudba T. Andrašovan a protagonista M. Ťapák).

Aj v aktuálnej súčasnosti, resp. po rozdelení Československa (dlhodobo našej spoločnej vlasti) a v roku 1993 etablovaní Českej republiky a Slovenskej republiky, je, nazdávame sa, naša česko-slovenská vzájomnosť stále živá. Podieľajú sa na tom aj súčasné médiá, aj keď spoločné programy si zvolili predovšetkým bázu zábavných televíznych projektov (napr. „Česko Slovensko má talent“), ktoré prezentujú bohatú variabilnosť hudobných žánrov (okrem iných aktivít, najmä pre mladých ľudí rôznych „atraktívnych“ žánrov a vystúpení). Ak zameriame pozornosť na súčasné rozhlasové vysielanie na Slovensku, etablované pod egidou RTVS, interes si zaslúži stanica „Regina“, ktorá vo svojom rámci vyčlenila priestor vysielaniu „**Patria**“, venujúc sa aktivitám spoločenského a kultúrneho života na Slovensku so zreteľom na rôzne národnosti, ktoré na Slovensku žijú (Rusíni, Ukrajinci, Maďari etc.).

## **Fenomén vlastenectva na Slovensku v súčasnosti**

Ako našu reflexiu, zameranú na fenomén vlastenectva uviesť do kontextu s dobou postmodernej? Slovenský hudobný sociológ Rastislav Podpera (2010, s. 5) konštatuje, že „postmodernú dobu vnímame ako výrazne neprehľadnú a plnú paradoxov“. Jej podrobné definície a obsahové súvislosti sú v muzikologickej sfére reflektované, ich vymedzenie však v našom príspevku nie je prioritné. Je však zrejmé, že niektoré pozitívne a aj pre rozvoj hudobnosti veľmi progresívne aktivity majú tak v našej minulosti, ako aj v súčasnosti relevantný význam. V intenciách myšlienok D. Strmeňovej (2019, s. 184), ktorá hodnotu zborového spevu akcentovala nasledovne: „spoločný spev patrí oddávna k obľúbeným odborom hudobného umenia nášho ľudu. Prejavoval ním svoje spoločné pocity a túžby. Bol silným spájadlom národného kolektívu. Hudba a zborový spev majú primárnu schopnosť spájať ľudí v spoločných ideách, k zážitku, k aktivite a tiež dotvoriť atmosféru určitej situácie“, vidíme v ňom stále, aj v storočí

dominantnosti informačných a komunikačných technológií, silný a účinný stimul aj k rozvíjaniu ideí vlastenectva a posilnenia národného povedomia.

Ak vlastenectvo možno poňať ako adoráciu domova, domoviny, svojej otčiny, nemôžeme sa v hudobnej edukácii nechať žánrovo „sputnať“ len sférou tzv. vážnej, či artificiálnej hudby, ale je nutné zobrať do úvahy celú širokospektrálnosť hudby, teda akceptovať aj tzv. hudbu nonartificiálnu, v jej rozmanitých variantoch. Sme presvedčení o tom, že aj v tejto hudobnej sfére sú tzv. evergreeny, ktorých úspešnosť, či v bežnej reči povedanú širokú počúvateľnosť, či obľúbenosť, dokladajú aj v médiách realizované audiovizuálne hudobné programy (napr. v Slovenskej televízii „Hit storočia“, v roku 2007, repríza RTVS, 2021), a zároveň latentne napĺňajú aj ideu vlastenectva. Našu pozornosť si zaslúžia v nich novými, mladými interpretmi prezentované nadčasové piesne z oblasti tzv. populárnej hudby – uvedme napr. piesne **„Najkrajší kút v širom svete“** autorov G. Dusíka, P. Braxatorisa (1956), ako aj **„Rodný môj kraj, zo všetkých najkrajší“** (G. Dusík, P. Braxatoris, 1938), tiež i piesňový hit **„V slovenských dolinách“** autorov P. Hanzelyho, L. Zemana (1976). Úspešne bodovali tieto piesne s vlasteneckým puncom, niektoré si získali obľubu u mladých aj prostredníctvom súčasných populárnych slovenských hudobných skupín a ich sympatických sólistov (napr. hudobná skupina Desmod so spevákom Máriom Kollárom alias „Kuly“). Aj keď slovenským hitom storočia sa stala pieseň **„Vyznanie“** (J. Lehotský, K. Peteraj, 1979, pôvodne interpret. M. Gombitová), teší nás to i preto, že ide o veľmi hodnotnú pieseň s hlbokým obsahom a prvkami „muzikalizácie“ poetického textu.

Obdobie pandémie (Covid-19) a následnej karantény prinieslo svoju negatívnu daň... Možno si len priať, aby sa v slovenskom kultúrnom i mediálnom teritóriu zachovala súčasná situácia, kedy musia slovenské súkromné rozhlasové médiá zohľadňovať dosiaľ platnú požiadavku akceptovania 25-percentného zastúpenia slovenskej hudby vo svojej programovej ponuke. Veríme, že naše médiá neopustia súčasnú líniu prezentácie relevantných artefaktov z rôznych sfér umenia, vrátane hodnotnej slovenskej produkcie. Dúfame, že rozbehnutý kultúrny život na Slovensku sa vplyvom negatívnych okolností nezabrzdí a budeme žiť v živom kontakte s umením a kultúrou.

## Záverečné zhrnutie

V titule nášho príspevku, ako aj v predkladanom texte, reflektujúc vytýčenú problémovú otázku, sme dospeli k rezultátu, že fenomén vlastenectva je aj v súčasnosti nadčasový a mimoriadne aktuálny. Vo sfére jeho napĺňania však možno vidieť isté rezervy. Len proklamáciou v školských dokumentoch a verbalizáciou ideí sa však situáciu nepodarí optimalizovať. Cesty k riešeniu vidíme nielen vo sfére rodinnej výchovy, ale najmä na platforme vzdelávania učiteľov všetkých stupňov a typov, rozvíjaním ich vlasteneckého cítenia a vedomia. Prostredníkom k jeho pozitívnemu rozvoju je nielen výber atraktívnych hudobných diel a hudobných aktivít, ale aj voľba integratívnych ciest a pedagogických stratégií k osloveniu detí a mladých ľudí. Svojich žiakov a zároveň aktívnych percipientov, u ktorých budú mať na zreteli aj ich vývinové osobitosti, a to v súlade so súčasnou akceleráciou vývinu detí a mládeže. Všetci učitelia, ktorí realizujú svoje pedagogické poslanie úprimne (a zanietene), majú v sebe predpoklad zažiť v mládeži iskierku záujmu, či lásky o naše národné tradície, prebudiť ich vlastenecké cítenie a viesť ich aj k rešpektovaniu kultúry ďalších národností, ktoré s nami zdieľajú našu spoločnú vlasť, jej prírodné krásy, kultúrne bohatstvo i úspechy na poli umenia a vedy.

## Zdroje

- Burlas, L. (1996). Slovenská hudba 20. storočia. Vývoj v prvej polovici storočia. In O. Elschek (Ed.), *Dejiny slovenskej hudby od najstarších čias po súčasnosť* (s. 259–272). ASCO art & science, Bratislava.
- Fukač, J., Tesař, S., Vereš, J. (2000). *Hudební pedagogika. Koncepcie a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti*. Masarykova univerzita.
- Gregor, V., Sedlický, T. (1990). *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Editio Supraphon.
- Kačala, J., Považaj, M., Pisarčíková, M. (2020). *Krátky slovník slovenského jazyka*. Vydavateľstvo Matice slovenskej.
- Kresánek, J. (1980). *Úvod do systematiky hudobnej vedy*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Kupková, J. (1993). *Hudobnopedagogické aktivity na Slovensku po roku 1918* [Kandidátska dizertácia].
- Kupková, J. (2014). *Hudobná výchova na Slovensku po roku 1989*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Pavlík, O. et al. (1985). *Pedagogická encyklopédia Slovenska II*. VEDA, vydavateľstvo SAV.
- Podpera, R. (2010). *Dynamika súčasnej hudobnej kultúry*. Verbum.
- Strmeňová, D. (2017). *Vlastenecká výchova z hudobného aspektu*. Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Strmeňová, D. (2019) Zborový spev v Banskej Bystrici na základných školách v súčasnosti. In M. Pazúrik (Ed.), *Cantus Choralis Slovaca 2018* (s. 181–185). Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

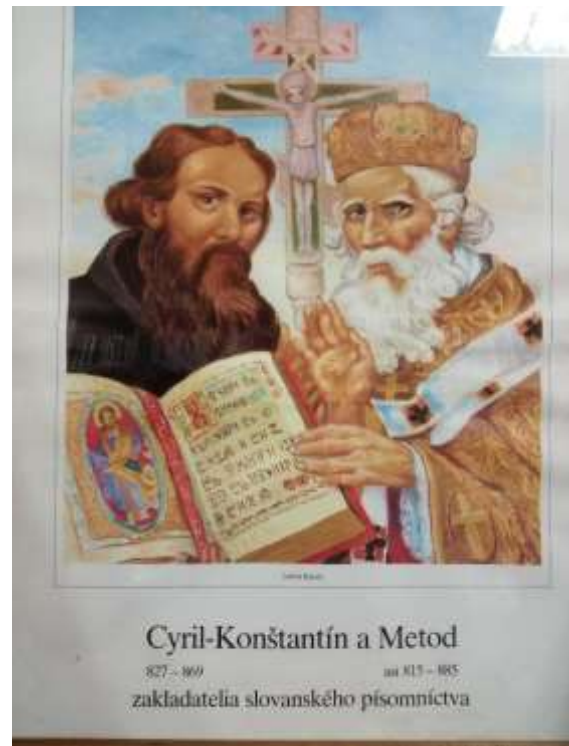
## Obrazová príloha

### 1. Výber významných dejateľov, aktívne pôsobiacich na území Slovenska

Zdroj: Foto – reprodukcie portrétov relevantných osobností, etablované v priestoroch Krajskej knižnice Karola Kmeťku v Nitre

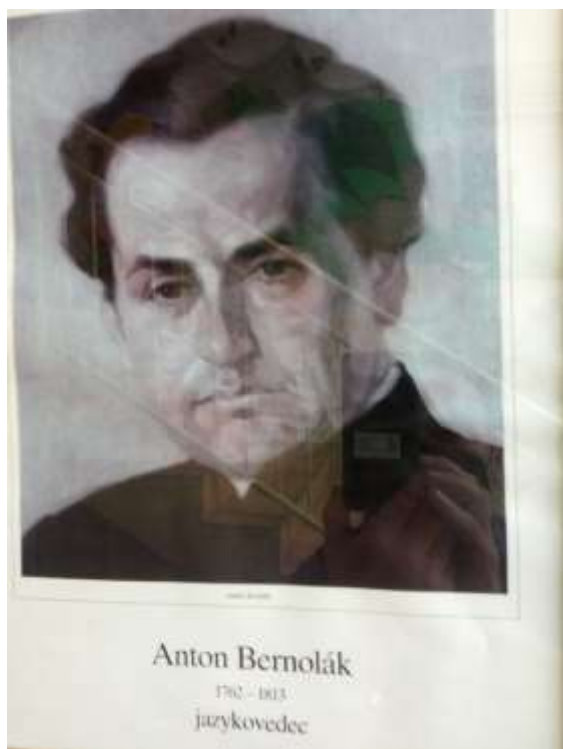


Obr. 1: Knieža Pribina

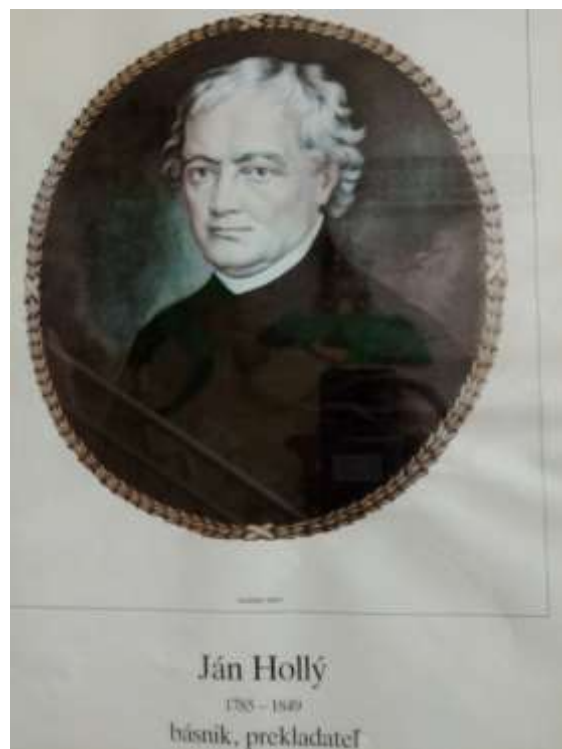


Obr. 2: Koštantín-Cyriľ a Metod

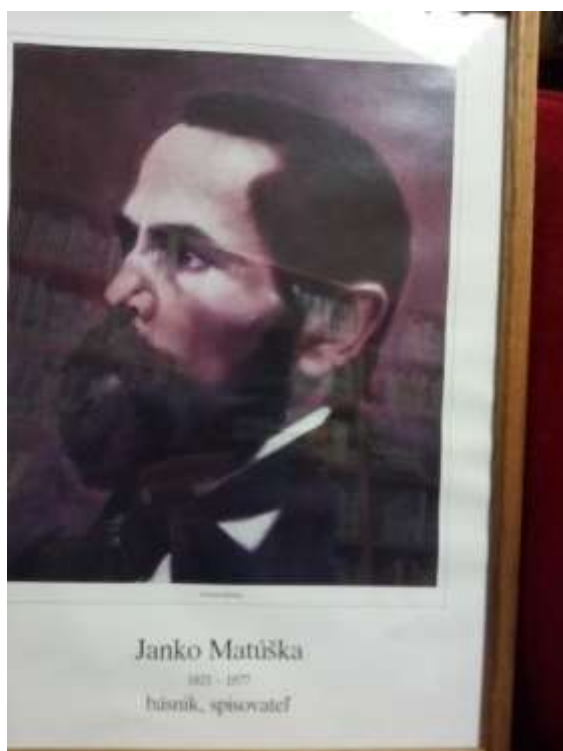




Obr. 3: Anton Bernolák



Obr. 4: Ján Hollý



Obr. 5: Janko Matúška



## 2. Výber ľudových piesní, zaradených do edukačných médií na Slovensku v 80. rokoch 20. storočia

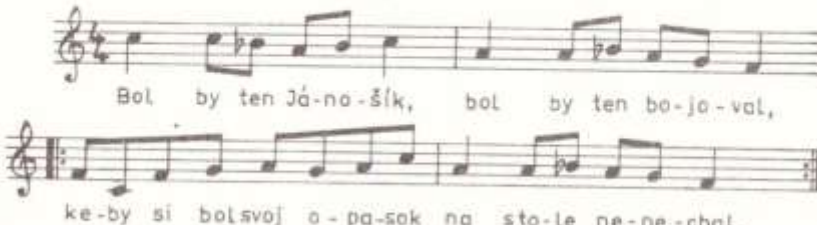
Zdroj: Turza, B., Slujková, V., Físla, R., Ganzer, L. (1989). *Učebnica hudobnej náuky pre 1. ročník ĽŠU*. Opus.

**A ja som z Oravy**



A ja som z Oravy deb-nár a ja ťa  
diev-čat-ko ne-znám, vez-mem si po-bi-jač,  
kľieš-te, pôj-dem ja van-dra-vať eš-te.

**Bol by ten Jánošík \***



Bol by ten Já-no-šík, bol by ten bo-ja-val,  
ke-by si bolsvoj o-pa-sok na sto-le ne-ne-chał.

47

**Cervené jablčko**

Čer - ve - né ja - bič - ko vo vrec - ku - mám, ko - ho ra -  
da vi - dí - m, ko - ho ra - da vi - dí - m, to - mu ho dám.

The image shows a musical score for the song 'Cervené jablčko'. It consists of two staves of music in a 2/4 time signature. The melody is written in a treble clef. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllable placement. The first line of music ends with a double bar line and repeat dots. The second line of music also ends with a double bar line and repeat dots.

**Češem si hlavičku \***

Če - šem si hla - vič - ku a - ko ma - ko - vič - ku. He - li, he - li,  
he - lič - ka, čer - ve - ná, bie - la ru - žič - ka.

The image shows a musical score for the song 'Češem si hlavičku'. It consists of two staves of music in a 2/4 time signature. The melody is written in a treble clef. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllable placement. The first line of music ends with a double bar line and repeat dots. The second line of music also ends with a double bar line and repeat dots.

**Ej, javor, javor \***

Ej, ja - vor, ja - vor ze - le - ný, ej, ja - vor,  
ja - vor ze - le - ný, čo si tak smut - ný v je - se - ni.

The image shows a musical score for the song 'Ej, javor, javor'. It consists of two staves of music in a 2/4 time signature. The melody is written in a treble clef with a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllable placement. The first line of music ends with a double bar line and repeat dots. The second line of music also ends with a double bar line and repeat dots.

**Hoja, Duňďa, hoja**

Ho - ja, Duň - ďa, ho - ja, po - sta - la nás  
krá - ľov - ná, ho - ja, Duň - ďa, ho - ja.

The image shows a musical score for the song 'Hoja, Duňďa, hoja'. It consists of two staves of music in a 2/4 time signature. The melody is simple and repetitive. The lyrics are written below the notes.

**Pokapala na salaši \***

Po - ka - pa - la na sa - la - ši sta - ni - na, sta - ni - na,  
po - ve - da - li to na náš - ho Mar - ti - na,  
po - ve - da - li to na náš - ho Mar - ti - na.

The image shows a musical score for the song 'Pokapala na salaši'. It consists of three staves of music in a 2/4 time signature. The melody is simple and repetitive. The lyrics are written below the notes.

**Pradteže len, pradulienky**

Prad - te - že len, pra - du - lien - ky, pôj - de -  
me do - mov, pôj - de - me do - mov.

The image shows a musical score for the song 'Pradteže len, pradulienky'. It consists of two staves of music in a 2/4 time signature. The melody is simple and repetitive. The lyrics are written below the notes.

Prala som ja \*

Musical score for the song "Prala som ja". It consists of three staves of music in a 2/4 time signature with a key signature of one sharp (F#). The lyrics are written below the notes.

Pra-la som ja na po-tôč-ku, pra-la som, pra-la som,  
pra-la, pra-la, pra-la som, pý-tal sa ma je-den šu-haj,  
čia ja som, čia ja som, čia ja, čia ja, čia ja som.

Z brezového dreva \*

Musical score for the song "Z brezového dreva". It consists of three staves of music in a 2/4 time signature with a key signature of one flat (Bb). The lyrics are written below the notes.

Z bre-zo-vé-ho dre - va vo-da kvap - ká,  
z bre-zo-vé-ho dre - va vo-da kvap - ká, na - pi - že so,  
Kat - ka, Ka - tu - lien ka, Kat - ka, ved' je slad - ká.

## Filmová hudba jako prostředek popularizace národních hudebních tradic

**Mgr. Ondřej Musil, Ph.D.**

*Masarykova univerzita*

### Abstrakt

Příspěvek se ve své obecné rovině zaměřuje na potenciál filmové hudby k přenosu a zachování typických znaků a charakteru národních hudebních tradic v jejich autentické i stylizované podobě. Konkrétně pak text přibližuje hudební specifika vybraných kultur a národů, s nimiž se setkáváme v mainstreamových audiovizuálních dílech v podobě lokačních odkazů. Okrajově je nahlíženo i na použití archivní (nepůvodní) hudby v některých filmových žánrech. Cílem příspěvku je poukázat na stěžejní postupy užívané ve filmové hudbě k vyjádření lokálního nebo dobového charakteru prostředí a jeho hudebních tradic, stejně jako na možnosti jejich popularizace a využití v hudebním vzdělávání.

### Klíčová slova

filmová hudba, národní hudební tradice, referenční hudba, popularizace, hudební vzdělávání

### Abstract

In general, the paper focuses on the potential of film music to transmit and preserve the typical features and character of national musical traditions in their authentic and stylized form. Specifically, the text introduces the musical peculiarities of selected cultures and nations, which we encounter in mainstream audiovisual works in the form of location links. The use of archival (non-original) music in some film genres is also viewed marginally. The aim of the paper is to point out the basic procedures used in film

music to express the local or historical character of the narrative, musical traditions of the displayed countries and cultures, as well as the possibilities of their popularization and use in music education.

## Keywords

film music, national music traditions, reference music, popularization, music education

## Úvod

Film jako specifická oblast lidské tvůrčí činnosti je již tradičně zařazován do sféry umění. Jedná se o umění nejmasovější a nejvíce spjaté s životním stylem a proměnami společnosti, stejně jako s vývojem technických prostředků. Bývá proto též nazýváno uměním 20. století, byť si film svoje místo „mezi múzami“ musel postupně vydobýt a čelit mnohým kritikám. V porovnání s klasickými zástupci umění totiž představuje nejmladší odnož, která v sobě ale zároveň integruje výsledky a principy dříve vzniklých druhů. Vedle toho je film uměním typicky vícevrstevným. Obsahuje jak složku obrazovou, zvukovou a fabulační, tedy dějovou, tak i filozofickou či etickou (srov. např. Adámková Heidrová, 2010).

Oproti samostatně vnímaným zástupcům umění, jako je hudba nebo malířství, klade film také větší nároky na pozornost vnímatele, který se musí vypořádat s více smyslovými dojmy působícími současně (podobně jako u jevištních forem umění). Toto synergické předurčení filmových děl pak staví kinematografickou produkci na piedestal moderní synteticky vystavěné umělecké tvorby, jakkoli je zde slovo „moderní“ vzhledem ke stoletému působení filmového umění relativní.

Nelze však na film nahlížet jen z pohledu vlivu starších druhů umění a nezmínit přitom trendy opačné. Řada i již poměrně starších autorů uvádí nejeden argument zpětného působení filmu právě na příbuzný obor divadelní. Děje se tak jak ve smyslu užití světla a prostoru, kdy se pracuje s přímým fokusem na určité místo na jevišti, případně na postavu po vzoru stříhových záběrů filmu, tak i scénografické výstavby představení,

gestikulace a pohybů těla herců, které se redukuje a zintimňuje. Samozřejmě se zpětný vliv filmu částečně dotýká i hudebního umění (srov. Lissa, 1965).

Význam filmové hudby dnes tkví především ve skutečnosti, že má v mnohých svých podobách charakter mainstreamové produkce, a tím i výrazný dosah na nejširší vrstvy populace. Je to podmíněno už jen její podstatou a skutečností, že se s ní dostáváme do styku integrovaně v rámci filmových děl, a to jak v prostředí kinosálů, tak při domácím promítání. Kromě toho také prostupuje takřka všemi oblastmi televizní produkce, včetně zpravodajství a reklamy, a zasahuje významně i do světa internetu.

V návaznosti na rostoucí zájem o filmovou hudbu, čemuž napomáhá i její časté koncertní provádění, je třeba dbát na seznámení veřejnosti s tím, jakým zákonitostem hudba ve filmu podléhá, jaké jsou její funkce, jak k ní kriticky přistupovat a být schopen objektivního posouzení jejich kvalit. Týká se to především školního prostředí a vzdělávání, které má na formování postojů a názorů společnosti prvořadý vliv a do jehož kurikulárních základů problematika filmové a audiovizuální tvorby postupně proniká. Neméně podstatným důvodem, proč se touto oblastí zabývat ve vzdělávání, je obecný odklon od tradičních forem literárních a publicistických textů směrem k jejich digitální podobě. S tím souvisí nadvláda masmediální povahy přenosu informací, kdy je upřednostňována rychlost a stručnost. Příčiny a důsledky těchto změn byly už vícekrát tematizovány v rámci výzkumů a poukazují nejen na měnící se preference čtenářů z pohledu formy a obsahu, ale také na způsob trávení volného času (včetně období pandemie). Výsledky mimo jiné poukazují na skutečnost, že mladší generace tráví podstatně méně času čtením tištěných textů ve prospěch internetové zábavy a sledování filmů (viz např. Trávníček, 2021).

## **Filmová hudba ve školním prostředí**

V současné době, kdy jsou produkty filmové a audiovizuální tvorby nedílnou součástí každodenního života, reagují i vzdělávací instituce adekvátním způsobem, především ve smyslu osvětovém, tvůrčím a společenském, ovšem v případě masmédií i prevenčním (McQuail, 2009).



Při zkoumání možností výuky filmové hudby nemůžeme v rámci základního vzdělávání opomenout *Rámcový vzdělávací program* (RVP), závazný kurikulární dokument upravující podmínky pro jednotlivé etapy vzdělávání a částečně i jejich náplň.

Logickým a vzhledem k nabývajícimu významu filmové hudby i potřebným krokem by bylo její aplikování do výuky oboru *Hudební výchova* (na ZŠ), potažmo *Hudebního oboru* (na gymnáziích). Vzhledem k očekávaným výstupům, orientovaným na tzv. činnostní pojetí,<sup>1</sup> lze nicméně filmovou hudbu coby žánr prezentovat ve větší míře jen u poslechových činností, ačkoli tvůrčí uchopení látky nabízí jisté možnosti i v oblasti instrumentální hry a pohybových aktivit. I přesto ji lze díky multižánrovému charakteru dobře použít pro referenční i analytické účely. Hudební principy, na kterých je filmová hudba vystavěna, ať už v podobě symfonické hudby, středního proudu pop-music, rocku, nebo jazzu, se totiž od autentické koncertní podoby většiny žánrů prakticky neliší. Zasazením hudby do filmového děje se sice mění její funkce, harmonické principy, instrumentace či interpretační styl však staví na témže základu.

Přidanou hodnotou oproti koncertní podobě hudby je ovšem v tomto případě atraktivita a zájem žáků či studentů o kinematografickou, televizní či jinou mediální produkci. Filmové užití různých hudebních žánrů tak může představovat odvětví, které „zůstává více zakotveno v jejich paměti a lze s ním proto ve vyučování za jistých předpokladů a v přizpůsobených podmínkách účinně pracovat.“ (Musil, 2019, s. 130)

Aktuálním problémem, který omezuje nejen zapojování filmové hudby do obsahu učiva Hudební výchovy, ale i základní požadavky hudebního vzdělávání obecně, jsou revize RVP, v jejichž rámci dochází u vzdělávací oblasti Umění a kultura pro 2. stupeň ZŠ ke snížení hodinové dotace.<sup>2</sup>

Potenciální řešení této situace, přinejmenším pro oblast filmové hudby, by mohlo vzejít z tzv. doplňujících vzdělávacích oborů. Jedná se o volitelné obohacení „hlavních“ vzdělávacích oborů (v současné době pouze pro základní vzdělávání), které není závazné a jehož očekávané výstupy „jsou pouze doporučené pro formulování výstupů v učebních osnovách“ (MŠMT, 2021, s. 119). Z nabídky doplňujících vzdělávacích oborů

<sup>1</sup> Mezi složky činnostního pojetí HV se řadí činnosti vokální, instrumentální, hudebně-pohybové a poslechové. (srov. např. Sedlák & Siebr, 1985)

<sup>2</sup> Srov. konferenční příspěvek doc. PhDr. Marka Sedláčka, Ph.D., *K aktuálním otázkám hudební výchovy v kontextu historie konferencí Musica viva in schola.*



vystupuje pro naše účely zejména *Filmová/Audiovizuální výchova*. Ačkoli je koncipována spíše směrem k vnímání audiovizuálních děl jako takových, s přihlédnutím k vlastním tvůrčím zkušenostem či uměleckým hodnotám a názorům, rozhodně je zde prostor i pro hudební, resp. zvukovou složku těchto děl. RVP sice v popisu oboru přímo nepoukazuje na filmovou hudbu, mezi zmíněnými doporučenými očekávanými výstupy ale můžeme nalézt následující položky:

- (Žák) zhodnotí význam základních sdělovacích funkcí a estetických kvalit obrazové i **zvukové složky** audiovize a záměrně s nimi pracuje při natáčení i skladebném dokončování vlastního projektu.
- (Žák) v diskusi zaujímá postoj k zobrazovaným etickým hodnotám a **estetickým kvalitám** sledovaného filmu nebo televizního programu.

Vzhledem ke skutečnosti, že se na estetických kvalitách audiovizuálního díla podílí velkou měrou také jeho hudební doprovod, musí s ním být počítáno i v rámci kritického hodnocení. Potřeba dostatečného pochopení filmové hudby z pohledu jejích funkcí a podob je proto nesporná, nehledě na to, že v soupisu učiva (pro 2. stupeň ZŠ!) přímo figuruje *zvuková složka audiovizuálního výrazu a její hlavní elementy* (MŠMT, 2021, s. 128). I když je tedy důraz tohoto doplňujícího vzdělávacího oboru kladen více na povšechné porozumění principům audiovizuálního umění, lze díky jeho nezávaznému volitelnému statusu obsah výuky částečně přizpůsobit a věnovat více prostoru filmové hudbě. Učitel tedy za předpokladu schváleného zapojení *Filmové/Audiovizuální výchovy* do výuky může alespoň zčásti kompenzovat nedostatečnou hodinovou dotaci oblasti Umění a kultura. Využije tak volného prostoru k výuce hudebních zákonitostí filmového doprovodu a vytvoří si tematický můstek k obsahu učiva ve standardní Hudební výchově.

I nad rámec základního, potažmo středního všeobecného vzdělávání lze nalézt určité uplatnění filmové hudby. Jedná se ovšem v drtivé většině případů o odborné kompoziční školení (zejména ve vysokoškolském prostředí) nebo se studenti nejrůznějších středních a vysokých škol (často soukromých) setkají s filmovou hudbou v rámci studia filmové režie, zvukové dramaturgie a designu nebo filmové a televizní tvorby. Zpravidla ale jde o pouhé doplnění hlavního oboru, o stručný teoretický vhled do problematiky (více viz Musil, 2017).

