

**MUSICA VIVA  
IN SCHOLA  
XXVIII.**

**EDITOR**

**ONDŘEJ MUSIL**

**MVIS**

**MASARYKOVA  
UNIVERZITA**



**M U S I C A   V I V A**  
**I N   S C H O L A**  
**X X V I I I .**

**EDITOR**

**ONDŘEJ MUSIL**

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

**BRNO 2023**

Publikace vznikla za finanční podpory v rámci projektu specifického výzkumu  
Masarykovy univerzity MUNI/A/1272/2022.

**Knihu recenzovaly:**

PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D.

Mgr. et Mgr. BcA. Bc. Lenka Kučerová, DiS., Ph.D. et Ph.D., MBA, LL.M.



Knih je šířena pod licenci

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

© 2023 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-280-0272-5

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0272-2023>

## OBSAH | CONTENTS

AUTOŘI   AUTHORS.....	5
ÚVOD .....	7
INTRODUCTION .....	8
Joint Project with the Stuttgart Symphony Orchestra and the University of Education Freiburg – “Peter and the Wolf” – Evaluation Study of a Multisensory Approach Conception <b>(Georg Brunner)</b> .....	9
Music teaching in public schools in the State of Rio Grande do Sul, Brazil <b>(Gladis Falavigna, Marta Spier)</b> .....	41
Nová písňová tvorba pro děti a její využitelnost v hudební výchově <b>(Daniela Střílková)</b> .....	47
K problematike percepcie artificiálnej hudby u žiakov staršieho školského veku na hodinách hudobnej výchovy <b>(Simonetta Hladká)</b> .....	61
Uplatňovanie klavírnej interpretácie v hudobnej edukácii na základnej škole <b>(Zuzana Kentošová)</b> .....	68
Falzet jako hlavní východisko při strukturaci mužského pěveckého hlasu <b>(Lukáš Filippi)</b> .....	84
Vliv hudebního vzdělání na osobnost člověka (projekt disertačního výzkumu) <b>(Zdislava Voborná Záleská)</b> .....	92
Najdeme edukační potenciál lidové písně i v současné hudební výchově? <b>(Judita Kučerová)</b> .....	104

Tradičná ľudová hudobná kultúra a kurikulárna reforma základného školstva na Slovensku ( <b>Anna Derevjaníková</b> ) .....	114
Současný stav hudebního vzdělávání v Maďarsku a Nizozemsku a postoje tamních učitelů k lidové písni (výsledky 1. výzkumné sondy) ( <b>Zdeňka Svobodová, Michaela Šilhavíková</b> ) .....	129
Problematika speciálních vzdělávacích potřeb v moderní hudební výchově ( <b>Alois Daněk</b> ) .....	138
Podpůrné faktory hudební grafomotoriky z hlediska muzikofiletického přístupu ( <b>Lenka Kružíková</b> ).....	148
Výuka hry na hudební nástroj žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ( <b>Jiří Mazurek</b> ) .....	161
Platforma Charanga – užitečný nástroj k podpoře výuky (nejen) hudební nauky na ZUŠ a hudební výchovy na ZŠ ( <b>Lubor Bořek ml.</b> ) .....	170
Výučba hudobnej teórie prostredníctvom softvéru Albrechtic ( <b>Pavol Brezina, Alena Čierna, Martin Vozár</b> ).....	184
Noty ve výuce předmětu Hudební výchova na základní škole: příklady využití notačního programu Sibelius ( <b>Jaroslav Musil</b> ) .....	200

## AUTOŘI | AUTHORS

**Lubor Bořek ml.**

Charanga Česko (CZ)

**Prof. Dr. Gladis Falavigna**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Guaíba-Porto Alegre (BR)

**doc. Mgr. Pavol Brezina, PhD.**

Katedra hudby, Pedagogická fakulta,  
Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra  
(SK)

**Mgr. Lukáš Filippi, DiS.**

Katedra hudební výchovy, Pedagogická  
fakulta, Univerzita Karlova, Praha (CZ)

**Prof. Dr. Georg Brunner**

Department of Music, University  
of Education, Freiburg (D)

**Mgr. art. Simonetta Hladká, DiS. art.**

Katedra hudební výchovy, Pedagogická  
fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc  
(CZ)

**Mgr. Alena Čierna, PhD.**

Katedra hudby, Pedagogická fakulta,  
Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra  
(SK)

**Mgr. Zuzana Kentošová, PhD.**

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej  
výchovy, Pedagogická fakulta, Prešovská  
univerzita, Prešov (SK)

**PhDr. Alois Daněk, Ph.D.**

Katedra pedagogiky, AMBIS vysoká škola,  
a.s., Praha (CZ)

**Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.**

Katedra hudební výchovy, Pedagogická  
fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc  
(CZ)

**PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD.**

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej  
výchovy, Pedagogická fakulta, Prešovská  
univerzita, Prešov (SK)

**prof. PhDr. Judita Kučerová, Ph.D.**

Katedra hudební výchovy, Pedagogická  
fakulta, Masarykova univerzita, Brno (CZ)

**PhDr. Jiří Mazurek, Ph.D.**

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita (CZ)

**Mgr. Zdeňka Svobodová, DiS.**

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno (CZ)

**Ing. Jaroslav Musil**

Disk Multimedia, s.r.o. / Ústav telekomunikací, FEKT, VUT, Brno / Ústav hudební vědy, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno (CZ)

**Mgr. Michaela Šilhavíková**

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno (CZ)

**Prof. Me. Marta Spier**

Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre (BR)

**Mgr. Zdislava Voborná Záleská**

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno (CZ)

**Mgr. Daniela Strílková, Ph.D.**

Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita (CZ)

**Mgr. Martin Vozár, PhD.**

Katedra informatiky, Fakulta přírodních věd a informatiky, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra (SK)



## ÚVOD

Hlavní tématem 31. ročníku hudebněpedagogické konference *Musica viva in schola* s mezinárodní účastí, konané 17. a 18. října 2023, byly **Tradice a inovace v hudební výchově**. Důvodem této volby byla především skutečnost, že institucionální hudební výchova neustále čelí výzvě, jak předávat tradiční hodnoty a současně být přitom moderní, inovativní, a to jak ve smyslu obsahovém, tak i metodicko-didaktickém. Proto dílčí tematické okruhy (viz níže) směřují od hudebněfolklorního dědictví přes aktuální hudebnědidaktické přístupy až k moderním technologiím.

Tematické zaměření příspěvků je poměrně různorodé, stejně jako jejich obsah. Objevují se zde především výstupy výzkumného charakteru z činnosti akademických pracovníků či studentů doktorských programů, ale také popularizační texty a výsledky technologického vývoje v oblasti hudebního softwaru. Nicméně je u všech publikovaných příspěvků dodržena alespoň dílčí návaznost na zvolené zaměření daného ročníku konference.

Pro prezentující byly stanoveny následující doporučené okruhy témat:

- A) Hudebněfolklorní dědictví jako nedílná součást školské hudební výchovy
- B) Integrativní hudební výchova jako východisko pedagogické praxe
- C) Hudebnědidaktické přístupy k podpoře kreativity dětí
- D) Moderní technologie v hudebním vzdělávání

Předkládaný konferenční sborník obsahuje příspěvky v anglickém, českém a slovenském jazyce. Texty prošly jazykovou a typografickou kontrolou, redakce sborníku však nepřebírá odpovědnost za obsahovou a odbornou úroveň příspěvků. Autoři zároveň prohlásili, že v souvislosti s prezentovaným výzkumem, autorstvím a/nebo publikací článku neexistuje žádný potenciální střet zájmů, dále že článek nebyl před vydáním ve sborníku konference *Musica viva in schola* publikován jinde a že článek ani předešlý výzkum neporušují zásady vědecké etiky ve smyslu plagiátorství, duševního vlastnictví a jsou v souladu se zásadami ochrany citlivých údajů.

doc. PhDr. Marek Sedláček, Ph.D.  
vedoucí Katedry HV PdF MU

Mgr. Ondřej Musil, Ph.D.  
editor

## INTRODUCTION

The main topic of the 31st year of the music education conference *Musica viva in schola* with international participation, held on October 17 and 18, 2023, was **Tradition and Innovation in Music Education**. The reason for this choice was primarily the fact that institutional music education constantly faces the challenge of passing on traditional values and, at the same time, being modern and innovative, both in terms of content as well as methodology and didactics. Therefore, the partial thematic areas (see below) range from musical folklore heritage through current didactic approaches to modern technologies.

The thematic focus of the contributions is relatively diverse, as is their content. Research outcomes from the activities of academic staff or doctoral students appear here, as well as popularizing texts and results of technological development in the field of music software. However, all published contributions are at least partially connected to this year's conference focus.

The following recommended thematic areas have been chosen for the authors:

- A) Musical Folklore Heritage as an Integral Part of Music Education
- B) Music Education as a Starting Point for Educational Practice
- C) Music-didactic Approaches to Support Children's Creativity
- D) Modern Technologies in Music Education

This conference proceedings contain contributions in English, Czech, and Slovak. It has undergone linguistic and typographic check, but the editors do not take responsibility for the content and professional level of the contributions. The authors declared that there is no potential conflict of interest in connection with the presented research, authorship and/or publication of the article, that the article was not published elsewhere before the *Musica viva in schola* conference, and that neither the article nor the previous research violates the principles of scientific ethics in the sense of plagiarism and intellectual property, and also that sensitive research data are protected.

doc. PhDr. Marek Sedláček, Ph.D.  
Head of the Department of Music, FE MU

Mgr. Ondřej Musil, Ph.D.  
editor

# **Joint Project with the Stuttgart Symphony Orchestra and the University of Education Freiburg – “Peter and the Wolf” – Evaluation Study of a Multisensory Approach Conception**

*Georg Brunner*

*Department of Music, University of Education, Freiburg (D)*

---

## **ABSTRACT**

Educational projects conducted by symphony orchestras often focus only on one aspect of the music (e.g., cognitive or emotional). The concept of an educational project presented here integrates various senses with regard to multisensory learning and combines them in order to promote a holistic approach to music. Through this study, I aimed to investigate how various stakeholders (pupils, teachers, university students, and musicians) perceive the concept of a music education project. This project integrates multisensory approaches, employs learning stations, and incorporates a popular TV presenter during concert preparations. Data from n = 592 people were assessed. Semantic differentials, various items, and open questions were used to assess the pupils' perception of the concerts. The data analyses consisted of descriptive statistics and the analysis of variance. The results showed a beneficial effect for all stakeholders of original encounters with music and of the above-mentioned multisensory learning approach. Moreover, gender differences appeared in the evaluation of the learning stations. In addition, the pupils' status of playing a musical instrument was particularly important in “learning”, and age was significant for the basic acceptance of this approach. Based on these results, implications for music educators were provided in order to create age-/gender-specific offers and to test transferability to other music pieces.

## **KEYWORDS**

connecting schools to orchestra, evaluation study, multisensory, music education project, primary school

## INTRODUCTION

Individuals in charge of symphonic orchestras have been conducting educational music projects for several years. The question arises as to why such music education projects are carried out. One reason was undoubtedly to introduce pupils to classical music. These concepts were different, but they often focused on cognitive aspects, e.g., the introduction to works, knowledge about instruments and timbres, as well as an initial encounter with music or enabling emotional experiences, play-along actions with the orchestra, composing with children, discussion concerts, embedding the concerts in stories or instrumental classes in cooperation with an orchestra (Mall, 2016; Schlemmer & James, 2011; Schwanse, 2003; Vidulin et al., 2021). In addition, opportunities for making music or participating in music were developed, especially for children from socially disadvantaged backgrounds, to contribute to social integration or enable access to a “foreign musical culture”. In this context, there were several projects, e.g., in Liverpool (“In Harmony Liverpool”, n.d.), following the El Sistema educational program (“What is El Sistema?”, 2017), Berlin – Rhythm Is It, 2023 (“Das Education-Programm der Berliner Philharmoniker”, 2023) or New York (Carnegie Hall, 2023) that could be quoted here. A consistent outcome across these diverse programs is the profound impact of a direct, live concert experience and the active engagement of the students (Vidulin et al., 2021; Winterson, 1994).

The individuals in charge of the SWR Symphony Orchestra Stuttgart (which is a partner in the presented concept) have already carried out several educational projects – SWR #LOVE MUSIC (Mall, 2016).<sup>1</sup> These include family concerts with different themes (targeted at children aged 5 and up, along with their families), school concerts with introductory materials for teachers and pupils, lunchtime concerts, talks with orchestra members, the “Line 2” format with unconventional programs, or opening the orchestra with rehearsal visits and so on.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> SWR (2022) advertises with: “The musical repertoire covers all epochs, ranging from classical music and jazz to experimental electronic music – and it’s not just about listening, but also about trying out and explore it for yourself. The rule here is: every visit – no matter what the format – is a discovery.”

<sup>2</sup> “The SWR orchestras work closely with music teachers from all types of schools. Visits to rehearsals and concerts, workshops at schools, and talks with professional artists inspire some 15,000 young people throughout the country every year. A permanent staff of music educators also develops numerous concert didactic aids. The result is an attractive offer for lively music lessons inside and outside the classroom, which

The study falls within the realm of “Children and Family Concerts”.

In this evaluation study, I aimed to investigate the effects of the concept of a music education project (*Peter and the Wolf*) that is guided by a multisensory approach and learning station methods with integration of a popular TV presenter and incorporates the acceptance or assessment of pupils (aged 6–11), teachers, university students, and musicians. As far as I could discern, it is worth mentioning that there are no empirical evaluation studies. Thus, the following hypotheses guide this contribution.

Firstly, I assume that a multi-perspective research approach is essential for concept evaluation. This could be attributed to the fact that different actors in the field have varying ideas and attitudes that can be significant for further concept development (Palomares et al., 2018). Therefore, musicians, pupils, university students, and parents were surveyed.

Secondly, I assume that a multisensory approach in combination with learning station methods and the integration of a popular TV presenter has a positive effect on the acceptance and evaluation of this “Children Concert” of pupils (aged 6–11), teachers, university students, and musicians.

Thirdly, there were various findings from other areas suggesting that children who did not receive musical support outside of school (e.g., private instrumental lessons) benefit particularly well from musical support inside school settings (Brunner, 2022). Likewise, there are already indications that an original encounter with concert situations has positively affected the pupils (Bernhofer, 2022; Vidulin et al., 2021).

Finally, I assume that gender-specific aspects and age play a central role in evaluating classical music, in which this concept is situated (Dobrota & Medikovic, 2021).

## **MULTISENSORY LEARNING**

Multisensory learning is based on the assumption that individuals learn better if they are taught using more than one sense, such as auditory, visual, and other senses (Ayres,

---

provides children and young people with lasting emotional, artistic-aesthetic, appreciative, and value-forming experiences.” (SWR, 2022)

2005). The senses typically employed in multisensory learning are visual, auditory, kinesthetic, and tactile, which enable the brain to make more associations through the additional input created by the different sensory impressions (Botts, 2006). This approach makes it easier to understand and store the learning content (Thomson, 2010). According to the U.K. independent review of the teaching of early reading (Rose Report, 2006), multisensory learning is also effective because it keeps students more engaged in their learning.<sup>3</sup> Recently published results in cognitive science have shown that multisensory integration facilitates more efficient learning (Rao, 2018).<sup>4</sup> This approach is supported in the scientific literature (e.g., Ho et al., 2022; Stover, 1993), in music education and practice (“What is Multisensory Teaching in Music?”, 2020). Comparable approaches can also be found in music therapy, such as when working with adults with severe dementia (Maseda et al., 2018). Despite some controversial discussions,<sup>5</sup> a positive effect of a multisensory approach is assumed in this study.

## METHODOLOGY SECTION

### THE CONCEPT OF THE MULTISENSORY APPROACH IN THIS PROJECT

The development of the concept of the multisensory approach was embedded in a seminar called “Musicology/Professionalization”. The seminar's main topic was the “teaching of program music” in class in general. The seminar took place in cooperation with the Stuttgart Symphony Orchestra. The second part of the seminar focused on the

---

<sup>3</sup> In 2010 the U.K. Department of Education established the core criteria for programs that teach school children to read by using systematic Synthetic phonics. It includes a requirement that the material uses a multi-sensory approach so that children learn variously from simultaneous visual, auditory, and kinaesthetic activities which are designed to secure essential phonic knowledge and skills (“Multisensory learning”, 2023).

<sup>4</sup> Multisensory is distinguished here from the narrower sense of synaesthesia (Cytowic, 1989).

<sup>5</sup> Some neurologists question whether more is “actually better for learners who are struggling”. The rationale is that learners with developmental disorders may have impairments in cognitive control, planning, and attention, so multisensory integration might place additional demands on systems that are already straining. Consequentially, it is suggested, it may be better to narrow the alternatives to one that works. Other studies suggest that multisensory integration only develops optimally by middle childhood (i.e., eight years of age or older) (“Multisensory learning”, 2023).

development of station learning for the pupils, in partnership with the Stuttgart Symphony Orchestra.

To implement this concept of the multisensory approach to meet the requirements of the SWR Symphony Project and to transfer these effects of the multisensory approach into a learning setting, a combination with the learning station method was chosen. In the learning station method, an object of learning is divided into sub-aspects. Thus, the pupils are given various learning opportunities that address different input channels or forms of representation (e.g., iconic, enactive, symbolic) (Bauer, 2009; Karacali et al., 2019; Lankenkamp & Malottke, 2014). Ideally, one sense should be addressed per station. One musician, the Orchestra, and the moderator (see below) were included in the different stations, reflecting an original encounter with music. There were time constraints for the concept set by the orchestra management. In total, the learning stations should not take longer than 30 minutes, equating to approx. 4–5 minutes per station. Moreover, the experiment took place in the foyer of the concert hall, all in preparation for listening to the entire piece.

The university students developed a station tour (involving musicians, orchestra, conductor, and moderator) in different groups with a multisensory approach for the five senses: hearing, smell, taste, touch, and sight (see above). The idea was not to describe the content of Prokofiev's piece, but to develop empathy with selected sections of the work in a heuristic approach through multi-sensory settings (see Table 1). The concept was developed in an iterative process using design development techniques (Prediger, 2015; Bakker, 2018). The stations were tested several times in the seminar group, developed further, presented to an expert from the SWR Orchestra, and adapted again.

In the concert hall, four tours (Figure 1) were conducted concurrently before listening to the whole piece in a concert situation (Brunner, 2020). Different musicians and students performed the hearing, smell, taste, and touch stations. The Sight station was performed by the orchestra, the moderator, and the conductor and was thus the same for all pupils.

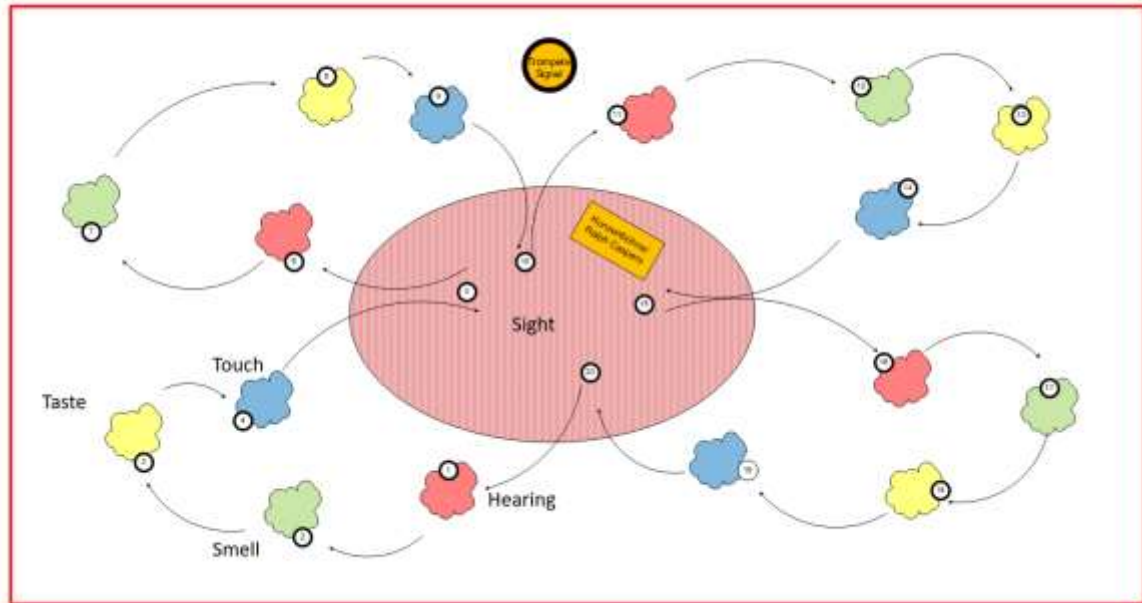


Figure 1: Station learning in four groups (source: author of the contribution)

Primary and secondary schools (grades 1–6, ages 6–12; see also Figure 4) in Baden-Württemberg (southwest of Germany) were invited via the office of the SWR Symphony Orchestra. All participants were pupils from public education schools. There, music is taught for one or two hours (45 minutes each) per week. However, the proportion of teachers who do not specialize in music (i.e., who have not studied music) is relatively high (approx. 80 %).