Metodické a didaktické základy, tedy konkrétní postupy, které lze v hudebním vzdělávání využít při výkladu filmové hudby, se v české, a hlavně zahraniční literatuře objevují stále častěji. Přesto nelze tvrdit, že by byl jejich počet, a především obsah zcela vyčerpávající. Existují i metodické materiály, které zpracovávají audiovizuální tvorbu pro účely vzdělávání. K jejich šíření a sdílení se v poslední době využívají velmi oblíbené, byť už poněkud přemnožené a předimenzované servery a internetové portály. K filmové hudbě zde ale (až na specializované výjimky)<sup>3</sup> nebývá mnoho k nalezení. Podobně neutěšená situace se bohužel objevuje v případě tištěných zdrojů, ať už jde o odborné hudebně-pedagogické publikace, nebo o učební a popularizační texty. Lze tedy usoudit, že domácí situace do značné míry pokulhává za zahraničím či přinejmenším za sousedními německy mluvícími zeměmi (viz níže). Tento materiální nedostatek je možná důvodem, proč filmová hudba v jiném než uměleckém či tvůrčím ohledu není příliš častým objektem zkoumání a následného zpracování v jiných odborných sférách, jako třeba právě v pedagogice (více viz Musil, 2018).

Jak bylo nastíněno, inspiraci k výuce filmové hudby je v současné době nejvhodnější hledat v zahraniční literatuře, zejména v případě německy mluvících autorů. Některé tituly se věnují interdisciplinární analýze a integrativnímu hudebnímu vyučování a popisují problémy vyvstávající ze vzájemného působení filmu a hudby. Kromě toho je čtenář seznámen s principy hudebně-filmového vzdělávání a jeho podmínkami (např. Schudack, 1995). Poměrně starší a na školní prostředí více orientovanou prací je *Filmmusik im Unterricht* hudebních didaktiků Martina Schreiberera a Wilhelma Torkela (1984). Autoři nastiňují možné funkce hudby ve filmu, velmi atraktivní a nenásilnou formou seznamují čtenáře s důležitými mezníky ve vývoji hudebního doprovodu filmů a zmiňují i důležitost kritérií pro hodnocení hudby ve filmu, například na základě stylu jejího použití. Příloha práce navíc obsahuje několik výukových modulů, pečlivě rozvrstvených a rozdělených do několika fází a doplněných o hudební ukázky a možnosti grafické vizualizace. Vzhledem k omezenému množství publikací nabízejících praktické náměty pro uchopení problematiky filmové hudby ve výuce lze práci těchto

---

<sup>3</sup> Např. *Teach with Movies*, server nabízející mimo jiné databázi hudebně zaměřených filmů s popisem děje, pozitivy a negativy jeho zpracování, informacemi o historickém či společenském pozadí filmu, současným náhledem na danou látku či osobnost a s tím i náměty ke společenským či psychologickým přesahům (Frieden & Elliott, n.d.).

autorů považovat za unikátní a hodnou aktualizace a přizpůsobení současným hudebnědidaktickým požadavkům.

Zajímavým zpestřením pedagogicky orientovaných materiálů o filmové hudbě je zvláštní druh pracovního sešitu vytvořený Ines Müller-Hansenovou (2014). Jedná se o šablony pro výuku dějin, analýzy a produkce filmů na druhém a třetím stupni vzdělávání. Zaměření této relativně obsáhlé publikace odráží různé složky filmu, od obrazové kompozice a technik práce s kamerou až po problematiku děje, filmových žánrů, produkčních prací, dějin filmu nebo recepce díla. Součástí je i kapitola o zvuku, obsahující položky v podobě hudby, ruchů a mluvního projevu. Zaměříme-li se pak na podkapitulu o hudbě, nalezneme mezi konkrétními úkoly pro žáky přiřazování hudebních nástrojů odpovídajícímu místu, žánru, ději nebo době. Je tedy na žácích, co v nich daný nástroj evokuje. Ve vztahu k běžné filmové praxi podobně cílená didaktická činnost vychází z běžné a hojně využívané funkce filmové hudby, a sice funkce lokační.

## Referenční funkce hudby

Hudba ve filmu plní celou řadu rozličných funkcí. Jejich soupis a hierarchie nabízí nespočet autorských náhledů, což je způsobeno mimo jiné dobou vzniku té které odborné publikace, ale také stále se vyvíjejícími technickými možnostmi a tvůrčími přístupy. Pro ilustraci a výběr alespoň několika základních funkcí si zde vypůjčme kategorizaci Jána Grečnára (2005), který rozděluje funkce filmové hudby na *informační* (časově-prostorové), *působící na psychiku diváka* a *technické*. Půjdeme-li odzadu, můžeme za technické funkce filmové hudby považovat ty, které pomáhají vytvářet filmovou kontinuitu, podílí se na celistvosti příběhu, zjemňují filmové stříhy apod. Druhá zmíněná kategorie pak představuje vytváření nálad, emoční vykreslení postav, stupňování a uvolňování napětí, dotváření významů, které nejsou patrné z filmového vizuálu. Informační funkce podle Grečnára působí v kontextu historickém, geografickém, příp. společenském a osobním.

Všechny zmíněné základní funkce filmové hudby mají podstatný vliv na vyznění filmového příběhu, pochopení tvůrčího záměru a samozřejmě i na estetické kvality celého díla. Funkce informační, tedy prvek geografický, historický a společenský (kulturní), může nicméně představovat také nástroj pro šíření místních národních

hudebních tradic a jejich porozumění, potažmo i pro jejich zachování. Vedle Grečnárovy klasifikace se v české, a především v zahraniční literatuře častěji objevuje obecnější pojem *referenční hudba* (*reference/link music*). Ten se vztahuje, jak již název napovídá, k různým podobám hudebních odkazů. I zde se jedná o odkazy geografické, historické či přenesené o kulturně-společenské.

Užití filmové hudby jako přímého odkazu na geografickou oblast či historickou epochu, ve které se děj filmu či vybraná scéna odehrává, provází filmové umění prakticky po celou dobu jeho existence. Přestože takové vytváření hudební či nástrojové typizace často čelí kritice, a to nejen v oblasti hudby filmové, ale i koncertní, představuje pro filmové tvůrce důležitý nástroj sémantický, psychologický a v neposlední řadě i didaktický. Potenciál referenční hudby totiž spočívá nejen v seznámení se zavedenými postupy hudební dramaturgie filmu, ale rovněž v kontaktu s oblastními hudebními charakteristikami a tradicemi napříč zeměmi a kulturami.

Tato funkce hudby (nazývána též *lokační* – *location music*) tedy zjednodušeně řečeno spočívá v navození konkrétního prostředí pomocí hudebních prostředků (Cooke, 2011). V řadě filmů je takové počínání předvídatelné. Na druhou stranu působí výsledky revolučních myšlenek hlásajících odvrát od historické či oblastní korektnosti hudby přinejmenším rozpačitě, i když jistě nedá práci nalézt filmy, kde právě toto záměrné porušení funguje. V mnohých případech ale i přes svoji popisnost působí nejpřesvědčivěji dobově a místně podmíněný doprovod, kterého lze navíc využít i pro různé skryté významy.

Už bylo naznačeno, že hudba může pro evokaci určitého prostředí využít jak typického zvuku určitého nástroje, tak typické instrumentace standardních hudebních těles.

Při zvuku akordeonu se například řadě jedinců vybaví prostředí Francie, potažmo Argentiny, díky tamní tradici v podobě tance zvaného tango. Kytara a stylizované žesťové nástroje zase odkazují na španělské nebo mexické prostředí. Skotsko by bezpochyby většina filmových skladatelů znázorňovala instrumentářem obsahujícím dudy.

Exotičtější země pak většinou vyžadují užití tamních tradičních nástrojů. V Indii by se jednalo nejspíše o sitár či strunný smyčcový nástroj sarangi, Čínu nebo Japonsko

charakterizují různé melodické bicí a perkusní nástroje (např. tradiční buben taiko), tam-tamy, gongy nebo strunné nástroje podobné citerám. Nehledě na to užívají skladatelé filmových i koncertních děl mnohdy prvoplánově konvencionálních citací, třeba při použití úryvků národních hymen, představujících naprosto bezpečně identifikovatelné odkazy k místnímu nebo kulturně-společenskému zařazení filmového děje.

Oblastní určení tradičních nástrojů či nástrojových skupin jistě není jediným kritériem, které určuje jejich zakotvení v našich představách. Skladatelé někdy pouhou stylizací běžného nástroje v daném prostředí předurčí jeho pozdější pevné sémantické zasazení, kterého následně využívají mladší skladatelé pro tytéž účely.

Vzorovým příkladem může být foukací harmonika ve snímcích z prostředí Divokého západu, jejíhož zvuku bylo použito skladatelem **Martinem Böttcherem** v úvodních znělkách filmů o Vinnetouovi nebo **Enniem Morriconem** ve filmu *Tenkrát na Západě* [1968]. Přestože se tyto prostředky nemusejí vždy historicky kloubit s místními hudebními tradicemi, výše zmínění hudební pionýři nastolili jejich úzký významový profil, kterého se lze zbavit pouze odlišnou stylovou/žánrovou instrumentací. Konkrétně u foukací harmoniky sice může být odkaz částečně historicky i místně podmíněn, původ nástroje však nelze s tematikou westernu spojovat.

Na morriconeovský odkaz postupně navazují i mladší (nejen zahraniční) filmoví skladatelé, mezi nimi například **Jan Rychlík** s **Vlastimilem Hálou** v netradičním filmovém muzikálu *Limonádový Joe aneb Koňská opera* [1964] nebo **Zdeněk Barták** ve snímcích *Byl jednou jeden polda II – Major Maisner opět zasahuje!* [1997] a v seriálu *Zdivočelá země* [1997–2012].

Ačkoli měl právě zmíněný snímek *Tenkrát na Západě* masivní vliv na filmový zvuk Divokého západu a bývá považován za nejpropracovanější odkaz westernové tematiky, zdatelně odkazoval na starší hollywoodské modely. Prapůvod tohoto poměrně úzkého významového určení westernového zvuku bychom totiž měli hledat především u skladatele **Aarona Coplanda**, který ve své filmové i koncertní hudbě reflektoval americké tradice a realie, k nimž problematika Divokého západu bezpochyby patří. Copland bývá právem nazýván zakladatelem amerického hudebního nacionalismu (někdy též v tandemu s Virgilem Thomsonem). Ve své tvorbě, zaměřené převážně na

koncertní a scénickou hudbu, syntetizoval prvky jazzu, klasické hudby a lidové americké melodiky. Pro jeho styl se později ustanovil výstižný termín *americana* (Cooke, 2011). Třebaže se jedná spíše o pseudotradiční styl, standardizoval typický zvuk Divokého západu, a to dříve než ve výše zmíněném evropském pojetí.

Navzdory tomu, že je Coplandova tvorba pro film značně omezená a zastíněná balety *Apalačské jaro*, *Rodeo* a *Billy the Kid*, řadou symfonických děl nebo známou *Fanfárou pro obyčejného člověka*, stojí za zmínku přinejmenším hudba ve stylu *americany* pro filmovou adaptaci Steinbeckova románu *O myších a lidech* [1939]. Coplandův hudební odkaz byl pro mladší generace skladatelů ještě výraznějším zdrojem inspirace, než jak tomu bylo u stoupenců hudby Morriconeho. Zmíňme především **Dimitriho Tiomkina** [*V pravé poledne*, 1952], **Elmera Bernsteina** [*Sedm statečných*, 1960], **Alfreda Newmana** [*Jak byl dobyt Západ*, 1962] a v pozdější filmové tvorbě i **Alana Silvestriho** [*Návrat do budoucnosti III*, 1990] nebo **Randyho Newmana** [*Maverick*, 1994].

Na Coplandově příkladu vidíme, že typické prostředí nemusí být navozováno pouze charakteristickým zvukem nástrojů. I některé pozdější filmové žánry staví na celkové orchestraci a kompozičních postupech. Zajímavé je v tomto smyslu hudební ztvárnění prostředí starověkého Egypta. V mainstreamové produkci sice skladatelé nezřídka zakomponovávají tradiční nástroje a místní hudební zvyklosti, ale někdy dochází také k hudební stylizaci s využitím orchestrálního zvuku. Běžná je výrazná bicí sekce, bloková instrumentace střídající plochy dechových nástrojů se smyčcovými, stupnice vycházející z arabských základů a harmonie, která pravidelně používá spoje mollového kvintakordu (příp. měkce malého septakordu) na sníženém sedmém stupni s durovou tónikou. K vyposlechnutí jsou tyto postupy ve filmech *Lawrence z Arábie* [Maurice Jarre, 1962] nebo *Mumie* [Jerry Goldsmith, 1999].

Dalším příkladem stylizované lokační hudby mohou být vědecko-fantastické snímky, jejichž prostředí sice nemůžeme řadit do ranku místních tradic, ale z hudebního hlediska jde o významný fenomén s dlouholetým vývojem.

Odhlédneme-li od pilotních snímků z prostředí vesmíru, vzdálených galaxií a mimozemských civilizací, jako např. *Den, kdy se zastavila Země* [1951] nebo *Četník a mimozemšťané* [1979], kde bylo pro posílení dojmu cizích světů a technologií použito zvláštních zvukových efektů a tehdy dostupných technologií, lze vysledovat jisté



postupy, které byly v průběhu let přimknuty k danému prostředí. Děje se tak především na základě skladatelského odkazu nejvýznamnějších autorů hudby pro takto tematizované snímky, **Johna Williamse** a **Jerryho Goldsmitha**. V jejich případech jsou to filmová díla mající společné hudební jádro vycházející z principů tzv. nového symfonismu 70. let. Představují poměrně rozsáhlé a propracované symfonické kompozice s velkým důrazem na žesťovou sekci, která podtrhuje monumentalitu, mystičnost, válečný charakter a kontakt s cizími světy, byť už ne výhradně ve smyslu boje lidského dobra proti mimozemskému zlu.

Příkladem může být většina neměnných úvodních témat, vtahujících diváky do děje a do nálady filmu. Jedná-li se o film či seriál nesoucí dnes módní přívlastek „kultovní“, stávají se z úvodních znělek fenomény, které jsou neoddělitelnou součástí zfilmovaných příběhů. Prapůvod jejich hudebního ztvárnění je možno opět hledat u starších komponistů, jako byl **Gustav Mahler**, **Igor Stravinskij** nebo **Gustav Holst**, který podobných možností orchestru využil nejvýrazněji ve své rozsáhlé kompozici *Planety*.

## Hudební tradice ve filmu

Vrátíme-li se k „pozemským“ tématům a reálným oblastem, na které lze hudebně odkazovat, jistě nesmíme opomenout tradiční hudbu významných světových kultur. Již částečně popsané charakteristiky zemí Dálného východu se ve smyslu místního určení uplatňují logicky jen v mainstreamové filmové produkci euro-amerického okruhu. Pro dané země je totiž použití jejich tradiční hudby samozřejmostí. Indická filmová studia, která co do objemu vyprodukovaných filmů náleží k největším na světě, nepřikládají indické hudbě zvláštní význam, jak je to obvyklé u západních produkcí. Nanejvýš rozlišují mezi historickým a moderním způsobem interpretace nebo mezi tradičním a moderním instrumentářem. Americká a evropská kinematografie běžně za základ hudebního doprovodu filmů považuje univerzální místně a historicky nevyhraněnou hudbu, v níž se odráží aktuální trendy. O to výrazněji pak působí hudba, která jakkoli vybočuje ze standardu. Ani tradiční (lidová) hudba jednotlivých zemí nebývá považována za běžný filmový doprovod, nýbrž za odkaz, záměrné navození hudební atmosféry.

Ve spojitosti s historickými hudebními odkazy se někdy místo lokační či obecně referenční funkce hudby uvádí samostatně i *funkce časová* jako svébytné označení, které sice v obecném smyslu také náleží do sféry lokace, ovšem v tomto směru přesněji vystihuje povahu hudebního odkazu co do terminologie (Bláha, 2014). Oproti výše zmíněným stylizovaným hudebním idiomům (viz *americana*) se zde jedná o hudební prostředky odkazující k reálným hudebním tradicím. V rámci amerického prostředí tedy můžeme historicky odkazovat k hudbě původních domorodých obyvatel (Native Americans) nebo později ke spirituálům či jazzu.

U filmů ztvárňujících autentické prostředí je pak výhodné čerpat z jakýchkoli hudebních pramenů vztahujících se k dané době. Jedním ze skladatelů, kteří se snažili o absolutní hudební autenticitu filmů, byl **Miklós Rózsa**, mistr filmových dramát a historických eposů (*Zloděj z Bagdadu, Julius Caesar, Ben Hur*). Mnohem častěji se nicméně ve filmech u dobových hudebních odkazů setkáme s použitím tzv. *archivní hudby*, tedy hudby převzaté. Jde o hudbu jiného autora (většinou staršího), vytvořenou mimo film, pro který byla později zvolena jako zvukový doprovod. V takovém případě musí být autenticita zaručena osobou specializující se na dané hudební období. Běžné je kupříkladu užití střeoevropských hudebních tradic na jednotlivá historická období, kdy tvůrci vycházejí z hudebního jazyka dané epochy. Nejlépe se tyto principy uplatňují při společenských událostech s tancem. Jestli jde o tance barokní suity, menuet nebo tance lidové, záleží na pečlivém a poučeném výběru.

Přestože archivní hudba má v tomto ohledu evidentní převahu, přetrvává i trend autorské hudby vztahující se k historickému období. Je doménou, či dokonce výsadou některých skladatelů. Za typický příklad z českého prostředí lze považovat hudbu k triádě filmů s husitskou tematikou Otakara Vávry, kde skladatel **Jiří Srnka** vycházel z písní Jistebnického kancionálu.

V české a československé tvorbě se lokační, respektive dobová hudba objevuje také ve filmech z venkovského prostředí. Folklorní odkazy můžeme slyšet například ve filmu *Zem spieva* [1933], manifestačním díle slovenského lidového prostředí s hudbou **Františka Škvora**, dále v animovaných loutkových filmech Jiřího Trnky (*Špalíček, Staré pověsti české*), kde hudbu komponoval **Václav Trojan**, nebo v hudebním doprovodu prvního filmového ztvárnění *Babičky* [1940] od **Jiřího Julia Fialy**, na něhož



o jednatřicet let později navázal **Luboš Fišer** [*Babička*, 1971]. Nelze také nezpomenout sice méně známý, přesto folklorně zaměřený doprovod **Jaroslava Krčka** k filmu *Škaredá dědina* [1975] nebo pohádkovou tvorbu **Petra Ulrycha** (*O statečném kováři*, *Pohádka svatojánské noci*). Nejedná se vždy o autentické folklorní projevy, spíše o stylizace zakomponované do rukopisu daného autora, inspirace lidovou tvorbou je ale evidentní, ne-li logická vzhledem k filmovým námětům.

Novodobé trendy samozřejmě někdy ustupují tradičnímu hudebnímu pojetí historických či lidových námětů filmů. Spojení zobrazeného historického prostředí s nekorespondující hudbou sice může za jistých okolností znít neotřele a svěže, přesto však tato netradiční synergie může běžného diváka dovést k dojmu úmyslné parodie, ironizujícího záměru nebo předpokládaného posunu v čase, kdy znějící hudba takzvaně začne dávat smysl. Pokud je to tvůrčí záměr režiséra / zvukového dramaturga, je vše v pořádku. Pokud je ale toto rozšířené sémantické pole samoúčelné, případně jde o projev umělecké revolty, je na zvážení, zda je určen běžnému filmovému publiku.

## Závěr

Filmová hudba v sobě integruje množství hudebních výrazových prostředků a žánrových charakteristik a díky své podstatě je navíc propojena s mimohudebním obsahem, nemluvě o možné provázanosti s prvky tradiční hudby různých zemí a kultur. Její popularizační potenciál tedy zahrnuje mnoho oblastí dobře přizpůsobitelných potřebám hudebního vzdělávání.

V jistém slova smyslu můžeme za popularizační snahy považovat už jen použití koncertní skladby některého z velikánů klasické hudby jako součásti filmového soundtracku. Totéž platí i pro hudbu populární, především s odkazem na fenomén titulních písní. Velké možnosti v tomto ohledu nabízejí zejména hudební filmy, tedy různožánrové produkty filmové tvorby, ve kterých je znatelný výrazný hudební námět nebo jeho hudební složka převažuje nad složkami ostatními (více viz Musil, 2019). Vždy je samozřejmě zapotřebí pracovat s filmovým dílem jako celkem, nikoli jen s jeho dílčími částmi. V opačném případě totiž dochází k porušení synergie filmových složek a znehodnocení významů stavějících právě na jejich vzájemném působení.

Specifické funkce hudebního doprovodu filmů však nabízí mnohem víc než atraktivní multimediální formu poslechu a hudební analýzy. Skrze výše popsané referenční možnosti hudby se mohou žáci seznámit nejen s tradičními nástroji a hudebními prostředky různých zemí a kultur, ale také s vývojem hudebního myšlení napříč staletími. Nasnadě je pak také využití filmů, jejichž hudební složka pracuje s prvky lidového prostředí a folkloru. Je tedy na vyučujících, jakým způsobem a pro jaké účely bohatý repertoár filmové hudby využijí.

## Zdroje

- Adámková Heidrová, H. (2010). *Úvod do estetiky*. Janáčkova konzervatoř a Gymnázium v Ostravě.
- Bláha, I. (2014). *Zvuková dramaturgie audiovizuálního díla*. Nakladatelství Akademie múzických umění.
- Cooke, M. (2011). *Dějiny filmové hudby*. Casablanca a Nakladatelství Akademie múzických umění.
- Frieden, J., & Elliott, W. D. (n.d.). *Teach with Movies: Lesson plans based on movies & film!*  
<http://www.teachwithmovies.org/music-subject-list.htm>
- Grečnár, J. (2005). *Filmová hudba od nápadu po soundtrack*. Ústav hudobnej vedy Slovenskej akadémie vied.
- Lissa, Z. (1965). *Ästhetik der Filmmusik*. Henschelverlag.
- McQuail, D. (2009). *Úvod do teorie masové komunikace*. Portál.
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <http://www.nuv.cz/file/4982/>
- Musil, O. (2017). Filmová hudba a její zázemí v české pedagogice. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 13(2), 1–8.
- Musil, O. (2018). The Methodological and Didactic Background of Film Music in Music Education. In Veronika Nekolová (Ed.), *Inovatívne vzdelávacie metódy, Motivácia lektorov a študentov = školská reforma zdola (Education – Motivation – Innovation)* (s. 39–45). Ekonomická univerzita v Bratislave.
- Musil, O. (2019). *Analytické přístupy k filmové hudbě na příkladu díla Vladimíra Síše*. [Disertační práce]. Masarykova univerzita.
- Müller, I. (2014). *Das große Arbeitsbuch Film Kopiervorlagen zur Geschichte, Analyse und Produktion von Filmen in der Sekundarstufe*. Verlag an der Ruhr.
- Sedlák, F., & Siebr, R. (1985). *Didaktika hudební výchovy 1: na prvním stupni základní školy*. Státní pedagogické nakladatelství.

Schreiber, M., & Torkel, W. (1984). *Filmmusik im Unterricht*. Eres-Ed.

Schudack, A. (1995). *Filmmusik in der Schule: Studien zu Kazan/Bernsteins „On the Waterfront“: ein Beispiel interdisziplinärer Filmanalyse und integrativen Musikunterrichts*. Wissner.

Trávníček, J. (2021). *Omezení volnočasových aktivit nahrává spíš filmům než knihám*.

Akademie věd České republiky. <https://www.avcr.cz/cs/veda-a-vyzkum/humanitni-a-filologicke-vedy/Omezeni-volnocasovych-aktivit-nahrava-spis-filmum-nez-kniham/>

## **Lidová píseň v současné školní praxi: dílčí výsledky výzkumu o využití lidové písně a folkloru pohledem učitelů hudební výchovy základních a středních škol**

**Mgr. Tomáš Chloupek, DiS., Mgr. Vilma Polmanová, Mgr. Pavel Ostrý**

*Masarykova univerzita*

### **Abstrakt**

Lidová hudba je nesporně významným kulturním bohatstvím, které v sobě skrývá velký didaktický potenciál. Obsahem příspěvku jsou průběžné výsledky výzkumného šetření zaměřujícího se na práci učitelů s lidovou písní ve výuce hudební výchovy na základních a vybraných středních školách. Představeny jsou zde hlavní způsoby využití tohoto tématu v kontextu čtyř základních výukových oblastí (stanovených v RVP) a v dalších hudebních či mezipředmětových tématech a aktivitách. Bližšího zkoumání se poté dostává specifické skupině respondentů, kteří se v dotazníku hlásili k provozování folklorních aktivit. Vyhodnoceny jsou jejich odpovědi týkající se preference, a především využívání lidové hudby v hodinách hudební výchovy. Vše je souběžně porovnáno s odpověďmi zbývajících respondentů, kteří se k angažovanosti ve folkloru nehlásili.

### **Klíčová slova**

lidová hudba, lidová píseň, folklor, výzkum, hudební výchova

### **Abstract**

Folk music is undoubtedly an essential cultural asset with great didactic potential. The content of the paper are the ongoing results of a research survey focusing on the teachers' usage of folk songs in music education at primary and selected secondary schools. The main ways of using this topic in the context of four fundamental teaching areas (set out in the FEP) and in other musical or interdisciplinary topics and activities

are presented here. A specific group of respondents who reported to folklore activities in the questionnaire is then examined. Their answers regarding preference and especially the use of folk music in music lessons are evaluated. Everything is simultaneously compared with the answers of the remaining respondents who did not report to folklore.

## Keywords

folk music, folk song, folklore, research, music education

## Úvod

Lidové písně představují v českých školách východisko hudebního vzdělávání. Lidová hudba stojí však dnes u mladých lidí v naší zemi spíše na okraji preferencí a zájmu. Je to dáno hlavně multimediálním tlakem, který jim předkládá mainstreamovou produkci zejména angloamerické provenience. Příležitostí, kdy se mladí lidé a děti mohou setkat s lidovou hudbou, je oproti tomu velice malé množství. Jednou z těchto možností je výuka hudební výchovy na základních a středních školách. Zde mohou učitelé s pomocí svých schopností a didaktické erudice předávat bohaté folklorní dědictví a prostřednictvím lidových písní rozvíjet jejich hudební schopnosti. Jestli se tak děje a jakým způsobem, zjišťovalo již kvantitativní výzkumné šetření v roce 2019, jehož výsledky byly publikovány pod názvem *Lidová píseň v hudební výchově na základních a středních školách v České republice* (Kučerová et al., 2019). Současný výzkumný projekt byl tentokrát zaměřen kvalitativně formou online zvukového dotazníku s rozšířením o hudebně pedagogický aspekt. V tomto textu jsou představeny dílčí výsledky tohoto šetření zaměřené na využití tématu lidové hudby a folkloru při školních aktivitách.

## Metody a techniky výzkumu

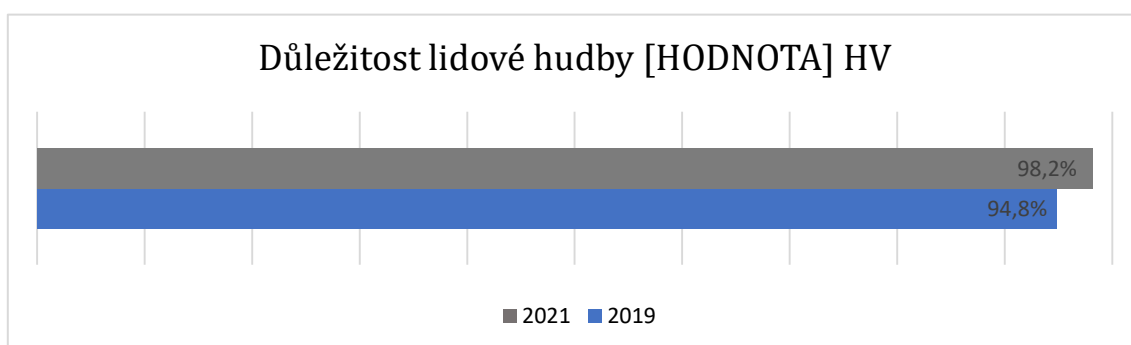
Výzkumné šetření bylo realizováno na základě online dotazníku. Ten byl tvořen dvěma částmi. Úvod dotazníku se skládal z deseti otázek vztahujících se k učitelské praxi a hudebně-kulturním aktivitám respondentů. Důležitou otázkou zde byla také lokalita

původu respondentů. Klíčová byla poslechová část dotazníku, kterou tvořilo 16 otázek, doplněných zvukovými ukázkami. V nich byly respondentům předloženy k úvaze různé druhy a projevy lidové hudby. Odpovídající měli nejprve projeviti svoji osobní preferenci k ukázce a poté navrhnout způsob využití v rámci hudební výchovy s ohledem na charakter ukázky.

Následující text představuje výsledky vybraných odpovědí z úvodní části dotazníku, přesněji otázek číslo 9: „*Věnujete se lidové hudbě ve Vaší výuce?*“ a číslo 10: „*Jaké aktivity v hudebně-folklorní oblasti uplatňujete?*“. V těchto dvou otázkách učitelé hudební výchovy odpovídali na dotaz ohledně využití tématu folkloru a lidové písně. Při vyhodnocování výsledků výzkumu bylo použito zejména kvantifikace jednotlivých jevů, jejich vzájemných vztahů a analyticko-syntetické metody.