About 4000 pupils participated in the project over a total of eight performances. Students from the University of Education Freiburg attended the performances. The story of Peter and the Wolf was narrated during the performance by Ralph Caspers, a popular TV presenter of children’s programs in Germany.



Table 1: Description of the individual learning stations<sup>6</sup>

Sense	Actions	Objectives
Sight	Presenting and guessing characters from <i>Peter and the Wolf</i> (moderator, conductor).	Get to know the tasks of a conductor in an action-oriented way to get to know the different actors of the piece (pantomimic).
Hearing	Mirror images in partner work with two music excerpts from <i>Peter and the Wolf</i> – the pupils discuss with each other using a poster with adjectives.	Supported exchange about the description of the music, to be able to recognize the audio clips later in the performance of <i>Peter and the Wolf</i> .
Taste	The pupils received food twice (chocolate) and listened to 2 different music pieces from <i>Peter and the Wolf</i> . The input was: “We are looking for chocolate for a cake for the conductor”. Final reflection.	Raising awareness of the influence of music on taste. The aim is to find out whether music has an influence on the sense of taste and whether tasting perception changes, even though the only thing that changes is the music playing at the time of the tasting.
Smell	Smelling: Different smells in 4–6 glasses – each smell represents a situation. The pupils had to choose cards with pictures and place them into the correct box.	Raising awareness of the mood of the forest.

<sup>6</sup> A detailed description with materials (though only in German) can be found in Brunner (2020).

---

Touch	Sitting in a circle and listening to a story and themes from <i>Peter &amp; the Wolf</i> played by a musician. The pupils recreate movements of the animals/characters of the story on the backs of other pupils.	This involved a macro movement transposition of music. The pupils should portray and perceive four animals with their sense of touch and the sensations of their skin. They were encouraged to immerse themselves in the story meditatively,  and later identify the characters during the performance of <i>Peter and the Wolf</i> .
-------	---	---

---

## ETHICS AND SAMPLE

Before describing the sample in more detail, a brief discussion of the human ethics processes is necessary. The entire evaluation was approved through a review process of the ethical processes by the Ministry of Culture of the State of Baden-Württemberg, Germany (Approval from the Ministry dated 29. 3. 2019). Teachers and musicians were informed about the procedure of the survey by cover letter, the voluntary nature of participation in the survey, and the assurance of anonymity.

The survey at schools in Baden-Württemberg is based on the following premises:

In Baden-Württemberg, participation in scientific surveys is voluntary for schools, teachers and pupils; no disadvantages arise from non-participation. In the information letters to the school principals, teachers and pupils, it must be clearly pointed out that the endorsement of the survey by the Ministry of Education and Cultural Affairs is not connected with any scientific quality control, but that the examination was only carried out according to legal criteria, especially data protection laws. The Ministry's approval is not connected with an invitation to participate in the study. Individuals must not be identifiable from the presentation of the study results. Furthermore, publishing class or school-specific results is prohibited. The data obtained may not be used for other

purposes, and both anonymity and the provisions of data protection must be guaranteed at all times.<sup>7</sup>

A total of 8 concerts took place. Only the concert in Freiburg was surveyed: The sample consisted of n = 592 people (n = 271 female, 45,8 %; n = 313 male, 53,4 %; n = 8 nonbinary, 0,8 %), of which n = 7 were university students, n = 11 musicians, n = 36 teachers, and n = 538 pupils. 53 % (n = 314) of the pupils were learning to play a musical instrument outside of school. About 45 % (n = 272) were in grades 3 and 4 (8 to 10 years of age).

---

<sup>7</sup> Likewise, the parents of the pupils were informed as follows (Translation from German):

“The SWR Symphony Orchestra regularly performs concerts for school children. In April, the performance of *Peter and Wolf* by S. Prokofiev is on the programme. In cooperation with the Institute of Music at the Freiburg University of Education, a station course has been developed to address the various senses. This development project is to be evaluated. For this purpose, we would like to get feedback from the pupils.

An assessment by the pupils is to be collected.

The questionnaire will take max. 15 minutes and is strictly anonymous, i.e., the children’s names will not be recorded.

Participation is voluntary. Both your child and you can withdraw your consent at any time and without giving reasons. Non-participation is not associated with any disadvantages. All data collected will be completely anonymized before it leaves the school, stored electronically, used exclusively for scientific purposes (including publications in professional journals) and deleted after the study is completed.

The approval of the survey by the Ministry of Education and Cultural Affairs does not imply any scientific quality control, but the examination was only carried out according to legal, especially data protection criteria.

It is important for us to inform you as parents and guardians about this survey and we hope for your support. If you agree to participate, we would like to ask you to sign the consent form on the back and give it back to your child.”

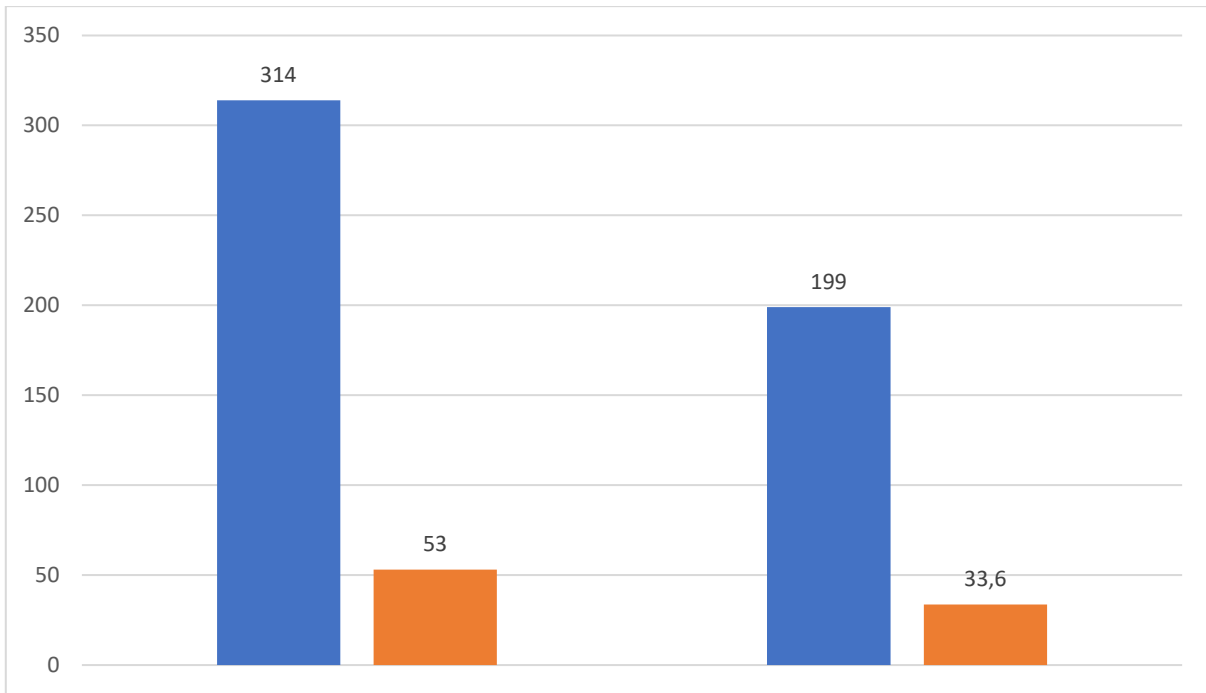


Figure 2: The group of pupils learning to play a music instrument outside of school (blue = absolute numbers; red = percent)

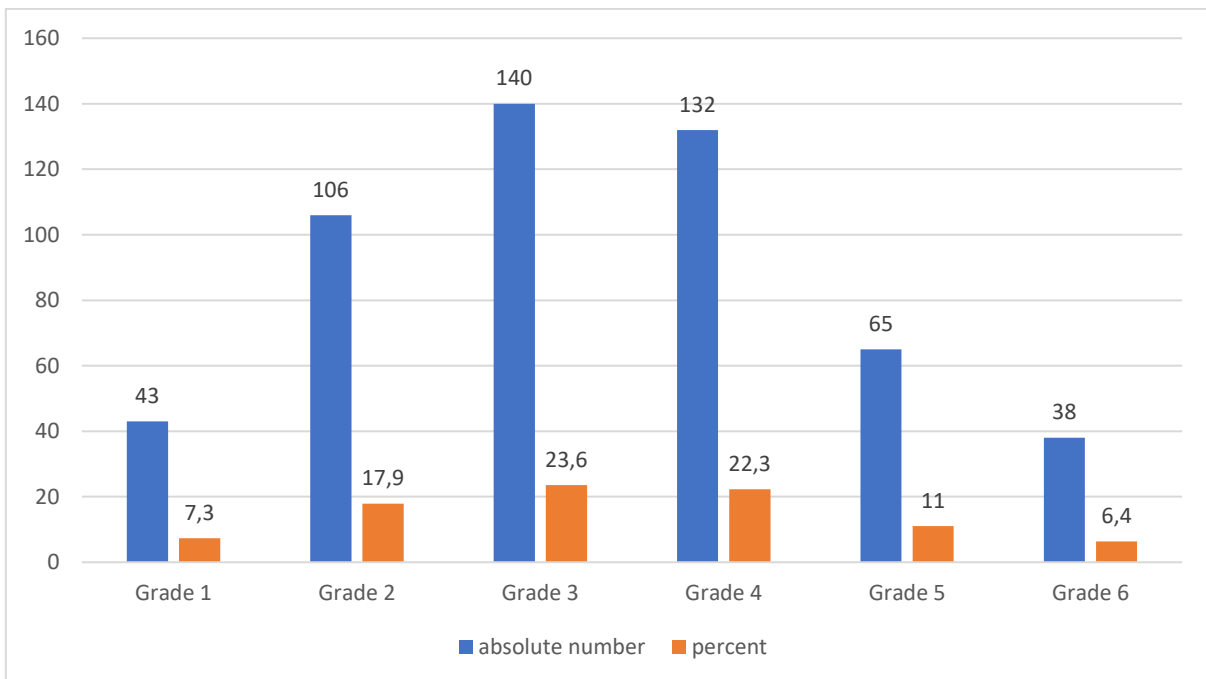


Figure 3: Grades 1 to 6

## PROCEDURES AND MEASURES

A paper-and-pencil questionnaire<sup>8</sup> was used to compare the different groups (students, musicians, teachers, and pupils). The questionnaire consisted of existing measuring instruments (see Table 2 and below) but was partly supplemented by custom items. Table 2 on the left lists the individual areas for which questions were asked. These were partly very specifically tailored to the individual groups (students, musicians, teachers, pupils). For the comparative study presented here, however, only the questions that were asked of all, as well as “pupils at station work”, are taken into account in this article.

Table 2: Parts of questions and sample<sup>9</sup>

	Students	Musicians	Teachers	Pupils
Development	x			
Involvement in stations		x		
Pupils at station work	x	x	x	
Which stations are the best?			x	x
Which ones should be developed further?			x	x
Context stations/concert			x	
Pre-/post-processing			x	
Station evaluation				x
How much did pupils learn?	x	x	x	x
How much did pupils laugh?	x	x	x	x
Did pupils do it themselves?	x	x	x	x

<sup>8</sup> The survey was conducted in the German language; though the examples being given here are translations which may not completely reflect the wording in German.

<sup>9</sup> The complete questionnaires (in German) can be requested at [georg.brunner@ph-freiburg.de](mailto:georg.brunner@ph-freiburg.de).

Liked it?	x	x	x	x
Further development	x	x	x	x
Overall assessment	x	x	x	x

### Semantic differentials

In the present study, I worked primarily with semantic differentials. Semantic differentials are particularly frequent in market research. Surveys on the perception of products and brands or questionnaires that seek to ascertain the acceptance of a new design in advance are often the basis of the marketing strategies and product development of both large and small companies. Since this project is also about the development of a new concept, this survey method was chosen (Bradley & Lang, 1994). At the end of the survey, open questions were incorporated as well, e.g., “How do you evaluate the actions of the different stations before the concert?”; “In general, how would you rate the interplay between the introductory stations and the subsequent concert?”; “What did you particularly like about it?”; “What improvements could be made?”

Table 3: semantic differentials (example: questions for teachers)

How did you perceive the pupils during the station work before the concert?

	Strongly agree	Tends to agree	Neither	Tends to agree	Strongly agree	
Interested						Uninterested
Active						Passive
Motivated						Unmotivated
Concentrated						Unfocused
Innovative						Unimaginative
Fast						Slow
Friendly						Hostile
Careful						Careless

Gentle						Wild
Attractive						Repulsive
Loud						Calm
Impressive						Inconspicuous
Familiar						Strange
Confusing						Clear
Creative						Monotonous

### Items for evaluating pupils' concerts

There were special questions based on a survey by Olbertz (2007), previously employed for assessing pupil concerts. Olbertz pinpointed "laughter" and "participation" as important indicators of satisfaction and positive evaluation and, therefore, for the success of children's concerts. The survey was expanded to a 5-point Likert scale (see also Hirte, 2008; 1 = lowest rating; 5 = highest rating). The questions are (Figure 2): (1) "How much did you learn at the children's concert?" (2) "How much did you laugh at the children's concert?" (3) "How much did you take part in the children's concert yourself?"

1) Wie viel hast Du im Kinderkonzert gelernt?

2) Wie viel hast Du im Kinderkonzert gelacht?

3) Wie viel hast Du im Kinderkonzert selbst mitgemacht?

Figure 4: Questions for the pupils (translation see above; source: author of the contribution)

## ANALYSIS

Samples were collected by interviewing university students, musicians, teachers, and pupils via questionnaires during the concerts. The analysis was carried out using SPSS, version 25 (Field, 2018) for descriptive statistics (frequencies and mean values). The one-factor ANOVA was used to compare several groups. Since the individual groups of teacher-musicians-student had too few members for an inferential statistical test, the following groups were used for the comparison: Group 1 = pupils ( $n = 533$ ) and Group 2 = adults (university students, musicians, teachers,  $n = 54$ ) (Table 5). To determine whether the difference between three or more groups was statistically significant, a single factor ANOVA was conducted (Table 9). The open questions were analyzed using content analysis (Kohlbacher, 2006) and were sorted by category.



**FINDINGS FROM THE CLOSED QUESTIONS**

Table 4 shows the evaluation of the questions divided according to the individual groups. The pupils' scores were consistently lower than the adults' in almost all ratings. Notably, teachers had the highest score in the overall evaluation ("Satisfaction with the project"). "Laughter" and "participation" received the highest scores from the students who developed the stations and supervised them on-site. Conversely, the musicians rated the learning effect most favorably.

Table 4: Assessment Children – Adults 1

Who was asked?		Children's concert learning	Children's concert laughing	Children's concert participation	Satisfaction with the project
Pupils	<i>n</i>	533	524	524	517
	<i>M</i>	2.86	2.76	2.89	4.31
	<i>SD</i>	.944	1.027	1.109	.908
Teachers	<i>n</i>	36	35	32	36
	<i>M</i>	3.00	2.89	2.81	<b>4.46</b>
	<i>SD</i>	.586	.718	1.030	.553
Students	<i>n</i>	5	5	5	7
	<i>M</i>	3.60	<b>4.60</b>	<b>4.20</b>	4.43
	<i>SD</i>	.548	.548	1.304	.535
Musicians	<i>n</i>	10	11	10	11
	<i>M</i>	<b>4.10</b>	3.82	3.70	4.27
	<i>SD</i>	.316	.982	.949	1.009

Note: highest values in bold; *M* = mean; *n* = number; *SD* = standard deviation; 1 = lowest rating; 5 = highest rating

A one-factor ANOVA was conducted to compare the two groups with each other (Table 5): The level of assessment differed significantly for “children learning” ( $F(1, 582) = 9.55, p = .002$ ) and “children laughing” ( $F(1, 573) = 10.86, p = .001$ ). That means “adults” rated “children learning” and “children laughing” significantly higher than the pupils themselves; there was no significant difference in “children participate” and “satisfaction project”.

Table 5: Assessment Children – Adults (significant results are in bold)

Who was asked?		Children’s concert learning	Children’s concert laughing	Children’s concert participation	Satisfaction with the project
Pupils	<i>n</i>	533	524	524	517
	<i>M</i>	2.86	2.76	2.89	4.31
	<i>SD</i>	.944	1.027	1.109	.908
Adults	<i>n</i>	51	51	47	54
	<i>M</i>	3.27	3.25	3.15	4.42
	<i>SD</i>	.695	.956	1.142	.657
<i>p</i>		<b>.002</b>	<b>.001</b>	.126	.382

Note: highest values in bold; *M* = mean; *n* = number; *SD* = standard deviation; 1 = lowest rating; 5 = highest rating

Gender-specific aspects should also be taken into account in the study (Table 6). The study shows that girls rate all stations (Hearing –  $F(2, 499) = 7.42, p = .001$ ; Sight –  $F(2, 490) = 6.63, p = .001$ ; Taste –  $F(2, 508) = 3.56, p = .029$ ; Touch  $F(2, 473) = 5.52, p = .004$ ) except for the station Smelling, significantly higher than the boys.

Table 6: Comparison girls – boys

Gender		Evaluation Station Smell	Evaluation Station Hearing	Evaluation Station Sight	Evaluation Station Taste	Evaluation Station Touch
Female	<i>n</i>	265	264	262	269	244
	<i>M</i>	3.9472	4.2424	4.3664	4.6654	4.0492
	<i>SD</i>	1.009	.8555	.8277	.7428	1.025
Male	<i>n</i>	236	233	226	237	228
	<i>M</i>	3.7881	3.9399	4.0619	4.4684	3.7368
	<i>SD</i>	1.151	1.077	1.149	1.059	1.270
Sig.		.205	<b>.001</b>	<b>.001</b>	<b>.029</b>	<b>.004</b>

Note: highest values in bold; *M* = mean; *n* = number; *SD* = standard deviation; 1 = lowest rating; 5 = highest rating

It is known from other studies (Brunner, 2022) that acceptance of music lessons often correlates with learning a musical instrument outside of school. The study reveals (Table 7) that children who do not play a musical instrument rate the “learning effect” significantly higher ( $F(2, 508) = 4.42, p = .029$ ), but there are no statistically significant results for “laughing” and “joining in” and the other two questions (“How about another children's concert?”; “Satisfaction with the concert?”)

Table 7: Effect of instrumental playing on evaluation

Instrumental Performance		Children's concert learning	Children's concert laughing	Children's concert participation	How about another children's concert?	Satisfaction with the project
Yes	<i>n</i>	311	306	307	303	302
	<i>M</i>	2.78	2.71	2.80	2.5545	4.31
	<i>SD</i>	.946	.993	1.119	.622	.895
No	<i>n</i>	199	194	192	191	192
	<i>M</i>	2.96	2.78	2.99	2.5550	4.29
	<i>SD</i>	.923	1.081	1.104	.653	.943
Sig.		<b>.029</b>	.485	.055	.993	.786

Note: highest values in bold; *M* = mean; *n* = number; *SD* = standard deviation; 1 = lowest rating; 5 = highest rating

There is also a relationship between grade level and evaluation. The higher the grade level, the lower the individual items are rated (negative correlation). That means that the age of the pupils plays an important role in the evaluation of the project (Table 8 and Figure 5).

Table 8: Relationship between Grade and Evaluation

Grade		Children's concert learning	Children's concert laughing	Children's concert participation	How about another children's concert	Satisfaction with the project
1. grade	<i>n</i>	43	43	42	43	43
	<i>M</i>	<b>3.42</b>	<b>3.07</b>	<b>3.33</b>	<b>2.88</b>	<b>4.60</b>
	<i>SD</i>	.794	1.142	.979	.324	.979
2. grade	<i>n</i>	105	104	105	102	101
	<i>M</i>	3.04	3.01	3.02	2.72	4.52
	<i>SD</i>	1.028	1.066	1.038	.529	.844
3. grade	<i>n</i>	140	139	133	137	139
	<i>M</i>	2.98	2.76	3.02	2.66	4.32
	<i>SD</i>	.835	1.087	1.121	.597	.950
4. grade	<i>n</i>	131	126	131	128	130
	<i>M</i>	2.68	2.63	2.66	2.41	4.15
	<i>SD</i>	.816	.943	1.195	.670	.821
5. grade	<i>n</i>	63	61	63	61	62
	<i>M</i>	2.75	2.90	3.06	2.52	4.50
	<i>SD</i>	.997	.815	.937	.640	.996
6. grade	<i>n</i>	38	37	36	34	31
	<i>M</i>	2.08	2.05	2.08	1.88	3.48
	<i>SD</i>	.943	1.024	1.116	.636	.907

Note: highest values in bold; *M* = mean; *n* = number; *SD* = standard deviation; 1 = lowest rating; 5 = highest rating

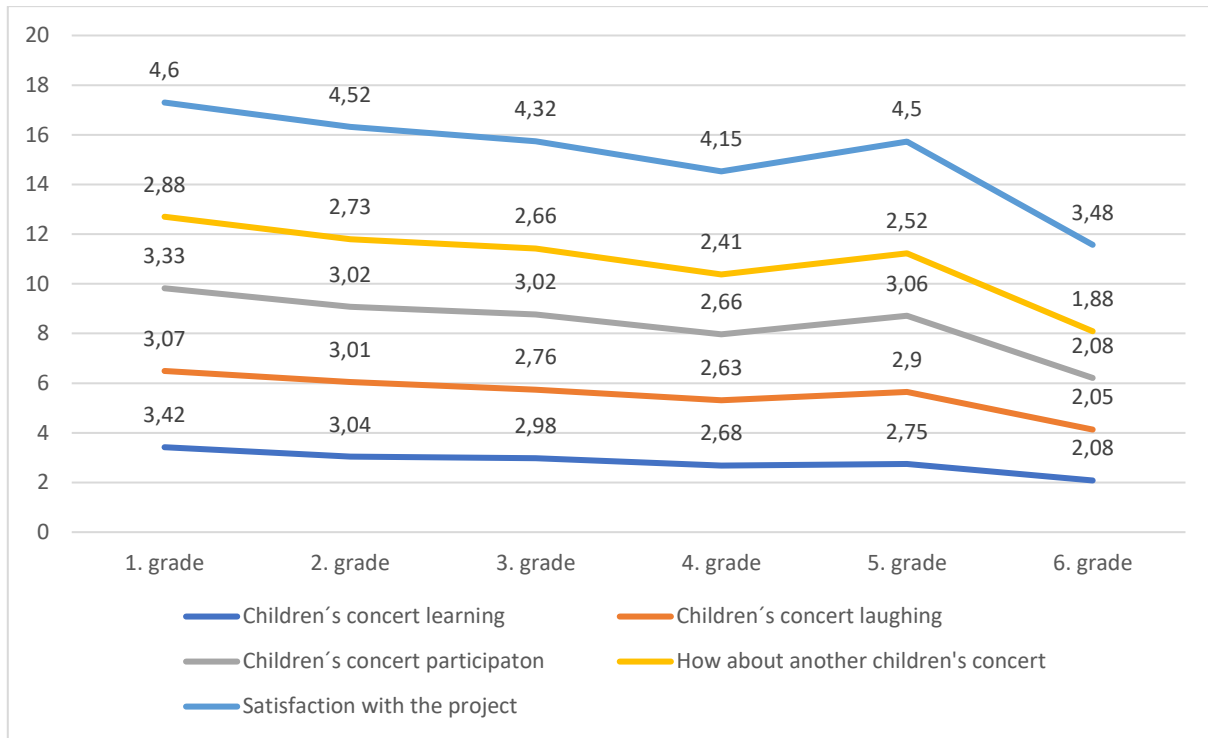


Figure 5: Relationship between Grades and Evaluation (value = Mean)

Given that it is a concept meant to appeal to the different senses, participants were asked to evaluate the individual stations (Figure 6). The Station Taste is rated the highest by the pupils, ahead of Sight (this was the station with the moderator Ralph Caspers); Smell is rated the lowest.

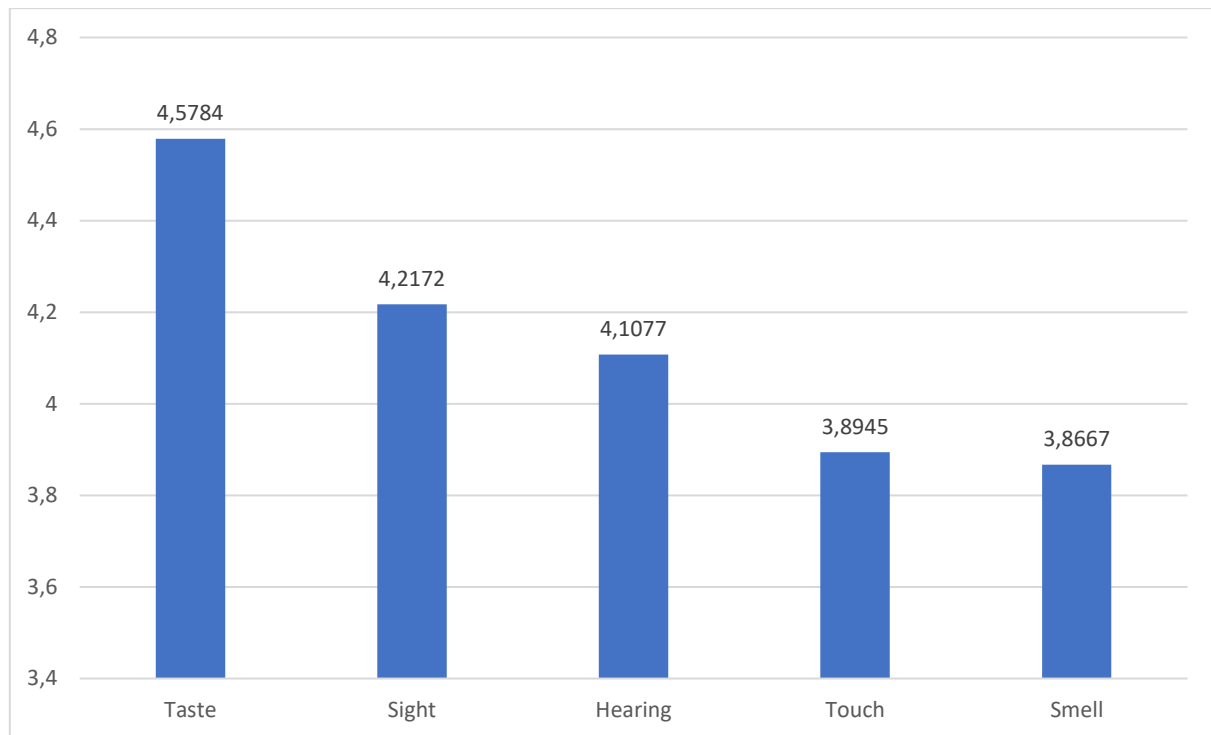


Figure 6: Ratings of the stations by pupils  
(Mean; 1 = lowest rating: I do not like it at all; 5 = highest rating: I like it very much)

For the assessment of “pupils at the stations”, a single factor ANOVA was conducted (Table 9). In this case it was asked if musicians, teachers or university students differ in the assessment of the pupils. The results reveal that the level of assessment differed significantly for the different levels of active/passive ( $F(2, 48) = 15.18, p = .000$ ), motivated/unmotivated ( $F(2, 49) = 5.56, p = .007$ ), concentrated/unconcentrated ( $F(2, 48) = 6.23, p = .004$ ), creative/monotonous ( $F(2, 49) = 5.51, p = .007$ ). This indicates that teachers/students assess the pupils more positively in each case than the musicians.

Table 9: Assessment of Pupils at Station Work

Pupils at station work	Musicians	Teachers	Students	Total	Sign.
	<i>n</i> = 11	<i>n</i> = 35	<i>n</i> = 5	<i>n</i> = 51	<i>p</i>
Interested/uninterested	1.73	1.37	1.40	1.45	.201
Active/passive	2.55	1.37	1.20	1.61	<b>.000</b>
Motivated/unmotivated	2.18	1.47	1.40	1.62	<b>.007</b>
Concentrated/unconcentrated	2.73	1.71	2.40	2.00	<b>.004</b>
Innovative/unimaginative	2.82	2.48	2.60	2.57	.406
Fast/slow	2.55	2.12	2.60	2.26	.303
Friendly/hostile	1.45	1.59	1.60	1.56	.858
Cautious/careless	2.82	2.91	2.80	2.88	.953
Gentle/wild	2.70	2.83	3.40	2.86	.289
Attractive/repellent	2.30	2.42	2.40	2.39	.903
Loud/quiet	3.27	3.24	2.20	3.14	.153
Impressive/unimpressive	2.64	2.39	2.00	2.41	.215
Familiar/foreign	2.18	2.22	3.00	2.29	.257
Unclear/overwhelming	3.36	3.31	3.20	3.31	.984
Creative/monotonous	2.73	2.21	1.40	2.17	<b>.007</b>

Note: the polarities were rated from 1 to 5. A low value means high proximity to the left pole, a high value to the right pole.



## **FINDINGS FROM THE OPEN QUESTIONS**

In the survey, musicians, teachers, and pupils were given an opportunity to provide free responses when asked what they liked about the project and what improvements they would suggest. The answers were grouped into the following categories.

### **Positive Aspects**

#### **(1) Personal interaction and engagement**

These were highlighted as particularly positive. The musicians (Mu) and the teachers (T) emphasized the encounter between musicians, the moderator, and the children, but also, above all, the work with and the engagement of the children. Comments referred to a “creative atmosphere before the concert” (Mu).

#### **(2) The concept itself**

This was seen as innovative. “Connecting the music and the story with the senses is a great idea” (T). The stations contained surprising elements, and this was well-received. (“Courage to take risks. Dare to do something new. Something ‘new’ was tried out.” (Mu)). Among the children (C), the smell and taste stations were favorites (with 224 mentions in total). Teachers also expressed appreciation for these two stations: (Taste) “I had previously thought about how to link this and was pleased with the ideas provided.” (Smell) “...because here pupils also got to know another – non-musical – side of Peter and the Wolf.”

#### **(3) Concert experience**

Interestingly, there was also very positive feedback on the concert itself, i.e., the performance following the learning stations. Children primarily mentioned their appreciation for the music itself (87 mentions), the story behind the piece (57 mentions), and the encounter with the musical instruments (97 mentions).

#### **(4) Moderator**

The popularity of the moderator, Ralph Caspers, played a significant role in the feedback. His contribution was especially highlighted by the children (55 mentions).

## **Improvements**

When asked about possible improvements, it is particularly noteworthy that about a quarter of the children (148) indicated they did not want any changes.

Nevertheless, the following categories were identified for improvements.

### **(1) Organization and structure**

More time at the stations and fewer stations was the predominant suggestion (Mu, T, C). Teachers expressed a desire for clearer instructions at the station and a greater spatial separation between them (T). Some musicians also provided feedback regarding the conceptual layout, feeling that the children were being challenged on too many fronts simultaneously, leading to the sentiment that “unfortunately, the concepts caused too much chaos.” A relatively large number of children (48) expressed a desire for theatrical elements to be integrated, while others suggested adapting the stations to be more suitable for older pupils.

### **(2) Disposition on the part of the musicians**

The following was expressed: “Very exhausting for musicians, as they perform the concert immediately after the activity.” Another musician pointed out the lack of pedagogical training, implicitly calling for a better preparation: “[...] We have no pedagogical training.”

### **(3) Recommendations of various kinds**

Musicians suggested incorporating more interactive activities before children/student concerts, possibly with slight modifications to the existing concept. Regarding a mentoring figure for the children to bond with, the focus should be more on the music, on the instrument, and most importantly, on the individual.

### **(4) “Smell” station**

There were specific references to the “Smell” station, mainly from the children (14), albeit without precise suggestions. However, the teachers offered additional insights: “...but you had to explain the connection to the play, and it wasn't obvious

to everyone” and “No discussion of the smells and the correct answers in this activity. Idea – good, but some room for improvement”.

## **DISCUSSION**

The present study aimed to investigate how different actors (pupils, teachers, university students, musicians) perceive the concept of a music education project guided by multisensory approaches, learning stations, and the integration of a popular TV presenter. I hypothesized that the acceptance of the project would be high due to this approach but that group-specific differences (children-adults) would also be observed. I also hypothesized that there would be gender and age-specific differences, especially in terms of assessing the different learning stations. Furthermore, I expected influences from the factor of “playing an instrument”. The impact of the moderator was also expected to be high.

The study results showed that there were differences between the surveyed groups. Adults valued “learning” and “laughter” higher than children. Musicians also rated “learning” higher than university students and teachers. There seemed to be different presuppositions or beliefs about these categories, especially about what “learning” could mean (see, e.g., De Vries et al., 2014; Prichard, 2017). In addition, there was a relatively high general consensus on the “positives” of this educational concept that focused on the five senses, coupled with various active actions by the pupils. Similar effects have been observed in other projects (e.g., Hirte, 2008; Vidulin et al., 2021). Furthermore, the assumption regarding the significant role of the involvement of a well-known TV presenter in a positive evaluation was confirmed. Schwanse (2003) has previously demonstrated that pupils’ enjoyment of family concerts is influenced by factors such as “interaction” and “moderation”.

Nevertheless, gender-specific differences were evident in the evaluation of the learning stations. Girls rated all learning stations (except Smell) significantly higher than boys. One reason might be that it was a classical concert programme. Research from other studies indicates that there are gender-specific differences in preferences for classical music in Elementary Schools, which supports the findings of this study (see, e.g., De Vries, 2010; Dobrota & Mendiković, 2021). The study revealed that playing an instrument is

particularly significant for “learning”. That means that pupils who do not learn a musical instrument outside of school seem to benefit from this concept. One explanation could be that the potential for learning growth is particularly high for these children, as they lack opportunities to compensate for possible learning gaps in the area of music through extracurricular learning settings (Brunner, 2022). Age also plays a significant role in the acceptance of the project. This concept is particularly appealing to younger pupils, while older ones felt it was not as relevant for them (see also Dobrota & Mendiković, 2021; Schlemmer & James, 2011).

### **LIMITATIONS OF THE PRESENT STUDY AND OUTLOOK**

To what extent this concept leads to a better acceptance of classical music compared to other projects (see introduction) was not the subject of this study. It has only been shown that this approach is promising. Undoubtedly, the findings of this study are context-dependent and may be difficult to transfer to other settings. A limitation of the study is also that no comparison group could be used. Furthermore, a pre-post comparison was not possible. In addition, *Peter and the Wolf* is a renowned work in music history. In other words, the question arises as to what extent it is a “self-runner”, that is, the work naturally resonates with the pupils without significant pedagogical efforts. Moreover, *Peter and the Wolf* is a very common and popular work of classical music. Further studies would have to examine the transferability of this concept to less “attractive” works, for instance, modern music. Likewise, comparative studies would have to be conducted that adopt a different approach in order to verify the effectiveness of this multisensory concept. Clarification is also needed on the extent to which the popularity of the TV presenter was a primary factor in its success. Suggestions for future research include determining whether this project would have been impactful without the involvement of the symphony orchestra (for the Sight station, would a video or another visual method work?) or perhaps with (or without) a charismatic presenter, even if lesser-known. This study focused on in-the-moment, immediate effects of the project but not whether or not pupils gained musical or extramusical knowledge. Are there any effects on such knowledge? Future research should delve deeper than simply student enjoyment and engagement.

## IMPLICATIONS FOR MUSIC EDUCATION

To conclude, it is evident that the opportunity for a genuine encounter with music is – as shown in other studies (e.g., Vidulin et al, 2021; Winterson, 1994) – highly significant. This is particularly reflected in the positive feedback about the music itself. The integration of the TV presenter enhanced the positive assessment of the narrator. The involvement of a popular public figure with the target group evidently increases the concept's attractiveness. This suggests that teachers should use any opportunity to connect pupils with musicians in real music-making scenarios. Particularly, children without exposure to instrumental lessons can benefit greatly from this concept.

The concept is based on the five senses and an activity-oriented involvement of the pupils, including the body (embodiment; see, e.g., Leman & Maes, 2014) at some stations (touch, hearing), which has been positively received. It can be further developed with minor modifications – e.g., adjusting the time factor – and expanded to include theatrical elements, integration of reflections, and more connection of some stations with the music. Likewise, the musicians should receive better preparation for the pedagogical work. Currently, the cooperation of the musicians in the mediation parts (here: learning stations) is voluntary. To professionalize this domain, it would be advisable to integrate it into the regular orchestra working hours with appropriate training initiatives. Concurrently, strategies must be devised to engage older children and, notably, boys.

## REFERENCES

- Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child*. Western Psychological Services.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. Routledge.
- Bauer, R. (2009). *Lernen an Stationen weiterentwickeln: Wege zur Differenzierung und zum individuellen Lernen [Developing learning at stations: Ways of differentiation and individual learning]*. Cornelsen.
- Berliner Philharmoniker. (2023). *Das Education-Programm der Berliner Philharmoniker*. <https://www.berliner-philharmoniker.de/education/uebersicht>

- Botts, B. (2006). *Snoezelen: Empirical review of product representation*. Unpublished dissertation.
- Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1994). Measuring emotion: the self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 25(1), 49–59.
- Brunner, G. (2015). Kooperationen mit außerschulischen Institutionen: Instrumental- und Gesangsklassen, Konzertdidaktik [Cooperation with extracurricular institutions: Instrumental and singing classes, concert didactics]. In M. Fuchs (Ed.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge [Music didactics in primary school. Theoretical foundations and practical suggestions]* (pp. 320–329). Helbling.
- Brunner, G. (2020). Peter und der Wolf. Mit verschiedenen Sinnen ein Musikstück kennenlernen [Peter and the Wolf. Getting to know a piece of music with various senses]. *Musik in der Grundschule*, (2), 40–45.
- Brunner, G. (2022). *Effectiveness of Online Music Learning Tools for the Development of Tonal and Rhythmic Skills. Preliminary Research Results*. [Conference paper]. EAS Conference, Belgrade, Serbia.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26560.20483>
- Carnegie Hall. (2023). *Education*. <https://www.carnegiehall.org/Education>
- Cytowic, R. (1989). *Synesthesia – A union of the senses*. Springer.
- De Vries, P. (2010). What we want: The music preferences of upper primary school students and the ways they engage with music. *Australian Journal of Music Education* (1), 3–16.
- De Vries, S., van de Grift, W. J., & Jansen, E. P. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338–357.
- Dobrota, S., & Medicovic, A. (2021). Elementary School Pupils' Music Preferences for Classical Music. *Croatian Journal of Education* 23, Special Edition No. 1/2021, 31–44.  
<https://doi.org/10.15516/cje.v23i0.4033>

- Field, A (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage Publications.
- Hirte, G. (2008). Kinderkonzertbesuche im Musikunterricht der Grundschule. Eine empirische Studie zu Akzeptanz, Bedarf und Auswirkungen [Children's concert visits in primary school music lessons. An empirical study on acceptance, need and effects]. In A. C. Lehmann, & M. Weber (Eds.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule [Making music inside and outside school]* (pp. 55–75). Die Blaue Eule (*Musikpädagogische Forschung*; 29).
- Ho, C. L., Lin, T. G., & Chang, C. R. (2022). Interactive multi-sensory and volumetric content integration for music education applications. *Multimedia Tools and Applications*, 82(7), 1–16.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11042-022-12314-3>
- Karacali, K., Bulunuz, N., & Özkan, M. (2019). Examining the effects of the learning station method on 7<sup>th</sup> grade students' conceptual understanding levels regarding the light unit. *European Journal of Education Studies*, [S.l.], 6(7), 122–144.  
<https://zenodo.org/records/3483795>
- Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), 1–30.  
<https://doi.org/10.17169/fqs-7.1.75>
- Leman, M., & Maes, P. J. (2014). The Role of Embodiment in the Perception of Music. *Empirical Musicology Review*, 9(3–4), 236–246.  
<https://doi.org/10.18061/emr.v9i3-4.4498>
- Maseda, A., Cibeira, N., Lorenzo-López, L., González-Abraldes, I., Buján, A., de Labra, C., & Millán-Calenti, J. C. (2018). Multisensory stimulation and individualized music sessions on older adults with severe dementia: effects on mood, behavior, and biomedical parameters. *Journal of Alzheimer's Disease*, 63(4), 1415–1425.
- Mall, P. (2016). *Schule und Orchester. Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit* [School and Orchestra. Aspects of the interplay between school and non-school music education in cooperative project work]. Wißner.