## Uplatňované aktivity v oblasti folkloru

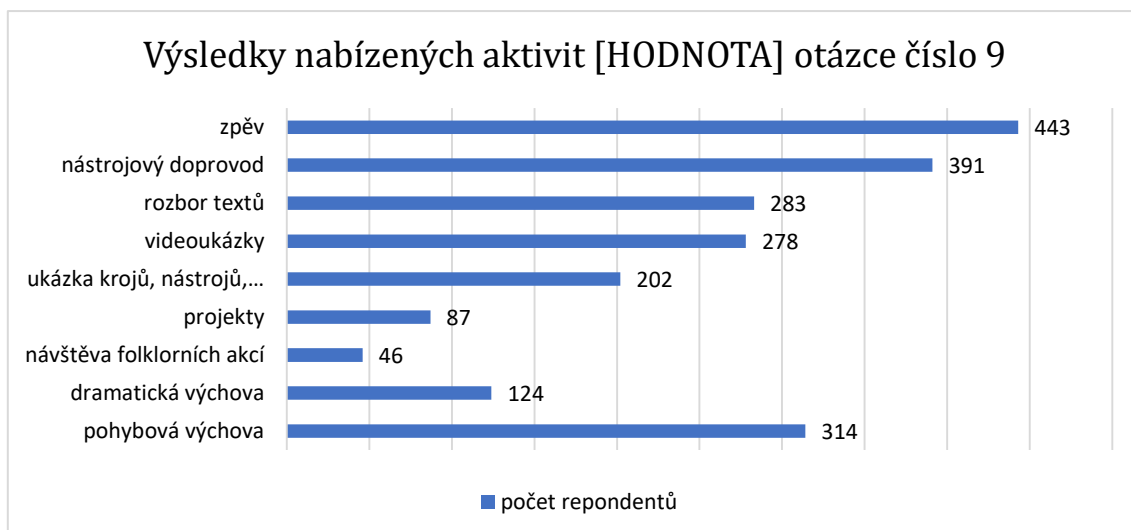
Nejprve je důležité uvést pro lidovou hudbu určitě pozitivní zprávu, že z celkového počtu 463 odpovídajících učitelů se pouze 4 vyjádřili negativně k otázce číslo 8: „*Je dle Vašeho názoru lidová hudba důležitou složkou hudební výchovy?*“. Další 4 neuvedli žádnou odpověď. Je zde tedy 98,2 % odpovídajících učitelů, kteří považují lidovou hudbu za důležitou složku hudební výchovy. Na rozšiřující otázku „*Proč?*“ odpovědělo 377 respondentů. V jejich odpovědích bývají nejčastěji skloňovány „*tradice, kulturní dědictví a bohatství*“, se kterými by se žák měl seznámit. V druhé řadě jsou o něco méně jmenovány hudební vlastnosti ve vztahu k hudební výchově (hudební jednoduchost, srozumitelnost, vhodné pro základní hlasovou průpravu a vícehlas, intonaci a rytmické cítění). Při srovnání tohoto aspektu s daty z výzkumného šetření z roku 2019 (Kučerová et al., 2019) je vidět podobnost. Ve starším šetření na otázku stejného typu: „*Myslíte si, že lidové písně jsou vhodnou součástí současné výuky HV?*“ odpovědělo kladně 94,8 % respondentů. Příčinou nižší hodnoty je větší počet účastníků výzkumu.



Graf 1: Důležitost lidové hudby v rámci výuky hudební výchovy podle učitelů

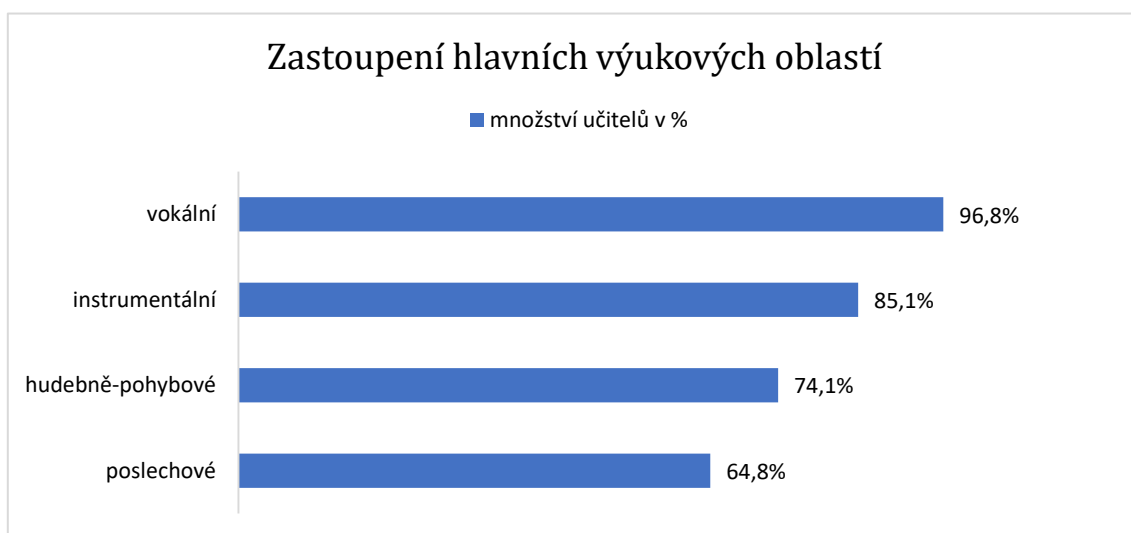
Jak již bylo zmíněno, na problematiku způsobu využití tématu folkloru a lidové písně v hudební výchově se zaměřovaly zejména úvodní otázky číslo 9: „*Věnujete se lidové hudbě ve Vaší výuce?*“ a číslo 10: „*Jaké aktivity v hudebně-folklorní oblasti uplatňujete?*“. Kladnou odpověď v otázce číslo 9 dalo 449 respondentů (96,7 %), u dvou zůstala odpověď nevyplněná a 12 uvedlo, že se ve výuce lidové hudbě nevěnuje. Je zde zajímavé, že 10 odpovídajících považuje lidovou hudbu za důležitou složku hudební výchovy (otázka číslo 8), přesto však ve výuce lidovou hudbu nevyužívá. Při kladné odpovědi na otázku číslo 9 mohli respondenti vybrat některé způsoby využití z nabídky: *zpěv, nástrojový doprovod, rozbor textů písní, videoukázky folkloru, názorné ukázky krojů, nástrojů..., projekty, návštěvy folklorních akcí, dramatická výchova a pohybová výchova*. Navíc také mohli vlastní způsob využití doplnit. Zastoupení jednotlivých položek z nabídky zobrazuje Graf 2.





Graf 2: Výsledky nabízených aktivit v otázce číslo 9

Otázku číslo 9 rozšiřovala otevřená otázka číslo 10: „*Jaké aktivity v hudebně-folklorní oblasti uplatňujete?*“. Tu nezodpovědělo 76 učitelů (16,4 %) a 9 odpovědělo „*žádné*“ (1,9 %). U této otázky však došlo u malé části odpovídajících ke kontextovému nepochopení otázky z důvodu její víceznačnosti. Otázku vztahující se k aktivitám ve výuce pochopili někteří ve vztahu k osobním hudebním aktivitám (7 respondentů). „*Nerozumím*“ (otázce) uvedli 2 učitelé. A u některých odpovědí není zcela patrné, zdali jsou myšlené ve vztahu k výuce, nebo ve vztahu k odpovídajícímu (17).



Graf 3: Zastoupení hlavních výukových oblastí v kontextu lidové hudby

Výsledky sebraných dat z obou otázek, tedy z otázek číslo 9 a 10, uvedme nejprve ve vztahu ke čtyřem hlavním hudebně vzdělávacím oblastem stanoveným v RVP. Z analýzy dat jasně vyplývá, že lidová píseň bývá nejvíce uplatňována v rámci vokálních činností (viz Graf 2), a to zejména v podobě zpěvu. Ten uvedlo celkem 96,7 % respondentů. Způsob zpěvu není většinou specifikován, objevují se jen v menší míře odpovědi zmiňující výslovně „vícehlasý zpěv“ (2), „sborový zpěv“ (4) a „sólový zpěv“ (2). V několika odpovědích lze najít využití písní ve smyslu nácvičku „intonace“ (1). Do vokálních činností můžeme zařadit také mluvní projev, který však v odpovědích zmínilo malé množství respondentů v podobě práce s „říkadly“ (11) a „řečové výchovy“ (1).

Tab. 1: Odpovědi v okruhu vokálních činností<sup>1</sup>

Odpověď	Počet respondentů
zpěv	443
vícehlasý zpěv	2
sborový zpěv	4
sólový zpěv	2
intonace	1
řečová výchova	1
říkadla	11

O něco nižší je tendence odpovědí okruhu instrumentálních činností, které uvedlo 85,1 % respondentů. Možnost „*nástrojový doprovod*“ v otázce číslo 9 zvolilo 391 respondentů. V rámci otázky číslo 10 je nejvíce uváděna „*hra na nástroje*“ (29), kterou doplňuje upřesnění „*hra na rytmické nástroje*“ (5), využívání „*Orffova instrumentáře*“ (9), „*boomwhackers*“ (5) a dalších nástrojů. Dále respondenti uvádí „*rytmické činnosti a doprovod*“ (27), „*hra na tělo*“ (11) a „*vytleskávání*“ (4). Objevují se také obecné odpovědi v podobě „*hudební doprovod*“ (26) a „*instrumentální aktivity*“ (4). Odpovědi v rámci instrumentálních činností doplňuje ještě využití „*improvizace*“ (2) a „*tvorba jednoduchých partitur*“ (1). Celkový přehled všech odpovědí uvádí Tabulka 2.

Tab. 2: Odpovědi v okruhu instrumentálních činností

Odpověď	Počet respondentů
nástrojový doprovod	391
hra na nástroje	29
hra na rytmické nástroje	5
hra na melodické nástroje	1
Orffův instrumentář	9
boomwhackers	5
hra na zobcovou flétnu	7
hra na klavír	1
hra na zvonky	1
hra s kelímky	1
rytmické činnosti / rytmický doprovod	27
hra na tělo	11
vytleskávání	4

<sup>1</sup> Pozn.: První řádek tabulky sumarizuje odpovědi uvedené v otázce číslo 9. Hodnoty pod dvojitou čarou shrnují odpovědi z otázky číslo 10.

hudební doprovod	26
instrumentální aktivity	4
improvizace	2
tvorba jednoduchých partitur	1

K hudebně pohybovým činnostem se v dotazníku hlásí 74,1 % respondentů. Do této kategorie spadá „*pohybová výchova*“ (314) v možnostech otázky číslo 9. V otevřených odpovědích je nejčastěji uváděná činnost „*tanec*“ (125). Ten někteří z učitelů blíže specifikují jako „*lidový tanec*“ (12), „*figurální tanec*“ (1), „*základní taneční kroky*“ (1), nebo uvádějí přímo tance „*polku*“ (4), „*valčík*“ (2) a „*mazurku*“ (1). V obecnější rovině zůstávají také další odpovědi: „*pohybové aktivity*“ (22), „*pohybový doprovod*“ (13), „*hudebně-pohybové činnosti*“ (9), „*pohybová výchova*“ (1). Jen málo respondentů uvádí bližší zaměření v odpovědích „*choreografie*“ (1), „*pohybové vyjádření písně*“ (2), „*pohybové hry*“ (3) a „*pantomima*“ (1).

Tab. 3: Odpovědi v okruhu hudebně pohybových činností

Odpověď	Počet respondentů
pohybová výchova	314
tanec / nácvik tanců	125
lidový tanec	12
polka	4
valčík	2
mazurka	1
figurální tance	1
základní taneční kroky	1
pohybové aktivity	22
pohybový doprovod	13
hudebně-pohybové činnosti	9
pohybová výchova	1
choreografie	1
pohybové vyjádření písně	2
pohybové hry	3
pantomima	1

Nejnižší podíl využití v rámci hlavních čtyř výukových oblastí stanovených RVP měly poslechové činnosti (64,8 %). I zde se odpovědi významově pohybovaly v obecnější

rovině. Z otázky číslo 9 sem lze zahrnout odpověď „videoukázky“ (278), při kterých se spojuje poslechový vjem s vizuálním. V otevřené otázce číslo 10 učitelé uváděli nejčastěji obecně „poslech“ či „poslechové aktivity“ (48). Úžeji zaměřených odpovědí bylo opět malé množství: „aktivní poslech s úkoly“ (1), „rozbor ukázek/písní“ (5), „propojení lidové a klasické hudby“ (3), „dur-mollové vnímání“ (2), „poslech lidových písní v úpravě moderních žánrů“ (2), „hledání podobných melodií“ (1), „rozpoznávání druhů lidových písní“ (1) a „hudební poznávačky“ (1).

Tab. 4: Odpovědi v okruhu poslechových činností

Odpověď	Počet respondentů
videoukázky	278
poslech / poslechové aktivity	48
rozbor ukázek	5
aktivní poslech s úkoly	1
propojení klasické a lidové hudby	3
poslech lidové písně v moderní úpravě	2
dur-mollové vnímání	2
hledání podobných melodií	1
rozpoznávání druhů lidové písně	1
hudební poznávačky	1

Další odpovědi respondentů jsou mimo kontext hlavních čtyř výukových činností a byly rozděleny do třech okruhů. Těmito okruhy jsou aktivity v rámci hodin hudební výchovy, které nespádají do předešlých hlavních výukových oblastí, dále aktivity a témata v kontextu mezipředmětových vztahů a třetí skupinu tvoří aktivity mimo rámec hodin hudební výchovy. V prvním okruhu měla největší podíl odpověď „ukázka krojů, nástrojů...“ z otázky číslo 9. Tato odpověď není blíže specifikovaná a svým významem by mohla zasahovat také do poslechových činností. Pro svůj obecný charakter byla však zařazena do okruhu aktivity v rámci hodin hudební výchovy. V otázce číslo 10 uváděli učitelé konkrétnější aktivity. Jejich jednotlivá četnost však byla malá (viz tabulka).

Tab. 5: Odpovědi v kontextu aktivit v rámci hudební výchovy

Odpověď	Počet respondentů
ukázka krojů, nástrojů...	202 (43,6 %)
práce se světovým folklorem	1
hudební kvízy a hádanky	3
aktivní provozování hudby	2
předávání vlastních zkušeností	1
přednáška o dudách	1
hudební nástroje	3
výroba hudebních nástrojů	1
hudební hry	5
seznámení s druhy kapel	1
pracovní listy	1
prezentace žáků	1
úprava do moderních žánrů	1

Ve vymezeném okruhu odpovědí v kontextu mezipředmětových vztahů byly shromážděny odpovědi, které svým obsahem překračují hranice předmětu hudební výchova a propojují ho s dalšími předměty. V otázce číslo 9 spadají do tohoto okruhu odpovědi „rozbor textu“ a „dramatická výchova“. Rozbor textu se ukázal jako důležitá aktivita při práci s lidovou písní, která přesahuje do předmětu český jazyk. Četností v odpovědích respondentů je téměř na úrovni poslechových činností. Z otázky číslo 9 sem spadá také odpověď „projekty“, které mohou v různě kvalifikované praxi nabývat odlišných podob. Jedná se spíše opět o obecnější odpověď. U otázky číslo 10 se častěji objevovaly odpovědi „zvyky a tradice a svátky“. Častěji se také objevuje přesah do výtvarné výchovy v odpovědích. Všechny odpovědi uvádí tabulka níže.

Tab. 6: Odpovědi v kontextu mezipředmětových vztahů

Odpověď	Počet respondentů
rozbor textů	283 (61,1 %)
dramatická výchova / dramatizace	127 (27,4 %)
projekty	90 (19,4 %)
zvyky a tradice	11
svátky	5
kroje	7
propojení s vlastivědou	1
propojení s výtvarnou výchovou	3

propojení s prvoukou	1
rozvoj matematického myšlení	1
nářečí	4
skládání nových slok	2
průřezové téma	1
témata lidových písní	1

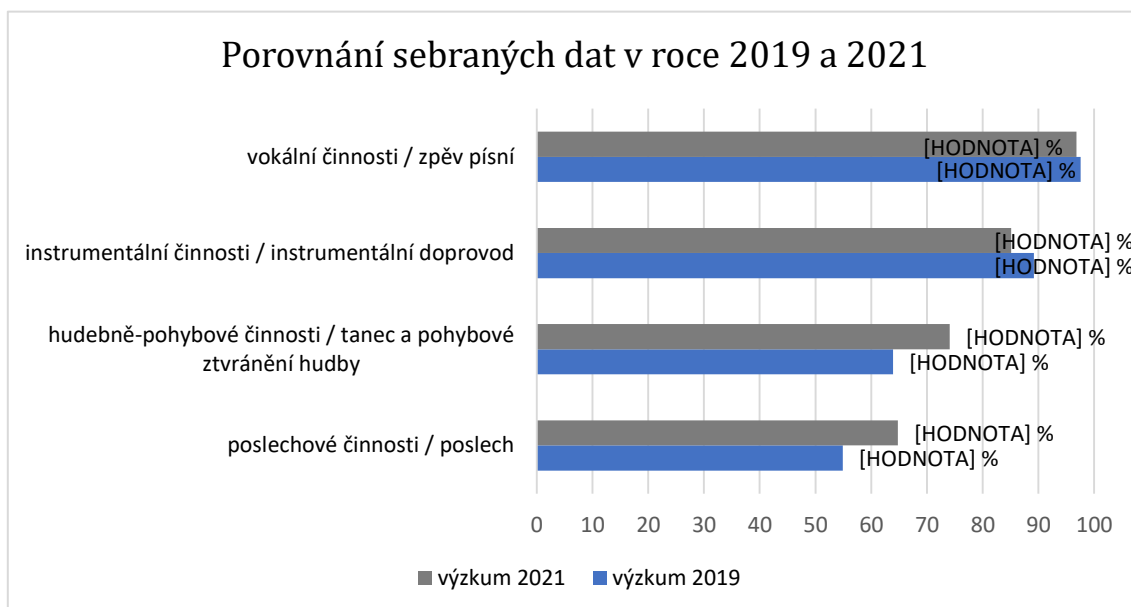
Posledním vymezeným okruhem jsou odpovědi v kontextu aktivit mimo rámec hodin hudební výchovy. Sem spadá „*návštěva folklorních akcí*“ z otázky číslo 9. Tuto odpověď uvedlo jen něco málo přes 10 % respondentů. Častěji se objevovala už jen odpověď „*vystupování pro veřejnost*“ v otázce číslo 10. Podrobnější výsledky jsou uvedeny v tabulce níže.

Tab. 7: Odpovědi v kontextu aktivit mimo rámec hodin hudební výchovy

Odpověď	Počet respondentů
návštěva folklorních akcí	50 (10,8 %)
vystoupení pro veřejnost	17
pěvecké soutěže	4
školní kapela	1
hudebně-pohybový kroužek	2
návštěva hudebních programů	1
návštěva muzeí	4
návštěva vystoupení folklorních souborů jiných škol	1
koncerty	2
koncert cimbálové muziky ve škole	1
doporučování folklorních akcí v regionu	2

Při výzkumném šetření z roku 2019 (Kučerová et al., 2019) byl zjišťován poměr zastoupení různých aktivit ve čtyřech obecně vymezených žánrech, a to u tzv. vážné hudby, lidové hudby, moderní populární hudby a jazzové hudby. Data sebraná u odpovědí vyjadřujících se k lidové hudbě tak můžeme porovnat s nově sebranými daty popsány výše. I když vyhodnocení dat u staršího výzkumu bylo mírně odlišné, je z nich patrné, že využití aktivit u lidové hudby v rámci čtyř hlavních hudebně výukových oblastí je na podobných hodnotách. Porovnání výsledků obou šetření můžeme vidět v Grafu 4. Je zde patrná jasná dominance vokálních činností zejména v podobě zpěvu. I pořadí četnosti zastoupení dalších oblastí je stejné. Jako nejslabší z obou výzkumů

vychází poslechové činnosti, které v kontextu lidové hudby bývají využívány nejméně. Podle staršího výzkumu však má poslech větší význam v oblasti klasické, jazzové a moderní populární hudby.



Graf 1: Porovnání sebraných dat v roce 2019 a 2021

## Srovnání odpovědí folklorně angažovaných a neangažovaných respondentů

Podrobnějšímu vyhodnocení se dostalo otázce číslo 7: „Věnujete se hudbě aktivně i mimo výuku?“, resp. části respondentů, kteří v dané otázce specifikovali svoje zaměření hrou, zpěvem, tancem ve folklorním souboru či jiným angažováním se ve folklorní oblasti. Z celkového počtu 463 respondentů se hudbě mimo výuku aktivně věnuje 253 respondentů, 207 ne a zbylé 3 tři hlasy zůstaly bez odpovědi. Z relevantního vzorku 253 aktivních hudebníků bylo vyhodnoceno několik kategorií dle zájmů každého respondenta:

Tab. 8: Upřesnění otázky číslo 7: „Věnujete se hudbě aktivně i mimo výuku?“ → „Jak?“

Odpověď	Počet respondentů
hrajete / zpíváte / tancujete ve folklorním souboru / či se jinak angažujete ve folkloru	46 (1/10)
věnujete se vážné hudbě	80



hrajete / zpíváte v kapele	89
skládáte svoji vlastní hudbu	37
jiné:	99
vedení sborů, zpěv ve sborech	51
výuka soukromá i institucionalizovaná	20
kapely a veřejná vystupování	13
varhanická služba, hraní při mších	11
divadlo	4
ostatní	muzikoterapie (2) vedení orchestru skládání písní pro děti harmonizace lidových písní do vícehlasu

46 respondentů se ve svém volném čase věnuje folklorní hudbě. Tato skupina bude aktuálně klíčová a poslouží jako výchozí vzorek, který bude porovnán ve vztazích s ostatními otázkami a respondenty, kteří se k folkloru nehlásili. Porovnání tedy budou aktivní hudebníci angažovaní ve folkloru (klíčová, první skupina, celkem 46), s aktivními i neaktivními hudebníky, kteří nejsou angažovaní ve folkloru (druhá skupina, celkem 417). To podá zprávu o tom, zdali a jak se projevuje vliv učitelů s přímým vztahem k folkloru také do jejich výuky a zdali je tento vliv znatelně větší oproti druhé skupině respondentů.

Poněkud předvídatelně vyšlo vyhodnocení odpovědí klíčové skupiny na otázku číslo 8: „Je dle Vašeho názoru lidová hudba důležitou složkou hudební výchovy?“. Vzorek 45 aktivních muzikantů, kteří se aktivně věnují folkloru, odpověděl kladně. Jediný hlas z této skupiny respondentů odpověděl negativně, ovšem s argumentem, že i když žáci po lidové hudbě netouží, lze s lidovou hudbou pracovat i moderními cestami. Pro doplnění kladné odpovědi uváděli respondenti i další informace (viz níže).

Tab. 9: Upřesnění otázky číslo 8: „Je dle Vašeho názoru lidová hudba důležitou složkou hudební výchovy?“  
→ „Proč?“

aktivní hudebníci angažovaní ve folkloru		
kategorie:	výskyt:	procenta:
jde o tradici	17×	37,00 %
jde o kulturní dědictví	13×	28,30 %

z hlediska rozvoje hudebního vnímání	6×	13,00 %
z hlediska všeobecného přehledu a vzdělání	5×	11,00 %
jde o základ	4×	9,00 %
z hlediska hlasové průpravy a zpěvu jako takového	2×	4,40 %
z hlediska intonace	2×	4,40 %
klíčová je jednoduchost, srozumitelnost a přirozenost	1×	2,20 %
z hlediska rytmu	0×	0,00 %
z hlediska pohybových činností a tance	0×	0,00 %
z hlediska nácviku vícehlasu	0×	0,00 %

Tab. 10: Upřesnění otázky číslo 8: „Je dle Vašeho názoru lidová hudba důležitou složkou hudební výchovy?“ → „Proč?“

aktivní i neaktivní hudebníci neangažovaní ve folkloru		
kategorie:	výskyt:	procenta:
jde o kulturní dědictví	138×	33,10 %
jde o tradici	95×	22,00 %
jde o základ	55×	13,00 %
klíčová je jednoduchost, srozumitelnost a přirozenost	42×	10,10 %
z hlediska rozvoje hudebního vnímání	30×	7,20 %
z hlediska všeobecného přehledu a vzdělání	28×	6,70 %
z hlediska intonace	11×	2,60 %
z hlediska rytmu	11×	2,60 %
z hlediska hlasové průpravy a zpěvu jako takového	10×	2,40 %
z hlediska pohybových činností a tance	9×	2,20 %
z hlediska nácviku vícehlasu	5×	1,20 %

Na prvních dvou místech se vyskytovaly nejčastěji odpovědi, které bylo možné kategorizovat jako kulturní dědictví či tradici. Po této stránce se obě skupiny shodnou. Jde o nepopiratelnou hodnotu lidové hudby, nejen v rámci hudební výchovy. Rozdíl lze nalézt na třetím místě, kde první skupina označila význam lidové hudby pro rozvoj hudebního vnímání při stále poměrně velkém zastoupení hlasů. Naproti tomu druhá skupina zůstává takřkajíc při zemi a doplňuje předchozí hodnoty tradiční a kulturní obecnějším „jde o základ“. První skupina poté na čtvrtém místě konsoliduje význam lidové hudby v hudební výchově tím, že ji vnímá jako přínosnou z hlediska všeobecného přehledu a vzdělání. Procentuálně je druhá skupina ve stejné kategorii zastoupena téměř dvakrát méně. Dále jsou v první skupině uváděny činnosti spjaté s lidovou hudbou a dovednosti, které lze za pomoci lidové hudby snadněji rozvíjet. To vnímá poměrně

stejně i druhá skupina. Celkově lze však zhodnotit přístup první skupiny k lidové hudbě ve výuce jako aktivnější, nezátížený pohledem na lidovou hudbu jako na starobylý pozůstatek kultury dávno minulé. Druhá skupina je právě tímto pohledem na věc více poznamenaná a důležitější roli pro ni hraje spíše přístupnost a jednoduchost práce s daným materiálem než vidina možné aktualizace a aplikace lidové hudby v hudební výchově. Ovšem data jsou takto interpretována především s přihlédnutím k procentuálnímu zastoupení jednotlivých kategorií, při porovnání velikosti skupin.

Stejný počet respondentů jako u předchozí otázky, tj. 45, odpověděl i na otázku číslo 9: „Věnujete se lidové hudbě ve Vaší výuce?“ kladně. Zajímavé je, že ačkoliv jeden zbývající hlas považuje za důležité zařazovat do hudební výchovy i lidovou hudbu, tak se jí navzdory tomuto sám ve výuce nevěnuje.

Tab. 11: Upřesnění otázky číslo 9: „Věnujete se lidové hudbě ve Vaší výuce?“ → „Jak?“

aktivní hudebníci angažovaní ve folkloru		
kategorie:	výskyt:	procenta:
zpěv	45×	97,80 %
nástrojový doprovod (Orff. nástroje, boomwhackery...)	39×	84,80 %
videoukázky folkloru	35×	76,10 %
rozbory textů písní	31×	67,40 %
pohybová výchova	28×	60,90 %
názorné ukázky krojů, nástrojů...	28×	60,90 %
návštěvy folklorních akcí	19×	41,30 %
dramatická výchova	15×	32,60 %
projekty	15×	32,60 %
jiné:	2×	4,40 %

Tab. 12: Upřesnění otázky číslo 9: „Věnujete se lidové hudbě ve Vaší výuce?“ → „Jak?“

aktivní i neaktivní hudebníci neangažovaní ve folkloru		
kategorie:	výskyt:	procenta:
zpěv	398×	95,40 %
nástrojový doprovod (Orff. nástroje, boomwhackery...)	352×	84,40 %
pohybová výchova	286×	68,60 %
rozbory textů písní	283×	68,00 %
videoukázky folkloru	245×	58,80 %
názorné ukázky krojů, nástrojů...	174×	41,70 %
dramatická výchova	109×	26,10 %

projekty	72×	17,30 %
návštěvy folklorních akcí	27×	6,50 %
jiné:	11×	2,60 %

Podobně jako u předchozí otázky, i zde se obě skupiny shodnou prakticky stejně na prvních dvou nejčastěji uváděných možnostech. Zcela předvídatelně vévodí produkce a reprodukce pěvecké a rytmické složky lidové hudby. Zpěv jako takový a různé aktivity s rytmickými nástroji (ovšem nejen těmi, ale občas i jednoduchými melodickými nástroji). Jde tady stále o přímou zkušenost s lidovou hudbou, ač nepřiliš zasvěcenou. Tomu se snaží dostat první skupina, jež na třetím místě zapojuje videoukázky. Ty jsou výborným doprovodným materiálem, který získává na své opravdové významnosti zvláště spolu s erudovaným a zainteresovaným výkladem vyučujícího, jenž má s folklorem osobní zkušenosti. Druhá skupina na třetím místě uvádí výchovu k tanci či pohybu obecně. Ta se nachází až na pátém místě co do četnosti u první skupiny, hned po sdílené čtvrté nejčastěji uváděné aktivitě, rozboru textů. Bližší seznámení se s folklorem skrze názorné ukázky krojů, nástrojů ad. se v tabulce nachází hned vzápětí. Za povšimnutí pak především stojí návštěvy folklorních akcí, které první skupina uváděla zřetelně častěji než ta druhá. Opět lze i na tomto srovnání sledovat větší procentuální zapojení lidové hudby a s ní spjatých aktivit u první, klíčové skupiny. Druhá, značně větší skupina respondentů není v procentuálním srovnání s první skupinou do lidové hudby a s ní spjatými aktivitami tolik zainteresována.