Merter, S. (2017). Synesthetic Approach in the Design Process for Enhanced Creativity and Multisensory Experiences. *The Design Journal*, 20(1), S4519–S4528.

<https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1352948>

Olbertz, F. (2007, May 5). *Eine Feedback-Partitur mit vielen Kreuzzeichen. Zu den Möglichkeiten der Evaluation von Konzerten für Kinder [A feedback score with many signs of the cross. On the possibilities of evaluating concerts for children]*. NMZ: Neue Musikzeitung.

<https://www.nmz.de/artikel/eine-feedback-partitur-mit-vielen-kreuzzeichen>

Palomares, I., Crosscombe, M., Chen, Z. S., & Lawry, J. (2018, October 7–10). *Dual consensus measure for multi-perspective multi-criteria group decision making* [Conference paper]. 2018 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics (SMC), Miyazaki, Japan. (pp. 3313–3318).

<https://doi.org/10.1109/SMC.2018.00561>

Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: An overview on achievements and challenges. *ZDM*, 47(6), 877–891.

Prichard, S. (2017). A Mixed-Methods Investigation of Preservice Music Teaching Efficacy Beliefs and Commitment to Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 65(2), 237–257.

<https://doi.org/10.1177/0022429417710387>

RAO, A. R. (2018). An oscillatory neural network model that demonstrates the benefits of multisensory learning. *Cognitive Neurodynamics*, 12, 481–499.

<https://doi.org/10.1007/s11571-018-9489-x>

Royal Liverpool Philharmonic. (n.d.). *In Harmony Liverpool*.

<https://www.liverpoolphil.com/about-us/in-harmony-liverpool>

Schlemmer, K., & James, M. (2011). Klassik, nein Danke?: die Bewertung des Besuchs von klassischen Konzerten bei Jugendlichen [Adolescents' evaluation of classical music after visiting a live concert]. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1), 1–25.

[https://edoc.ku.de/id/eprint/8027/1/Schlemmer\\_James\\_2011.pdf](https://edoc.ku.de/id/eprint/8027/1/Schlemmer_James_2011.pdf)



Schwanse, U. (2003). *Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen – ein Konzept und seine Wirkungen: eine empirische Studie. [Family concerts in cooperation with primary schools – a concept and its effects: an empirical study]*.

<https://digital.ub.uni-paderborn.de/ubpb/urn/urn:nbn:de:hbz:466-20030101331>

Sistema Europe. (2017). *What is El Sistema?*.

<https://www.sistemaeurope.org/What is El Sistema>

Stover, M. L. R. (1993). *A multisensory approach for teaching the essential elements of music: A model for training teachers who teach music in kindergarten through grade six*. Texas A&M University.

Success Music Studio. (n.d.). *What is Multisensory Teaching in Music?*.

<https://successmusicstudio.com/what-is-multisensory-teaching>

SWR Musikvermittlung. (2022). *#LOVE MUSIC*.

<https://www.swr.de/swrclassic/musikvermittlung/swr-musikvermittlung-saisonbroschuere-2022-23-100-100.pdf>

Thompson, Carla J. (2010). Multi-Sensory Intervention Observational Research. *International Journal of Special Education*, 26(1), 202–214.

Vidulin, S., Mall, P., Bernhofer, A., & Konkol, G. K. (2021). European Research Project Schools@Concerts: Starting point, results and perspectives. In S. Vidulin (Ed.), *Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 7. Multidisciplinary Crossroads: Researchers in Music Education* (pp. 509–545). Musicka akademija u Puli.

[https://www.researchgate.net/publication/352401404\\_European\\_Research\\_Project\\_SchoolsConcerts\\_Starting\\_Point\\_Results\\_and\\_Perspectives](https://www.researchgate.net/publication/352401404_European_Research_Project_SchoolsConcerts_Starting_Point_Results_and_Perspectives)

Wikipedia. (2023, December 27). *Multisensory learning*.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Multisensory\\_learning#cite\\_ref-20](https://en.wikipedia.org/wiki/Multisensory_learning#cite_ref-20)

Winterson, J. (1994). An Evaluation of the Effects of London Sinfonietta Education Projects on their Participants. *British Journal of Music Education*, 11(2), 129–141.

<https://doi.org/10.1017/S0265051700001017>

Zamm, A., Schlaug, G., Eaglema, D. M., & Lous, P. (2013). Pathways to seeing music: Enhanced structural connectivity in colored-music synaesthesia. *NeuroImage*, 74, 359–366.

<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.02.024>

# **Music teaching in public schools in the State of Rio Grande do Sul, Brazil**

***Gládis Falavigna***

*Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Guaíba-Porto Alegre (BR)*

***Marta Spier***

*Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre (BR)*

---

## **ABSTRACT**

Thinking about new strategies for the teaching-learning process of music and other arts can mean both the use of current information and communication technologies – tablets, the internet, virtual learning environment, artificial intelligence – and online programs for musical scores. It would also be possible to carry out activities in artistic and cultural spaces outside the school environment. For example, concerts, exhibitions, musical auditions, technical visits to music schools, theater, and dance schools, among others. More than thinking about new strategies, perhaps it is urgent to expand the concept of the classroom.

## **KEYWORDS**

music, teaching, Brazil, public schools, extracurricular activities

The physical spaces of our public schools' current classrooms do not always correspond to the expectations and pedagogical needs of our students.

If we think about how the ancient Greeks discussed their pedagogical issues and syllogisms, perhaps we could rescue a didactically more attractive, pleasant, and productive way of acting.

Countless spaces available in the city, such as museums, music rooms, courses, musical auditions, theaters, or even a public park, could be transformed into places for students' and teachers' debates. In addition to the spaces available in the communities, the city's architecture itself allows a reflection on the history of certain places.

From the tourist visit to a discovery visit, it would be possible to carry out countless projects in different places in an interdisciplinary way. Examples are music and informatics, literature and music, mathematics and music, among others.

The school in our reality is lacking due to its contempt for culture and art in general, with little infrastructure to carry out projects and with unattractive teaching.

The sensitivity for beauty and the loving feeling for human coexistence are repressed.

According to the report presented in the book that gave rise to this text, it is possible to prove that activities with the teaching of music, drawing, and literature with computer resources, provided pleasant activities for students and favorable results for the teaching-learning process, also proving changes in attitude, improvement in self-esteem, creative process and disciplinary issues solved: Significant factors for cognitive development of all students.

The music itself is worked on in early childhood education. As for elementary education, when a music teacher is available, they teach music, but in most cases, they teach fine arts.

We have the Extracurricular Project of the Villa Lobos Orchestra in Lomba do Pinheiro, a neighborhood in the city of Porto Alegre ("Orquestra Villa-Lobos", 2023).

This project offers music workshops to be carried out in the opposite shift to the school, totaling the weekly service of 175 students regularly enrolled in the municipal education network of Porto Alegre. The intended financial assistance will guarantee twelve months of operation of the project.

The Municipal Network of Porto Alegre is made up of 98 municipal public schools (51 for elementary education, 5 for special education, and 42 for early childhood education), 210 community schools for early childhood education, and two community schools for elementary education. Schools are in regions of social and economic vulnerability. Aware of this condition and to change this scenario, the Municipal Department of Education (SMED) established an educational policy focused on the student, aiming to qualify the conditions of the teaching-learning process, investing in partnerships that develop socio-emotional potential.

Music is a specific form of knowledge and a cultural manifestation present in all human societies, being the result of social interaction. The partnership with SMED continued uninterrupted until April 2020, when the term was not renewed due to the COVID-19 pandemic. In August of the same year, activities were temporarily resumed, thanks to crowdfunding and contributions from civil society supporters, guaranteeing attendance to up to 140 students per week in online classes.

The resumption of the partnership was essential for the institute to expand its socio-educational support actions with children and adolescents in situations of social vulnerability, including art as a form of social inclusion with a great impact on the community in partnership with EMEF Heitor Villa Lobos.

Through music, young people developed socio-emotional skills, broadening their prospects. As evidence, there is the fact that the team of twenty educators of the workshops is composed of fourteen coming from the program itself. It is important to highlight that Villa-Lobos Orchestra is a music education program that started in 1992 at EMEF Heitor Villa-Lobos, offering after-hours music classes for the school community. Over time, the initiative expanded and began to occupy a prominent place in the city's musical formation and cultural production, which gave it dozens of awards around education, art, culture, and human rights at local and national levels. Its continuity depends on resources from SMED via the Civil Society Organization (OSC).

The current project includes music classes in four schools in the municipal network of Porto Alegre and the proponent's headquarters, all located in the Lomba do Pinheiro neighborhood. The 175 young people and children served by the project (minimum goal) will be propagators of musical culture, allowing not only a new perspective of cultural

activities but also a possibility of a musical career since most of the orchestra's teaching staff come from themselves, having gone through initiation classes until they graduated as professional musicians.

Considering the pedagogical proposal that references awareness through music, believing that art permeates the curriculum of schools in an interdisciplinary way and rescues many children and young people from vulnerability, we justify the execution of the object in an extra-curricular way by the Orquestra Vila Lobos Project.

It already operates in Lomba do Pinheiro neighborhood and serves, through other partnerships, students in a situation of social vulnerability with no access to musical and cultural education. Providing this audience with education through music in a safe and protected environment can transform and open paths for this audience, even allowing for the prospect of professionalization and performance in the music market.

In addition to inserting music into the lives of young students, musical activities, through presentations of workshops for families, the community, and in different spaces in the city, contribute to the production and enjoyment of art and culture in the community of Lomba do Pinheiro and the public in general.

The activities are taught in the form of workshops by groups, where they are initially divided by instrument or technique (e.g., recorder, violin, children's choir, theater, etc.) and subdivided by level (beginner, intermediate, advanced, or single). Each workshop will be taught by an instructor and/or monitor, depending on the needs of each class.

Because the project contemplates a wide range of techniques and instruments, some classes need individual assistance and others collective assistance, based on the methodologies applied to the specifics of each instrument and musical practice.

Classes will always have open positions, and in case of a full class, a waiting list is created.

As is the practice of the project, all workshops have vacancies open to students from the community, always prioritizing vacancies for students from the municipal network, but not limited to them.

The activities are carried out in three schools of the municipal network:

- EMEF Heitor Villa Lobos: Av. Santo Dias da Silva, 460.

- EMEF Saint Hilaire: R. Gervasio Braga Pinheiro, 427.
- EMEF Afonso Guerreiro Lima: R. Guaíba, 203.

EMEF São Pedro does not have a physical space for the classes to be held, but it will have a place close to the proponent's responsibility: Paróquia São Pedro, at Rua Padre Roque Gonzales, 335.

In addition to these, workshops are also held at the bidder's headquarters (Estrada João de Oliveira Remião, 4444) and its units.

A number of weekly hours/classes of the Villa Lobos extra-curricular project workshops are available free of charge.

1. Singing – 2 to 4 hours
2. Cavaquinho – 5 to 7 hours
3. Recorder – 12 to 30 hours
4. Harmonica – 6 to 8 hours
5. Musicality – 3 hours
6. Percussion – 7 to 14 hours
7. Set Practice – 3 to 8 hours
8. Theater – 1 to 3 hours
9. Keyboard – 10 to 12 hours
10. 10. Theory and Perception – 3 hours
11. Viola – 8 hours
12. Guitar – 6 hours
13. Violin – 16 to 20 hours
14. Cello – 8 hours

A total of 90 to 134 hours of workshops are available for students to choose from.

There are also other social projects in RS that include music teaching, such as the Orquestra Jovem do RS under the command of Maestro Telmo Jaconi. It is a project very well known and appreciated by the public in the city of Porto Alegre. Its presentations also include other regions of Brazil as well as Portugal (see, e.g., "Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul", 2023).

## REFERENCES

Orquestra Villa-Lobos. (2023). *OVL: Orquestra Villa-Lobos*. Instagram.

<https://www.instagram.com/orquestravillalobos/?hl=en>

YouTube. (2023). *Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul*.

<https://www.youtube.com/@OrquestraJovemRS>



# Nová písňová tvorba pro děti a její využitelnost v hudební výchově

*Daniela Střílková*

*Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita (CZ)*

---

## **ABSTRAKT**

Autorka představuje nové písňové cykly vhodné pro výuku hudební výchovy. Vychází z vlastních zkušeností s vokálními činnostmi při vedení dětského pěveckého sboru a výuce didaktiky na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vokální činnosti, hudebnost, píseň, dětská píseň, zpěvníky

## **ABSTRACT**

The author presents a new song cycle suitable for music education. It is based on her own experience in vocal activities while leading a children's choir and teaching didactics at the Faculty of Education, University of Ostrava.

## **KEYWORDS**

vocal activities, musicality, song, children song, songbooks

Vokální činnosti jsou v rámci praxe nejvyužívanějším druhem hudebních činností v hudební výchově. Jejich správné uchopení je klíčové pro správný vývoj dětského hlasu, možnosti rozvoje i dalších složek hudebnosti, ale zejména vytvoření pozitivního vztahu dětí k hudbě. Vhodná volba písní je přímým determinantem tohoto vztahu dítěte k hudbě.

Pedagog má v praxi mnoho možností, kde vhodné písně pro svou výuku hledat. Kromě učebnic hudební výchovy je na trhu nepřehledné množství zpěvníků, jejichž úroveň je velmi rozdílná. Bohužel pro naši praxi, nejrozšířenějším titulem, který je v hudební výchově stále hojně využíván, je řada zpěvníků *Já, písnička* (1, 2, 3 a další díly, nad jejichž úrovní není vhodné se vůbec pozastavovat). Důvodů, proč by měl učitel využívat i jiné zpěvníky než pouze a výhradně zmíněnou *Já, písničku*, je několik.

Prvně je tu jistě skutečnost, že spousta písní, které jsou ve zpěvnících zařazeny, již pozbyly svou platnost. V 90. letech, kdy tato edice vznikla, byli bratři Nedvědové jistou hudební ikonou, o jejichž významu netřeba pochybovat, ale dnešní děti již tento repertoár příliš neoslovuje. Podobných písní pak najdeme ve všech dílech povícero. Dalším negativem této edice jsou velmi nevhodně volené tóniny písní, které neodpovídají vhodným rozsahům pro zdravý vývoj dětského hlasu (Tichá, 2005). Tóniny byly voleny s ohledem na záměr, aby byly písně dobře doprovoditelné na kytaru, což vedlo k volbě vhodných tónin pro kytarovou hru, nikoliv však pro hlasový rozsah dětí na 1. stupni ZŠ. Poslední výtkou budiž, že v akordech a textech písní je spousta chyb, které nezkušený učitel nemusí zprvu odhalit.

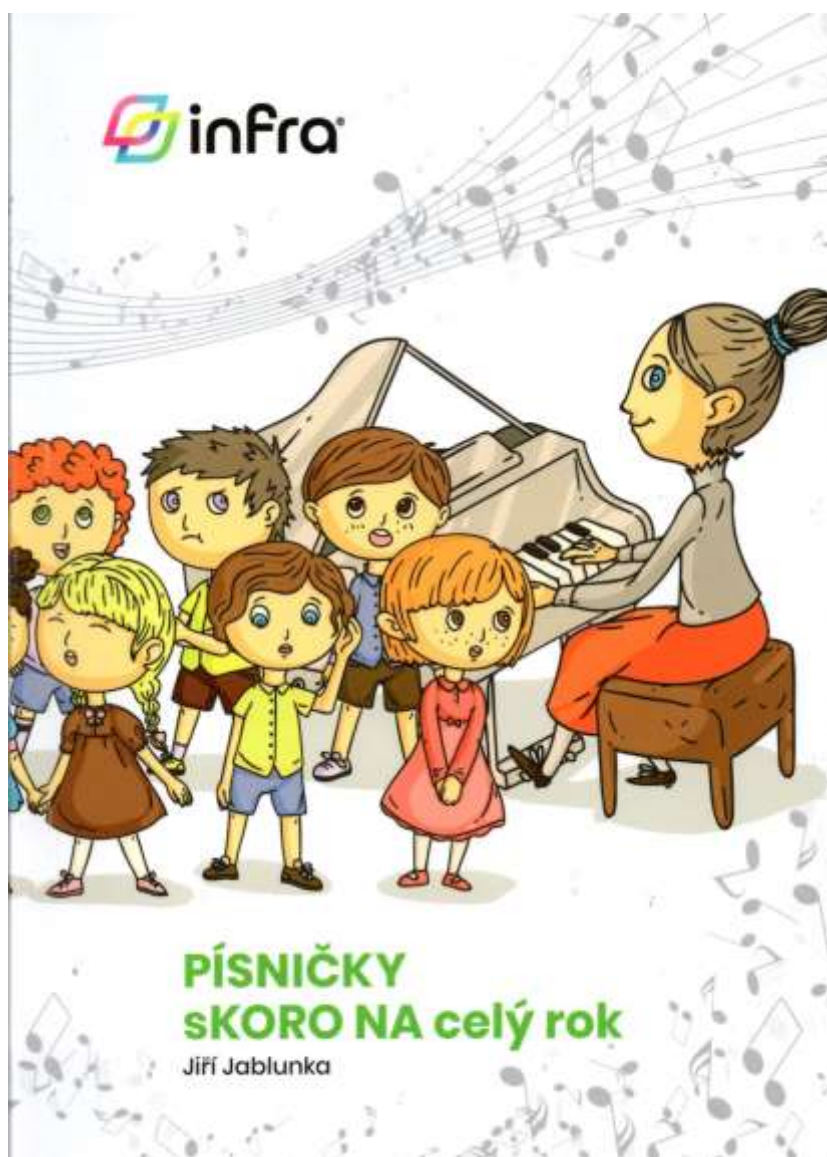
Pokud se učitel rozhodne pro hledání dalších vhodných zdrojů dětských písní, měl by být velmi obezřetný, vybírat důkladně a mít na zřeteli, k čemu má píseň vlastně ve výuce samotné sloužit.

Jaká kritéria má tedy splňovat dětská píseň, aby byla vhodná pro pěvecký a celkový hudební rozvoj dětí? Jak uvádí hlasová pedagožka Alena Tichá: „Dětský hlas se rozvíjí především zpěvem písní.“ (Tichá, 2005, s. 135). Základním kritériem pro výběr písní však je: „[...] správně odhadnout jejich dosavadní pěvecké zkušenosti a volit k tomu přiměřené písně a hlasová cvičení.“ (Tichá, 2005, s. 135). Tichá dále uvádí některá z kritérií při výběru písňového repertoáru:

- Stavba a průběh melodie, její tónové rozpětí
- Rytmická stránka – zda rytmus pomáhá vystavět melodii, zda souvisí s obsahem písně a její náladou
- Hlásková stavba textu, problematika posazení hlasu a vyrovnání hlasu (Tichá, 2005, s. 135)

Pedagog by měl písně volit s dlouhodobým záměrem naplnění didaktické zásady přiměřenosti a soustavnosti, tedy s vědomím, co touto písní může u dětí rozvinout, zda se jedná o rozšíření hlasového rozsahu, nebo dur-mollové cítění, některý z rytmických prvků (synkopy, tečkované rytmy), opěrný kvintakord (skutečně velké množství lidových písní pracuje s opěrným kvintakordem vzestupným nebo sestupným) apod. Výběr písňového repertoáru by tedy nikdy neměl být nahodilý a na jeho obměnách by měl pedagog pravidelně pracovat.

Zde jsou k náhledu a inspiraci zdroje nových písní, které lze do výuky hudební výchovy zařadit pro jejich atraktivnost, funkčnost a metodickou využitelnost.

**JIŘÍ JABLUNKA: PÍSNIČKY SKORO NA CELÝ ROK**


Obrázek 1: Obálka zpěvníku Jiřího Jablunky (2022; foto autorky)


Autor zpěvníku Jiří Jablunka (\*1989) je pedagog a sbormistr, který působí na SPgŠ v Kroměříži (Vyšší odborná škola pedagogická a sociální a Střední pedagogická škola Kroměříž), kde vyučuje hudební výchovu a vede zde také sbor. Kromě toho je lektorem Letních dílen hudební výchovy, které zaštiťuje Společnost pro hudební výchovu ČR a Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Právě jeho didaktická erudice jako pedagoga a sbormistra se zrcadlí ve výborném zpracování zpěvníku, který obsahuje celkem 21 autorských písní, které jsou logicky rozděleny do čtyř částí podle ročních dob. S ohledem na sbormistrovskou praxi autora jsou písně komponovány


v odpovídajících tóninách, aby byly pro děti dobře zpívatelné. Zpravidla odpovídají jednoduché písňové formě, tedy mají logickou stavbu, která je pro děti dobře zapamatovatelná. Jako nejpřínosnější lze ovšem hodnotit následné metodické náměty na práci s písní samotnou a využití k dalším, nejen hudebním činnostem. Tyto metodické náměty poslouží začínajícímu učiteli, ale stejně tak jako nová inspirace pro učitele zkušeného. Tento zpěvník je vhodný pro výuku hudební výchovy zejména na 1. stupni ZŠ, částečně je využitelný na druhém stupni, ale maximálně do 7. třídy. Zpěvník vydalo vydavatelství Infra a je doplněn vhodnými ilustracemi. V rámci obsahu jsou pro čtenáře k dispozici QR kódy, které odkazují na audionahrávky jednotlivých písní a také komplet všech písní bez ilustrací.

## Seznam písní

1. Skončily nám prázdniny .....	8
2. Podzimní zahrádka .....	11
3. Podzimní slunce .....	14
4. Myška a dyně .....	17
5. Martin zimu ohlásí .....	20
6. Čarování není žert .....	23
7. Voňavě vánoce .....	26
8. Vločka za vločkou .....	29
9. Narodil se sněhulák .....	32
10. Koulování baví nás .....	35
11. Haťó, pane karnevale .....	38
12. Jarní tání .....	41
13. Jaro přišlo zase k nám .....	44
14. Otvírání jara .....	47
15. Hody a doprovody .....	50
16. Duben má rád legraci .....	53
17. Tak jako maminka .....	56
18. Bude slavnost veika .....	59
19. Ujedeme cesty kus .....	62
20. Nové leto .....	65
21. Pluje si obláček .....	68


KOMPLET VŠECH PÍSNÍ BEZ ILUSTRACÍ ke stažení


KOMPLET VŠECH AUDIO NAHRÁVEK ke stažení



Obrázek 2: Ukázka obsahu (Jablunka, 2022; foto autorky)

### 2. Podzimní zahrádka

Plody podzimu / Na zahradě a v sadu

text: anonymní      hudba: Jiří Jablunka

#### Práce s písníčkou

3. Podzimní zahrádka

- ▶ začínají podzimní dny, příroda se mění, babí léto
- ▶ tónina C dur, rozsah c1-c2, doporučený doprovod: rozklad akordu
- ▶ zpíváme s napětím a očekáváním, co všechno kolem nás se pomalu začíná měnit
- ▶ stejně jako barva stromů lze měnit i barva hlasu - v písni napodobujeme možnosti dynamiky i výrazu (smutně, radostně, pochmurně, melancholicky, odhodlaně, tajemně...)
- ▶ jak asi vrzají vrátka nebo jiné věci zkusíme na rytmické prstové ukazováčce (vy Jenčkové s výraznou deklamací básně o jeřkovi či veverce (metodika Ivy Jenčkové: Prstohrátky nejen se zvířátky): melodie: g-f-e-f-g-a-g / g-f-e-f-g-a-g / g - e - g --- / g-f-e-d-c
- ▶ **Jede ježek z kopečka / vrzají mu kolečka / vrz, vrz, vrz, --- / projel plotem skrz.**
- ▶ **Veverka si oříšky / na zimě dě do spíčky / chrup, lousk, křáp, --- / nebude mít hlad.**
- ▶ doprovod na nástroje z přírodnin (kaštiny, ořechy, klaciky, lístí)
- ▶ zvukomalebný doprovod hrou na xylofony, metalofony a zvonkohry
- ▶ E. Grieg (norský romantismus): Ranní náda (Peer Gynt)
- ▶ P. I. Čajkovskij (ruský romantismus): V sladkém snění (Album pro mládež)
- ▶ C. Debussy (francouzský impresionismus): Šubáčekův tanec, Malý postýl (Dětský koutek)
- ▶ proč je léto babí? vysvětlíme pojem pozdního, déletrvajících teplého počasí na přelomu zří a října; stejně jako koncem léta poletují pavoučí vlákna; babí = zestárlé, proto se tak označuje i stáří (zeptajme se babičky nebo dědečka, zda už prožívají babí léto)
- ▶ motivální básnička Moje barvičky od Oldřicha Sýrovátky: **Mám zelenou barvičku, namaluji trávičku, žlutou tužkou housato, zasvíti jak ze zlata.**
- ▶ **Co červená barvička? Namaluje jablíčka. Už jsou zralá, nízko visí. Pojď, (Jiříčku), utrhni si!**
- ▶ další vhodná báseň Hluboko na podzim je od Václava Fischera:

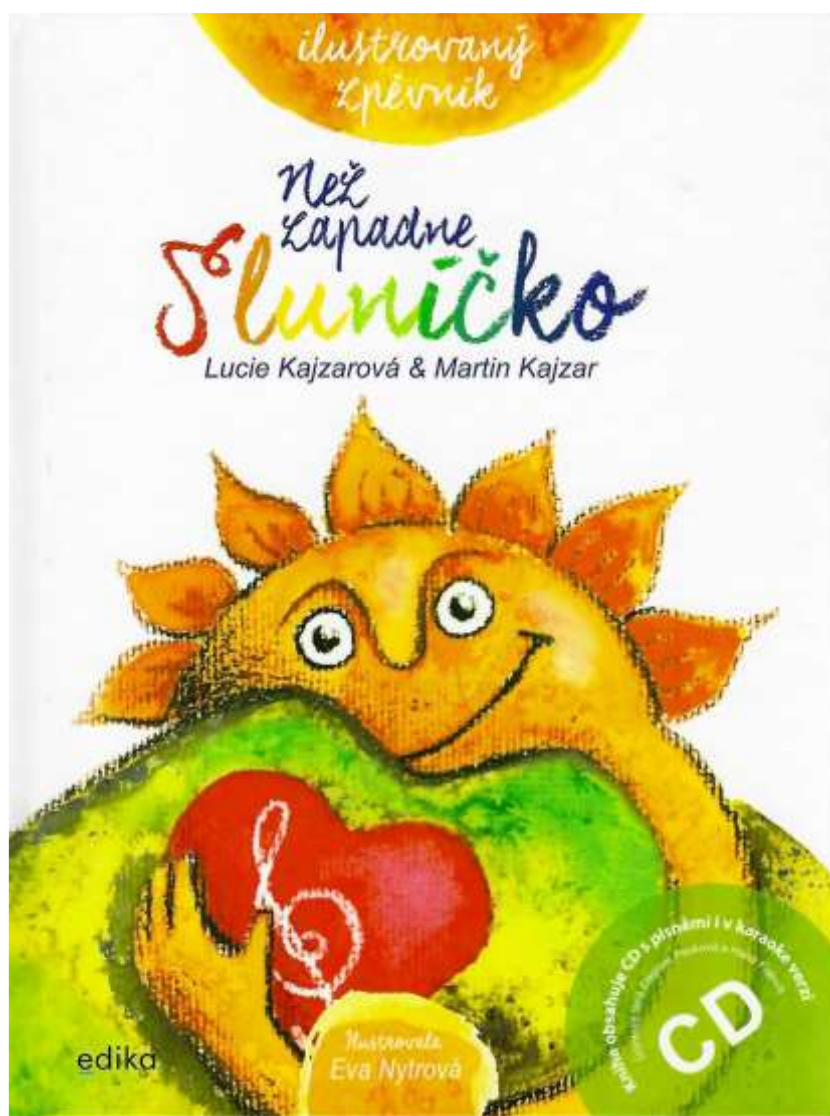
Obrázek 3: Píseň a její metodický námět na další činnosti (Jablunka, 2022; foto autorky)

## LUCIE A MARTIN KAJZAROVÍ: NEŽ ZAPADNE SLUNÍČKO

Druhým dílem, které lze bez výhrad doporučit, je zpěvník manželů Kajzarových. Autory jsou opět zkušení lidé z praxe. Oba jsou pedagogové hudební výchovy, každý na jiném stupni vzdělávání. Lucie je pedagožkou Střední pedagogické školy sv. Anežky České v Odrách (Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola svaté Anežky České), její manžel Martin působil jako odborný asistent na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, nyní však vyučuje na Fakultě umění téže univerzity, kde se věnuje problematice hudební produkce. Kromě tohoto je také pedagogem Základní umělecké školy Ostrava-Poruba a v minulosti byl zakladatelem a uměleckým ředitelem Mezinárodního festivalu slovanské hudby, který v Ostravě probíhal v letech 2017–2019.

Autorský zpěvník *Než zapadne sluníčko* manželů Kajzarových obsahuje 19 písní a dvě hudebně-dramatická díla (dětskou operu a muzikál).





Obrázek 4: Náhled zpěvníku Než zapadne sluníčko (Kajzarová & Kajzar, 2021; foto autorky)





# Obsah

<b>Než zapadne sluníčko</b> /pop music/.....	8
<b>Opuštěný jelen</b> /šanson, bavorská polka/.....	10
<b>Oskárkuv ovárek</b> /bluegrass/.....	12
<b>Podzimní</b> /blues, žánrový rock/.....	16
<b>Mrazík</b> /pop balada/.....	18
<b>Kluk a raketa</b> /fast jazz/.....	20
<b>Krádež v sadu</b> /country/.....	24
<b>Zimní</b> /hip hop/.....	26
<b>Vločka</b> /pop music/.....	27
<b>Slon a tričko</b> /Indian pop/.....	28
<b>Čarodějnice</b> /muzikálová píseň/.....	30
<b>Hádací</b> /bossa nova/.....	32
<b>Mamince</b> /slow pop/.....	34

Obrázek 5: Část obsahu zpěvníku (Kajzarová & Kajzar, 2021; foto autorky)

Stěžejní přínos tohoto zpěvníku lze spatřit ve stylové rozmanitosti písní. Mají své přesné stylové určení (hip-hop, rock, reggae, country, ...), což je přínosné zejména pro výuku hudební výchovy na druhém stupni, kde se již různé hudební styly probírají a je nanejvýš vhodné je i prakticky uchopit formou písně. Metodicky vhodným je doplnění zpěvníku o CD, kde jsou všechny písně zaznamenány. Hudebně-dramatická díla, kterými jsou muzikál *Trampoty v lese* a dětská operka *Čertoviny*, jsou taktéž skvělou inspirací pro pedagogy k propojení vokálních činností s dalšími činnostmi, ale zejména k aktivizaci kolektivu při tvorbě společného hudebního dílka. Písně v tomto zpěvníku jsou již složitější na nácvik i provedení, což odpovídá požadavkům na hudební vývoj jedince a rozvoj

hudebnosti ve všech složkách. Při adekvátní přípravě pedagoga jsou proveditelné a pro výuku i hudební rozvoj dětí velmi obohacující. Zpěvník je opět doprovázen ilustracemi a, jak již bylo zmíněno, doplněn o CD s natočenými písněmi, kdy na natáčení metodicky i pěvecky participovala operní pěvkyně Dagmar Pecková. Zpěvník *Než zapadne sluníčko* byl vydán vydavatelstvím Edika, patřícím ke skupině Albatros media.

Obrázek 6: Ukázka jedné z písní ze zpěvníku *Než zapadne sluníčko* (Kajzarová & Kajzar, 2021; foto autorky)

## MARKÉTA DVOŘÁKOVÁ A JEJÍ PÍSNĚVÁ TVORBA PRO DĚTI

V rámci své sbormistrovské praxe jsem měla možnost spolupracovat s ostravskou skladatelkou Markétou Dvořákovou.

Markéta Dvořáková (\*1977) je pedagožkou na Janáčkově akademii múzických umění v Brně, taktéž na Janáčkově konzervatoři v Ostravě. Dále vyučuje na ZUŠ Heleny Salichové v Polance nad Odrou. V letech 2009–2014 byla ředitelkou Tvůrčího centra Ostrava, které pořádá festival soudobé hudby s názvem Hudební současnost. Také vede tvůrčí dílny pro

mladé skladatele v rámci festivalu Beethovenův Hradec. A právě pro tyto dílny vznikl cyklus *Písničky na dva řádky* a také cyklus *Rozverníčky pro dětičky*.

Cyklus *Písničky na dva řádky* byl následně přepracován a vydán jako *Skladbičky na tři řádky* (vydalo nakladatelství eNoty.eu, Blesk Market, s.r.o.), instruktivní literatura pro malé klavíristy s doprovodným textem, aby si písničky mohly děti zazpívat. Cyklus obsahuje 10 autorských skladeb (písni), které jsou doplněny omalovánkou a textem. Z hlediska výuky hudební výchovy jsou tyto písně vhodné zejména pro prvotní nácvik vícehlasu. *Písničky na dva řádky* jsou komponovány na autorské texty Gabriely Bjolkové, z hudebního hlediska jsou pojaty velmi minimalisticky, druhý hlas je většinou ostinátním doprovodem melodie, což je pro děti snadno zapamatovatelné. Problematické pro nácvik s dětmi na prvním stupni mohou být rozsahy písní, některé jsou na první pohled příliš hluboko, ale volba tóniny je funkční, odpovídá například názvu písně nebo jejímu charakteru.

6. PÍSNÍČKA MALÉHO MEDVÍDKA

1. *p cresc.* Chtěl bych jít do háj-ku, tam ti se věely bzučí písničku rokávou, med, teni dám.

2. Brum, brum...

1. *p cresc.* Pomelu, neplečti, jak mě to máma učí, jen žádná žihale, jau, všho mám.

2.

Obrázek 7: Ukázka rukopisu písně *Písničky malého medvídká* Markéty Dvořákové (rukopis z osobního notového archivu; použito s dovolením autorky)

## 6. Písnička malého medvídka

$\text{♩} = 84$  *Kolébavě*

1. Chtěl bych jít do háj - ku, tam ti - še  
2. Po - ma - lu, ne - pla - šit, jak mě to

*mf* 4  
*legato*

vče - ly bzu - či pís - nič - ku vo - ňa - vou  
má - ma u - čí, jen žád - ná ži - had - la,

7. 1. med, ten si dám. 2. jau, už ho mám.  
*rit.*

Při opakování obě ruce o oktávu niž a zpomalit až na konci.

Obrázek 8: Tištěná podoba těžé písně (Dvořáková, 2019; foto autorky)

8093

# Skladbičky na tři řádky

11 skladbiček pro malé klavíristy s textem  
na zpívání a obrázky na vymalování

Markéta Dvořáková



Obrázek 9: Obálka cyklu Skladbičky na tři řádky Markéty Dvořákové (Dvořáková, 2019; foto autorky)

Cyklus *Rozverníčky pro dětičky*, které vznikaly také na texty Gabriely Bjolkové, zatím nebyly vydány, protože skladatelka s textařkou chtějí vytvořit ucelený rozsáhlejší cyklus. Předností těchto písní je opravdu velmi vydařený vtipný text a jeho výborné hudební zpracování. Z těchto *Rozverníček* bylo v Hradci nad Moravicí na festivalu Beethovenův Hradec premiérováno zatím pouze čtvero písní, a sice *Koktavá kukačka*, *Medvěd*, *Slonisko* a *Žirafa*. Už při premiérovém provedení se cyklus setkal s pozitivním ohlasem u publika a byl by vhodnou literaturou zejména pro dětské pěvecké sbory. K písním je komponován i jednoduchý klavírní doprovod (kromě *Koktavé kukačky*, která je bez doprovodu), což písním přidává na atraktivitě. Věřím, že se i tyto písně brzy dostanou do školského prostředí, kde přispějí k rozvoji nejen hlasových dovedností dětí.

## SHRNUTÍ

Ve svém příspěvku autorka představila novou písňovou tvorbu pro děti, která se může stát inspirací a vhodným repertoárem pro výuku hudební výchovy. Doplnuje tak stávající zpěvníkovou literaturu, která nebývá náležitě aktualizována a nezohledňuje adekvátně předpokládané preference současných žáků. Autorka shrnula hlavní přednosti těchto nových zdrojů a poskytla reflexi vlastní pedagogické praxe při jejich použití.

## POUŽITÉ ZDROJE

Dvořáková, M. (2019). *Skladbičky na tři řádky*. Blesk Market s.r.o.

Jablunka, J. (2022). *Písničky SKORO NA celý rok*. INFRA.

Kajzarová, L., & Kajzar, M. (2021). *Než zapadne sluníčko*. Edika.

Střílková, D. (2021). *Skladatelka Markéta Dvořáková a její sborová tvorba věnovaná Vokálnímu ansámblu Notabene Ostrava*. [konferenční příspěvek]. Janáčkiana 2020, Ostrava, Česká republika.

<https://dokumenty.osu.cz/pdf/khv/janackiana/prispevky2020/daniela-strilkova-skladatelka-marketa-dvorakova-a-jeji-sborova-tvorba-venovana-vokalnimu-ansamblu-notabene-ostrava.pdf>

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

# **K problematike percepcie artificiálnej hudby u žiakov staršieho školského veku na hodinách hudobnej výchovy**

*Simonetta Hladká*

*Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc (CZ)*

---

## **ABSTRAKT**

Autorka sa vo svojom príspevku zaoberá výučbou počúvania hudby a zároveň je reflexiou vyučovacej hodiny predmetu hudobná výchova, realizovanej v školskom roku 2023/2024 v ôsmom ročníku na Základnej škole Nevädzová 2 v Bratislave. Hodina bola tematicky zameraná na hudbu romantizmu všeobecne a jej hlavnou náplňou bolo aktívne počúvanie hudby *Klavírneho koncertu a mol* od skladateľa Roberta Schumanna so zameraním verbalizovať atmosféru hudby.

## **KLÚČOVÉ SLOVÁ**

percepcia hudby, aktívne počúvanie hudby, romantizmus, Robert Schumann, Klavírny koncert a mol

**ABSTRACT**

The author in her article deals with the teaching of music perception, together with its reflexion of music lesson which was carried out in the year 2022/2023 in the eighth grade of the Nevädzová 2 Elementary School, Bratislava. Generally, the lesson was thematically focused on the music of romanticism. Its theme was the active listening of Robert Schumann's *Piano Concerto in A minor* and the goal was to verbalize the atmosphere.

**KEYWORDS**

music perception, active listening, romanticism, Robert Schumann, Piano Concerto in A minor



## ÚVOD

Obdobie nastupujúcej puberty u žiakov staršieho školského veku by sme mohli označiť za „zlatý vek hudobného vkusu“. Mnoho autorov (napr. Arnett, 2007; Mužík, 2009; Podpera, 2006; Sedlák a Vaňová, 2013 a ďalší) sa zhodujú na tom, že dospievajúca mládež trávi svoj voľný čas počúvaním hudby pri rôznych činnostiach, ako sú napr. učenie a čítanie, príprava na vyučovanie, chôdza, niektoré športy, cestovanie v dopravných prostriedkoch.

Vzťah k hudbe je u pubescentov takmer vo všetkých prípadoch kladný, jednak pre element motoricko-rytmický, jednak sentimentálne melodický; všetky tieto elementy sú schopné v kontrastoch uvoľňovať najviac citov. V otázkach po výbere skladieb a nástrojov silne pôsobí prostredie a výchova. (Burjanek & Pejhovský, 1938).