V možnosti „jiné“ doplnila první skupina tyto informace: „někteří zapojují své žáky do cimbálových muzik; soutěží s nimi ve folklorním zpěvu; nebo spolupracují se Slovenskou školou ve cvičném projektu eTwinning.“

Druhá skupina uvedla mezi „jiné“ možnosti například: „hledání lidové hudby v dílech hudebních skladatelů; poslech ukázek lidových písní a jejich poznávání; rozvoj matematického myšlení; úpravy lidových písní do jiných žánrů (rock, pop, folk); kulturní vystoupení pro občany obce; koncerty cimbálové kapely ve škole; prezentace žáků; nebo tvorba jednoduchých partitur se studenty vyššího gymnázia.“

Odpovědi v navazující otázce číslo 10: „Jaké aktivity v hudebně-folklorní oblasti uplatňujete?“ byly značně individuální. Do jisté míry se také překrývaly s odpověďmi

z předchozí otázky, což bylo způsobeno zmíněným neúplným pochopením obou otázek číslo 9 a 10. Otázky sice nebyly formulovány zcela zřetelně, ovšem množství individuálních upřesnění mimo rámec předchozích kategorií zůstává hodnotné i přes navzájem se překrývající úhly pohledů. Někteří respondenti odpovídali za sebe, většina za sebe jako učitele se třídou.

Tab. 13: Otázka číslo 10: „Jaké aktivity v hudebně-folklorní oblasti uplatňujete?“

aktivní hudebníci angažovaní ve folkloru		
kategorie:	výskyt:	procenta:
zpěv a sbor	26×	57,00 %
tanec a pohyb	21×	46,00 %
hra na nástroje	13×	28,00 %
rytmizace	9×	20,00 %
vystupování na veřejnosti	7×	15,00 %
návštěvy akcí	5×	11,00 %
poslech	4×	9,00 %
dramatizace	4×	9,00 %
videokázky a rozbory lidových písní	3×	7,00 %
jiné	10×	22,00 %

Tab. 14: Otázka číslo 10: „Jaké aktivity v hudebně-folklorní oblasti uplatňujete?“

aktivní i neaktivní hudebníci neangažovaní ve folkloru		
kategorie:	výskyt:	procenta:
zpěv a sbor	218×	53,00 %
tanec a pohyb	176×	42,00 %
poslech	50×	12,00 %
hra na nástroje	47×	11,00 %
rytmizace	46×	11,00 %
videokázky a rozbory lidových písní	3×	8,00 %
návštěvy akcí	20×	5,00 %
dramatizace	14×	4,00 %
vystupování na veřejnosti	12×	3,00 %
jiné	35×	8,00 %

Již tradičně se i zde první dvě nejčastěji uváděné aktivity u obou skupin respondentů shodovaly. Šlo o sólový zpěv či zpěv ve sboru a dále tanec či pohyb obecně. Tyto oblasti aktivit ve spojení s lidovou hudbou zůstávají zastoupeny stále nejvíce. Další možnosti se

rozcházejí znatelně více. První skupina se více zaměřuje na samotné hraní hudby, procvičování rytmů a prezentaci před publikem či návštěvy akcí. Naproti tomu druhá skupina využívá spíše formy výuky, jako je poslech nebo videoukázky a rozборы lidových písní. Nejmarkantnější je vyloženě pasivní přístup druhé skupiny k vystupování na veřejnosti, kterému se v první skupině snaží věnovat pětkrát více.

V možnosti „jiné“ doplnila první skupina například tyto informace: *„předávání folklórního odkazu po mé mamince Jarmile Šulákové různými formami; ukázky lidových krojů; zpracování témat lidových zvyků; připomínání tradic, svátků a lidových slavností v rámci kalendářního roku, např. oslava masopustu v rámci školy, vynášení Mařeny, vítání jara, vánoční zvyky a koledování...; využití lidových říkadel; dramatizace lidových říkadel, pranostik; znalost lidových písní regionu; výtvarné činnosti k textům písní; skládání nových slok k písním nebo využití lidových písní jako témat při tvorbě sonátových forem.“*

Druhá skupina uvedla mezi „jiné“ možnosti například: *„práce s říkadly; doprovody; propojování lidové a populární hudby; kvízy na lidové písně; lidová hudba v moderní formě; projekty z oblasti lidové hudby; účast v soutěži ‚Jarní petrklíč‘; ukázka krojů a nářečí (včetně vysvětlení významů slov v písních); návštěvy vystoupení folklórních souborů jiných škol; seznámení s druhy kapel, s oblastmi folkloru; doporučení folklórních akcí ve městě; zhlédnutí městských folklórních slavností; historie i současnost regionálních folklórních souborů; práce s českým i světovým folklorem; africká hudba doplněná hrou na perkuse a na tělo; soutěžní hry; hudební hádanky; vlastní tvorba žáků (rytmický doprovod, melodie, text); pracovní listy; řečová výchova, rozvoj slovní zásoby; propojení hudby s výtvarnou tvorbou; dětská pásma (Martin, Barbora, Vánoce, fašank, Velikonoce, zvyklosti našeho městyse, hody, zvyky, recepty našich babiček, říkadla a písničky našich babiček); nácvik kánonu; nebo obrázkové osnovy k písním a vyprávění.“* Objevil se i zájem o „soubornou publikaci prezentující témata lidové hudby pro jednotlivé ročníky ZŠ a SŠ moderním způsobem“.

Následující text a tabulky srovnávají přístupy obou skupin respondentů k jednotlivým hudebním ukázkám. U tohoto kvantitativního vyhodnocení otázky číslo 11 lze až na jednu výjimku jasně pozorovat vzor „více než – méně než“. Úkaz lze demonstrovat na první ukázce (jeden příklad za všechny, viz tabulka 15). U ukázek se respondenti vyjadřovali buď kladně možnostmi „poslech mi nevadí“ a „poslouchám rád/a“, nebo

záporně „nelíbí se mi / vadí mi“ či nevyjádřením se k dané ukázce, což bylo vyhodnoceno stejně jako otevřený negativní postoj. Dále se respondenti stručně vyjádřili formou „ano / ne“, zdali si dovedou představit možnost vlastní práce s ukázkou v hodině hudební výchovy. Podobně jako u předchozí části otázky, i zde byla neuvedená odpověď vyhodnocena jako nesouhlasný postoj k věci. Jak bylo zmíněno výše, u všech ukázek s výjimkou jedné (ukázka číslo 3, viz tabulka 16) se vždy klíčová skupina vyjadřovala k ukázkám pozitivněji než druhá, negativních odpovědí bylo zase více u druhé skupiny než u první.

Tab. 15: Souhrnné vyhodnocení otázky číslo 11 pro obě skupiny respondentů → ukázka číslo 1

aktivní hudebníci angažovaní ve folkloru			aktivní i neaktivní hudebníci neangažovaní ve folkloru		
kategorie:	výskyt:	procenta:	kategorie:	výskyt:	procenta:
<b>1. ukázka – Milostná koleda, Horácko</b>			<b>1. ukázka – Milostná koleda, Horácko</b>		
poslech mi nevadí	45×	97,80 %	poslech mi nevadí	399×	95,70 %
poslouchám rád/a			poslouchám rád/a		
nelíbí se mi / vadí mi	1×	2,20 %	nelíbí se mi / vadí mi	18×	4,30 %
null			null		
Využití v HV:			Využití v HV:		
ANO	29×	63,00 %	ANO	247×	59,20 %
NE	17×	37,00 %	NE	170×	40,80 %
null			null		

Tab. 16: Souhrnné vyhodnocení otázky číslo 11 pro obě skupiny respondentů → ukázka číslo 3

aktivní hudebníci angažovaní ve folkloru			aktivní i neaktivní hudebníci neangažovaní ve folkloru		
kategorie:	výskyt:	procenta:	kategorie:	výskyt:	procenta:
<b>3. ukázka – Ukolébavka</b>			<b>3. ukázka – Ukolébavka</b>		
poslech mi nevadí	40×	87,00 %	poslech mi nevadí	366×	87,80 %
poslouchám rád/a			poslouchám rád/a		
nelíbí se mi / vadí mi	6×	13,00 %	nelíbí se mi / vadí mi	51×	12,20 %
null			null		
Využití v HV:			Využití v HV:		
ANO	33×	71,70 %	ANO	253×	60,70 %
NE	13×	28,30 %	NE	164×	39,30 %
null			null		

## Závěr

Výše uvedené, spolu se zbytkem vyhodnocených ukázek, jasně potvrzuje základní předpoklad, který byl stanoven v úvodu kapitoly, a sice zdali se do výuky nějakým způsobem promítá fakt, že jsou učitelé také aktivními hudebníky angažovanými ve folkloru, a zdali na druhé straně hraje nějakou roli fakt, že druhá skupina sice může i nemusí být aktivními hudebníky ovšem bez angažovanosti ve folkloru. Z dat je zřejmé, že angažovanost učitelů ve folkloru výrazně zvyšuje toleranci, přijetí či uvítání materiálu lidových písní a folkloru obecně v hodinách hudební výchovy a zaručuje také větší šanci na jeho zapracování do osnov výuky. Neangažovanost aktivních či neaktivních učitelů hudebníků se částečně, leč poměrně negativně projevuje v přijímání lidové hudby a folkloru obecně za své a o to více dochází k menší pravděpodobnosti zapracování lidové hudby do osnov výuky.

Zpracování jednotlivých konkrétních příspěvků ohledně aktivit zapojujících lidovou hudbu do výuky hudební výchovy bude předmětem bližšího zkoumání. Zohledňovat se bude také například vliv lokality, ze které respondenti pochází (případně kde působí), na kvalitu, různorodost či invenci ve výuce (za předpokladu měřitelnosti poskytnutých dat).



## Zdroje

Kučerová, J., Sedláček M., Chloupek T., Křiváková V., Musil O., Ostrý P., Ottová, M., & Rafailov K. (2019). *Lidová píseň v hudební výchově na základních a středních školách v České republice*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9536-2019>

Tematický okruh II

**Inovativní přístupy v současné hudební výchově**

## Hudební výchova – možnosti v edukaci sociálně znevýhodněných dětí

**PhDr. Alois Daněk, Ph.D.**

*Univerzita Karlova*

### Abstrakt

Hudební výchova má nezastupitelné místo v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V kontextu této cílové skupiny ale bývá zaměňována za muzikoterapii. Cílem příspěvku je seznámit odbornou veřejnost s výsledky hudebně výchovného projektu, v kterém jsme pracovali se skupinou sociálně znevýhodněných dětí. Zvolili jsme kvalitativní výzkumný design, který nám umožnil důkladný vhled do zkoumaného prostředí. Informace jsme získávali za pomoci rozhovorů, data jsme zpracovali za pomoci zakotvené teorie a fenomenologické interpretativní analýzy. Získané výsledky poukazují na potřebu modifikace hudební výchovy, jež by reagovala na specifika této cílové skupiny. Na výstupech výzkumu budeme demonstrovat jednotlivé rozdíly a styčné body mezi hudební výchovou, muzikoterapií a muzikofiletikou. V diskusi se zamyslíme nad potřebou důkladné přípravy pedagogů a poukážeme na nevyužitý mezioborový potenciál moderní hudební výchovy.

### Klíčová slova

speciální hudební výchova, muzikoterapie, muzikofiletika, speciální vzdělávací potřeby

### Abstract

Music education has an irreplaceable position in the education of children with special educational needs. However, in the context of this target group, it is often confused with music therapy. The aim of this paper is to present to the professional public the results of a music education project in which we worked with a group of socially disadvantaged

children. We chose a qualitative research design which allowed us to gain a thorough insight into the research setting. We gathered information using interviews and processed the data using grounded theory and phenomenological interpretive analysis. The results obtained point to the need for a modification of music education that would respond to the specificities of this target group. We will use the research outcomes to demonstrate the individual differences and points of contact between music education, music therapy, and music philletics. In the discussion, we will reflect on the need for thorough teacher training and highlight the untapped interdisciplinary potential of modern music education.

## Keywords

special music education, music therapy, music philletics, special educational needs

## Úvod

Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami postupně získává pozornost, která jí bezesporu patří. Inkluzivní paradigma otevírá všem dětem přístup k odpovídajícímu vzdělání, jehož nedílnou součástí je i vzdělání hudební. A hudba, jako již od počátku věků, nezklamává. Opět prokazuje svoji sílu, hloubku, komplexnost a pomáhá. Pomáhá všem bez rozdílu věku, sociálního statusu, rasy nebo národnosti. Můžeme se setkat s celou řadou forem využití hudby jako nástroje ve výchově a vzdělávání těch, kteří pro dosažení svých cílů a potřeb vyžadují specifický přístup, jako je muzikoterapie, muzikofiletika, speciální hudební výchova. Hlavním cílem tohoto příspěvku je seznámit odbornou veřejnost s dílčími výsledky dlouhodobého výzkumu, ve kterém zkoumáme vliv hudby na sociálně znevýhodněné děti, a zároveň demonstrovat na výzkumných zjištěních rozdíly mezi různými formami využití hudby. Často se totiž můžeme setkat se zaměňováním nebo se zcela chybným označováním jednotlivých přístupů.

## Současný stav poznání

Otázkou využití hudby v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá souběžně několik samostatných oborů. Hudební výchova, muzikoterapie, muzikofiletika. Což by se mohlo zdát jako pozitivní, nicméně je třeba upozornit na nebezpečí vzájemného odcizení jednotlivých příbuzných oborů. Je známo, že výsledkem větvení vědeckých oborů je ztenčení spojení nové specializace s původní oblastí zkoumání. Odborníci původní oblasti bádání se příliš o novou příbuznou vědní oblast nezajímají a velice brzy si kolegové de facto přestávají rozumět (Bauman, 2003). Přílišná specializace tedy může vést k odtržení jedné edukační reality od ostatních, což v konečném důsledku bude mít negativní dopad na žáka.

## Hudební výchova dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Pokud jde o hudební vzdělávání dětí se speciálními potřebami, převážná část odborné literatury pochází ze zahraničí. Skvělé publikace vyšly z pera Mary Adamek, Alice Hammel a Ryana Hourigana. I u nás se začínají odborníci hlouběji této problematice věnovat, jmenujme Olenu Yanochkovu nebo Milenu Kmentovou. Však mají na co navázat, tradice hudby a hudební výchovy pro všechny děti bez rozdílu byla položena již před více než sto lety Ferdinandem Krchem a Josefem Kříčkou, kteří razili cestu hudební výchovy dostupné každému dítěti, ne pouze těm talentovaným (Kříčka & Krch, 1918). V našich realizovaných projektech se jednoznačně podařilo prokázat pozitivní vliv na rozvoj edukačních a sociálních kompetencí sociálně znevýhodněných dětí (Daněk, 2018, 2019). Někteří hudební pedagogové však mají jisté potíže v přizpůsobení hudební výchovy dětem se speciálními potřebami (Merck & Johnson, 2017). To můžeme přičíst celé řadě faktorů. Nedostatečné seznámení s problematikou speciálních potřeb během studia neumožňuje budoucím odborníkům se kvalitně připravit na kontakt s dětmi, které vyžadují modifikované hudebně výchovné přístupy.<sup>1</sup> K složité situaci také přispívá skutečnost, že hudební výchova probíhá ve dvou víceméně samostatných směrech. Na běžných školách jako samostatný předmět vyučovaný kvalifikovanými hudebními pedagogy, zatímco v základních uměleckých školách výuka leží převážně na bedrech

---

<sup>1</sup> Nicméně je třeba jasně zdůraznit, že se situace zlepšuje.

absolventů konzervatoří a akademií múzických umění. Zatímco student/ka katedry hudební výchovy bude mít alespoň rámcovou představu o existenci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, absolvent hudební vysoké školy přichází z prostředí, které je maximálně zaměřené na instrumentální hru. Na druhou stranu, v základních uměleckých školách má pedagog větší možnost pracovat s jedinečnostími žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což je umožněno modelem výuky, kdy se pedagog věnuje v jedné vyučovací hodině jednomu žákovi.

## Muzikoterapie

Muzikoterapie je poměrně mladou, dynamicky se rozvíjející disciplínou. V různých zemích najdeme rozdílné muzikoterapeutické tradice založené na místních zvycích a sociálně-kulturním prostředí. Každá země přispívá muzikoterapii svým jedinečným chápáním postavení hudby ve společnosti. Z celé řady významných muzikoterapeutů jmenujme například australské muzikoterapeutky Ruth Bright a Denise Grocke, Normu Sharpe z Kanady, představitele německé muzikoterapie Christopha Schwabeho či Marii Schüppel. Česká muzikoterapie se postupně zařazuje mezi světovou špičku, z našich předních muzikoterapeutů zmiňme Ferdinanda Knoblocha, Jitku Vodňanskou, Janu Procházkovou, Jiřího Kantora, Zdeňka Šimanovského a další. Jednotliví autoři, instituce zabývající se muzikoterapií a samotní muzikoterapeuti definují muzikoterapii z různých úhlů pohledu. Pro tento příspěvek použijeme všeobecně akceptovanou definici Americké muzikoterapeutické asociace:

Muzikoterapie je klinické a na důkazech založené využití hudebních intervencí k dosažení individuálních cílů v rámci terapeutického vztahu, které provádí pověřený odborník, který absolvoval schválený muzikoterapeutický program. Muzikoterapeutické intervence mohou být zaměřeny na různé zdravotní a vzdělávací cíle. Jmenujme například podporu zdravotního stavu, zvládnání stresu, zmírňování bolesti, schopnost vyjadřovat pocity, zlepšování paměti, zlepšování komunikace, fyzickou rehabilitaci a mnoho dalších oblastí. (AMTA, 2005)

Jak můžeme jasně vidět z definice muzikoterapie, jedná se především o speciálně pedagogickou disciplínu se svým vlastním paradigmatem. Důraz je kladen na osobnost terapeuta a hudba je chápána jako prostředek k nápravě zdravotního nebo speciálně pedagogického problému. Hudebními prostředky sledujeme primárně nehudební cíle. Pokud tedy v hudebně výchovném a vzdělávacím procesu není přítomen muzikoterapeut a není navázán terapeutický kontakt, nelze hovořit o muzikoterapii, ale o hudební výchově s muzikoterapeutickými prvky. Řada různých hudebně výchovných projektů se označuje za muzikoterapeutické, což je však chybné a zavádějící.

### Muzikofiletika

V posledním desetiletí se začínáme setkávat s novou disciplínou, s muzikofiletikou. Termín začaly v roce 2007 používat Svatava Drlíčková nebo Jana Weber. Muzikofiletiku můžeme stručně charakterizovat jako:

Tvořivé a reflektivní pojetí hudby a uměleckých hudebních činností ve vzdělávání, které směřuje k poznávání sebe, druhých a světa v kontextu umění a kultury a jehož základem je využití kvalit zvuku, hudby a vztahu člověka k nim. Muzikofiletika směřuje k poznání i sebepoznání prostřednictvím reflektivního dialogu. (Friedlová, 2020, s. 11)

K rozšíření muzikofiletiky přispěl zájem hudebních pedagogů o muzikoterapii a následné implementování muzikoterapeutických prvků do hudební výchovy. Snahy o obohacení hudební výchovy jsou bezesporu cenné. Bude otázkou času, nakolik si muzikofiletika vybuduje svoje místo a jestli se vyprofiluje jako zcela samostatný obor. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami by muzikofiletika mohla být cestou, jak by mohly lépe profitovat z možností hudební výchovy. Potenciál je zřejmý, bude však zajímavé sledovat, jak se muzikofiletika vypořádá například s vyšším počtem žáků ve třídě nebo s jasně určenou časovou dotací vyučovací hodiny.

## Metodologie a zkoumané prostředí

Přiklonili jsme se ke kvalitativnímu designu, který se nám osvědčil v předešlých výzkumech. Výzkumný design je postaven na intenzivních rozhovorech a pozorováních, které dlouhodobě probíhají ve zkoumaném prostředí (Daněk, 2021).<sup>2</sup> Velký důraz je kladen na rozhovory, které jsou považovány za jednu z nejnáročnějších výzkumných činností (Švaříček & Šed'ová, 2014). Důležitou součástí výzkumného designu jsou také pozorování. Ačkoli jsou pozorování náročná na přípravu, umožňují získat data, která nelze získat jinou technikou (Maněnová & Skutil, 2012). Vytěžená data jsou následně zpracována za pomoci metod zakotvené teorie a fenomenologické analýzy. Zakotvená teorie nám umožňuje komplexní pochopení zkoumaného jevu. Na začátku výzkumu neformulujeme teorie, které bychom dále potvrzovali nebo hledali.<sup>3</sup> Tak jako zakotvená teorie, tak i interpretativní fenomenologická analýza<sup>4</sup> je vhodná pro výzkum v oblastech, kde je třeba získat hluboký vhled do světa zkoumaných jedinců (Řiháček, 2004). Autor je ve zkoumaném prostředí přítomen nikoli jako externí výzkumník, ale jako součást edukační reality. Tato interakce výzkumníka se zkoumaným prostředím umožňuje získat zcela jedinečných informací. Velký důraz je však kladen na objektivitu výzkumu. Kontinuálně pracujeme s eliminováním konfirmačního zkreslení. Konfirmační zkreslení je důsledkem skutečnosti, že naše mysl má tendenci si přizpůsobovat realitu podle našich očekávání (Koslowski & Maqueda, 1993). Naše výzkumné strategie cílící k výzkumné objektivitě se opírají o triangulaci, tedy o využívání několika zdrojů dat (Hendl, 2005). Data vytěžená z pozorování a rozhovorů konfrontujeme s údaji z pedagogické dokumentace a průběžně je po celou dobu výzkumu konzultujeme s odborníky z celé řady vědních oblastí.<sup>5</sup> A ačkoli výsledky výzkumu jsou neustále podrobovány revizi a doposud se nepodařilo je vyvrátit, jsme si plně vědomi omezené platnosti a obtížné zobecnitelnosti našich výstupů. Naše výsledky však umožňují

---

<sup>2</sup> V průměru trávíme sběrem dat tři hodiny týdně během celého kalendářního roku. Výzkum započal v roce 2014, za sedm let se nám podařilo věnovat přímé interakci s cílovou skupinou masivní časovou dotaci. Negativní externalita je realistická skutečnost, že podobný hloubkový výzkum již nebude v našich silách realizovat.

<sup>3</sup> Zakotvená teorie (grounded theory) pracuje na třech úrovních kódování – otevřeném, axiálním a selektivním.

<sup>4</sup> Interpretativní fenomenologická analýza si postupně získává v pedagogických výzkumech pevné postavení, má však i mnoho odpůrců. Tato metoda pracuje na dvoustupňové analýze. Respondent označuje chápání své zkušenosti, výzkumník se snaží pochopit respondenta.

<sup>5</sup> Jako nejefektivnější forma revize výsledků se nám osvědčila konfrontace výsledků s kolegy, kteří nemají jakoukoli osobní a profesní vazbu ke zkoumanému prostředí.



inspiraci kolegům, kteří nemají možnost důkladného ponoření do námi zkoumaného prostředí, do světa dětí žijících v dětském domově.

Zkoumáme vliv hudby na děti žijící v Dětském domově Klánovice. Dětský domov Klánovice je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy. Ústavní výchova je nařizována soudem v situaci, kdy je ohrožena výchova a zdravý rozvoj dítěte. Dětský domov Klánovice poskytuje bezpečné prostředí 54 dětem ve věku od 5 let až do jejich odchodu, což může být v okamžiku dosažení plnoletosti, popřípadě po ukončení jejich vzdělávání.<sup>6</sup> Veřejnost nemá o dětských domovech jasnou představu. Název dětský domov s sebou nese kód dítě, což vyvolává představu, že v dětském domově žijí malé děti. Vzhledem k podpoře náhradní rodinné péče se v posledních letech zvyšuje průměrný věk dětí, v Dětském domově Klánovice převažují žáci druhého stupně základní školy, středoškolští studenti, uční a vysokoškoláci.<sup>7</sup> Další nepřesnou představou je výskyt poruch chování a chabého školního prospěchu. Děti s poruchami chování jsou umisťovány do dětských domovů se školou, nebo do výchovných ústavů (Zákon č. 109/2002 Sb., 2002, § 12, odst. 2). Všechny naše děti je možno považovat za sociálně ohrožené a jsou negativně ovlivněny svým původním rodinným prostředím (Stárek, 2021). Pokud jde o edukační kompetence, naše děti k nám přicházejí z natolik patologických prostředí, že povětšinou edukační kompetence vybudovány nemají. Nicméně za pomoci intenzivní speciálně pedagogické práce jsme schopni sanovat škody vzniklé hanebným vlivem původních patologických rodin a naše děti dosahují skvělých výsledků. Opření o naše předešlá bádání jsme přesvědčeni, že hudba a hudební výchova mají potenciál pomoci našim dětem překonat deficity vzniklé v původních rodinách a alespoň částečně zacelit rány způsobené separací dětí od jejich rodin.<sup>8</sup>

## Výzkumné otázky a průběh výzkumu

Pro tento výzkum jsme jasně definovali oblast bádání a vymezili jsme mantinely, mezi kterými jsme se pohybovali, vyslovením dvou výzkumných otázek:

<sup>6</sup> Což může být až do věku 26 let.

<sup>7</sup> Ačkoli se v posledních letech začíná prosazovat termín „mladý dospělý“, my se přikláníme k ustálenému označení obyvatele dětského domova „dítě“.

<sup>8</sup> Ať jsou původní rodinná prostředí z našeho pohledu sebevíce patologická, všechny děti bez rozdílu jsou oddělením od rodin hluboce deprivovány.

- Jaká je nejvhodnější forma distribuce hudební výchovy v prostředí dětského domova?
- Jaké požadavky jsou kladeny na realizátora hudebně výchovného procesu v dětském domově?

Vyartikulováním těchto otázek jsme jasně stanovili směr bádání a umožnili si tak být velice specifictí. Nebylo třeba se zdržovat hledáním v minulosti již prokazaného. Věděli jsme, že hudba obohacuje, že hudebnost je v každém z nás (Helfert, 1930). Zaměřili jsme se na jemné nuance v přijímání hudební výchovy našich dětí. Původně plánovaný harmonogram výzkumu byl narušen epidemií Covid-19. Výzkum měl probíhat na jednotlivých rodinných skupinkách, a především při realizaci nově založeného hudebního kroužku. Vedoucí kroužku však onemocněl a do pracovního procesu se vrátil na začátku školního roku 2021/22. Pracovali jsme tedy s našimi záznamy pozorování z prvního pololetí kalendářního roku 2021, dále jsme provedli řadu rozhovorů se samotnými dětmi, které se hudebního kroužku zúčastnily. Doplňující informace jsme získali od vychovatelů dětského domova. Do výzkumu se nám podařilo zapojit i pedagoga ze základní umělecké školy, který obohatil naše zjištění svými bohatými zkušenostmi se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

## Významná zjištění

I přes ztížené podmínky se nám podařilo získat celou řadu podnětných informací, které jsme rozdělili do několika kategorií.

### Hudební výchova ve školách

Bylo zjištěno, že oslovené děti nepřikládají předmětu hudební výchovy ve svých školách význam. Situaci nepřispělo distanční vzdělávání, kdy hudební výchova byla zcela prokazatelně odsunuta nikoli na, ale zcela mimo vedlejší kolej. V rámci dalšího zkoumání budeme sledovat, jestli se postavení hudební výchovy ve školách našich dětí konsoliduje.

### Hudební aktivity nabízené Dětským domovem Klánovice

Zatímco naše výsledky ze škol nebyly potěšitelné, situace v Dětském domově Klánovice byla znatelně lepší. Přispěla k tomu personální obměna vychovatelů. Do týmu byl přijat již zmíněný vedoucí hudebního kroužku a také nový kolega vychovatel, který se dlouhodobě na svém bývalém působišti intenzivně věnoval uměleckým aktivitám.<sup>9</sup> Hudební kroužek probíhal jednou týdně po dobu čtyř měsíců, než byla jeho činnost přerušena kolegovým onemocněním. Přes počáteční nezájem se podařilo zapojit do kroužku pět dětí, ve věku od 6 do 17 let. Primárním nástrojem byly elektrické klávesy, které byly doplňovány nástroji podle dispozic jednotlivých zapojených dětí. Osvědčila se zobcová flétna a rytmické nástroje z Orffova instrumentáře. Onemocnění kolegy vedlo k přerušení hudebního kroužku, nicméně získané informace potvrdily pozitivní vliv na sociální kompetence zúčastněných dětí. V současnosti probíhají přípravy ke znovuotevření kroužku.

Další aktivitou byly návštěvy dobrovolníků, kteří dětskému domovu nabízeli spolupráci formou muzikoterapeutických setkání. Ačkoli dobrovolníci byli velice entuziastičtí, nebyli schopni děti zaujmout a spolupráce nebyla navázána. Aktuálně jednáme s neziskovou organizací, která má zkušenosti s prezentací artificiální hudby dětem ze sociálně ohrožených prostředí.