## FORMOVANIE HUDOBNEHO VKUSU U ŽIAKOV STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Tie zmeny, ktoré sa odohrávajú v duševnom živote pubescenta, sa neskôr výrazne prejavujú v hudobnom vnímaní, v hudobných záujmoch a postojoch (Sedlák & Vaňová, 2013), čo v konečnom dôsledku súvisí s formovaním hudobného vkusu u dospievajúcej mládeže. Vnímanie je aktívnejšie, postupne sa prehĺbuje a na základe obsahovej stránky je bohatšie s jemnejšou diferenciáciou. V tomto období dospievajúca mládež preferuje často nadmerne silnú hudobnú reprodukciu, ktorá niekedy prekračuje hranice fyziologickej únosnosti ľudského organizmu. Mnoho výskumov sa vyjadruje k preferencii jednotlivých žánrov a štruktúre hudobných záujmov dospievajúcej mládeže. Michel (1960, podľa Sedláka & Vaňovej, 2013) zistil, že hudobné záujmy sa v tomto období výraznejšie rozvíjajú u dievčat. Potvrďuje, že počúvanie hudby je najčastejšou aktivitou pubescentov (hneď po športových hrách a literárnych aktivitách) a vedúce postavenie má nonartificiálna hudba, pričom počúvanie symfonickej a komornej (klasickej) hudby je na poslednom mieste. Vo výskumnej sonde v západoslovenskom regióne u žiakov staršieho školského veku sa nám ukázali podobné výsledky. Tu sme zistili, že u pubescentov je klasická hudba najmenej obľúbená z ostatných 17 sledovaných hudobných žánrov. U žiakov sa najviac preferovali moderné populárne žánre.

## **ZATRAKTÍVNENIE HUDOBNEJ PERCEPCIE NA HODINÁCH HUDOBNEJ VÝCHOVY**

Pre zvládnutie hudobnej percepcie je dôležité splniť určité kritériá. Medzi najdôležitejšie patria tieto psychické procesy: pamäť, predstavivosť, pozornosť, fantázia a vnímanie. Veľký dôraz musíme klásť aj na kvalitný výber hudobného materiálu, ktorý by mal spĺňať kritérium v primeranosti veku percipienta a jeho pripravenosti na recepciu hudobného diela. Tento psychický proces sa považuje za nesmierne dôležitý. Na základných školách na hodinách hudobnej výchovy je systém rozvoja percepčnej činnosti cieľavedomý a organizovaný proces, ktorý musí rešpektovať všetky zásady pedagogickej práce. Vnímanie hudby (hudobná percepcia) je nesmierne zložitý proces, a preto je dôležité zapojiť čo najviac analyzátorov do počúvania skladby. Percepciu hudby docielime u žiakov vhodnou motiváciou. Môžu to byť rôzne tvorivé úlohy spojené s literárnym, pohybovým, dramatickým a výtvarným prejavom. Dôležité je žiakov predovšetkým zaktivizovať a zaujať adekvátnymi činnosťami a rôznymi úlohami. Skvalitnenie percepcie hudby, spestrenie vyučovacej hodiny, stimuláciu pozornosti žiakov, zintenzívnenie umeleckého zážitku dosiahne učiteľ okrem adekvátnej motivácie zadávaním úloh a otázok, využitím a kombináciou percepcie s inými hudobnými a mimo hudobnými činnosťami, ktoré môže podľa potreby zaradiť do ktorejkoľvek etapy vyučovacej hodiny. (Baranová, 2007)

## **VYUČOVACIA HODINA ZAMERANÁ NA PERCEPCIU HUDBY**

Vyučovaciu hodinu sme realizovali na Základnej škole Nevädzová 2 v Bratislave v triede 8. C. Trieda pozostávala z 9 dievčat a 19 chlapcov. Medzi žiakmi je jeden integrovaný. Témou hodiny bola hudba romantizmu. Téma bola vyučovaná 1. vyučovaciu hodinu. Z hľadiska aktivít pre žiakov a zvoleného prístupu bola vyučovacia hodina zameraná na aktívne počúvanie hudby.

Na vyučovacej hodine sme sa predovšetkým sústredili na:

- rozpoznanie emocionálno-výrazového potenciálu hudby,
- aktívne počúvanie hudby,
- poznanie významných hudobných skladateľov z obdobia romantizmu a ich významných diel,

- verbalizovanie atmosféry hudby.

Špecifické ciele vyučovacej hodiny:

- psychomotorické ciele – sluchom správne rozlíšiť skladby rôznych hudobných skladateľov z obdobia romantizmu,
- kognitívne ciele – vysvetliť a oboznámiť sa s hudobným obdobím romantizmu a vymenovať aspoň 5 najznámejších skladateľov z daného obdobia,
- afektívne ciele – individuálne reagovať na hudobnú ukážku a aktívne sa zapojiť do zadaných úloh.

Učebné pomôcky:

- učebnica,
- hudobná ukážka,
- obrázky,
- meotar,
- rádio.

## **METODICKÝ POSTUP**

Vyučovaciu hodinu sme rozdelili na konkrétne časti: organizačnú, motivačnú, expozičnú, fixačnú a diagnostickú.

Pre žiakov sme si v organizačnej časti pripravili názorné pomôcky ako obrázky, tabuľu, meotar, skontrolovali sme si hudobnú nahrávku a didaktickú techniku v triede. V motivačnej časti sme žiakov oboznámili s priebehom vyučovacej hodiny. Predstavili sme im názov novej témy, skladateľov z obdobia romantizmu a ich hudobné ukážky. So žiakmi sme viedli krátky dialóg a pýtala som sa ich otázky typu ako: Kedy ste naposledy navštívili koncert vážnej hudby? Kde najčastejšie a s kým počúvate hudbu? Vaši rodičia s Vami navštevujú rôzne koncerty, galérie alebo divadelné predstavenia? Zaujímate sa o klasickú hudbu? Stretli ste sa už s takými zvučnými hudobnými osobnosťami akými sú Fryderyk Chopin, Robert Schumann, Franz Schubert, Piotr Iljič Čajkovskij, Franz Liszt?

Nasledovala expozičná časť. Žiakov som jednoduchým spôsobom oboznámila s hudobným obdobím romantizmu a jeho skladateľov. Priamu pozornosť som venovala

Robertovi Schumannovi a jeho *Klavírnemu koncertu a mol*, ktorého melodika je výrazom úprimnej a hlbkej citovosti. Druhá časť *Intermezzo* je dialóg medzi orchestrom a klavírom, privádzajúcim percipientovi na um Schumanna a jeho skladbu *Snenie*. Vo finálnej časti skladby dominuje pulzujúca radosť a životná energia.

Pri počúvaní hudby nemali žiaci problém s koncentráciou. Skladba ich hneď pri prvom počutí zaujala. Po druhom vypočutí skladby sme hneď naviazali na rozhovor, kde sa najskôr ostýchavo, ale po navodení príjemnej atmosféry v triede rozhovorili o svojich pocitoch zo skladby, ale aj problémoch či zážitkoch, ktoré im skladba pripomínala. Pri poslednom počúvaní mali žiaci za úlohu svoje emócie zo skladby znázorniť na papier buď výtvarne, alebo sa mohli vyjadriť pomocou literárneho textu. Vo fixačnej časti sme si utvrdili so žiakmi prebrané učivo. V diagnostickej časti sme zhodnotili vyučovaciu hodinu, pochválili aktívne sa zapájajúcich žiakov a následne sme sa spýtali žiakov na ich názor na vyučovaciu hodinu.

## ZÁVEREČNÉ ZHRNUTIE

Na hodine hudobnej výchovy sme pozorovali, že žiaci sa usilovne pustili do všetkých zadaných úloh, boli koncentrovaní a aktívni. Zistili sme však, že záverečné počúvanie je omnoho uvedomejšie, pretože žiaci boli viackrát oboznámení skladbou a boli viac sústredení.

Konštatujeme, že hodina bola úspešná, prebehla bez komplikácií. Samozrejme si uvedomujeme, že hudobná percepcia je pasívnou hudobnou činnosťou, ale za pomoci rôznych tvorivých a zaujímavých aktivít a úloh je obrovským prínosom pre žiakov, ktorá sa prejavuje v záujme počúvať hudbu a návštevnosti koncertov vážnej hudby.

## POUŽITÉ ZDROJE

Baranová, E. (2007). *Hudobná edukácia v základnej škole. Zaujímavosti a zákonitosti hudobnej edukácie*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, Pedagogická fakulta Banská Bystrica.

Burjanek, J., & Pejhovský, E. (1938). Hudební zájmy v pubertě. *Musikologie*, 1.

Mužík, P. (2009). *Hudba v životě adolescentů. Hudební preference v souvislostech*. [disertační práce]. Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci.

Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Univerzita Karlova v Praze.

Strenáčiková, M. (2021). *50 otázok učiteľov základných umeleckých škôl a konzervatórií*. Equilibria, s.r.o.

# **Uplatňovanie klavírnej interpretácie v hudobnej edukácii na základnej škole**

***Zuzana Kentošová***

*Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy, Pedagogická fakulta,  
Prešovská univerzita, Prešov (SK)*

---

## **ABSTRAKT**

Cieľom príspevku je prezentovať výsledky prieskumu zameraného na zistenie podoby a miery uplatňovania klavírnej interpretácie a klavírnych zručností učiteľov v súčasnej hudobnej edukácii na Slovensku. Prieskum bol súčasťou výskumu (prvou etapou predvýskumu) kauzálnych súvislostí medzi klavírnou interpretáciou a perцепčnými zručnosťami žiakov v mladšom školskom veku a zúčastnilo sa ho spolu 96 respondentov. Výsledky prieskumu sú prezentované predovšetkým vo forme grafov, pričom odpovede na otvorené položky, podrobené kategorizácii, predstavujú kvalitatívny obsah dát doplnený o konkrétne odpovede respondentov, ktoré ho obsahovo objasňujú.

## **KLÚČOVÉ SLOVÁ**

klavírna interpretácia, hudobná edukácia, základná škola, učiteľ hudobnej výchovy, hudobná perцепcia

**ABSTRACT**

The aim of the article is to present the results of a survey aimed at finding out the form and extent of the application of teacher's piano performance and piano skills in contemporary music education in Slovakia. The survey was part of research (the first stage of the pre-research) of the causal relation between the teacher's piano performance and the perceptual abilities of young learners. A total of 96 respondents took part in the survey. The results of the survey are presented primarily in the form of graphs, while the answers to the open questions subjected to categorization represent the qualitative content of the data supplemented by specific answers from the respondents, which clarify the content.

**KEYWORDS**

piano performance, music education, elementary school, music teacher, music perception

## VÝVOJOVÉ ASPEKTY UPLATŇOVANIA KLAVÍRA V HUDOBNEJ EDUKÁCIÍ

Mnohé výskumné zistenia potvrdzujú postupné vytrácanie sa klavírnej interpretácie a klavírnych zručností učiteľa v hudobnej edukácii (Lamont, Daubney & Spruce, 2012; Sepp et al., 2018; Schellberg, 2005). Príkladom je zahraničný výskum z oblasti Bavorska (Nemecko), ktorý realizovala Schellberg (2005) so zámerom zistiť hudobné predpoklady budúcich učiteľov primárneho vzdelávania. Výskum ukázal, že len 30 % z celkového počtu budúcich učiteľov si v rámci svojho študijného programu zvolilo hudobnú výchovu ako rozširujúci predmet napriek tomu, že v pedagogickej praxi vyučuje hudobnú výchovu takmer každý z nich. Podobné zistenia uvádzajú i prieskumy, ktoré realizovali mnohí autori dizertačných prác pojednávajúcich o uplatnení klavírnych zručností učiteľa a klavírnej interpretácie v hudobnej edukácii (napr. Jiříčková, 2008; Kistyová, 2006).

Baker (2017) svojim výskumom potvrdzuje, že využívanie klavírnych zručností učiteľa je častokrát zredukované na hru sprievodu k spevu piesne. V minimálnej miere sa uplatňuje klavírna interpretácia hudobných skladieb v zmysle živého prevedenia hudobného diela pri aktívnom počúvaní hudby. Súčasne dochádza k preferovaniu auditívnej a audiovizuálnej techniky, rôznych multimediálnych programov pred nástrojovou interpretáciou samotným pedagógom. Kriticky hodnotil výuku klavírnej hry na pedagogických fakultách ako profesijnú absenciu inštrumentálnych zručností už Sedlák (1985, 1990–1991) a Pecháček (1991–1992). Vo veľkej miere sa rozvoju klavírnych zručností súvisiacich so sprievodom ľudových piesní venovali Pecháček (1999) a Váňová (2007). Jenčková (1993) vytvorila výber klavírnych skladieb s metodickými poznámkami a neskôr i publikáciu *Hudba v súčasnej škole*, ktorou podnecovala učiteľov k „živej“ klavírnej interpretácii a k jej využitiu pri hudobno-pohybových činnostiach. Podobne Schneiderová (2002) kategorizovala klavírne skladby z hľadiska mimohudobného programu a vytvorila k nim metodické poznámky so zámerom ich pedagogického využitia v hudobnej edukácii (vytvorené prostredníctvom hudobno-pedagogického projektu Hudba – hra – deti).

Na význam klavírnej improvizácie v príprave budúcich učiteľov hudobnej výchovy poukázal Nedělka (2005, 2011). Vo svojej publikácii s názvom *Klavír ako nástroj tvorivého rozvoja osobnosti* upozornil na potrebu všestranného hudobného rozvoja učiteľa hudobnej výchovy: „kvalitný učiteľ hudobnej výchovy sa totiž bez adekvátnej nástrojovej vyspelosti neobíde ...“ (2011, s. 181). Uplatňovaniu klavírnych zručností učiteľa v rámci



percepčných činností hudobnej výchovy sa vo veľkej miere venoval Herden (1992, 2003). Príznačný dôraz na (nielen) klavírnou interpretáciu kládol Hatrík (2008, s. 10), ktorý uviedol, že „audiotechnika nenahrádza živý princíp dialógu skupinovej spolupráce“. Klavírom ako didaktickým prostriedkom v primárnej hudobnej edukácii sa komplexne zaoberala vo svojej dizertačnej práci Jiříčková (2008), ktorá modelovými situáciami navrhla spôsoby konkrétneho využitia klavírnej hry v primárnej hudobnej edukácii.

Z hľadiska psychologických aspektov, technických a výrazových špecifik sa klavírnou interpretáciou a klavírnou hrou zaoberali Nejgauz (1985), Vlasáková (1992, 2003), Vopelka (1989, 1993), Judovina-Galperina (2000), Fischerová-Martvoňová (2006), Martienssen (2010), Nedělka (2005), Gregor (2012), Kogan (2012), Timakin (2012), Rajnohová a Schnierer (2022), Lorenc (2023). Ukazuje sa, že potreba rozvíjať klavírne zručnosti budúcich učiteľov hudobnej výchovy bola a je predmetom záujmu viacerých hudobných pedagógov, ktorí podnecujú k „znovuobjaveniu“ podstaty a „čara“ klavírnej interpretácie.

## **ZDÔVODNENIE, PRÍPRAVA A PRIEBEH PRIESKUMU**

V snahe zmapovať súčasný stav a vyvarovať sa subjektívnym tvrdeniam miery a podoby uplatňovania klavírnej interpretácie ako i celkového využitia klavírnych zručností učiteľa v hudobnej edukácii na základnej škole sme realizovali prieskum prostredníctvom metódy elektronického dotazníka.<sup>1</sup> Elektronický dotazník bol určený učiteľom hudobnej výchovy základných škôl na Slovensku ako doplňujúca, pomocná metóda výskumu

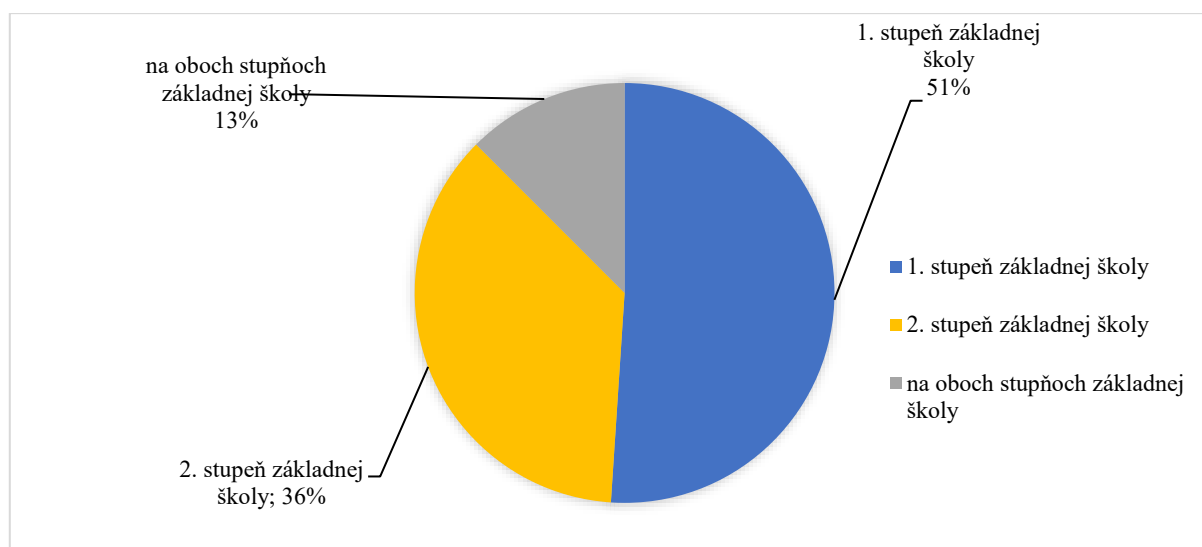
---

<sup>1</sup> Vzhľadom na povahu prieskumu a epidemickú situáciu na Slovensku, ktorá v čase tvorby dotazníka pretrvávala sme zvolili on-line formu dotazníka, resp. metódu elektronického dotazníka, ktorého výhody mimoriadne prispeli k možnosti prieskumu realizovať. Výhody elektronického dotazníka spočívajú podľa Gavoru et al. (2010) v časovo a lokálne nezávislom vyplnení, v relatívne nízkych finančných nákladoch nezávislých od počtu respondentov, v relatívne automatickej administrácii a vyhodnotení (okrem otvorených položiek, ktoré je nevyhnutné do istej miery manuálne administrovať, resp. kategorizovať), v zabezpečení vyššej miery presnosti vyhodnotenia a tiež anonymity respondentov než pri klasickom dotazníku. V snahe eliminovať možné komplikácie v súvislosti s nevýhodami elektronického dotazníka sme upriamili pozornosť na tieto technické detaily: vzhľadom na nehomogénne rozšírenie používateľov internetu, a s tým spojenú možnú nižšiu internetovú zručnosť respondentov, sme spôsob označovania odpovedí formulovali jednoducho a zrozumiteľne; prostredníctvom on-line dotazníkového softwaru s názvom Survio sme minimalizovali kontrolu nad respondentmi tak, aby sa nemohli výskumu zúčastniť viackrát a tiež sme využili grafickú realizáciu dotazníka ponúkanú vyššie spomenutým softwarom so zámerom motivovať a udržiavať pozornosť respondentov pri jeho vyplňaní.

kauzálnych súvislostí medzi klavírnou interpretáciou a perцепčnými zručnosťami žiakov v mladšom školskom veku. Celková štruktúra dotazníka zohľadňovala postupy pri tvorbe dotazníka podľa Gavoru et al. (2010). Dotazník obsahoval zatvorené položky (dichotomická ponuka, viacnásobný výber), otvorené a polouzavreté položky, pričom každú položku sme vyhodnocovali samostatne. Pri uzatvorených položkách sme vyhodnotili frekvenciu odpovedí na každú z ponúkaných volieb pre celý výskumný súbor, pričom frekvenciu sme uviedli v relatívnom počte (v percentách) i v numerickom počte (v číselných hodnotách). Odpovede na otvorené položky sme podrobili kategorizácii a následne sme jednotlivé zastúpenie kategórií vyhodnotili v číselných hodnotách a v percentách. Pri otvorených položkách sme každú kategóriu „doplnili“ o konkrétne odpovede respondentov, ktoré ju obsahovo objasňujú. V snahe získané informácie sprehľadniť sme vybrané odpovede v otvorených i uzavretých položkách usporiadali do pruhových a koláčových grafov.