### Hudební aktivity nabízené mimo Dětský domov Klánovice

Na začátku projektu žádné z dětí nenavštěvovalo externí hudební kroužky nebo základní uměleckou školu. Během projektu však do Dětského domova Klánovice přišla dvě děvčata. Jedna z nich navštěvuje uměleckou střední školu a druhá je členkou pěveckého sdružení. Obě vnesly do zkoumaného prostředí pro nás zcela nový prvek, a to hudební výchovu na té nejvyšší úrovni. Bude zajímavé pozorovat, nakolik nové dívky ovlivní hudebně výchovnou trajektorii našeho domova. Už nyní můžeme sledovat, jak se na jejich rodinných skupinkách zlepšuje vztah ostatních dětí k hudbě jako takové. Podobné zlepšení jsme zaznamenali při minulých hudebně výchovných projektech. Tím, že dítě je

---

<sup>9</sup> Kolegové spolu působili ve výchovném ústavu, své společné umělecké výstupy prezentovali na řadě celorepublikových setkání dětských domovů Můj nejmilejší koncert.

pouze zapojené do hudební aktivity, v očích ostatních dětí se tato aktivita stává zajímavější. To potvrzuje důležitou roli vrstevníků v nazírání dítěte na nabízenou aktivitu.

### Změna preferované formy konzumace hudby

Děti v Dětském domově Klánovice hudbu přijímají především pasivní formou. Díky dostupnosti mobilních telefonů má každé dítě možnost poslouchat svoji oblíbenou hudbu. Všechny dotazované děti potvrdily, že hudbu pravidelně poslouchají. Zaznamenali jsme skutečnost, že oproti minulosti děti začínají preferovat krátká hudební videa oproti poslechu jednotlivých písní. Je zřetelný přesun zájmu dětí k sociálním sítím, zejména Facebook, YouTube a TikTok. Při pozorováních bylo evidentní, jak pozorované děti nedoposlouchají písničku a listují playlistem bez hlubšího zájmu. Jinými slovy, zaznamenali jsme nivelizaci hudební vkusu a tendenci konzumovat takovou hudbu, kterou doporučí sociální síť. Děti si pamatovaly reklamu, nikoli píseň. Hudební zážitek se upozaďuje, na důležitosti získává reklamní sdělení (Adorno, 2009).

### Děti s odlišným mateřským jazykem

Posledních několik let v našem dětském domově konstantně stoupá počet dětí, které pocházejí z odlišného jazykového prostředí. Předpokládali jsme, že budeme moci zaznamenat značnou kulturní různorodost preferované hudby. Zjistili jsme však, že děti převážně upřednostňují globální pop music. U romských dětí jsme vyzorovali, že sice deklarují preferenci romské hudby, ale nejsou schopny jasně říct, v čem je pro ně romská hudba specifická. Znají některé romské interprety, ale neupřednostňují je před ostatními. Výrazné rozdíly jsme zaznamenali u našich arabských dětí. Bylo nám sděleno, že jim jejich populární hudba zprostředkovává pouto s dalekou, a především nedobrovolně opuštěnou vlastí. Hudební výchova by mohla být pro děti s odlišným mateřským jazykem efektivním nástrojem v osvojení češtiny (Kmentová, 2018). Provedli jsme malý experiment, kdy jsme za pomoci jednoduché české lidové písně dětem z arabsky mluvících zemí pomáhali překonat obtíže s výslovností českého jazyka.

Prokázalo se, že píseň může být významným prvkem v logopedické prevenci a v budování komunikačních kompetencí.

## Závěr a doporučení pro praxi

Na základě našich dosavadních výsledků si dovoluujeme tvrdit, že děti v Dětském domově Klánovice nejlépe reagují na modifikovanou hudební výchovu, která je jim nabízena podle jejich individuálních potřeb. Děti na muzikoterapii nezareagovaly vstřícně, muzikofiletické aktivity jsou v našem domově na samém počátku. Co je zcela zřejmé, klíčovou roli v hudebně výchovném procesu hraje realizátor hudební aktivity, v našem případě vychovatel. Musí být schopen flexibilně reagovat na aktuální potřeby dítěte, což u našich dětí může být značnou výzvou. Jejich speciální vzdělávací potřeby neumožňují aplikovat na jednotlivé děti univerzální hudebně výchovný přístup. Hudební vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje značnou erudici hudebních pedagogů (Kružíková, 2020). Tímto se sice podařilo odpovědět na stanovené výzkumné otázky, ale z dosažených výsledků vystoupila řada dalších témat.

Ačkoli hudební výchova má posilující efekt v celé řadě oblastí, jako například v matematice, pohybové výchově, sociálních vědách (Sobol, 2008), její význam stále není v současném školství doceněn. Nejen v mainstreamovém školství, ale ani ve školství speciálním. Zároveň současný systém hudební výchovy není přizpůsoben dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Například základní umělecké školství vlastně nepracuje s doporučeními školských poradenských zařízení (Lisner, 2010), která zároveň oblast hudební výchovy nevidí jako prioritní. A přitom hudební výchova by mohla být mostem, který by dětem se speciálními vzdělávacími potřebami umožnil plnohodnotné zapojení do edukačního procesu. Tím mostem, který by propojil všechny účastníky edukačního procesu a umožnil naplnění ideálů inkluzivního paradigmatu. Zaměřme se na naše silné stránky, přestaňme se omezovat těmi slabými. Využijme aktivizační potenciál hudební výchovy, přestaňme se obávat otevření bran hudební výchovy všem dětem bez rozdílu!

## **Grantová podpora**

Příspěvek vznikl v rámci projektu GAUK 121/2021 s názvem Speciálně pedagogický potenciál hudební výchovy pro prostředí dětských domovů. Projekt je spolufinancován finančními prostředky poskytovanými MŠMT na účelovou podporu Specifického vysokoškolského výzkumu, tedy ze soutěží SVV a GA UK, Výzva č. 02\_19\_073 Zvyšování kvality interních grantových schémat na VŠ.

## Zdroje

Adorno, T. W. (2009). *Schéma masové kultury*. Oikoymenh.

American Music Therapy Association (AMTA). (2005). *What is Music Therapy?*

<https://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>

Bauman, Z. (2003). *Modernita a holocaust*. Sociologické nakladatelství.

Daněk, A. (2018). Potřebujeme speciální hudební výchovu? In P. Hala (Ed.), *Musica viva in schola XXVI* (s. 74–83). Masarykova univerzita.

<https://munispace.muni.cz/public/flipbooks/munispace/1149/>

Daněk, A. (2019). Potenciál hudební výchovy pro rozvoj edukačních kompetencí. *Aura Musica*, 11, 20–23.

Daněk, A. (2021). Možnosti kvalitativního výzkumu pro speciální pedagogiku. In A. Rajský (Ed.), *Juvenilia Paedagogica 2021: Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov* (s. 26–29). Trnavská univerzita.

<https://pdf.truni.sk/katedry/kps/veda-vyskum?juvenilia-paedagogica#2021-zbornik>

<https://doi.org/10.5817/SP2021-3-2>

Friedlová, M., Drlíčková, S., Kružíková L., Počtová L., & Ye, L. (2020). *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Univerzita Palackého v Olomouci.

<https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456720>

Helfert, V. (1930). *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Státní nakladatelství v Praze.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.

Kmentová, M. (2018). *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko! Hudební činnosti v logopedické prevenci*. Portál.

Krch, F., & Kříčka, J. (1917). *Dítě a hudba: nové cesty v hudební výchově dětské*. Grégr a syn.

Kružíková, L. (Ed.). (2020). *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456638>

Koslowski, B., & Maqueda, M. (1993). What Is Confirmation Bias and When Do People Actually Have It? *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 104–130.

<https://www.jstor.org/stable/23087302>

Lisner, L. (2010). *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.

Maněnová, M., & Skutil, M. (2012). *Metodologie pedagogického výzkumu*. Gaudeamus.

Merck, K., & Johnson, R. (2017). Music Education for Students with Disabilities: A Guide for Teachers, Parents, and Students. *The Corinthian*, 18(1).

<https://kb.gcsu.edu/thecorinthian/vol18/iss1/6>

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.

Sobol, E. S. (2008). *An attitude and approach for teaching music to special learners*. Rowman & Littlefield Education.

Stárek, L. (2021). Social disadvantage from the perspective of a teacher in preschool education. *Perspectives of Science and Education*, 49(1), 338–356.

<https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.24>

*Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních (2002)*.

<https://www.msmt.cz/file/38848/>



## Muzikofiletické přístupy v hudební výchově

**Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.**

*Univerzita Palackého v Olomouci*

### Abstrakt

Předmětem příspěvku je vhled do muzikofiletické praxe s teoretickým a praktickým ukotvením. Teoretická část zohledňuje aktuální výzkumné a publikační činnosti, inovativní principy (taktéž s ohledem na inkluzivní vzdělávání), současně představuje zahraniční hudebně-expresivní koncepty a metody uplatnitelné v českém hudebně-výchovném prostředí. Praktická část koncipuje hudební techniky muzikofiletické práce s žákem s přehlednými popisy. Příspěvek se soustředí na jednotlivé hudebně-interakční oblasti. Jelikož bychom v rámci vzdělávacího a formotvorného procesu měli vycházet z potřeby a individuality žáka, vnímá autorka důležitost hudebních a nehudebních cílů, jakožto rovnocenných partnerů v hudební výchově.

### Klíčová slova

muzikofiletika, muzikoterapie, hudební výchova, kontaktní písně

### Abstract

The subject of the paper is an insight into the music philetic practice with theoretical and practical grounding. The theoretical part informs about research and publishing activities, innovative principles and presents foreign music-expressive concepts and methods applicable in the Czech music education environment. The practical part conceives the musical techniques of music philetic work with clear descriptions and case studies. The author focuses on individual music-interaction areas. Since we should be based on the needs and individuality of the student in the educational and formative

process, the author perceives the importance of musical and non-musical goals as equal partners in music education.

## Keywords

music philetics, music therapy, music education, contact songs

## Úvod

Hudba je ve svém vyjádření mocným médiem, jež podporuje kreativitu, rozvíjí hudební dovednosti a rozšiřuje hudební schopnosti. Hudební exprese současně obohacuje hudební vnímání a komunikaci (včetně sociálního kontextu), kotví psychické procesy, stabilizuje fyziologické funkce, a především ovlivňuje sebezkušenost žáka. Můžeme tedy konstatovat, že hudba má na člověka dosah v jeho bio-, psycho-, socio-, spirituální rovině. V tomto ohledu se v hudebně-vzdělávacím (současně inkluzivním) přístupu zaměřujeme nejen na cíle hudební, ale především na cíle nehudební, které podporují efektivitu hudebně-zážitkového procesu formujícího osobnostní rozvoj kreativním a bezpečným způsobem. Inovované přístupy nabízí zahraniční koncepce, včetně nově vytvořených odborných publikací.

## Muzikofiletika: východiska, definice, cíle

V českém prostředí poprvé usilovala o zavedení pojmu muzikofiletika S. Drlíčková v roce 2007. Záměrem bylo vytvořit adekvátní pojem, který by čerpal z muzikoterapeutických přístupů a metod, ale zároveň vyvracel terapeutický záměr (Sýkorová, 2020). Tím bychom ošetřili pedagogický přístup a „nepáchali“ terapii v prostředí, kde to není žádoucí ani kompetentní. Hlavním a zásadním důvodem byla především ochrana cílové skupiny dětí a žáků pro bezpečnou hudebně-expressivní intervenci a vzdělávání. V hudebně-vzdělávacím procesu se tedy paralelně objevují snahy nabídnout žákům inovované expresivní a zážitkové přístupy a vedle toho mohou na školách (základního i speciálního školství) působit profesionální muzikoterapeuti s terapeutickým záměrem.

Potřeba tyto obory jasně odlišit a určit hranice kompetentnosti dala přirozeně vzniknout novému oboru. Jako východisko pro zavedení pojmu muzikofiletika sloužila inspirace již generalizované artefietiky, o jejíž definování se zasadil v 90. letech 20. století J. Slavík (Slavíková et al., 2007).

Nezávisle termín muzikofiletika použila i J. Weber (2009) ve své disertační práci a v roce 2014 se touto oblastí zabývala L. Počtová v disertační práci, která pojednávala o zásadních rozdílech mezi muzikofiletikou a příbuznými obory i stanovisky profesionálních muzikoterapeutů. O inovativní propagaci muzikofietiky se v současné době zasadily autorky Friedlová, Drlíčková, Kružíková a kol. (2020), které nově definovaly muzikofietiku jako obor a vytvořily odbornou publikaci s teoretickým, výzkumným ukotvením a praktickými návody do přímé praxe.

V mezinárodním kontextu je koncepce muzikofietického přístupu zcela chybějící. České prostředí je svým specifickým a generovaným postojem sice ojedinělé, nutno však zdůraznit jasnou potřebu muzikofietický obor implementovat do hudebně-vzdělávací a expresivní praxe tak, aby jej provozovali lidé zcela kompetentní ve svém oboru.

Jestliže budeme vycházet ze samotného názvu, můžeme kvantifikovat inspirační zdroje v oblasti hudební a výchovné. Hudební východisko nám poskytuje širokou škálu svého vyjádření z oblasti hudební psychologie, hudební pedagogiky a muzikoterapie (komparace viz níže). Východiska v oblasti výchovy navazují na konstruktivistický model vzdělávání, jehož základní myšlenkou je vlastní a svobodná tvorba žáka, založená na vlastních zkušenostech a dovednostech, na nichž lze konstruovat další vědění. Na základě tohoto principu volí filetika výchovné a vzdělávací postupy, které podporují a motivují k osobitému projevu prostřednictvím hudební/nehudební exprese a které nabízí příležitost ke společné analýze osobního náhledu v reflektivním dialogu (Slavík, 2020).

Pojem muzikofietika pochází z latinského výrazu *musica* (hudba) a řeckého *filein* (milovat) (Drlíčková, 2014), je současně spojen také s odkazem řeckého dramatika, spisovatele a vychovatele Philéta z Kosu, v jehož přístupu můžeme spatřovat základy pro současný fietický přístup (uvolněný a tvůrčí umělecký projev, přemýšlivá reflexe apod.). **Muzikofietika** je pedagogický, multidisciplinární a svébytný obor, který označuje tvůrčí a zážitkový přístup k hudbě a hudebnímu umění; pomocí hudební

exprese a reflektivního dialogu podporuje osobnostní a sociální růst účastníků. Můžeme ji definovat jako: „**Tvořivé, zážitkové a reflektivní pojetí hudby a uměleckých hudebních činností ve vzdělávání, které směřuje k poznávání sebe, druhých a světa v kontextu umění a kultury a jehož základem je využití kvalit zvuku, hudby a vztahu člověka k nim.**“ (Friedlová a kol., 2020, s. 11) Původní definice (s přetrvávajícím terapeutickým konceptem) od Holzera, Drlíčkové (2012) charakterizovala muzikofiletiku následujícím způsobem:

stojí mezi hudební výchovou a muzikoterapií. Snaží se o rozvíjení pozitivního v člověku a působí v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Na první místo staví příjemné prožitky z hudby a vlastní umělecké tvorby. (...) Používá muzikoterapeutické techniky k podpoře a rozvoji výchovně vzdělávacího procesu. (s. 143)

Jelikož je muzikofiletická zkušenost primárně vedena směrem k oblasti pedagogické, jsou cíle vždy výchovné nebo vzdělávací povahy. Specifické zaměření tedy neobsahuje pouze cíle hudební, ale doplňuje je rovnocenným způsobem o část nehudební povahy. Ta zohledňuje právě osobnostní růst jedince a naplňuje potřeby v pedagogickém, bezpečném rámci. Současně muzikofiletika navazuje na koncepci rámcového vzdělávacího programu, propojuje mezipředmětové vazby a kooperuje s příbuznými obory (Sýkorová, 2020).

Základními principy, podobně jako v artefiletice, jsou **fáze exprese**, tedy prožitek z vlastní umělecké tvorby nebo jiné hudební zkušenosti (např. hudební poslech), a **fáze reflexe**, reflektivního dialogu. Tyto momenty Slavík (1997) komparuje z hlediska: psychického cíle, zážitkové funkce, způsobu označování (symbolický/znakový) a psychické aktivity. **Reflektivní dialog** nabízí zpětnou vazbu, reflektuje zkušenosti v procesu sdílení s druhými v diskusi, jež by měla primárně navozovat bezpečný a důvěrný prostor, bez snahy procesy hodnotit nebo jakýmkoli způsobem komparovat. Pozornost je směřována na proces a cestu, nikoli však na výsledný produkt (např. hudební skladba).

V průběhu expresivní experimentace autor porovnává a v reflektivním dialogu se sebou a s druhými lidmi vzájemně obsahově „ladí“ (a) aktuální formu díla, (b)

svoje niterné nastavení vůči „vyformovanému“ obsahu, (c) kulturní kontext, jímž je určován stylový rámeček pro stylizaci a pro hodnocení díla. (Slavík, 2015)

Důležité je především vhodné dotazování, nabídka takových návodných otázek k reflexi, jež vede účastníky k zamyšlení nad jejich prožitou zkušeností. Friedlová, Drlíčková, Kružíková a kol. (Friedlová a kol., 2020, s. 18) uvádí příklady vhodných reflektivních otázek: „Jak jsem to vnímal? Jaký jsem dělal rytmus nebo zvuk? Jak jsem tímto zvukem nebo rytmem tvořil, nebo netvořil součást hry? Jak jsem se u toho cítil?“ Jako nevhodné otázky se potom jeví ty, jež ve svém vyjádření přímo hodnotí nebo nabízí již vyřešené stanovisko (např. „Jak se Vám to líbilo? Byli jste jako skupina v souladu?“).

## Muzikofiletika, muzikoterapie, hudební výchova

Spojovacím prvkem mezi těmito třemi obory je jejich praktické provedení, tedy hudba, hudební činnosti a jejich estetická funkce. Svou odlišnost projevují zejména v procesu, cíli, struktuře, vztahu, volbě a svobodě využitelných prostředků (ať už hudebních, či uměleckých disciplín) a odborných kompetencích. Pro objasnění rozdílů mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií navrhly autorky Friedlová, Drlíčková a Kružíková a kol. (Friedlová a kol., 2020) přehlednou tabulku (viz Tab. 1). Jelikož definování muzikofiletického oboru akcentovala nutnost stanovit jasné mezioborové hranice, doplňujeme taktéž definice oboru muzikoterapie. **Muzikoterapii** řadíme do souboru expresivních terapií (společně s arteterapií, dramaterapií, tanečně pohybovou terapií, biblioterapií). Tento terapeuticko-formativní přístup využívá prostředků hudebního umění (ovšem ne monotematicky!) směřujícího k pokroku klienta. Můžeme konstatovat, že se jedná o dlouhodobé, cílené, strukturované a plánovité působení hudebního a nehudebního charakteru, jež se soustředí na proces podpory a provázení klienta. American Music Therapy Association (dále jen AMTA) se snažila muzikoterapii definovat jako:

použití hudby k terapeutickým cílům: znovuoobnovení, udržení a zlepšení mentálního a fyzického zdraví. Je to systematická aplikace hudby řízená terapeutem. Hudba pomáhá jedinci v rozvíjení jeho celkového potenciálu a přispívá k jeho větší sociální přizpůsobivosti. Muzikoterapie je plánovité

a kontrolované použití hudby k terapeutickým účelům s dětmi, mládeží a dospělými se zvláštními potřebami na základě sociálních, emocionálních, fyzických nebo duševních omezení. (Zelevá, 2007, s. 28.)

Tab. 1: Rozdíly mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií

	<b>Hudební výchova</b>	<b>Muzikofiletika</b>	<b>Muzikoterapie</b>
<b>Proces / metodický postup</b>	vzdělávací (dominantní spíše výsledný produkt, dovednosti a schopnosti), zážitkový, tvůrčí	zážitkový, tvůrčí (orientace na proces a sebezkušenost v sociálním kontextu)	terapeutický (orientace na proces, progres klienta dle cíle)
<b>Vztah</b>	výchovný	výchovný	terapeutický
<b>Cíle</b>	výchovné a vzdělávací (hudební poznání)	výchovné a vzdělávací (poznání osobnostního a sociálního rozvoje)	terapeutické cíle nehudební povahy
<b>Učivo/obsah</b>	hudba v kulturně-historickém kontextu, hudební dovednosti a hudební schopnosti	žák jako kulturní osobnost (hudba je prostředkem k jeho rozvoji)	specifické potřeby klienta
<b>Hlavní prostředky</b>	hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek, vyučovací metody	hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek, exprese, reflektivní dialog	hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek, terapeutický vztah
<b>Struktura</b>	naplnění předem dané struktury (viz ŠVP, RVP)	prostor pro individuálně vytvářenou strukturu	individuálně vytvářená struktura
<b>Hudba a její funkce</b>	výchovná, vzdělávací a estetická	výchovná, vzdělávací, estetická a preventivní	terapeutická
<b>Odborné kompetence</b>	požadavky na přípravu učitele	požadavky na přípravu učitele rozšířené o osobnostní a sociální výcvik	požadavky na přípravu muzikoterapeuta, supervize

## Muzikofiletické techniky v praxi

Praktické provedení muzikofiletických technik se nabízí jakožto hudební volnočasová aktivita s dlouhodobou časovou dotací, muzikofiletický proces je pak kontinuální. Volně můžeme aplikovat techniky muzikoterapie (bez terapeutického záměru!) a muzikofiletiky přímo v hodinách hudební výchovy. Pedagog by ovšem měl znát hranice mezi těmito obory a „nepáchat“ na žácích ty přístupy a metody, k nimž není kompetentní. Níže uvádíme příklady technik s hudebními a nehudebními cíli pro různé skupiny dětí a žáků (včetně těch v inkluzivním vzdělávání pro komplexní pohled na hudebněvýchovnou praxi). Důraz klademe také na kontraindikace, které by měl hudební pedagog zohlednit.

### HRU-STE-TLE-LU

**Cílová skupina:** žáci intaktní populace, žáci s poruchami autistického spektra (PAS), poruchami pozornosti, žáci se specifickými poruchami učení (SPU)

**Cíle:** podpora koncentrace a pozornosti, podpora bezpečí a jistoty, vnímání tělesného schématu (i v prostoru), sebeuvědomění, čtení zleva doprava, orientace v tabulce, propojení pravé a levé mozkové hemisféry, rytmické dovednosti

**Kontraindikace:** nutná úprava pro žáky s těžkými poruchami zraku

**Forma:** individuální i skupinová

**Pomůcky:** podpurná tabulka, buben pro udávání tempa

**Průběh:**

SS	ŠŠ	~~	AH
~~	AH	~~	AH
SS	ŠŠ	~~	AH
~~	AH	AH	

Kružíková (Friedlová a kol., 2020) metodicky rozděluje hru do několika částí. 1. pohybové ztvárnění (hrudník, stehna, tlesk, lusk). Po pohybové automatizaci pokračujeme osvojením vokálního čtverce: rytmicky se nacházíme ve 4/4 taktu a čteme v tabulce zleva doprava jednotlivé znaky. Písmeno „S“ napodobuje syčení, písmeno „Š“ houkání vlaku „ŠŠ“, znak „~~“ je zvukově připodobněn jízdě koňů (jazykem se opíráme o vrchní patro a se zvukem jej spustíme dolů), výraz „AH“ symbolizuje oddechnutí (podobné spokojenému zvuku, když se napijeme studené limonády). Na konci posledního řádku ve 4. době je pauza. Ve třetí části pohybové a vokální dovednosti propojíme. Mějme na paměti, že dotek každé části těla je pouze jednou na „SS“ (a další zvuky). Zdánlivá složitost je dána kooperací mozkových hemisfér. Vedoucí hry udává tempo – například pleskáním o stehna nebo s bubínkem. Vznik hry byl inspirován konferenčním setkáním doktorského studijního programu a následně byla upravena pro potřeby privátní praxe.

**Doporučení do praxe:** Tlesknutí probíhá před tělem, lusknutí s rukama v prostoru nad hlavou. V rámci pohybové sekce můžeme pracovat s různými polohami těla (včetně prostoru): vsedě, vleže, vestoje, v pohybu. Rozdíl je v jiném zapojení svalových skupin, uzemnění částí těla, kotvení těla v prostoru, jakož i v jeho orientaci – záleží tedy na tom, jaký máme cíl a jakou potřebu žáka naplňujeme. Vokálně-pohybový čtverec je vhodný pro jakoukoli cílovou skupinu žáků, ovšem v závislosti na cíli!

**Reflexe:** Příklady návodných otázek reflektivního dialogu: *Jak jste vnímali pohybový čtverec a automatizaci pohybu? Všimli jste si, jak reagovalo vaše tělo? Jaké byly reakce vašeho hlasu ve vokálním čtverci? Jak jste vnímali zvuk skupiny? Porovnejte, jaké bylo pro vás propojení obou složek pohybu a hlasu.*

## SHAKE FIVE

V českém prostředí máme hudebně zakotveno dvoudobé nebo třídobé metrum. Metodicky jej rozvíjí Jurkovič (2012), který aplikuje hudební formy přímo do hudebněvýchovné praxe kreativním a podpůrným způsobem. Jako ukázka dobré praxe nám může posloužit i hudební forma RONDO (A-B-A-C-A-D-A...) ve dvoudobém metru. Hlavní téma A symbolizuje píseň ve skupinovém provedení, vedlejší témata potom



říkadla v provedení individuálním.<sup>1</sup> Jako poslechovou aktivitu rondo formy demonstruje americká učebnice pro vysoké školy návod, jakým způsobem tvořivě učit žáky v hudebněvýchovné praxi. Fallin & Tower (2010) přirovnávají výuku rondo formy A-B-A-C-A (□○□▲□) ke „club sandwich“: A – chléb, B – slanina, salát, kečup, A – chléb, C – šunka, A – chléb.

**Cílová skupina:** žáci intaktní populace 1. a 2. stupně, žáci ZUŠ, žáci se SVP

**Cíle:** kotvení a pohyb v prostoru, podpora a motivace k progresu, tandemový pohyb, sebevědomí, podpora prostorové orientace, rytmická koordinace, vnímání metro-rytmických vztahů

**Kontraindikace:** přizpůsobit časovou toleranci, respektovat tempo žáka

**Forma:** individuální a skupinová

**Pomůcky:** shakery/maracas, rytmické hudební nástroje

**Průběh:** „Píseň E. K. Schwartz (2012, s. 87), americké muzikoterapeutky, pracuje neobvykle s pětidobým metrem, které rozděluje na 3 a 2 doby. Píseň je propojena s pohybem v prostoru, který naplňuje cíle: motivace k pokroku, sebevědomí a jistota žáka. Pohyb se neustále opakuje – tři kroky vpřed, dva kroky vzad souběžně (přičemž na každou první dobu se vycházející nohy střídají) se zpěvem melodie a hrou na maracas. V prostoru se pak opakujícím se pohybem dokazuje, že žák jde vždy dopředu (→ přenos i do životních zkušeností). Vidíme tak ‚hmatatelně‘ jeho progres. Jednotlivé činnosti je potřeba procvičit zvlášť.“ (Friedlová M., Drlíčková, S., Kružíková, L., & Počtová, L., 2020, s. 89)

---

<sup>1</sup> Podrobněji uvádí Kružíková (2020, s. 70).

## Shake Five

E.K. Schwartz

(3 + 2)

Voice

D min C D min C D min C D min

Come play the mar-a-cas. Come play the mar-a-cas. Come play the mar-a-cas now. —

D min C D min C D min C D min

Come play the mar-a-cas. Come play the mar-a-cas. Come play the mar-a-cas now. —

G min D min G min A7

I can play this way; I can play that way; I can play fast or slow. —

G min D min G min A7

I can play this way; I can play that way; I can play high or low. —

Obr. 1: Shake Five (Schwartz, 2012, s. 87)

**Doporučení do praxe:** Žáky můžeme ve skupině rozdělit na: zpěváky, hráče na hudební nástroje a žáky pohybující se v prostoru. Další variantou je práce v tandemovém pohybu (pedagog je vpředu a ostatní děti se k němu připojí jako „vláček“, společně vykročí stejnou nohou tři kroky vpřed a dva kroky vzad). Tandemový pohyb je zvláště výborný při využití u žáků se zrakovým postižením pro podporu prostorové orientace. Ověření hry proběhlo také u dětí romského etnika 1. a 2. třídy základní školy (cíle: podpora tandemového pohybu, sdílení zkušenosti, koncentrace a pozornosti).

**Reflexe:** Reflektivní dialog by měl být veden v bezpečné a důvěrné atmosféře, nijak nehodnotíme, necháme prostor pro vyjádření účastníků. Komunikace probíhá v závislosti na cílové skupině účastníků. Příklady návodných otázek reflektivního dialogu: *Jak jste při písni vnímali své tělo? Jak jste se cítili při posunu vpřed? Jaký byl pro vás rytmus písně? Je něco, co vám bylo nepříjemné?*

## KONTAKTNÍ PÍSNĚ

Píseň může mít v hudebně-vzdělávacím procesu podobu interpretační, často představuje důležitou součást hudební komunikace s žákem, navazuje kontakt, nastoluje důvěrné, přátelské a empatické prostředí. V písni dokážeme reflektovat náladu dítěte, v hlasovém projevu se nám pak může promítnout jeho aktuální psychický a fyzický stav.

**Kontaktní píseň** je specifickým druhem hudebního i nehudebního kontaktu s člověkem. Je součástí muzikoterapeutické, muzikofiletické intervence, jakož i hudebněvýchovné. Hlas k dítěti promlouvá, kotví ho v prostoru a čase, aktivizuje pozornost, empaticky reaguje na jeho potřeby (Kružíková, 2020). Kontaktní písně můžeme zařadit jako úvodní nebo závěrečný rituál setkání nebo výukové hodiny (tzv. *Hello* nebo *GoodBye Songs*). Dále můžeme zmínit písně o jméně dítěte – *Naming Songs*, písně, které navazují na to, co má dítě rádo – tzv. *Play Songs*. Často jsou tyto písně komponovány cílové skupině přímo na míru, autor vychází z jejích potřeb, písni podporuje cíl. Kružíková (2013, 2016) ve svém komparačním výzkumu v muzikoterapii generalizovala kontaktní písně z hlediska hudebního přivítání a loučení, rozvoje vztahu, aktivizace pozornosti, vyvedení dítěte z pasivity a hudební podpory osobnosti na: písně na přivítání, písně o jméně, písně aktivizační, písně na téma přátelství a vztahy, písně na rozloučenou. Podle vývojového hlediska, jakým způsobem dítě vyhledává a provozuje hudbu, rozlišuje Schwartz (2012) typy písni, které specifikují navázání kontaktu s dítětem prostřednictvím hudby: shromažďovací písně (*Gathering Songs*), písně s herním charakterem (*Embedded Songs*), písně o lidských poutech (*Bonding Songs*), přechodové písně (*Transitions Songs*), instrumentální písně (*Instrumental Songs*), pohybové písně (*Movement Songs*), písně o mně (*Songs about Me*), Písně o mém světě (*Songs about My World*).

Jestliže se zaměříme na cílovou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání, nutno zmínit základní kritérium kompozice písně pro hudební podporu, kterou je její jednoduchost. Dítě by se mělo v hudbě snadno orientovat, aby byla pro něj přístupnější a mohlo na ni reagovat (hlasem, hudebním nástrojem, pohybem či jiným expresivním vyjádřením pro něj důležitým). S tím souvisí i pestré využití hudebních výrazových prostředků a metod.

V muzikoterapii terapeuti mnohdy vycházejí z improvizací situace s klientem, kterou pak společně hudebně rozvíjí. V hudebním vyjádření a využití hudebního materiálu

zohledňují aktuální náladu, aktivitu klienta. Hudební improvizace není jen spontánním hudebním vyjádřením, nýbrž strukturovanou formou, která aplikuje techniky vnímání a podpory. Ta může být i kreativní a podpůrnou součástí hudebněvýchovného procesu. Žáci mohou volně tvořit hudbu, improvizovat, ale zároveň jim v ní můžeme poskytnout hranice či proces hudební tvořivosti regulovat. Bruscia (1987) v této souvislosti rozdělil improvizční techniky v muzikoterapii na:

- techniky empatie (např. imitování, synchronizování, reflektování);
- techniky strukturování (např. rytmické kotvení, tonální centrování, tvarování);
- techniky vyvolávání (např. opakování, modelování, prodlužování, dokončování);
- techniky přesměrování (např. uvedení změny, modulování, zesilování, zeslabování);
- techniky navázání důvěry (např. sdílení nástrojů, propojování, darování);
- techniky procedurální (např. pozastavení, dirigování, interpretace, poslech nahrávky);
- techniky vztahování (např. volné asociace, projekce, vyprávění příběhu);
- techniky práce s emocemi (např. integrování, držení, kotvení, hraní rolí);
- diskuse v terapii (např. objasňování, zpracovávání, posilování, konfrontace).

Z hlediska specifického vnímání hudby představujeme kontaktní píseň amerického prostředí. Jsou odlišné vnímáním hudby, která je prostředkem k dosažení cíle, hudební výrazové prostředky maximálně reagují na cíl. Hudba klienta provází, ukazuje mu cestu. Hudební komponování dle Morris (2012) vychází z potřeby člověka, kterou intervenujeme a stanovujeme cíl. Až následně volíme metro-rytmické vztahy, tóninu, melodii/intervaly. Obr. 2 *Are You Looking at Me?* vychází z klasického hudebního komponování pro klienta orientovaného na potřebu a plnění muzikoterapeutického cíle, kterým bylo navázání očního kontaktu. Melodie postupně reaguje na klienta, pomyslný melodický vrchol „c<sup>2</sup>“ s korunou zároveň reprezentuje paralelní linii s nejvyšším bodem v obličeji – očima. Koruna dává klientovi časovou toleranci na reakci, aby ve svém tempu oční kontakt vykonal. Původně byla píseň komponována pro dítě s PAS.

## Are You Looking at Me?

Lee Morris

Voice

Are you looking at me? Are you looking at me? Are you  
Am I looking at you? Am I looking at you? Am I

looking at my nose, are you looking at my mouth, are you looking at my eyes? Are  
looking at your nose, am I looking at your mouth, am I looking at your eyes? Am

you looking at me?  
I looking at you?

Obr. 2: Are You Looking at Me? (Morris, 2012)

Zajímavou hudební kompozici přináší kontaktní píseň *Don't Go to Sleep in Music* (Obr. 3) od amerického jazz-pianisty Paula Nordoffa. Melodickou linku Nordoff (1999) stanovil vysoce kontrastně v souladu s cílem podpory klientky s Williamsovým syndromem, která v muzikoterapii usínala. Píseň tedy motivuje k aktivizaci, posiluje pozornost, na což dramaticky upozorňují i nečekané melodické a harmonické zvraty.

**Don't Go to Sleep in Music**

P. Nordoff

*Allegro, well accented*

Voice

Don't go to sleep in mu - sic! No! No! Don't go to sleep to - day! Stay a -

Piano

*f*

\* More detached than staccato

5

wake! and sing a song! and beat the drum! Just stay a - wake! No!

Pno.

9

Don't go to sleep in mu - sic! No! No! Don't go to sleep to - day!

Pno.

Obr. 3: Don't Go to Sleep in Music (Nordoff, 1999)

## Závěr

Inovativní přístupy a metody jsou v dnešní době v hudebně-edukační oblasti vítanou změnou, podněcují ke kreativnější práci s žáky, motivují k osobnostnímu růstu, slouží také jako prevence vyhoření samotného pedagoga. V tomto ohledu můžeme čerpat právě z oboru příbuzného a nově ukotveného – muzikofiletiky. Muzikofiletika nabízí možnosti osobnostního a sociálního rozvoje v hudebním rámci (s hudebními a nehudebními cíli). Příspěvek představil netradiční techniky práce s cílovou skupinou žáků (včetně podpory žáků v inkluzivním vzdělávání) a kontaktní písně s ukázkami prestižních zahraničních metod.

## Zdroje

Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*. Charles C. Thomas Publisher.

Drlíčková, S. (2014). Muzikofiletika. In Friedlová, M. & Lečbych, M. (Eds), *Společný prostor, Common Space* (s. 270–291). Univerzita Palackého v Olomouci.

<http://tera.expresivniterapie.cz/wp-content/uploads/2015/02/Sbornik-Spolecny-prostor-2014.pdf>

Friedlová, M. a kol. (2020). *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://imuza.upol.cz/publikace/Friedlova-Muzikofileticke.pdf>  
<https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456720>

Friedlová M., Drlíčková, S., Kružíková, L., & Počtová, L. (2020). Techniky muzikofiletiky v inkluzivní výuce. In M. Friedlová (Ed.), *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce* (s. 75–90). Univerzita Palackého v Olomouci.

<https://imuza.upol.cz/publikace/Friedlova-Muzikofileticke.pdf>  
<https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456720>

Holzer, L., & Drlíčková, S. (2012). *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Jurkovič, P. (2012). *Od výkřiku k písničce*. Portál.

Kantor, J., & Kružíková, L. (2016). Qualitative content analysis of hello songs composed for children by music therapists in the Czech republic and USA. In I. Baranauskienė (Ed.), *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2(6), 124–137.

<https://doi.org/10.21277/sw.v2i6.272>

Kružíková, L. (2013). *Kontaktní písně v muzikoterapii. Komparace hudebního materiálu aplikovaného v českém a americkém muzikoterapeutickém prostředí* [Disertační práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.



Kružíková, L. a kol. (2020). *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.

<https://imuza.upol.cz/publikace/Kruzikova-Hudebni-didaktika.pdf>

<https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456706>

Morris, I. B., Willoughby, S., & Schwartz, E. K. (2012). *Modes, Meter and Meaning: Composing Therapeutic Songs in Early Childhood*. In Workshop MAR-AMTA Conference. Baltimore, MA.

Nordoff, P. (1999). *Themes for Therapy. From the Nordoff-Robbins Center for Music Therapy at New York University*. Carl Fischer.

Schwartz, E. K. (2008). *Music Therapy and Early Childhood: A Developmental Approach*. Barcelona Publishers.

Schwartz, E. K. (2012). *You and Me Makes We. A growing Together Songbook*. Centre for Early Childhood Music Therapy, LLC.

Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Karolinum.

Slavík, J. (2015). Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1). [http://kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92)

Slavík, J. (2020). Přírnostnost umění pro společné vzdělávání: důvody, podmínky, okolnosti. In L. Kružíková (Ed.), *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání* (s. 11–53). Univerzita Palackého v Olomouci.

<https://imuza.upol.cz/publikace/Kruzikova-Oborova-didaktika.pdf>

Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Portál.

Sýkorová, V. (2020). *Implementace muzikofiletiky ve výuce s mezioborovým přesahem* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.

Weber, J. (2009). *Muzikoterapie, hudební výchova a dospívání. K problematice iniciace zájmu dospívajících o hudební výchovu* [Disertační práce]. Univerzita Karlova v Praze.

Zeleiová, J. (2007). *Muzikoterapie*. Portál.



## Projekt MOSAIC – každý žák hudebním skladatelem

**PaedDr. Jan Prchal**

*ZŠ a ZUŠ Jabloňová, Liberec*

### Abstrakt

Začlenění nové klíčové kompetence – digitální – zvedlo silnou vlnu reakcí, většinou nesouhlasných. Právem je kritizována netransparentnost procesu, oslabení oblasti Umění a kultura snížením hodinové dotace na II. stupni ZŠ a v neposlední řadě přehlížení disciplín, které rozvíjejí jiné než technické kompetence. Tento příspěvek lze použít jako argument, že digitální kompetence nemusí být nutně v rozporu s uměleckým vzděláváním a ono snížení hodinové dotace nebylo nutné – obsahy digitálního vzdělávání je možno realizovat i v předmětech oblasti Umění a kultura.

### Klíčová slova

ZŠ a ZUŠ Jabloňová Liberec, kreativita a fantazie, on-line výuka, technologie, vztahy mezi uměleckými oblastmi, aktivizace žáků

### Abstract

The inclusion of a new key competence – digital – has raised a strong wave of reactions, mostly dissenting. The non-transparency of the process, the weakening of the Arts and Culture area is rightly criticized by reducing the hour range to upper primary schools, and, last but not least, the disregard of disciplines that develop non-technical competencies. This paper can be used as an argument that digital competencies do not necessarily conflict with art education and that a reduction in the number of lessons was not necessary – the content of digital education can also be implemented in subjects in the field of Arts and Culture.

## Keywords

Primary and music school Jabloňová Liberec, creativity and fantasy, online teaching, technology, relations between types of art, activation of pupils

Všichni, kdo vyučují uměleckým předmětům a hudební výchově, se ocitli z důvodu distančního vzdělávání ve velmi nekomfortní situaci. De facto bez jakékoli přípravy a podpory bylo nutno takto vyučovat disciplínám, které jsou postaveny na osobní interakci žáka a pedagoga. Nejmarkantněji se to projevilo ve většině oborů výuky ZUŠ. Zásadní měrou utrpěla i výuka hudební výchovy na základních školách. Předmět, dlouhodobě vnímaný jako *oddechový, vedlejší, měkký...*, nejenže nebyl do on-line výuky zařazován, ale vedením škol byl ve velké míře z distanční výuky odstraněn (jako „zatěžující“). V důsledku tohoto přístupu řada žáků neabsolvovala výuku HV po téměř jeden a půl školního roku.

Osobně jsem na svém pracovišti tuto situaci nedopustil a hudební výchova byla vyučována on-line a jen ve výjimečných případech zadáváním témat a úloh k samostatné práci.

V březnu 2020 jsem byl zaskočen proudem událostí a distanční formou vzdělávání. Snažil jsem se zorientovat v práci s aplikacemi a měl jsem velkou výhodu, že jsme s editačním nebo notačním programem se žáky pracovali dlouhodobě, ale vždy prezenčně. Musím se přiznat, že jsem si zpočátku distanční on-line výuku představit nedokázal. Protože mám v povaze přistupovat k problémům se značnou mírou odpovědnosti, snahou po řešeních, a především – nemínil jsem připustit, že bychom hudební výchovu z jakéhokoli důvodu z distanční výuky vytěsnili, připravoval jsem pro své žáky materiály, poslechové analytické kvízy, zřídil jsem si svůj YouTube kanál a vytvořil desítky krátkých videí, která využívám při tvorbě kvízů platformy *Kahoot!*<sup>1</sup>, která se mi velmi osvědčila. Žáci měli k dispozici aktualizovaný elektronický zpěvník se mnou vytvářenými doprovody pro domácí zpívání, které naštěstí nikdo nezakázal. Instrumentalisté si mohli zahrát party orchestrálních skladeb nebo úprav pro

---

<sup>1</sup> <https://kahoot.com/schools-u/>

muzicírování – vždy s připravenými doprovody v patřičných tóninách. Velmi se mi osvědčila aplikace *Chrome Music Laboratory*<sup>2</sup>.

Začátkem školního roku 2020/2021 mi bylo jasné, že různými vládními kroky směřujeme k distanční výuce, a ve vzácných prezenčních chvílích jsme se žáky prohloubili dovednosti v práci s volně stažitelným programem *Audacity*<sup>3</sup>. Žákům jsem v návaznosti zadával připravené úkoly – např. rozstříhané písně nebo skladby, které měli sestavit do původních nebo jinak smysluplných celků – např. symfonické básně *Vltava* a *Šárka*, vytváření ukázek významných alb, kdy zkrácené ukázky písní bez označení jsem jim připravil (*Let It Be*, *Bratříčku, zavírej vrátka*, *Imagine*, *Dark Side of the Moon...*), nebo vytváření hudebních vizitek rodin, kdy každého jejího člena (včetně prarodičů) reprezentovala krátká editovaná ukázka jeho oblíbené hudby. To bylo velmi zajímavé... a zábavné.

Při podzimní podvečerní procházce lesem mi hlavou bleskl nápad zadávat žákům podněty k vytváření hudebně zvukových celků na základě fotografií s určitou náladou. Pro tento případ jsem hodlal vytvořit instruktážní skladbičku, jejíž jednotlivé hlasy by měli žáci k dispozici ve zvukové podobě jako mp3 a jejich kombinacemi by kompozice s danou náladou vytvářeli v programu *Audacity*. V tu chvíli mi zazvonil telefon – volal mi můj bývalý žák, vystudovaný hudební skladatel Lukáš Janata, nyní pedagog *San Francisco Conservatory of Music* a člen *San Francisco Symphony Choir*. Bylo mi jasné, že je to signál vyšší moci a projekt prostě realizovat musím.

Na základě mého zadání mi Lukáš vytvořil – zatím dvě – kompozice, nazvané ***Mosaic***, protože se v podstatě jedná o hudební stavebnice svého druhu. S těmi se žáky pracujeme. Obě dosud realizované skladby bych žánrově zařadil do oblasti současné symfonické hudby (*Mosaic*) a hudby filmové (*Mosaic III*). Partitura první má 17 hlasů, druhá 15. Samotná výchozí kompozice musí být vytvořena tak, aby kombinacemi jednotlivých hlasů bylo možno vytvářet hudební útvary různého vyznění, nálad, barev... (Obr. 1). Jednotlivé party jsou následně exportovány separátně a výsledně zvukově upraveny programem *NotePerformer*<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> <https://musiclab.chromeexperiments.com/Experiments>

<sup>3</sup> <https://www.slunecnice.cz/sw/audacity/>

<sup>4</sup> <https://www.noteperformer.com/>

Samotná tvorba představuje pro autora oříšek:

Materiál musí mít pedagogický potenciál, jednotlivé hlasy pak rozdílné charaktery v různých kombinacích (polyfonie versus homofonie, rytmičnost versus statický rytmus), po nástrojových sekcích to de facto, i přes shodný nejjednodušší harmonický plán, musí fungovat jako odlišná skladba.

Fungovat musí kompozice samozřejmě i v tutti, i když to si musí zvědavý žák vytvořit sám – celkové vyznění jim neposkytuje.

Ale především – nesmí to být NUDA. Pro žáky různých hudebních preferencí je nabídnuta hudba různého typu. Tedy zimmerovská hutná kila s perkusemi na konci, stravinskovský kontrapunkt či prvky hudebního minimalismu, to vše může žák na malé ploše slyšet, nakombinovat a vyhodnotit.

Pro skladatele je to zajímavý podnět a jsem velice rád, že projekt zaujal i pana Jiřího Gemrota, vedoucího oddělení skladby Pražské konzervatoře. V tuto chvíli někteří studenti 5. a 6. ročníku oboru skladba vytvářejí kompozice nové – v rámci soutěže, kterou jsem pro ně vypsal.

A nyní k tomu, jak to funguje v praxi. Princip je takový: nepracujeme s notovým záznamem, pro orientaci používáme záznam grafický. Žákům poskytnu nahrávky jednotlivých hlasů, strukturovaných do sekcí podle pořadí v partituře, a grafickou partituru (Obr. 2).

V programu *Audacity* vytváříme kombinací jednotlivých partů kompozice různého vyznění, různých nálad – zadání může vypadat např. takto (Obr. 3, 4, 5).

Kromě kombinování jednotlivých hlasů mohou žáci upravit **jejich průběh** – v určité části mohou part zcela ztišit (vytvoření – ticho) nebo editovat **dynamický průběh** efekty fade in (pozdvolný náběh) a fade out (do ztracena).

Po vyexportování vytvořené skladby ve formátu mp3 mohou žáci požadované vyznění a náladu podpořit ještě úpravou tempa v aplikaci *Time Stretch*<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> <https://29a.ch/timestretch/>

I když lze pracovat s řadou programů, které podporují kreativitu, většina z nich pracuje s prvky a instrumentací současné hudby populární. V tomto případě jsou žáci konfrontováni s hudbou symfonického ražení a zadání v úzké vazbě na výchovu výtvarnou (místo fotografií lze použít výtvarná díla...) nebo literární (skladbu lze vytvořit na základě nálady literárního díla, básně, textu...) může velmi efektivně rozvíjet jednak představivost a fantazii, ale i chápání vztahů mezi uměleckými díly různého druhu.

Na závěr několik ukázek: <https://www.youtube.com/watch?v=lpLWU2vdUzc>

Příspěvek ve formátu video zde: [https://www.youtube.com/watch?v=KrbggAA5\\_qY](https://www.youtube.com/watch?v=KrbggAA5_qY)

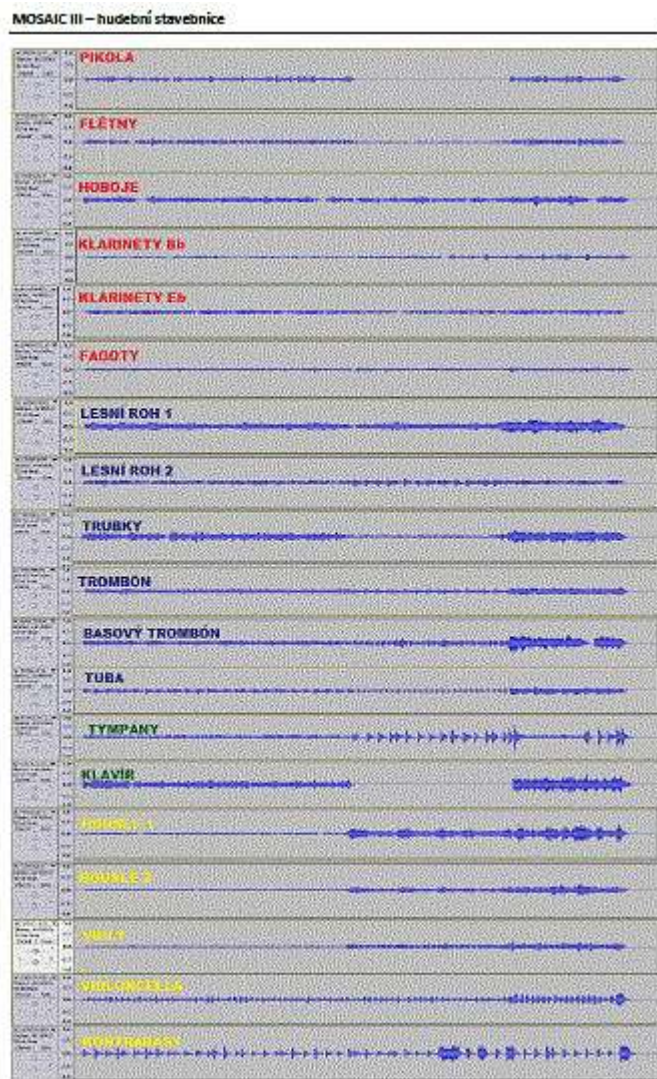
## Přílohy

MOSAIC III

The image displays a musical score for a large ensemble, titled "MOSAIC III". The score is presented in two systems, each containing 18 staves. The instruments listed on the left of the first system are: Flute 1, Flute 2, Oboe, Clarinet in Bb, Bassoon, Trumpet 1, Trumpet 2, Trombone 1, Trombone 2, Trombone 3, Percussion 1, Percussion 2, Percussion 3, Percussion 4, Percussion 5, Percussion 6, Percussion 7, Percussion 8, Percussion 9, Percussion 10, Percussion 11, Percussion 12, Percussion 13, Percussion 14, Percussion 15, Percussion 16, Percussion 17, and Percussion 18. The score is written in 2/4 time and features complex rhythmic patterns and melodic lines for all instruments.

Obr. 1





Obr. 2



Obr. 3, 4, 5

## Multimediální pracoviště učitele ve výuce hudební výchovy, nauky

**Ing. Jaroslav Musil**

*DISK Multimedia, s. r. o.*

### Abstrakt

Příspěvek seznamuje s hardwarem a softwarem multimediálního učitelského pracoviště a jeho začleněním do výuky hudební výchovy nebo hudební nauky. Zabývá se využitím interaktivních moderních výukových technologií, popisuje možnosti a výhody přídavného hudebního hardwaru jako komfortnějšího vstupu a výstupu pro uživatele – hudebníka. Dále představuje elektronické dokumenty jako zdroje pro tvorbu výukových materiálů, jejich získávání, úpravy a použití, a základní software pro učitelské pracoviště, jeho možnosti a využití již vytvořených výukových lekcí. Závěrem uvádí příklady výukových programů speciálně vytvořených pro výuku hudby (noty, rytmus, intervaly, akordy, stupnice, intonace atd.), notačních programů, programů pro záznam a úpravy hudby a příklady online aplikací, které lze výhodně použít při výuce hudby.

### Klíčová slova

hudební výchova, interaktivní výukové technologie, multimediální výuka hudby, multimediální pracoviště učitele hudby

### Abstract

The paper introduces the hardware and software of a teacher's multimedia workplace and its integration into music education or music theory. It deals with the use of modern interactive teaching technologies and describes the possibilities and advantages of additional music hardware as a more comfortable input and output for users – musicians. It also presents electronic documents as resources for creating teaching materials, their acquisition, modification, and use, and basic software for the teacher's



workplace, its possibilities, and the use of already created lessons. Finally, it provides examples of tutorials specifically designed for teaching music (notes, rhythm, intervals, chords, scales, intonation, etc.), notation programs, programs for recording and editing music, and examples of online applications that can be used in music education.

## Keywords

music education, interactive teaching technologies, multimedia music education, music teacher's multimedia workplace

Vzhledem k nezadržitelnému trendu zavádění a účelného, smysluplného využití multimédií ve všech oblastech lidského života lze zaznamenat skutečnost, že i ve vzdělávacích institucích mají multimediální prostředky a technologie své jisté místo. Využíváním multimédií ve vyučovacím procesu se zvýší kvalita studiem získaných znalostí a dovedností, a tím se rozšíří i možnosti dalšího studia a uplatnění studentů v praxi. Aktivačním článkem jsou v této souvislosti všichni účastníci vzdělávacího procesu, tedy studenti, pedagogové, ředitelé škol i rodiče studentů.

Velmi důležitým článkem vzdělávání je právě hudební výchova na základních školách, kterou musí absolvovat všichni žáci jako součást základního vzdělání, kde není primárním účelem vychovat hudebníky, umělce, jak je tomu na uměleckých školách, ale kvalitní posluchače, kteří nebudou hudbu (umění) vnímat pouze jako kulisu, ale dokážou ohodnotit její kvalitu a přínos pro sebe i širokou veřejnost.

## Proč modernizovat výuku hudby?

### Student:

- Atraktivní způsob učení, využití výpočetní techniky, na kterou jsou dnes již studenti zvyklí, a to v duchu J. A. Komenského: „Škola hrou“
- Moderní způsob výuky určité učební látky se stane pro studenta mnohem záživnějším

- Interaktivní způsob práce zapojující všechny studentovy smysly – vnímání sluchem (poslechové reproduktory, sluchátka), zrakem (monitor) a reakce hlasem, hraním na akustický hudební nástroj, vytleskáváním rytmu (mikrofon), klaviaturou piana; práce s počítačovou myší, interaktivní tabulí, dotykovým displejem, skenerem, fotoaparátem, kamerou atd.
- Možnost využití nekonečného zdroje informací zajímavým a moderním způsobem
- Možnost komunikace s celým světem, prezentace sebe sama
- Zvládnutí základů práce s multimédií – širší možnosti uplatnění v dnešní technicky náročné praxi

**Pedagog:**

- Kladný vliv na kázeň studentů zvýšením jejich zájmu, pozornosti a aktivního zapojení do práce
- Upevnění autority pedagoga u studentů v souvislosti s jeho moderním způsobem výuky
- Usnadnění přípravy na vyučovací hodiny, vlastní vzorové výukové materiály, ukázky z internetu
- Snadná a interaktivní komunikace s chybějícími nebo dálkově studujícími studenty, organizace distanční výuky, možnost zadávání domácích úkolů, řízení samostudia
- Osobní znalostní růst, širší možnosti uplatnění

**Ředitel:**

- Větší zájem o studium na škole využívající multimedia při výuce, a tím rozšiřující možnosti uplatnění svých absolventů v praxi
- Moderní škola – prestižní záležitost

**Rodiče:**

- Radost a potěšení ze zájmu dítěte o studium
- Zajištění vědomostního, dovednostního a umělecko-estetického růstu dítěte
- Rozšíření možností uplatnění dítěte

**Hudební hardware**

Každý počítač, tablet, mobilní telefon nebo i jiné zařízení obsahuje základní prostředky pro práci s hudbou. Je to především mikrofon a reproduktor. V základní podobě, pro určité jednodušší případy, je toto vybavení dostačující, ale pro dokonalejší záznam a případně i úpravy hudby je vhodné používat přídatné hudební příslušenství.

**Sluchátka** – nahradí reproduktory, poslech je méně rušený okolím a opačně, okolí není rušeno. Při nahrávání a současném odposlechu nedochází k nežádoucímu zpětnému záznamu. Sluchátka poskytují detailnější poslech. Výhodně lze použít i bezdrátová sluchátka pro možnost volného pohybu při výuce.



Obr. 1: Sluchátka (zdroj: [www.disk.cz](http://www.disk.cz))

**Sluchátka s mikrofonem** – nahradí reproduktory i vnitřní mikrofon, mikrofon je blíž zdroji zvuku (ústům nebo i jiným zdrojům), lze volit různou kvalitu. V bezdrátové formě umožňují volný pohyb.

Obr. 2: Sluchátka s mikrofonom (zdroj: [www.disk.cz](http://www.disk.cz))

**Mikrofon** – samostatný mikrofon, oddělený od sluchátek, nabízí vyšší kvalitu snímání zvuku a větší mobilitu. Může být ve variantě ruční, hlavové nebo klopové. Výhodné jsou také bezdrátové mikrofonní systémy.

Obr. 3: Mikrofon (zdroj: [www.disk.cz](http://www.disk.cz))

**USB mikrofon** – mikrofon se zabudovanou zvukovou kartou, která nahradí méně dokonalou interní zvukovou kartu počítače. Většinou se vyrábí jako velkomembránový, což nabízí vyšší kvalitu záznamu. Často obsahuje i výstup na sluchátka a pomocný vstup pro připojení dalšího zdroje zvuku.

Obr. 4: USB Mikrofon (zdroj: [www.disk.cz](http://www.disk.cz))

**Externí USB zvuková karta** – nahradí interní zvukovou kartu daného zařízení, připojuje se většinou přes USB rozhraní, kromě malého zpoždění signálu, což je pro práci s hudbou velice důležité, umožňuje připojení standardních mikrofonů,

elektronických hudebních nástrojů a někdy i MIDI. Kvalita zpracování zvuku je mnohem vyšší než u integrovaných zvukových karet v běžných zařízeních.



Obr. 5: USB zvuková karta (zdroj: [www.disk.cz](http://www.disk.cz))

**Externí (MIDI) klaviatura** – standardní klaviatura pro vstup do hudebních aplikací při zadávání tónů, akordů, not, rytmu a také pro ukázkou nebo záznam prostřednictvím zvuku různých hudebních nástrojů.



Obr. 6: Externí MIDI klaviatura (zdroj: [www.disk.cz](http://www.disk.cz))

**Externí reproboxy** – pro větší kvalitu poslechu hudebních ukázek nebo vlastní hudební tvorby a ozvučení většího prostoru (třídy) je vhodné vybavit učitelské pracoviště externími reproboxy s adekvátní velikostí a výkonem.

Obr. 7: Externí reproboxy (zdroj: [www.disk.cz](http://www.disk.cz))

**Interaktivní tabule a multidotykový displej** – pro prezentaci výukových materiálů lze využít interaktivní tabuli nebo mnohem modernější zařízení, displej. Výhody velkoplošného multidotykového displeje jsou jednoznačné: jednodušší obsluha, integrovaný počítač, bezproblémové zobrazení při denním světle, mobilita a další.