### **ANALÝZA, INTERPRETÁCIA A ZHRNUTIE VÝSLEDKOV PRIESKUMU**

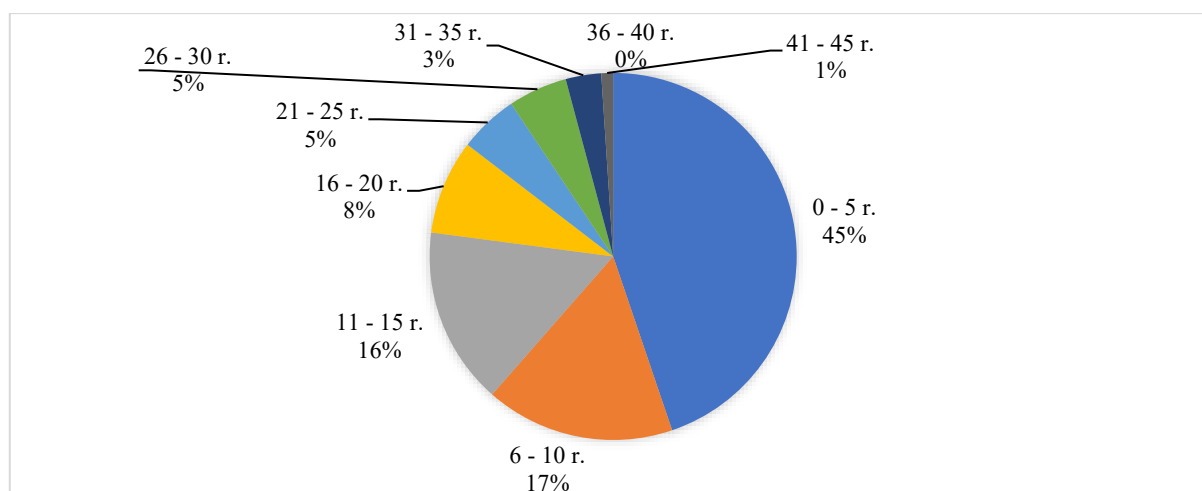
Prieskumu sa celkovo zúčastnilo 96 respondentov, z toho 10 mužov (10 %) a 86 žien (90 %). Najväčší počet respondentov tvorili učitelia z Prešovského, Košického a Banskobystrického kraja. Najviac bola zastúpená veková skupina učiteľov 25–35 rokov (42 %) a tiež 36–45 rokov (29 %). Najväčší počet respondentov prieskumu vyučuje hudobnú výchovu na 1. stupni základnej školy, a to spolu 49 učiteľov, čo predstavuje 51 % z celkového počtu (vid' Obrázok 1).



Obrázok 1: Počet respondentov vyučujúcich predmet hudobná výchova v základnej škole

Najvyšší stupeň dosiahnutého hudobného vzdelania ako kvalifikácie na vyučovanie hudobnej výchovy v základnej škole (vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa) má najväčší počet respondentov (80 %), čo vytvára predpoklad erudície učiteľov i v oblasti hudobného umenia. Len 6 % respondentov uviedlo iný stupeň<sup>2</sup> dosiahnutého hudobného vzdelania. Najväčší počet respondentov má od 0 do 10 rokov praxe, čo je možným ukazovateľom zapojenia sa do prieskumu najmä tých učiteľov, ktorí disponujú digitálnymi kompetenciami (vid' Obrázok 2).

<sup>2</sup> Respondenti uviedli: 3. stupeň vysokoškolského vzdelania (PhD.), 2. stupeň vysokoškolského vzdelania (PaedDr.), absolvent Vysoké školy múzických umení (bez pedagogického „základu“), bez kvalifikácie na vyučovanie hudobnej výchovy.

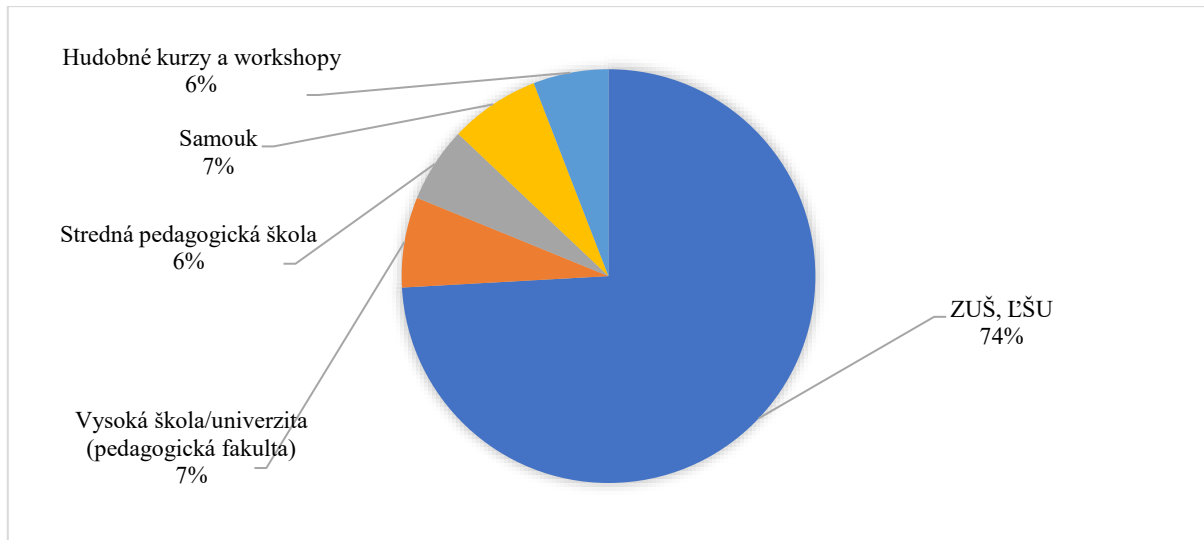


Obrázok 2: Počet rokov vyučovania predmetu hudobná výchova

#### **VYHODNOTENIE POLOŽIEK Č. 4 „HRU NA KTOROM HUDOBNO M NÁSTROJI OVLÁDATE NAJLEPŠIE?“ A Č. 5 „UVEĎTE, KDE STE SA NAUČILI HRAŤ NA HUDOBNO M NÁSTROJI?“**

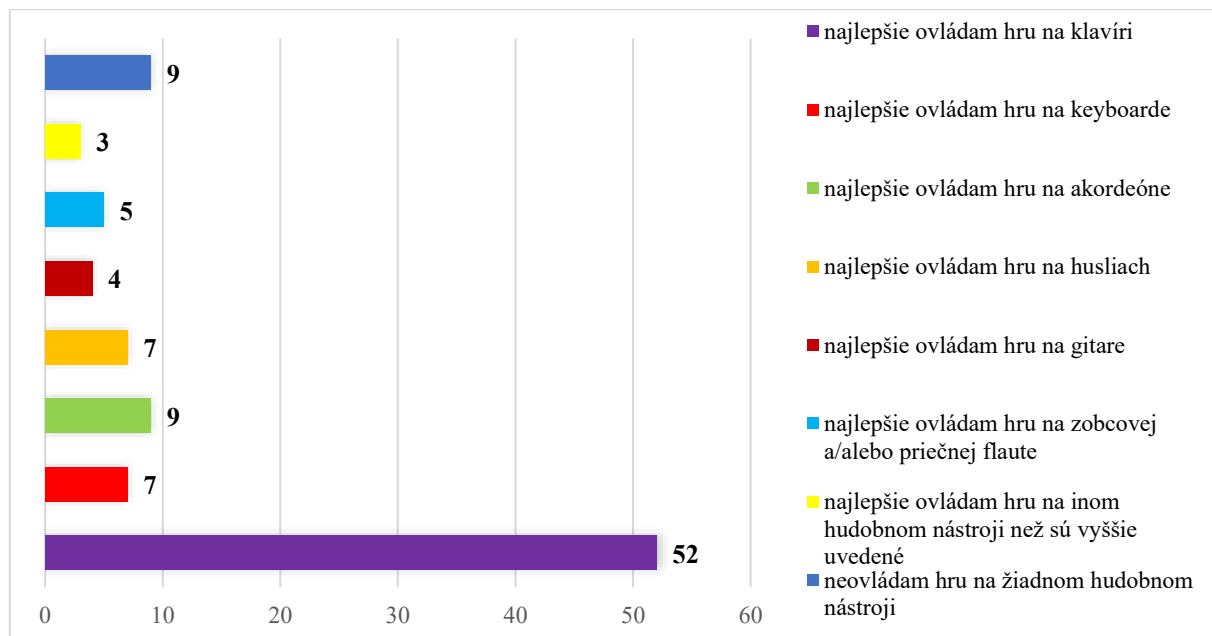
Hru na klavíri najlepšie ovláda až 52 % respondentov (viď Obrázok 4). „Vyššie“ percentuálne zastúpenie tejto hodnoty oproti ostatným (napr. hra na akordeóne 9 %, hra na husliach 7 %) zrejme súvisí s preferenciou klavírnej hry na pedagogických fakultách a stredných pedagogických školách. Preferencia klavíra je spojená so špecifikami klavíra ako hudobného nástroja a súčasne s jeho didaktickým využitím pri všetkých hudobných činnostiach. Väčšina respondentov (74 %) však uviedla, že hrať na hudobnom nástroji sa naučili na základnej umeleckej škole alebo ľudovej škole umenia<sup>3</sup> (viď Obrázok 3).

<sup>3</sup> Ľudová škola umenia (LŠU) je starší názov pre umeleckú školu, dnes nepoužívaný a nahradený názvom Základná umelecká škola (ZUŠ).



Obrázok 3: Získanie nástrojových zručností učiteľmi

Z pedagogickej praxe (vyučovanie predmetov spojených s hrou na klavíri na pedagogickej fakulte) sa „paradoxne“ ukazuje, že za posledné 3 roky väčšina študentov pedagogickej fakulty neabsolvovala základnú umeleckú školu a úroveň ich hry na nástroji je nízka (predovšetkým začiatočníci).



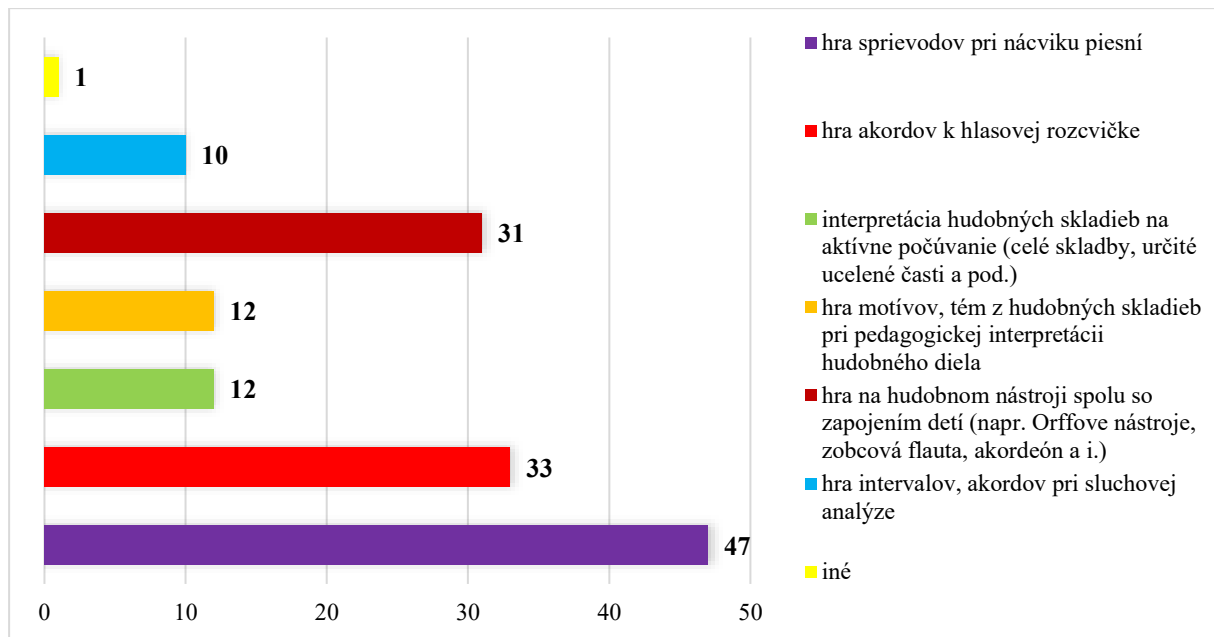
Obrázok 4: Nástrojové zručnosti učiteľov

**VYHODNOTENIE POLOŽKY Č. 6 „POUŽÍVATE VYŠŠIE UVEDENÝ HUDOBNÝ NÁSTROJ PRI VYUČOVANÍ HUDOBNEJ VÝCHOVY? AK POUŽÍVATE KLAVÍR ALEBO KEYBOARD PRI VYUČOVANÍ HUDOBNEJ VÝCHOVY, AKÝM SPÔSOBOM HO UPLATŇUJETE?“**

Spolu 83 % respondentov uviedlo používanie hudobného nástroja pri vyučovaní hudobnej výchovy. Ukazuje sa, že učitelia využívajú klavír primárne ako sprievodný hudobný nástroj, a to najmä pri speve piesní (92 %), pri hre žiakov na Orffových hudobných nástrojoch (61 %), pri hlasovej rozcvičke (65 %). V menšej miere je klavír uplatňovaný ako sólový hudobný nástroj, a to na interpretáciu hudobných skladieb (24 %) alebo pri pedagogickej interpretácii hudobného diela a práci s ním – hra hudobných motívov, tém a pod. (24 %). Na druhej strane sa 17 % respondentov zaobíde bez hudobného nástroja na hodinách hudobnej výchovy, čo potvrdzuje náš predpoklad, že živé prevedenie hudobných skladieb je v úzadí. Medzi možné príčiny nepoužívania hudobného nástroja v rámci hudobnej edukácie patrí uprednostňovanie auditívnej a audiovizuálnej techniky (40 %). Súčasne až 53 % respondentov uvádza chýbajúci hudobný nástroj v triede (viď Obrázok 5).

**VYHODNOTENIE POLOŽKY Č. 7 A Č. 8 „AK KLAVÍR NIE JE HUDOBNÝM NÁSTROJOM, KTORÝ BY STE OVLÁDALI NAJLEPŠIE, POUŽÍVATE HO NAPRIEK TOMU V RÁMCI HODÍN HUDOBNEJ VÝCHOVY? UVEĎTE, AKÝM SPÔSOBOM HO UPLATŇUJETE?“**

V snahe zachytiť mieru uplatňovania klavírnej interpretácie na rôznych úrovniach jej kvality sme uviedli položku pojednávajúcu o takých učiteľoch, ktorí síce neovládajú hru na klavíri najlepšie, ale predsa klavír na hodinách hudobnej výchovy používajú. Až 86 % respondentov uviedlo, že napriek tejto skutočnosti klavír na hodinách hudobnej výchovy využíva. Z uvedeného vyplýva, že využitie klavírnych zručností učiteľov je prevažne zamerané na hru sprievodov k piesni či hru akordov k hlasovej rozcvičke. V menšej miere učitelia uplatňujú klavír pri pedagogickej interpretácii hudobných diel (33 %) či interpretujú hudobné skladby v rámci aktívneho počúvania hudby (17 %).



Obrázok 5: Využitie klavíra v hudobnej edukácii

**VYHODNOTENIE POLOŽKY Č. 9 A Č. 10 „JE PODĽA VÁS DÔLEŽITÉ, ABY UČITEĽ HUDOBNEJ VÝCHOVY OVLÁDAL HRU NA KLAVÍRI PRÍPADNE KEYBOARDE?“ „AK STE ODPOVEDALI NA OTÁZKU Č. 9 ÁNO, UVEĎTE, V ČOM VIDÍTE VÝHODY KLAVÍRNEJ INTERPRETÁCIE PEDAGÓGA OPROTI SPROSTREDKOVANIU HUDBY PROSTREDNÍCTVOM AUDITÍVNEJ ALEBO AUDIOVIZUÁLNEJ TECHNIKY?“**

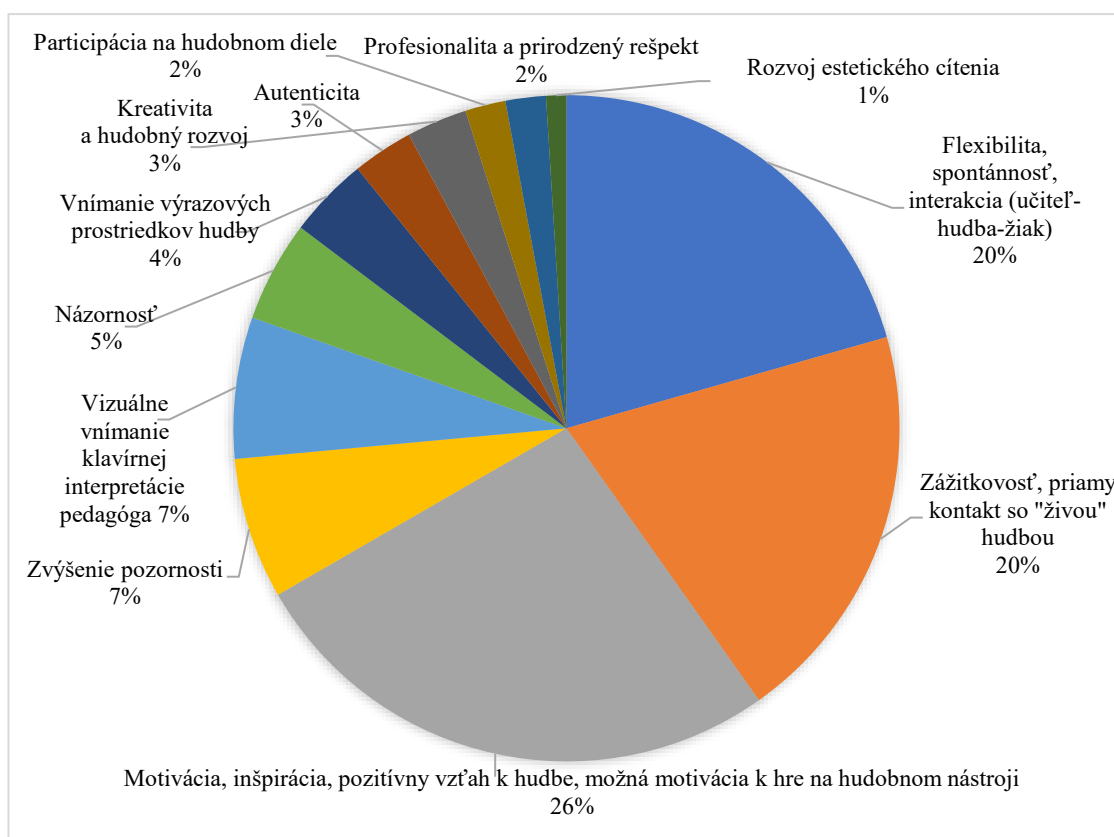
Väčšina respondentov (80 %) uviedla kladnú odpoveď na vyššie formulovanú otázku, čo potvrdzuje, že si uvedomujú „dôležitosť“ a význam hry na hudobnom nástroji v hudobnej edukácii. Spolu 20 % učiteľov uviedlo, že pre učiteľa hudobnej výchovy nie je dôležité, aby vedel hrať na hudobnom nástroji. Výhody klavírnej interpretácie (Obrázok 6) sme zoradili do kategórií zostupne podľa najfrekvencovanejších odpovedí, ktoré tvoria obsah jednotlivých kategórií:

- **motivácia, inšpirácia, pozitívny vzťah k hudbe, možná motivácia k hre na hudobnom nástroji (26 %):** „učiteľ ako interpret a súčasne vzor pre žiaka v mladšom školskom veku“; „priama interpretácia ako silný motivačný činiteľ“; „silné zaujatie a inšpirácia“; „vytvorenie pozitívneho vzťahu žiaka k hudbe a s tým súvisiaca možná motivácia k hre na hudobnom nástroji alebo spoznávaniu ďalších hudobných nástrojov“;