Obr. 8: Multidotýkový velkoplošný displej (zdroj: [www.schoolboard.cz](http://www.schoolboard.cz))

## Zdroje elektronických dokumentů

Elektronické dokumenty jsou důležitým zdrojovým prvkem pro vytváření výukových materiálů. Mohou mít následující formáty:

- **Text** – text vytvořený a upravený v programu (Word, WordPad, Poznámkový blok, Adobe Acrobat Reader...) nebo stažený z internetu, případně oskenovaný z předlohy
- **Grafika** – obrázky, vytvořené a upravené v programu (Malování, PhotoShop), noty z notačního programu, stažené z internetu nebo oskenované, okopírované, vystřižené (Výstřižky, PrintScreen), pořízené pomocí mobilního telefonu, fotoaparátu atd.
- **Zvuk** – zvukové soubory vytvořené v programu (Záznamník, Cubase, Studio One, ProTools, AudaCity, ...), zvuk jako export z notačního programu, soubory stažené z internetu (YouTube), nahrané pomocí mobilního telefonu, záznamníku, tabletu atd.
- **MIDI soubor** – soubor elektronických not a dalších pomocných příkazů, vytvořených živou interpretací hudebníka nebo krokově zapsaných, představující hudební skladbu, píseň. Neobsahuje zvuk, podobně jako notový zápis, tedy pro přehrávání je nutné mít k dispozici alespoň základní zvuky hudebních nástrojů. Tyto jsou součástí většiny zařízení nebo v tzv. virtuální podobě jsou obsaženy v různých aplikacích.
- **Video** – vytvořené a upravené v programu (Editor Videá, Movie Maker, DaVinci, Vegas, ...), stažené z internetu (YouTube), video, jako export z notačního programu, pořízené pomocí mobilního telefonu, fotoaparátu, kamery atd.

## Typické nástroje pro získávání a úpravy elektronických dokumentů

### Print Screen (PRTSC)

Na klávesnici počítače, v jejím pravém horním rohu, je umístěna klávesa s označením PrtSc (PRTSC). Jejím stiskem se do schránky počítače zkopíruje (jako grafika, obrázek) aktuální zobrazený obsah obrazovky. Pomocí kombinace kláves Ctrl+V lze pak vložit tento snímek do jakéhokoliv programu, který podporuje grafiku (obrázky). Může to být

Word, Excel, PowerPoint, Outlook, Malování atd., kde je možné obrázek upravit, oříznout, přidat text, případně další grafiku.

### **Výstřižky**

Systém Windows obsahuje nástroj, který slouží k „vystřihnutí“ aktuálně zobrazené plochy nebo její části, včetně zobrazených internetových stránek nebo spuštěných programů, a uložení v grafickém formátu (obrázek) do schránky za účelem kopírování nebo jako grafický soubor na disk počítače. Pro hudební nauku/výchovu je vhodné pořízení snímků notových zápisů, interpretů, hudebních nástrojů atd.

### **Malování**

Aplikace Malování je součástí systému Windows a slouží k úpravám grafiky, obrázků. Lze přidávat text, dokreslovat čáry, obrazce, ostříhnout, upravit rozměry a další.

### **Editor videa**

Systém Windows 10 a vyšší obsahuje jednoduchý, ale rychlý a účinný video editor. Je v češtině a zvládne vytvoření a základní úpravy videa, včetně textového popisu, stříhu, vložení vlastní zvukové stopy a exportu do MP4. K dispozici je metodika v češtině.

### **Záznam zvuku**

Systém Windows obsahuje jednoduchou aplikaci pro záznam zvuku, konkrétně zvuku, který je snímán mikrofonom buď vestaveným, nebo připojeným jako součást sady se sluchátky nebo samostatně. Pro komfortnější záznam a úpravy zvuku je vhodné použít nějakou specializovanou aplikaci, viz dále.



## aTube Catcher

Tato aplikace, která je volně ke stažení z internetu, umožňuje několik funkcí, které lze použít pro přípravu pracovních materiálů do hodin výuky hudby (vyhledávání a stažení videí z internetu a převod jejich formátů, záznam dění (obraz i zvuk) na obrazovce, převod videa na zvukový soubor, vyhledávání hudby na internetu a další).



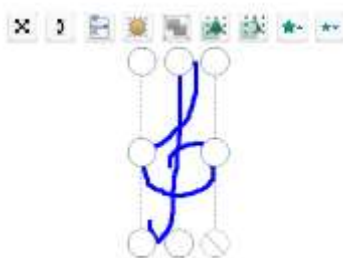
Obr. 9: aTube Catcher (zdroj: [www.atube.me](http://www.atube.me))

## Programy pro interaktivní tabule a displeje

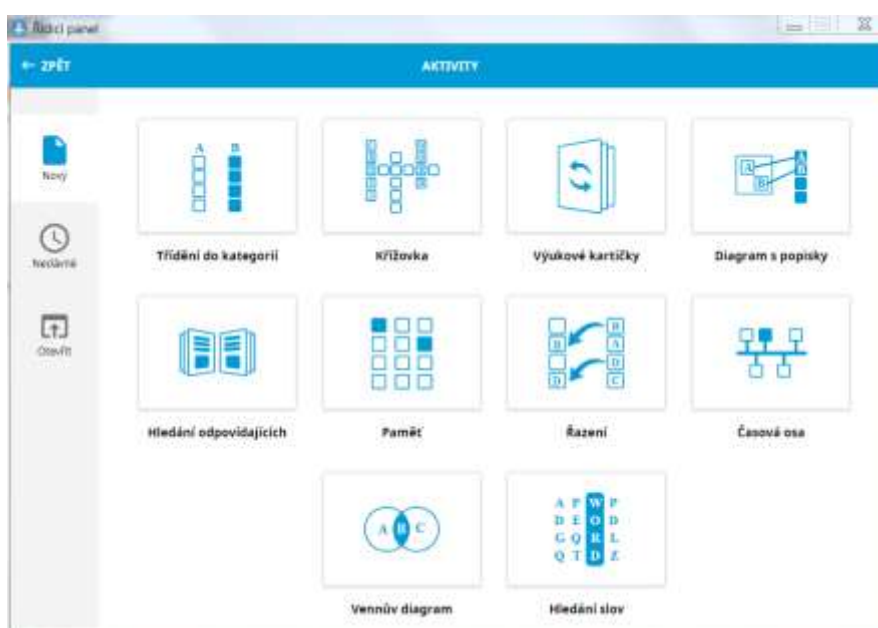
Pro interaktivní způsob výuky jsou důležité programy, které umožňují vytváření multimediálních elektronických výukových lekcí a jejich použití ve výuce. Často bývají součástí dodávky interaktivní tabule nebo multidotykového displeje.

### ActivInspire

ActivInspire je interaktivní program určený k tvorbě, úpravám a prezentaci materiálů pro výuku. Je k dispozici pro různé platformy operačních systémů. Obsahuje flipcharty (prezentační tabule), které lze vytvářet jako nové, nebo lze použít dokument z jiného programu (Adobe Acrobat Reader, PowerPoint, ...). V průběhu výuky je možné postupně mezi tabulemi podle potřeby přepínat. Ke stažení: ActivInspire (2021).

Obr. 10: ActivInspire (zdroj: [www.prometheanworld.com](http://www.prometheanworld.com))

Kromě základních nástrojů a funkcí lze využít již přednastavené aktivity, jako např. třídění do kategorií, křížovku, výukové kartičky, diagram s popisky, pexeso a další.

Obr. 11: Řídicí panel (zdroj: [www.prometheanworld.com](http://www.prometheanworld.com))

### Vložení hotových výukových materiálů, příprav

Do programu **ActivInspire** lze vložit již hotové výukové materiály – předváděcí sešity, které byly již vytvořeny jinými uživateli, pedagogy. Ke stažení: Promethean (2021).



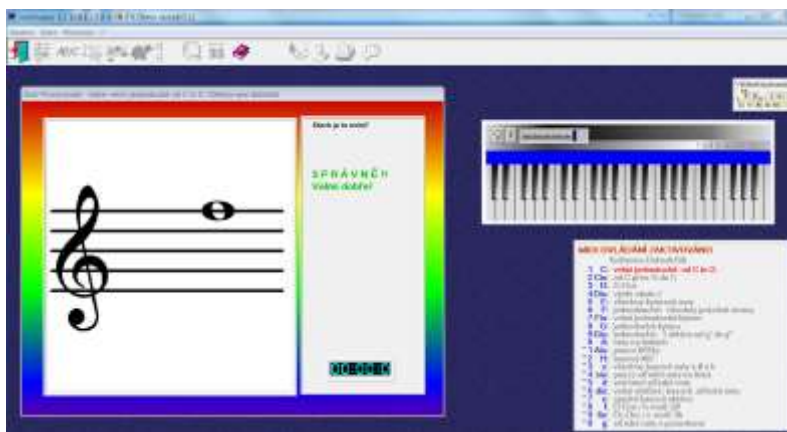
Obr. 12: Activucitel (zdroj: [www.activucitel.cz](http://www.activucitel.cz))

## Výukové programy

Výukové programy jsou aplikace vytvořené většinou jednoúčelově pro výuku určité problematiky. Lze je výhodně ovládat hudebními vstupními/výstupními zařízeními, kromě výkladu obsahují také testy a jejich vyhodnocení. Nabízejí i možnost vlastního nastavení.

### Midimaster ScoreTrainer

Výuka not pro začátečníky, nabízí tři režimy práce: zápis not, hádání not, hudební tajenky. Je v českém jazyce a umožňuje uživatelské přizpůsobení výuce. Ke stažení: Midimaster (2021).

Obr. 132: ScoreTrainer (zdroj: [www.midimaster.com](http://www.midimaster.com))

### Midimaster RhythmTrainer

Výuka rytmu pro začátečníky, rozpoznání a vyklepávání rytmu, vytváření základního rytmického partu a jeho přehrávání. Ke stažení: Midimaster (2021).

Obr. 14: RhythmTrainer (zdroj: [www.midimaster.com](http://www.midimaster.com))

### EarMaster

Výuka not, rytmu, intonace, intervalů, akordů, stupnic, čtení not z listu, melodický a rytmický diktát a další. Možnost nastavení vlastního cvičení, odpovědi lze realizovat pomocí virtuálních nástrojů nebo mikrofonu a MIDI klaviatury. Ke stažení: EarMaster (2021).

Obr. 15: EarMaster (zdroj: [www.earmaster.com](http://www.earmaster.com))

## Noutee

Výuka hudební nauky pro pět ročníků, obsah podle RVP pro hudební nauku na ZUŠ. Obsahuje i tištěné učebnice pro každý ročník. Ke stažení: Noutee (2021).

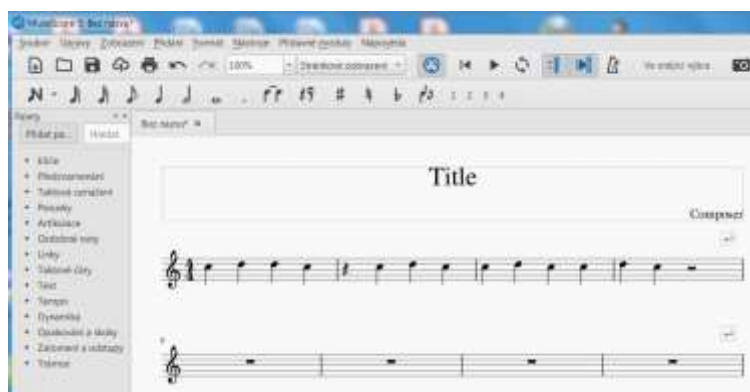
Obr. 16: Noutee (zdroj: [www.noutee.cz](http://www.noutee.cz))

## Notační programy

Notační programy slouží nejen k zápisu not a jejich vytištění na papír. Umožňují přehrávání partitury, transpozici, rozepsání partů, aranžování, nabízejí užitečné funkce pro přípravu učitele i pro vlastní výuku a obsahují výukové materiály, jako například pracovní listy.

## MuseScore

Jednoduchý notační program nabízející základní funkce notace, je v českém jazyce, k dispozici je i bohatá knihovna notového materiálu. Ke stažení: MuseScore (2021).



Obr. 17: MuseScore (zdroj: [www.musescore.com](http://www.musescore.com))

## Sibelius

Profesionální notační program, obsahuje mnoho funkcí pro výuku hudby, výukové pracovní listy, nabízí také možnost exportu jako zvuk nebo video. K dispozici je i jako cenově výhodná multilicence pro školy, existuje i jednoduchá verze zdarma. Ke stažení: Avid (2021).



Obr. 183: Sibelius (zdroj: [www.avid.com](http://www.avid.com))

## Finale

Profesionální notační program s velkou historií a precizností zápisu not. Podobně jako předchozí program existuje i ve formě multilicence pro školy. Ke stažení: Makemusic (2021).



Obr. 194: Finale (zdroj: [www.finalemusic.com](http://www.finalemusic.com))

## Dorico

Moderní notační program s dokonalými zvuky hudebních nástrojů a možností jejich úprav. Ke stažení: Steinberg (2021).

Obr. 20: Dorico (zdroj: [www.steinberg.net](http://www.steinberg.net))

## Programy pro záznam a úpravy hudby

Tyto programy bývají často označovány jako DAW (Digital Audio Workstation), tedy digitální pracoviště pro zpracování zvuku. Umožňují provádět záznam více zdrojů zvuku současně, jejich úpravy, použití různých zvukových efektů, mixování a závěrečný převod do finálního formátu zvuku (\*.wav, \*.mp3, ...). Kromě zvuku ve formátu audia dokážou zaznamenat a zpracovat i MIDI formát s tím, že disponují knihovnou virtuálních hudebních nástrojů, které jsou pro MIDI nezbytné. Často obsahují i mnoho hudebních motivů v audio i MIDI formátech a pro různé hudební nástroje, tzv. smyčky. Tyto lze výhodně využít při výuce hudby jako ukázky nebo pro vytváření elektronických doprovodů. Často se používají v součinnosti s notačními programy, které mohou být výchozím zdrojem pro DAW, kde se virtuální nástroje a zpěv nahradí jejich živou interpretací.

### Studio One

Jednoduchý program pro záznam a úpravy hudby, určený pro začátečníky i pokročilé, v češtině, existuje varianta zdarma, k dispozici je mnoho výukových materiálů v češtině.



## Cubase

Standard ve zpracování hudby ve formátu audio i MIDI, k dispozici je prostředí i výukové materiály v češtině.

## ProTools

Světový standard ve zpracování audia, existuje i jednoduchá varianta zdarma.

## Ableton

Moderní program pro zpracování hudby a pro hudební produkci v mnoha variantách a multilicencích.

## Výukové programy z internetu

Výukové online programy jsou výhodné pro případ, kdy při výuce mají žáci souběžně pracovat s učitelem i přesto, že každý používá na svém pracovišti jinou platformu operačního systému (např. Windows/Android/iOS). Další výhodou je, že většinou není třeba do počítačů speciálně instalovat požadovanou aplikaci. Vyžadují však kvalitní internetové připojení. Níže je uvedeno několik příkladů.

### Musictheory (2021)

<https://www.musictheory.net/> Cvičení: <https://www.musictheory.net/exercises>

Charanga (2021) <https://www.charanga.cz/site/>

8 Notes (2021) <https://www.8notes.com/>

### Musicograma – úžasný nástroj pro oživení výuky hudby (2021)

<https://muzikantiakapely.cz/magazin/musicograma-uzasny-nastroj-pro-oziveni-vyuky-hudby/>

**Děčko – Česká televize – Hudební výchova (2021)**

<https://decko.ceskatelevize.cz/hry/hudebni-vychova>

**Testy z hudební nauky (2021) ZUŠ Jaroslava Kvapila Brno**

[https://www.zusjk.cz/dokumenty/testy\\_z\\_hudebni\\_nauky/](https://www.zusjk.cz/dokumenty/testy_z_hudebni_nauky/)

**Hudební nauka – TESTY (2021) ZUŠ Letovice**

<http://www.zusletovice.cz/text/cs/hudebni-nauka-testy.aspx>

**Vědomostní testy – hudba (2021) <https://testi.cz/?k=hudba>**

**Jankův archiv (2021) On-line učitel k procvičování not**

<http://jankoweb.wz.cz/blog/skripty/online-ucitel-k-procvicovani-not/>

**Procvičování not (2021) <http://cvicebna.zusbustehrad.cz/>**

## **Zpěvníky**

Při výuce hudby jsou často potřebné zpěvníky nebo podobné zdroje notového materiálu. Kromě tištěných verzí je na internetu spousta elektronických verzí ke stažení, některé zdarma, jiné jsou zpoplatněné. Několik příkladů je uvedeno níže.

**Hudba Hradiště (2021) [www.hudba.hradiste.cz](http://www.hudba.hradiste.cz)**

**Super Music (2021) [www.supermusic.sk](http://www.supermusic.sk)**

**Velký zpěvník (2021) [www.velkyzpevnik.cz](http://www.velkyzpevnik.cz)**

**Zpěvník a akordy (2021) [www.zpevnik.wz.cz](http://www.zpevnik.wz.cz)**

**Texty písniček s akordy (2021) [www.pisnicky-akordy.cz](http://www.pisnicky-akordy.cz)**

**Super noty (2021) [www.supernoty.cz](http://www.supernoty.cz)**

## Závěr

Multimediální pracoviště učitele je pro výuku hudby moderním a velice účinným prostředkem, který může dříve méně záživnou výuku přeměnit v atraktivní způsob získání znalostí a dovedností pro žáky a kterým učitel získá velice efektivní a efektní výukový nástroj. Je zřejmé, že bude třeba vynaložit nejen finanční prostředky ze strany školy, ale bude nutná i aktivita učitele nad rámec jeho základních povinností ohledně technického zvládnutí pracoviště, ale také ve fázi přípravy na vyučovací hodinu. Pro spolehlivou činnost učitelského pracoviště je také nutná jeho pravidelná provozní technická údržba a programové aktualizace. K tomu bývá vyčleněný pracovník, nebo má škola dohodu s externí firmou. Odměnou za vynaložené prostředky a úsilí bude všem zúčastněným spokojenost s dosaženými výsledky prostřednictvím nového způsobu výuky.

## Zdroje

Promethean Limited (2021). *Inspire Download Language*.

<https://support.prometheanworld.com/activinspire-download-cs>

Promethean (2021). *ActivUcitel*.

<http://www.activucitel.cz/>

Midimaster (2021). *ScoreTrainer*

<http://www.midimaster.de/indexe.htm>

Midimaster (2021). *RhythmTrainer*

<http://www.midimaster.de/indexe.htm>

EarMaster (2021). *EarMaster*

<https://www.earmaster.com/downloads/free-versions.html>

Noutee (2021). *Noutee*

<https://noutee.cz/>

MuseScore (2021). *MuseScore*

<https://musescore.com/>

Avid (2021). *Sibelius*

<https://my.avid.com/get/sibelius-ultimate-trial>

Makemusic (2021). *Finale*

<https://www.finalemusic.com/free-trial/>

Steinberg (2021). *Dorico*

<https://www.steinberg.net/dorico/trial/>

## **K problematice české zpěvníkové literatury aneb „Já, písnička“ v hudebním vzdělávání**

**Mgr. František Ostrý, Ph.D.**

*Masarykova univerzita*

### **Abstrakt**

Tento příspěvek se zabývá řadou zpěvníků „Já, písnička“, která představuje nejrozšířenější zpěvník v České republice, a to především jejím prvním dílem, který je vydavatelem určený prvnímu stupni ZŠ. Je zde poukázáno na řadu chyb, nepřesností a dezinformací, které zpěvník obsahuje. Větší zřetel je věnován zpěvnímu rozsahu, který je u řady písní nevhodný. Závěrem je konstatováno, že zpěvník není vhodný jako pomůcka pro výuku hudební výchovy.

### **Klíčová slova**

„Já, písnička“, první stupeň ZŠ, hudební výchova, zpěvník

### **Abstract**

This paper deals with a number of songbooks “Já, písnička”, the most widespread songbook in the Czech Republic, especially its first part, which is intended for the lower primary school by the publisher. There are several errors, inaccuracies, and misinformation that the songbook contains. Greater attention is paid to the vocal range, which is inappropriate for many songs. In conclusion, it is stated that the songbook is not suitable as teaching material for music education.

### **Keywords**

“Já, písnička”, lower primary school, music education, songbook

Zpěvníky řady „Já, písnička“ jistě není třeba dlouze představovat. Tato řada se za posledních 30 let stala doslova fenoménem prakticky celospolečenským. Tyto zpěvníky jsou plošně používány, a to i při výuce hudební výchovy. Právě proto by měly být v zorném poli odborníků na oblast hudebního vzdělávání, hudební výchovy a kultury obecně. Tento příspěvek si klade za cíl poukázat na některé vážné nedostatky této řady, které její využití v poctivě vedené hudební výchově znesnadňují, nebo dokonce z ní vylučují.

Řada „Já, písnička“ je v současné době nejpoužívanějším zdrojem písní ve školách. Dokládá to například výzkum Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity *Lidová píseň v hudební výchově na základních a středních školách v České republice* (Kučerová et al., 2019). Výzkum zmapoval mimo jiné, že učebnice jsou při hodinách hudební výchovy využívány jen z 64,1 %. Daleko větší využití mají zpěvníky – 84,7 %. Přitom se téměř plošně jedná o zpěvníky „Já, písnička“: „Z výpovědí učitelů jednoznačně vyplývá, že ve výuce nepoužívají (až na ojedinělé výjimky) písňové sbírky nebo regionální zpěvníky. Nejčastějšími zpěvníky ve školách jsou publikace Já, písnička nebo Já & písnička (...), které obsahují písně různých hudebních žánrů...“ (Kučerová et al., 2019, s. 124). Ať máme názor jakýkoliv, hraje „Já, písnička“ zásadní roli v hudebním vzdělávání v České republice.

Řadu „Já, písnička“ tvoří tři základní zpěvníky z 90. let, které byly později doplněny dvěma novějšími, které přinášejí nový repertoár písní. Charakter zpěvníku byl přitom zachován. Všech těchto pět zpěvníků bylo v minulých letech opakovaně vydáváno v nakladatelstvích MUSIC CHEB nebo G + W Cheb ve velkých nákladech, ovšem bez zásadnějších korekcí a snahy o zlepšení.

- Já, písnička I. díl, Zpěvník pro 1.–4. třídu – nakladatelství MUSIC CHEB, 1. vyd. 1993
- Já, písnička II. díl, Zpěvník pro 5.–9. třídu – nakladatelství MUSIC CHEB, 1. vyd. 1993
- Já, písnička III. díl, Zpěvník pro žáky středních škol – nakladatelství MUSIC CHEB, 1. vyd. 1995
- Já & písnička 4, Zpěvník pro žáky středních škol – G + W Cheb, 1. vyd. 2008
- Já & písnička 5, Zpěvník pro žáky základních škol – G + W Cheb, 1. vyd. 2013

Už z podtitulků jednotlivých zpěvníků je zřejmé, že mají být považovány za zpěvníky vhodné pro jednotlivé stupně školní docházky. Přitom je zcela neznámo, kdo ve skutečnosti zpěvníky sestavoval, pomocí jakého klíče byly písně vybírány, kdo posoudil jejich vhodnost či nevhodnost, na základě jakých parametrů atd. Zjednodušeně řečeno, není zde žádný odborník, který by za zpěvníky stál. Nebylo ani zapracováno přesunutí 5. třídy do nižšího stupně ZŠ.

Problémů přináší řada zpěvníků více. V odborné společnosti se o nich sice povšechně ví, veřejných odborných kritik je ale paradoxně málo. Právě proto jsou cenné. Judita Kučerová (2002) ve své disertační práci *Výchova k hodnotám hudebně folklorního dědictví ve školách* konstatuje:

Jako příklad špatného šíření lidových písní mezi mládeží lze uvést trojdílný zpěvník *Já, písnička*. (...) nelze tento čin chválit. Řada (...) obsahuje značné množství lidových a zlidovělých písní, jejichž zápisy se však vyznačují mnoha chybami a nepřesnostmi. Přitom publikace byly vydány se schvalovací doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky! Skutečnost, že nebyli přizváni ke spolupráci odborníci a písně jsou publikovány často ve hrubě zkreslené podobě, má bohužel neblahý vliv na mladou generaci, včetně jejich učitelů. (s. 105–106)

Judita Kučerová popisuje některé problémy objevující se ve zpěvnících „*Já, písnička*“ v repertoáru lidových písní. Nelze než s ní souhlasit. Mezi lidové písně jsou ve zpěvnících zahrnuty i písně zlidovělé, folkové a další. Nebývá vždy správně uveden regionální původ písní. Objevují se chyby v rytmickém zápisu písní, v metru a tempu. Zavádějící jsou označení způsobu doprovodu, určená kytaristům samoukům, pojmy „pochodový“ nebo „pionýrák“, které žádný hudební význam nemají. Až tragikomicky působí označení způsobu rytmizace písně pojmem „bez rytmu“... Objevují se časté úpravy lidových písní, což dokazuje, že jako zdroje nebyly použity žádné seriózní sbírky lidových písní.

Z folkloristického hlediska je tedy „*Já, písnička*“ jednoznačně nevhodným zdrojem písní pro hudební výchovu. Uvedené problémy či chyby jsou však i v ostatním repertoáru, který představují především populární písně. I zde se objevují zjevné chyby

v harmonizaci, nepřesné frázování populárních písní atd., v neposlední řadě pak nevyhovující zpěvní rozsah naprosté většiny písní.

Charakter těchto problémů je u jednotlivých zpěvníků totožný. Jistě by bylo možné popsat jednotlivě všechny problematické momenty každého zpěvníku zvlášť. Práce by to byla náročná, přitom možná zbytečná. Proto se dále zaměřím na první zpěvník (především druhé vydání se schvalovací doložkou MŠMT ČR) určený prvnímu stupni ZŠ, protože žáci (i učitelé) tohoto stupně jsou, podle mého názoru, nejvíce zranitelní.

## **Já, písnička I. díl**

Druhé vydání prvního dílu bylo uskutečněno již rok po prvním vydání (Jánský, 1993), tedy roku 1994 (Jánský, 1994). Objevuje se v něm věta: „Schválilo MŠMT ČR čj. 12595/94–22 dne 19. 10. 1994 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školu.“ Ministerstvo tedy považuje tento zpěvník za učebnici. Místo toho, aby další vydání splňovala vyšší standardy a kritéria, které učebnice splňovat má, nastal prakticky vývoj opačný. Standardy a kritéria hudební výchovy se v praxi přizpůsobují zpěvníku „Já, písnička“. Schválení se vztahuje i na druhý díl i na všechny další díly vzniklé později.

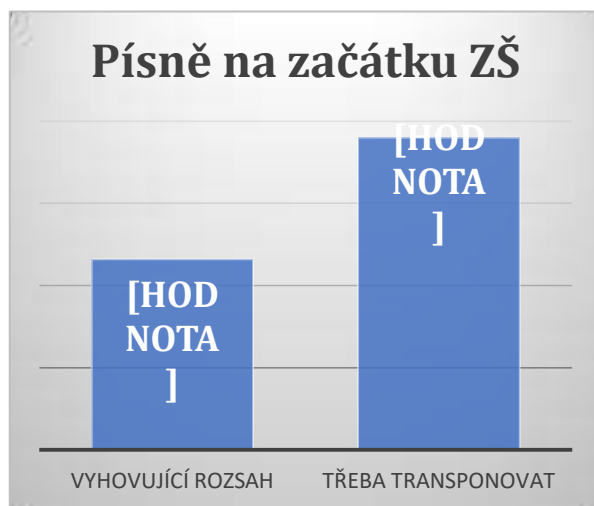
Zpět ale k prvnímu dílu. Ten dělí písně do tří skupin. První, Lidové, zahrnuje 138 písní, skupina Umělé 29 písní a třetí skupina, Koledy, 14 písní. Jak již bylo konstatováno výše, není známo, na základě jakého klíče byly písně vybrány.

Kritérií výběru písní pro první stupeň by mohlo být několik. Určitě by však jedním z hlavních kritérií vůbec měla být zpívatelnost z hlediska pěveckého rozsahu žáků. Hlas v tomto věkovém období prochází velkým vývojem. Zpěv v hudební výchově má mimo jiné za cíl upevňovat zdravé hlasové návyky, rozšiřovat rozsah a možnosti hlasu atp. Chyby v tomto procesu mohou mít fatální důsledky v podobě nevratných hlasových poruch projevujících se nejen při zpěvu, ale i běžné mluvě, a to až na celý život. Ve zpěvníku „Já, písnička“ je velký počet písní, které mají pro děti nevhodný rozsah, a to zejména z toho důvodu, že jsou uvedeny v nevyhovujících tóninách.



## Vstup na ZŠ

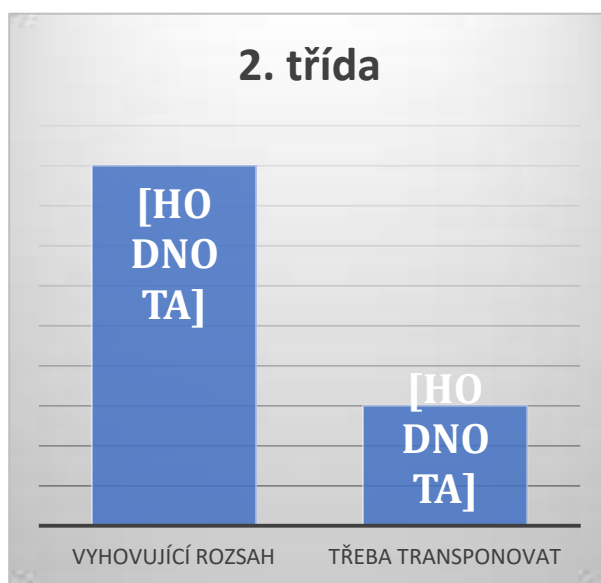
Pěvecký rozsah může být značně individuální. Přesto je zde celá řada hlasových vlastností, které bývají společné všem, nebo alespoň většině. Odborná literatura se prakticky shoduje v tom, že pěvecký rozsah dítěte přicházejícího na ZŠ je asi od  $d^1$  po  $a^1$ , případně po  $h^1$ . Teprve během první třídy by se rozsah žáků měl rozšířit na interval  $c^1$ – $c^2$ . Písni v rozsahu asi kvinty je obecně dost. Přesto v prvním dílu zpěvníku „Já, písnička“ má vhodný rozsah pro začínající školáky pouze 12 % písni, což je 21 písni. Po transponování by se počet písni zvýšil o 19 % (35 písni). Transponování do přijatelné tóniny přitom představuje další zátěž pro učitele 1. stupně. Vytváří nekomfortní situaci v momentě, kdy se učitel má věnovat celé řadě jiných věcí. Je pravděpodobné, že zejména učitelé 1. stupně se transponování spíše vyhýbají. Snaha zpívat mimo rozsah přitom může poškodit hlas dětí.



Graf 1: Písně na začátku ZŠ

## 2. třída

V druhé třídě by rozsah dětí měl být asi v rozsahu  $c^1$ – $d^2$ . Jak vidíme v grafu níže, tomuto rozsahu vyhovuje celá polovina repertoáru zpěvníku, kterou tvoří 90 písni. Přitom by mohlo být použito dalších 79 písni (44 %), pokud by byly transponovány do vhodných tónin.



Graf 2: 2. třída

### 3. třída a dále

Rozsah by se měl rozšířit na interval asi  $c^1-e^2$  u třetáků. Tento rozsah můžeme chápat jako jakési východisko i pro 4. a 5. třídu. Navíc je společným rozsahem různých hlasových skupin i v dospělosti (u mužů pochopitelně o oktávu níž). Další problém zpěvníku je, že neobsahuje ani jednu píseň s rozsahem nad  $d^2$ . Zpěvník tak zcela rezignuje na rozvoj vyšší pěvecké polohy. Proto je nevhodný zejména pro vyšší ročníky prvního stupně. Rozsah  $c^1-e^2$  přináší možnost zpěvu písní v rozsahu decimy. Zpěvník zahrnuje jen 5 písní v rozsahu decimy a všechny jsou v nevhodných tóninách.

Během čtvrté třídy se může u většiny rozvinout rozsah až na oktávu a půl. Zpěvník obsahuje 7 písní v rozsahu undecimy, ale opět by bylo nutné všechny transponovat. Se čtvrtou třídou může už souviset „předpubertální věk“, kdy dochází k vyčlenění dětských sopránů ( $c^1-g^2$ ) a dětských altů ( $a-e^2$ ). Jak již bylo řečeno, na vyšší polohy zpěvník rezignuje. Naproti tomu celá polovina písní (90) je ve vyloženě altové poloze. Nejhlubším tónem bývá malé a, ale objevuje se i malé g, což může být nízko i na dětské alty. O této polovině písní platí, že by bylo vhodné je transponovat o tercii, kvartu, dokonce i kvintu nahoru.

## Původ lidových písní

Největší počet písní je zastoupen skupinou Lidové (138). Mohli bychom čekat, že zde budou rozumnou měrou zastoupeny všechny folklorní regiony. Realita je zcela jiná. V tabulce níže můžete vidět přehled jednotlivých uvedených regionů původu písní a počet písní k danému regionu. Je zřejmé, že při výběru písní region původu nehrál žádnou roli. U většiny je původ uveden obecně a nepřesně. Zcela dominují písně z Čech, zatímco moravské písně představují nepatrnou menšinu. Vzhledem k prvnímu vydání v roce 1993 nás nepřekvapí zařazení šesti slovenských písní. Tři zlidovělé písně přes svoje zlidovění nepřestávají být písněmi umělými, tudíž mezi lidové nepatří. Opět poněkud tragikomicky působí na místě regionu původu označení „Kánon“ u písně Červená se line záře.

Tab. 1: Původ lidových písní

Původ	Počet písní
česká	93
česká z Bydžovska	1
česká z Chodska	3
česká z Čáslavska	1
česká z Berounska	2
jihočeská	1
česká z Budějovicka	1
česká z Plzeňska	1
moravská	9
moravská balada	3
moravská ze Slovácka	4
moravská z Kopic	2
moravská z Hané	3
lašský tanec	1
moravská z Valašska	2
slovenská	6
zlidovělá	3
kánon (Červená se line záře)	1
slezská	1

## Umělé písně

Soubor písní Umělé je zastoupen menším počtem 29 písní, proto je únosné předložit jejich přehled v tabulce níže. Jedná se téměř výhradně o populární hudbu, která často spadá do okruhu tramské písně a příbuzných žánrů. Většina písní spadá do kategorie tzv. evergreenů.

Už delší dobu se ve společnosti ozývají hlasy po větším zapojení populární hudby v hudební výchově. Tento soubor písní má možná za cíl těmto hlasům vyhovět. Je však sporné, jestli tuto funkci mohou právě tyto písně plnit. Je otázka, jestli populární hudba např. 60. let nebo americké tradicionály jsou dnes žáky vnímány jako populární. Je také otázkou, jestli tak byly vnímány alespoň v 90. letech, kdy zpěvník vznikl. Nezavádíme pak namísto naší lidové písně uměle populární hudbu, která je už spíše historismem než aktualitou?

Dalším okruhem může být adekvátnost písní z hlediska jejich významu a jeho vhodnosti a srozumitelnosti. Jedná se většinou o písně pro dospělé. Některé může malý žák jen těžko pochopit.

I o souboru Umělých písní platí, že je často třeba je transponovat. Například písně nahrané pány Uhlířem nebo Suchým, kteří jsou barytony, nemůže zákonitě žák na prvním stupni zazpívat v autentické poloze, ve které je nahráli tito interpreti.

Tab. 2: Umělé písně

Název	Původ/Autor
Buráky	traditional
Černý muž	americká lidová
Červená řeka	americká lidová
Ho ho Watanay	indiánská ukolébavka
Honky tonky blues	Šlitr, Suchý
Chajda malá	autor neznámý
Máminy oči	Kalabis, Svoboda
Chodím po Broadwayi	autor neznámý
Lojza a Líza	traditional
Malé kotě	Šlitr, Suchý
Marnivá sestřenice	Šlitr, Suchý

Muzikant	Hradecký, Hostáň
Náměšť	Hutka
Nepořádný krtek	Krček, Havel
Niagara	Ingriš
Okoř	autor neznámý
Opouštím svůj rodný kraj	autor neznámý
Písnička česká	Hašler
Rodné údolí	traditional
Severní vítr	Uhlíř, Svěrák
Sluníčko	Šlitr, Suchý
Vesnická romance	traditional
Trpasličí svatba	Uhlíř, Svěrák
Parta z ranče Ypsilon	autor neznámý
Tisíc mil	H. West
Tři citrónky	autor neznámý
Vadí, nevadí	Uhlíř, Svěrák
Valčíček	Nedvěd
Zlaté střevíčky	americká lidová

## Koledy

Třetím souborem písní jsou koledy. Ani zde nezůstáváme bez výhrad. Převládají opět koledy české na úkor moravských. Zmatečně jsou sem zařazeny písně, které koledami nejsou, jako Rolničky nebo populární píseň Veselé vánoce [sic]. Zařazení Ukolébavky Johannese Brahmsa lze považovat za úplný přestřel, ta není ani vánoční.

Tab. 3: Koledy

Název	Původ/Autor
Dědečku, dědečku, koleda	česká
Dej Bůh štěstí	česká
Jak jsi krásné, neviňátko	moravská
Z jedné strany chvojka	moravská
Nesem vám noviny	česká
Pásli ovce Valaši	moravská z Valašska
My tři králové	česká
Pojďte, chlapani, k nám	česká

Ukolébavka	Johannes Brahms
Rolničky	americká lidová
Rychle, bratři	česká
Veselé vánoční hody	česká
Štěstí, zdraví, pokoj svatý	česká
Veselé vánoce	Vomáčka, Borovec

### Četnost tónin a určení pro kytaru

Po pouhém prolistování zpěvníku je nápadné, že se některé tóniny objevují výrazně častěji. Četnost jednotlivých tónin je nabídnuta přehledně v tabulce níže. Nápadné je to, že jednoznačně převažují tóniny, ve kterých lze snadnými hmaty hrát na kytaru – D dur, A dur, E dur. Poměrně hodně písní je v tónině C dur, kde se subdominantu F dur hrává pomocí těžšího hmatu barré. Četnost subdominanty však nebývá tak velká. Navíc se z velké části jedná o písně, které by bylo vhodné hrát v tónině F dur. Zde by kytarista musel hrát akordy typu barré daleko častěji. Jedná se tedy o zjednodušení.

Z toho plyne, že zpěvník je především určen pro kytaristy samouky. Zpěv hraje podružnou roli. Tu hlavní mají snadné hmaty akordů. Ostatně zaměření na kytaru je deklarováno v prvním vydání. Doporučuje se dokonce použití kapodastru, aby bylo možné ke hře i zpívat. To ovšem je v rozporu s principem názornosti. Dítě dívající se do not by si mohlo vštípit špatnou představu o výškách tónů nebo o notách.

Pro učitele v hudební výchově je zaměření zpěvníku na kytaru nevhodné a nepraktické. Kytara není příliš vhodná pro výuku hudební výchovy. Může být použita spíše výjimečně jako zpestření. Transpozice na klavíru má sice být dovedností každého učitele hudební výchovy, ale obzvláště pro učitele 1. stupně je to náročnější proces, který komplikuje učitelův práci.

Deklarovaná představa nakladatele, že děti v hudební výchově budou po vzoru učitele hrát společně s ním na kytary, je zcela neodborná a úplně mimo realitu.

Tab. 4: Četnost tónin

Tónina	Počet písní
D dur	69

C dur	56
A dur	24
E dur	13
G dur	8
e moll	5
a moll	2
F dur	2
H dur	1 a cappella
d moll	1 a cappella

## Závěry

Lze shrnout, že ačkoli zpěvník „Já, písnička“ sám sebe deklaruje jako školní zpěvník a MŠMT ČR jej považuje za učebnici, jedná se ve skutečnosti o zpěvník pro kytaristy samouky. Je zarážející, že se na této nepravdě MŠMT podílí. Pro kvalitní realizaci výuky hudební výchovy představuje zdroj velice problematický. Obsahuje četné chyby v rovině harmonické a rytmicko-melodické, obsahuje nežádoucí úpravy některých písní. Podává dezinformace o původu písní apod. Velké množství písní má nevhodný rozsah. 1. díl zcela rezignuje na rozvoj vyšší polohy hlasu. Písně jsou mnohdy příliš nízko, takže až polovinu z nich je třeba transponovat. To komplikuje práci učiteli, ale i žákům, kteří mají zkreslenou informaci o výškách tónů a notovém zápisu. Mohli bychom namítnout, že učitel má umět transponovat. V případě poloviny zpěvníku je však situace opravdu neúnosná. Hrozí, že někteří učitelé budou nutit děti zpívat mimo rozsah, což může vést až k nevratným poruchám hlasu. Absence odborníků při vzniku zpěvníku společně s četnými reedicemi prakticky beze změn napovídá, že skutečnou motivací vzniku zpěvníku byl obchodní záměr vydavatele.

Zpěvníky jednoznačně nejsou vhodné pro výuku hudební výchovy. Jsou přitom tak rozšířené, že se staly otázkou snad až masové kultury. Mají ve společnosti řadu příznivců, kteří je považují za dobrý zdroj a o problémech neví. Pro zlepšení situace je třeba na jejich škodlivý vliv poukazovat, přejít k seriózním pomůckám, neakceptovat je u svých žáků či studentů jako zdroj.

## Zdroje

Jánský, P. (1993). *Já, písnička: zpěvník pro 1.–4. třídu*. MUSIC CHEB.

Jánský, P. (1994). *Já, písnička: zpěvník pro 1.–4. třídu*. MUSIC CHEB.

Kučerová, J. (2002). *Výchova k hodnotám hudebně folklorního dědictví ve školách* [Disertační práce]. Masarykova univerzita.

Kučerová, J., Sedláček M., Chloupek T., Křiváková V., Musil O., Ostrý P., Ottová, M., & Rafailov K. (2019). *Lidová píseň v hudební výchově na základních a středních školách v České republice*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9536-2019>



## Motivující principy skupinového on-line hudebního vyučování se zaměřením na vokální činnosti

**PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.**

*Univerzita Karlova*

### Anotace

Příspěvek pojmenovává a ve stručnosti zachycuje motivující vyučovací přístupy uplatnitelné v hromadné hudební výchově se zaměřením na vokální činnosti. Patří sem princip respektu, důvěry, laskavosti, přirozeného zapojení vlastního těla a pozornosti. Navzájem propojené principy, které ve své hudebně výchovné praxi využívá Doug Goodkin, je možné chápat jako základ a zároveň inspirující podnět pro on-line hromadnou výuku hudební výchovy s převahou vokálních aktivit, jejímž úkolem je motivovat děti k vlastním hlasovým projevům a k osobitému přirozenému elementárnímu vyjadřování se prostřednictvím prvků hudby.

### Klíčová slova

on-line výuka, vokální činnosti, motivace, vyučovací principy, hudební výchova

### Abstract

The paper names and briefly captures the motivating teaching approaches applicable in group music education with a focus on vocal activities. These include respect, trust, affection, physicality, and attention. The motivating and interconnected principles that Doug Goodkin uses can be understood as a basis and at the same time inspiring stimuli for on-line group music teaching with a predominance of vocal activities, whose task is to motivate children to their own vocal expressions and special natural elementary expression through elements of music.

## Keywords

on-line teaching, vocal activities, motivation, teaching principles, music education

Motivace je nedílnou a přirozenou součástí učení, specificky také vokálních činností realizovaných dětmi ve školní hudební výchově. Existuje množství výkladů a definic, co to motivace je, a empirických výzkumů o jejím funkčním propojení s ostatními psychickými procesy. Motivaci v souvislosti s vyučováním lze chápat jako komplementární jev učení (Nakonečný, 1996) a zájem dítěte o zpěv představuje „kamének v složité mozaice“ dětské motivace (Čáp, 1993), kde roli hrají potřeby a motivy. Jak děti ke zpěvu, k vokálním činnostem obecně motivovat, bylo a je tématem aktuálním a touto problematikou se zabývá množství autorů. V našem prostoru je to především Alena Tichá (z celé řady publikací jmenujme například její publikaci Učíme děti zpívat). Je všeobecně známo, že v motivaci ke zpěvu hraje vedle mnoha faktorů svou roli věk dětí, individuální přístup pedagoga a samozřejmě prostředí, ve kterém vokální činnosti probíhají. Různé děti reagují na konkrétní pobídky a aktivity pedagoga na základě svého momentálního duševního rozpoložení a řady dalších aspektů rozdílně. Přesto, nebo právě proto, je možné se pokusit stanovit principy, jejichž dodržování může napomoci efektivnímu hudebnímu vyučování a společně realizovaným vokálním činnostem.

Sólový, stejně jako skupinový hlasový projev ve školním prostředí může za určitých podmínek děti uvolnit, naplnit je radostí a motivovat k dalšímu tvořivému hledání vlastních hlasových možností a vyjádření se. V situaci, kdy z různých důvodů škola nenabízí prostor pro společné prezenční zpívání, které by v danou chvíli bylo nejpřirozenější cestou společného hlasového výcviku, budiž nabídnuto společné hudební setkávání se dětí s jejich pedagogem v pravidelném čase k tomu vymezeném a v on-line prostředí. Takové hudební vyučování, před monitorem, zpravidla vsedě, by mělo být s ohledem na sníženou míru pozornosti a zprostředkovanost osobního kontaktu časově omezeno podle věku dětí, denní doby a na základě dalších skutečností podle předem dané domluvy.

Je nasnadě, že hudební výchova, která usiluje o harmonický a komplexní hudební rozvoj dětí v podmínkách on-line výuky, představuje jakési nouzové řešení pro předmět, který

propojuje sociální a hudební interakce a komunikaci dětí. On-line hudební výchova nepředstavuje plnohodnotnou náhradu za prezenčně organizovanou výuku, při které dochází kromě jiného také k jakémusi lidskému propojení mezi dětmi a pedagogem. Navzdory této skutečnosti, nebo právě proto, je autorka tohoto příspěvku přesvědčena o smysluplnosti pravidelné realizace hudebních on-line hodin. Tento příspěvek představuje náměty pro rámec takových hudebních setkání. Vychází z vlastní pedagogické praxe s dětmi a mládeží ve věku 7 až 23 let na základě pěti principů vyjadřujících respektující a aktivní hudební výchovu amerického hudebního pedagoga Douga Goodkina (2019), kterými jsou princip respektu, důvěry, laskavosti, přirozeného zapojení vlastního těla a princip pozornosti.

## Respekt

Při on-line výuce hudební výchovy mají děti vypnuté mikrofony. Ve společných pěveckých aktivitách se hlasově realizují při současném zpěvu s pedagogem, jehož hlas je provází, v imitačních aktivitách, kdy napodobují na základě pedagogových pokynů konkrétní zvukové projevy nebo melodický či melodicko-rytmický úryvek pedagoga, tvoří elementární pěveckou improvizaci opět podle pokynů pedagoga. Děti reagují dílčím způsobem na výzvy pedagoga pro individuální zapnutí mikrofonu či hromadnou vokální aktivitu, ve které pedagog pracuje s časovým posunem jednotlivých hlasových projevů se zřetelem zvukového doprovodu, přede hry, mezihry nebo do hry bez přesného rytmického ukotvení. Individuální hlasové představení dítěte před ostatními na základě výzvy pedagoga, nebo i samotného dítěte, se děje po vzájemné domluvě a souhlasu a při zvýšené citlivosti pedagoga s ohledem na omezené možnosti okamžité zpětné vazby a skutečnost zvukových nedopatření a nepochopení si vlivem kvality internetu. Žádoucí je ponechat dětem možnost vyzkoušet si nabízené hlasové aktivity v bezpečí svého domova bez zvukové kontroly pedagoga nebo ostatních, avšak s hlasovým předvedením pedagogem a jeho navedením, jak na to. Pedagog respektuje pocity zejména dospívajících dětí, z nichž některé nevnímají svůj zprostředkovaný obraz pozitivně a cítí se lépe, pokud nemusí být ostatními při svých hlasových projevech, byť ostatními neslyšitelných, viděni.

## Důvěra

Z výše uvedeného vyplývá, že pedagog nemůže až na výjimky sluchem postihnout hlasové projevy dětí, které se hudebních aktivit v on-line prostoru účastní. Verbálně i gestikou děti motivuje a vyjadřuje své přesvědčení o tom, že děti v daný okamžik navrhované hudební aktivity spolu s ním konají. Děti s důvěrou přijímají aktivity jako takové, jež mají možnost s pocitem úspěchu zdárně zvládnout, aniž by pedagog jejich předvedení mohl vždy verbálně posoudit.

## Laskavost

Hlasový projev pedagoga, který k dětem putuje prostřednictvím technologií, nemůže obsahovat složku prezenčního propojení, kontaktu, který napomáhá citlivějšímu přístupu pedagoga v reakci na projev dítěte. O to větší pozornost je třeba věnovat laskavosti v hlasovém i pohybovém projevu pedagoga, který však nelze zaměňovat za falešné zalíbení se a masku nepřiměřeně nízkých požadavků na zapojení se dítěte do výuky. Obdobně je žádoucí učit děti laskavému citlivému posuzování ostatních dětských účastníků hudebního vyučování, nebo samotného pedagoga, s ohledem na možnou proměnlivou kvalitu internetového připojení, technických parametrů jednotlivých koncových přijímačů dětí, prostředí, ve kterém se doma nacházejí (hluk, více osob v jedné místnosti apod.).

## Zapojení těla

Ve školní hudební výchově usilujeme o přirozený a uvolněný hlasový projev dětí. Zejména v mladším věku, ale i později, je velkou nápomocí, stejně jako přirozeností, pokud děti svůj zpěv doprovázejí nenásilnými, sobě vlastními pohyby. V on-line prostředí pohybový zřetel představuje významného pomocníka pedagoga, který může jednak využít nápomoci doprovodného pohybu při průpravných dechových a hlasových cvičeních, nácvičku písně – znázornění obsahu písně, průběhu melodie za pomoci fonogestiky či zachycení rytmického průběhu melodie. Děti se tímto způsobem efektivněji učí nový hudební materiál a zároveň pohybový doprovod písně vybízí k jindy

zažité změně nácviku, k ozřejnění a nacvičení problematického místa, vyjádření dynamiky nebo společně realizované rychlosti či pomalosti zpěvu. V neposlední řadě společný pohybový doprovod zpěvu působí motivačně, neboť právě tato činnost je při zapnutých kamerách, i s vědomím časového posunu, uchopitelná jako hmatatelný výsledek společné aktivity. Pohybový doprovod písně děti jakoby nutí k hlasovému zapojení a k zažití a procvičení textu písně.

## Pozornost

Označení pozornost je možné chápat dvěma způsoby. Jednak jako citlivé vnímání druhého člověka, paralelu respektu, a jednak jako soustředění na určitý problém. Protože prvnímu významu slova byl věnován odstavec výše v textu, obsah posledního z Goodkinových principů řeší téma zaměřenosti, soustředěnosti na danou situaci. Z pozice dítěte je důležité vnímat důležitost vhodně připravených podnětů ze strany pedagoga, střídání aktivit a jejich pestrost v duchu požadavku Jana Amose Komenského „Vše, čemu se vyučuje, nechť je spojováno s milou rozmanitostí.“ (Komenský, 1946, s. 97). Při vokálních aktivitách je možné děti upoutat doprovodnými gesty, drobnou elementární choreografií, ale také využitím rekvizit, které děti v on-line výuce při zpěvu ukazují, které současně vyrobí, nebo mají předpřipravené. Osvědčenou možností je kresba jako doprovod zpěvu dítěte. Zároveň je třeba zdůraznit aspekt pozorného naslouchání pedagoga – vnímání verbálních i neverbálních projevů dětí, připravenost zareagovat na případné technické nedostatky on-line přenosu a schopnost je adekvátně řešit, pozorné shrnutí proběhlé výuky a pedagogův vlastní neverbální projev.

## Příklad on-line vyučovací hodiny

Pojďme si nyní názorně pro inspiraci představit záznam jedné vyučovací hodiny dětí mladšího školního věku, která proběhla na začátku zimy 2020 krátce před lidovou zvyklostí chození čertů po Zemi. Výuka byla realizována autorkou příspěvku v rámci on-line hodin přípravného pěveckého sboru Jiříčky Minorcky ze ZUŠ Mladá Boleslav. Děti byly vyzvány, aby si do výuky připravily paruku, pokud ji mají k dispozici, případně se

ustrojily do typických barev, které jsou s čerty spojovány: černé a červené, a dále u obrazovek měly k dispozici dvě vařečky.

ZOOM hodina byla koncipována z několika jednoduchých dětských písní o čertech tak, aby se děti s jejich pomocí seznámily s čertovským příběhem a zazpívaly si větší množství písní v rámci jedné vyučovací hodiny. Vyučovací hodinou se prolínal následující příběh: *V pekle se zdraví čerti. Poránu většinou nemají dobrou náladu, rádi spí, a tak zpívají smutně a také se tak tváří. Postupně se jim zlepší nálada. Zaláteří a lezou z pekla ven (píseň Z pekla leze čert). Na zemi zatím Káča shání ženicha. Jeden z čertů se jí moc líbí, a tak mu skočí okolo krku... A už tu je malý čertík. O něj se stará bába. Kolébá ho, nakonec si všichni společně zatancují čertovský tanec.*

V hodině byly využity dvě vařečky – jako symbol vaření a dobrého jídla, předmět, který k rytmickým hrátkám dle předpokladu měly k dispozici při distanční výuce doma všechny děti, jako rekvizity znázorňující postavy čerta a Káči (Káča – vařečka ozdobená mašlí).

Cílem distanční pěvecké výuky byla aktivizace dětí, radost ze společného setkání spojeného se zpěvem, uvolněný a radostný hlasový projev. Vyučující do výuky zařadila prvky muzikoterapie se záměrem umožnit dětem s úspěchem si zažít dílčí hudební aktivity.

## Úvod

*„Dobrý den přeju všem, dneska si tu zapěju.“* Zpěv společného pozdravu. Doplnění jednoduchého popěvku hrou na vařečky. Společná hra na vařečky před tělem, za tělem, nahoře a dole. Imitace, posléze možnost dětí v instrumentálních mezihrách hry vlastního rytmického modelu. Probuzení jednotlivých částí těla.

## Uvolnění mluvidel

Zpěv dětem známé písně na čertí citoslovce „bll“, poté pouze „b“ – protažení svalů v obličeji, zpěv s výrazem (smutek, naštvání), zapojení mimických svalů. Monitor zastupuje zrcadlo, ve kterém se čert vidí, děti zpívají elementární popěvek „Zrcadlo, zrcadlo, zrcadylko, teď spolu zatancujem si malinko.“ (podle S. Salmon – píseň Zrcadlo). Celkový uvolněný pohyb dětí při zpěvu.

### **Zpěv písně Když má čert smutek...**

*Když má čert smutek, když má čert stesk, tak dělá ble, ble, ble, ble, ble, ble, ble, tak dělá ble, ble každičký den.*

*Když má čert radost, když nesmutní, tak dělá ble, ble, ble, ble, ble, ble, ble, ble s velkou chutí.*

Nácvik písně imitací, přirozený pohyb dětí ke zpěvu písně, doprovod zpěvu hrou na vařečky, změna nálady písně (z moll do dur).

Možný další námět: vytváření zvukomalby jako předehra a dohra k písni za použití vařeček (ťukání vařeček o sebe, o různé předměty) – objevování zvukových možností předmětů v domácím prostředí.

### **Společné procvičení jazyka** – všechny děti mají zapnutý mikrofon

Námět pro prezenční výuku: Hledání pohybových možností, jak kolébat čerta – spolupráce dvojic.

### **Pohybový doprovod**

Zpěv písně v rychlém tempu s nahrávkou a instrumentální nebo pohybový doprovod nahrávky. Jednoduché poskoky nebo vlastní pohybový doprovod v rytmu polky.

### **Společné radostné rozloučení za pomoci citoslovce „blil“.**

Výuka trvala 45 minut a po celou dobu se jí aktivně se zapnutými obrazovkami účastnilo třicet dětí. V následném rozhovoru o průběhu hodiny děti pozitivně hodnotily dle jejich slov veselou atmosféru, střídání činností, využití rekvizit i závěrečné pohybové odreagování se.

## **Shrnutí**

Školní hudební výchova zprostředkovává hravé a živé spojení s hudbou. Poslechem hudby se děti učí vnímat své emoce a pracovat s nimi. Hudba v dětech oslovuje jejich přirozenou podstatu, pohybové vyjádření, a zpěv, který je považován za přirozený projev člověka, může jako takový přinést dětem radost a uspokojení v bezstarostných

i neradostných životních chvílích. Živá prezenční výuka hudební výchovy obsahující společný zpěv dětí je nenahraditelná.

Po poměrně nedávné zkušenosti se školní výukou realizovanou pouze off-line nebo on-line formou a s veřejným zákazem společného prezenčního zpívání tento příspěvek zprostředkovává a stručně zachycuje motivační principy uplatnitelné v on-line hudebním vyučování se zaměřením na vokální činnosti, které mohou hudebním pedagogům napomoci při organizaci hudebních setkání na dálku. Jako příklad autorka uvádí konkrétní vyučovací hodinu s dětmi mladšího školního věku. Obdobné aktivity, přizpůsobené věku dětí a postavené na motivujících a navzájem propojených principech hudebního vyučování Douga Goodkina, jsou realizovatelné napříč věkovým spektrem. Důležitou roli zde hraje aktivizace účastníků vyučovacího procesu a principy respektu, důvěry, laskavosti, přirozeného pohybového doprovodu a princip pozornosti. Uvedené principy je možné chápat jako jakousi výukovou bázi pro aktivní distanční hromadnou výuku hudební výchovy s převahou vokálních aktivit a jejich pravidelné a přirozené uplatňování nejen v on-line výuce je doporučením hodné. Taková hudební výchova s vokálními činnostmi dokáže i navzdory obtížným podmínkám děti motivovat k vlastním hlasovým projevům a k osobitému přirozenému elementárnímu vyjadřování se prostřednictvím prvků hudby.



## Zdroje

Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Univerzita Karlova.

Goodkin, D. (2019). *Teach Like It's Music*. Pentatonic Press.

Komenský, J. A. (1946). *Didaktika analytická*. Samcovo knihkupectví v Praze II.

Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Academia.

Tichá, A. (2005). *Učíme děti zpívat*. Portál.

## **Musica viva in schola XXVII.**

Sborník konferenčních příspěvků

### **Editori:**

Mgr. Ondřej Musil, Ph.D.

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

### **Jazyková korektura:**

BcA. Mgr. Markéta Musilová, Ph.D.

### **Grafické zpracování:**

Mgr. Ondřej Musil, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

1., elektronické vydání, 2021

ISBN 978-80-280-0028-8





# MVIS

**MUNI**  
PRESS

**MUNI**  
PED