- **flexibilita, spontánnosť, interakcia učiteľ–hudba–žiak (20 %):** „flexibilita učiteľa a prispôsobivosť žiakom“; „spontánnosť a väčší priestor na interakciu medzi učiteľom, žiakom a hudbou (prispôsobenie tempa, repetície piesne, transpozícia piesne, spontánnosť v zmysle možnosti napr. zahrať pieseň, ktorú učiteľ nemá vopred pripravenú, ale žiaci ju poznajú a chcú spievať, priestor na improvizáciu)“; „pri vokálnych činnostiach väčší priestor na prácu s piesňou, možnosť návratu k problémovým miestam piesne“; „reagujem priamo na potreby hodiny“;
- **zážitkovosť, priamy kontakt so „živou hudbou“ (20 %):** „umelecký zážitok a priamy kontakt so ‚živou‘ hudbou a reálnym zvukom hudobného nástroja“; „hmatateľnosť a uchopenie hudby žiakmi“; „naživo spievaná a hraná hudba je hmatateľnejšia, bezprostrednejšia, žiaci si ju môžu akoby uchopiť, je blízko pri nich“; „priamy kontakt so živou interpretáciou nemajú žiaci možnosť zažiť často, pre mňa je nevyhnutnou súčasťou vyučovania“; „nemá zmysel iba hovoriť o hudbe, hudbu treba hrať, iba vtedy má naozaj zmysel, vtedy má pozitívne účinky na žiakov najviac“; „hudba k deťom preniká bližšie cez hudobný nástroj, viac sa ich to dotýka než pustená nahrávka“; „žiaci prežívajú hudbu spolu s učiteľom“;
- **zvýšenie pozornosti (7 %):** „získanie pozornosti žiaka“; „zvýši to viac pozornosť žiakov, ako keby len počúvali hudbu z rádia“;
- **vizuálne vnímanie klavírnej interpretácie pedagóga (7 %):** „žiaci vidia pohyby rúk“; „vizuálna a sluchová stránka nástroja je nenahraditeľná“; „žiaci počúvajú a vidia ako znie hudba, počúvajú skutočný zvuk nástroja“; „tvorba a vznik tónu s tým spojené vizuálne predstavy“; „vnímanie akustických vlastností hudby“;
- **názornosť (5 %):** „názornosť ukážky hudobného diela resp. hry na hudobnom nástroji“; „žiaci vidia ako sa na daný hudobný nástroj hrá, vidia ako vzniká tón“; „názorná ukážka hry na nástroji často spôsobí, že si žiaci chcú hru na hudobnom nástroji hneď vyskúšať“;
- **možnosť upriamiť pozornosť žiakov na vnímanie výrazových prostriedkov hudby (4 %):** „vnímanie určitého výrazového prostriedku hudby (napr. tempa)“; „vnímavosť tempa, dynamiky“;



- **autenticita (3 %):** „autenticita ukážky hudobného diela“;
- **väčší priestor na kreativitu v umeleckej edukácii a celkový hudobný rozvoj žiaka (3 %):**
- **participácia na hudobnom diele (2 %):** „možnosť participácie žiaka na hudobnom diele (zmeny rytmu, tempa, dynamiky, zapojenie hry na Orffových nástrojoch)“;
- **profesionalita a prirodzený rešpekt (1 %):** „kompletnosť profesionality a jednotlivých zručností (medzi nimi klavírna zručnosť) učiteľa hudby, ktorú hrou na hudobnom nástroji ‚dokazuje‘ z toho plynúci prirodzený rešpekt a obdiv učiteľa zo strany žiaka“ (u žiaka v mladšom školskom veku veľmi intenzívny a silný);
- **rozvoj estetického cítenia (1 %).**



Obrázok 6: Výhody klavírnej interpretácie/využitia klavíra v hudobnej edukácii

### **VYHODNOTENIE POLOŽKY Č. 11 „AK STE ODPOVEDALI NA OTÁZKU Č. 9 NIE, UVEĎTE, PREČO PODĽA VÁS NIE JE DÔLEŽITÉ, ABY UČITEĽ HUDOBNEJ VÝCHOVY OVLÁDAL HRU NA KLAVÍRI PRÍP. KEYBOARDE?“**

Odpovede respondentov sme spracovali do dvoch kategórií, pričom vybrané konkrétne odpovede naplňajú obsah jednotlivých kategórií:

- **možnosť hry na inom hudobnom nástroji než klavíri (42 %):** „akýkoľvek hudobný melodický nástroj je dobrý“, „gitara, akordeón ho nahradia“; „je jedno, aký nástroj“;
- **preferencia audiovizuálnej a auditívnej techniky (58 %):** „dnes sú dostupné rôzne nahrávky, veľkou pomocou je aj interaktívna tabuľa a internet“; „dnešná technika je už tak vyspelá, že sa to dá zvládnuť aj bez klavíra“; „je možné využiť nahrávky“.

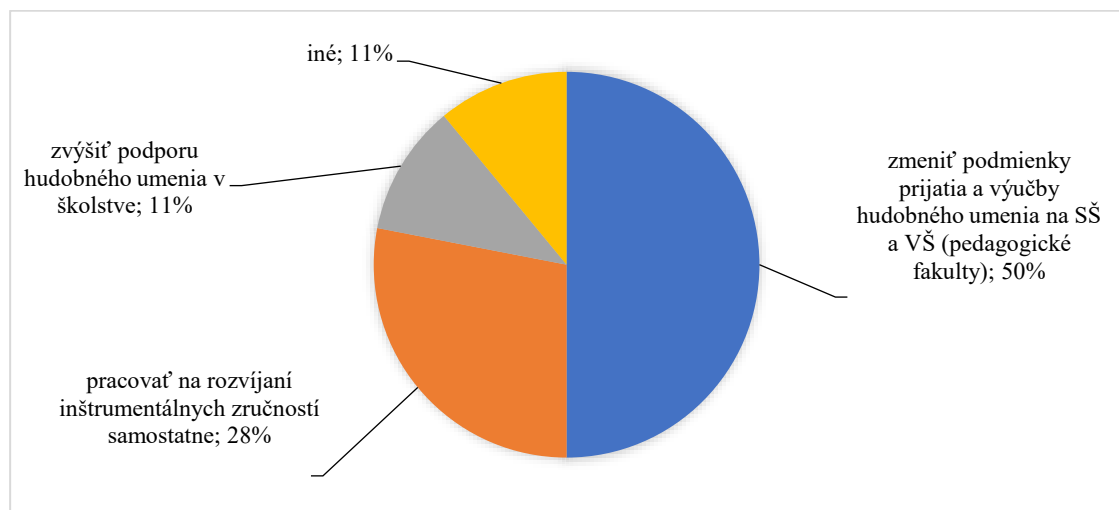
### **VYHODNOTENIE POLOŽKY Č. 12 „ČO BY STE NAVRHLI PRE ZLEPŠENIE PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV V OBLASTI INŠTRUMENTÁLNYCH ZRUČNOSTÍ?“**

Konkrétne odpovede respondentov sme kategorizovali nasledovne (viď Obrázok 7):

- **zmeniť podmienky prijatia a výučby na stredných školách a pedagogických fakultách vysokých škôl/univerzít (50 %):** „ustanoviť talentovú skúšku, resp. prijímacie pohovory z hudobnej výchovy ako podmienku prijatia a nástupu na pedagogickú fakultu“; „neprijímať na pedagogickú fakultu študentov, ktorí neovládajú ani základy hry na klavíri“; „stanoviť hru na klavíri ako povinný predmet počas celého štúdia na vysokej alebo strednej škole“; „ustanoviť klavír ako primárny hudobný nástroj počas štúdia na vysokej alebo strednej škole“; „zvoliť možnosť výberu hudobného nástroja (nielen klavíra) študentom, ktorý sa v hre na vybraný hudobný nástroj bude počas celej dĺžky štúdia na pedagogickej fakulte zdokonaľovať“; „vyučovať na pedagogických školách náuku o harmónii“; „počas štúdia na vysokej škole nacvičiť aspoň tie klavírne skladby, ktoré sú určené na počúvanie hudby (v učebniciach pre žiakov 1.–4. ročníka základnej školy)“; „skvalitniť vyučovanie hry na nástroji na vysokých školách v zmysle mať možnosť na vysokej škole absolvovať individuálne hodiny zamerané na hru na hudobnom

nástroji“; „zvýšiť dotáciu hodín zameraných na hru na hudobnom nástroji v rámci štúdia na pedagogickej fakulte“; „vzdvihnúť dôležitosť hudobnej výchovy na základnej škole a upozorňovať na dôležitosť hudobného nástroja na hodinách hudobnej výchovy“; „viac hodín s praktickými ukázkami, s poukázaním na možnosti využitia klavírnych zručností učiteľa počas vyučovania hudobnej výchovy“; „vyučovať i improvizáciu na klavíri (zaradiť predmet spojený s improvizáciou do študijného programu na pedagogických fakultách)“; „motivovať ‚nejakým spôsobom‘ študentov učiteľských odborov k hre na hudobnom nástroji“; „väčšie prepojenie teórie s praxou pri výučbe predmetov z hudobnej výchovy na vysokej škole“;

- **pracovať samostatne na rozvíjaní inštrumentálnych zručností (28 %):** „nevzdávať svoje úsilie a pravidelne cvičiť na klavíri“; „byť tvorivým inštrumentalistom, vymýšľať rôzne sprievody, tvoriť si vlastné harmonizácie piesní“; „získavať klavírnu zručnosť a byť aktívnym hráčom s heslom: nikto nemusí byť profesionál ani klavírny virtuóz, pretože učiteľ hrajúci na hudobnom nástroji je deťmi veľmi ocenený a priama interpretácia je nenahraditeľným zážitkom“; „absolvovať dobrovoľne ZUŠ, v prípade, že uchádzač o štúdium na pedagogickej fakulte neovláda základy hry na klavíri resp. inom hudobnom nástroji“; „zdokonaľovať sa v hudobnej teórii“; „zvyšovať istotu v hre na hudobnom nástroji koncertovaním“; „viac počúvať hudbu“;



Obrázok 7: Možnosti zlepšenia prípravy budúcich učiteľov v oblasti rozvoja ich inštrumentálnych zručností

- **zvýšiť podporu hudobného umenia v školstve (11 %):** „zabezpečiť hudobné nástroje (najmä klavír) v základných školách“; „realizovať workshopy a hudobné kurzy zamerané na skvalitnenie hry na hudobnom nástroji budúcich učiteľov hudobnej výchovy“;
- **iné (11 %):** „nie je potrebné nič zlepšovať, pretože inštrumentálna zručnosť učiteľa hudby nie je v súčasnosti nevyhnutnosťou popri auditívnej technike“; „neviem čo by sa dalo zlepšiť“; „môže sa využiť aj iný hudobný nástroj ako klavír“.

## ZHRNUTIE

Výsledky dotazníkového prieskumu uvádzajú aktuálnu podobu a mieru uplatňovania klavírnej interpretácie a klavírnych zručností učiteľov v hudobnej edukácii na Slovensku. Ukazuje sa, že väčšina učiteľov hudobnej výchovy v súčasnosti disponuje najmä klavírnymi zručnosťami. Konkrétne využitie klavíra pri vyučovaní hudobnej výchovy je zamerané predovšetkým na hru sprievodov k piesni, na hru akordov k hlasovej rozcvičke a na spoločnú hru žiakov s učiteľom (učiteľ hrá na klavíri, žiaci hrajú na Orffových nástrojoch). Uplatnenie klavírnej interpretácie, t. j. využitie klavíra a klavírnych zručností učiteľa pri interpretácii hudobných skladieb pri pedagogickej interpretácii hudobného diela, je zriedkavé.

Častým dôvodom určujúcim obraz vyššie uvedeného (súčasného stavu) je preferencia využívania auditívnej a audiovizuálnej techniky ako jednoduchšej a žiaľ často i jedinej možnosti vzhľadom na nedostupnosť kvalitných hudobných nástrojov v základných školách a absenciu pozitívneho vzťahu pedagóga k hre na klavíri (pocit neistoty, nedôvera vo vlastné klavírne zručnosti a pod.). Súčasne si mnoho učiteľov hudobnej výchovy uvedomuje výhody klavírnej interpretácie, najmä ako spôsobu priameho a živého prevedenia hudby, ktorý v sebe podnecuje a umožňuje: zážitkovosť, autenticitu, flexibilitu, prispôsobivosť, názornosť, aktivizáciu a motiváciu k hudbe a hudobným činnostiam, „hmatateľnosť“ hudby, rozvoj estetického cítenia, vizuálne predstavy, zvýšenie pozornosti a iné.

Možno konštatovať, že výsledky prieskumu prispeli predovšetkým k ďalšiemu smerovaniu výskumu kauzálnych súvislostí medzi klavírnou interpretáciou

a percepčnými zručnosťami žiakov v mladšom školskom veku tým, že sa potvrdila aktuálnosť problematiky súvisiaca s významom uplatňovania klavírnej interpretácie ako živého prevedenia hudby a využitia klavíra ako motivačného a didaktického prostriedku v hudobnej edukácii na základnej škole i v súčasnosti.

## POUŽITÉ ZDROJE

- Baker, V. (2017). Teachers' Perceptions on Current Piano Use in the Elementary General Music Classroom. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(2), 23–29. <https://doi.org/10.1177/8755123315598558>
- Gavora, P., Koldeová, L., Dvorská, D., Pekárová, J., Moravčík, M. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Univerzita Komenského. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>
- Hatrík, J. (2008). Metafora ako most medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovím. *Zborník referátov zo seminárov Pedagogická Dvorana*. H plus.
- Nedělka, M. (2011). *Klavír jako nástroj tvořivého rozvoje osobnosti*. Univerzita Karlova v Praze.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

# Falzet jako hlavní východisko při strukturaci mužského pěveckého hlasu

*Lukáš Filippi*

*Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha (CZ)*

---

## **ABSTRAKT**

Příspěvek představuje hlavní myšlenky autorova doktorského výzkumu, které se týkají falzetové metody školení mužského pěveckého hlasu. Namísto obvyklého postupu, kdy mužský adept zpěvu vychází z volně přístupného hrudního rejstříku, zde autor předkládá alternativní možnost k strukturaci pěveckého hlasu, která vychází z myšlenek pěveckých pedagogů J. Bara, P. Kočího, A. Maříka a A. Frisella, které spojuje přesvědčení o tom, že ve zpěvu má hrát hlavní roli zevní napínač hlasivek. Jako jednu z pomůcek pro analýzu vlastního pěveckého projevu článek nabízí metodu spektrální analýzy, konkrétně program VoceVista.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

zpěv, pěvecká pedagogika, falzet, hlavový tón, mužský hlas, pěvecká technika

**ABSTRACT**

The paper presents the main ideas of the author's doctoral research, which relate to the falsetto method of male singing voice training. Instead of the usual procedure, where the male singing adept starts from the freely accessible chest register, the author presents an alternative option for structuring the singing voice based on the ideas of singing teachers and theorists J. Bar, P. Kočí, A. Mařík and A. Frisell, who believe in the fact that the external vocal cord tensioner should play the main role in singing. As one of the tools for analyzing singer's own performance, the article offers the method of spectral analysis, specifically the *VoceVista* software.

**KEYWORDS**

singing, vocal pedagogy, falsetto, head voice, male voice, singing technique

## ZPĚV ZALOŽENÝ NA DISFUNKCI

Mezi pedagogy zpěvu panuje shoda, že hlavní funkci by při zdravém zpěvu měl zastávat vnější napínač hlasivek (Kočí, 1970). Tento mechanismus je zodpovědný za tzv. hlavový tón, který je u mužů známý též pod pojmem falzet či fistule.<sup>1</sup>

Frisell (1996) i Bar (1976) však uvádějí, že praxe je často taková, že se u mužských adeptů zpěvu vychází z hrudního rejstříku. Důvodů pro tento chybný začátek, který celé hlasové školení vyše na nesprávnou cestu, zmiňují autoři několik. Za prvé je u většiny mužů hrudní rejstřík lehce přístupný, neboť je studentům známý z pocitu mluvy (Frisell, 1996). Za druhé poskytuje bez zdlouhavého výcviku zdánlivou mohutnost a jadrnost zvuku, kterou si žáci mylně pletou s pravou rezonancí plně strukturovaného hlasu (Bar, 1976).

Hlasový výcvik, jenž začíná z volně přístupného hrudního rejstříku a který žákovi poskytuje relativně hlasité a hrdinně znějící tóny, vede podle Bara (1976) k nelibozvučným tónům, deformaci vokálů ve vyšší poloze, rejstříkovým zlomům, distonaci a v konečném důsledku k celkové ztrátě hlasu.

Bar (1976, s. 52–53) ve své knize dokonce uvádí následující varovnou pasáž: „Izolace prsního rejstříku, kterou vlastně zavínil omyl a libovůle svedeného estetického citu už v hluboké a střední poloze, se na přechodných tónech nic netušícímu zpěváku ukáže v celé obludnosti. Pojednou stojí před propastí uprostřed svého hlasu, která se při správném zpívání nikdy nemohla vytvořit. A v momentě, kdy by byl ještě čas se vrátit, tzn. poznat tento svůdný zvukový přelud jako kořen všeho zla a odvrátit se od něho, v tom momentě ho potvrdí a prohlásí za nediskutabilní základ, na němž musí být celý hlas vybudován: [...] Od této chvíle stojí celý hlas, ba celá zpěváková existence na hlasové disfunkci.“

## ŠKOLENÍ HLASU PROSTŘEDNICTVÍM FALZETOVÝCH CVIČENÍ

Školení hlasu prostřednictvím zesilování hlavového tónu (falzetu) je podle Frisella (2005) časově i psychicky mnohem náročnější. Hlavový tón se totiž u většiny mužských hlasů, které prošly mutací, nenachází ve vyvinutém stavu. Počáteční tóny ve falzetu jsou slabé a dyšné, pro neškolené ucho nepůsobí dojmem, že by se kdy mohly rozvinout do krásných,

---

<sup>1</sup> Pedagogickou literaturou, která se zabývá falzetem, se autor podrobně zabýval ve své diplomové práci *Falzet jako hlavní princip při strukturaci mužského pěveckého hlasu* (Filippi, 2021).



plných tónů, jichž chce pedagog i žák dosáhnout (Frisell, 1996). Frisell (1996) proto zdůrazňuje, že při pěveckém školení je zásadní zkušené ucho pedagoga. To by mělo v prvních letech výcviku jako jediné posuzovat hlasový vývoj žáka.

Frisell i Kočí radí, že by počáteční výcvik měl probíhat prakticky výhradně ve falzetu a teprve po několika letech převážně falzetového školení by měl žák začínat s prvními „plnými tony“, ve kterých oba rejstříky pracují dohromady (Kočí, 1970). Přemysl Kočí ve svém spisu dokonce uvádí, že tři čtvrtiny veškerého tréninku by měly probíhat ve falzetu. Autor dodává, že potom, co dojde k zautomatizování tohoto mechanismu, může žák při cvičení klidně číst román.

Frisell, Mařík a Kočí dále zdůrazňují, že falzet je nutné stáhnout až do spodu zpěvákovy hlasu. Mařík (1960) v této souvislosti píše:

K dolnímu, tj. teoretickému zlomu hlasovému při falzetovém výcviku hlasu prakticky nedochází [...]. Pěvec přivykl již do té míry měkkému nasazení, že ztrácí vůbec schopnost uplatňovat při začátku zpěvu dřívější své návyky. Ve skutečnosti tento nový návyk podmiňuje stálá převaha napínání hlasivek zevním napínačem. Řada nejnižších tónů, u nichž bude převládat napínání hlasivek vnitřním napínačem, je již natolik zkrácena, že vnitřní napínání přes svou faktickou převahu je i zde složkou doplňující napínání zevní. Převaha zevního napínání v celém hlasovém rozsahu prakticky znamená, že se také rozšiřuje falzetový rejstřík na úkor rejstříku hrudního (s. 53).

Autoři tuto myšlenku zdůrazňují v různých formulacích. Například Bar (1976, s. 102) ve své knize uvádí, že „[...] všechny pravé tóny jsou zesílený falzet“. Benoni (1928) píše, že se nesmí užít prsního tónu. Frisell (2005) dodává, že spodní tóny jsou největší iluzí ze všech, neboť svou barvou posluchače mylně přesvědčují o svém „hrudním původu“, zatímco jsou tvořeny svaly horního rejstříku, které zpěvák po léta cvičil.

To, že falzet (neboli hlavový tón) je možné (a také nutné) snést až do nejspodnější části zpěvákovy rozsahu, popisuje i historicky nejdéle zpívající basista Metropolitní opery Jeremy Hines. Ve své knize píše, že pokud se tento úkon zpěvákovi podaří, objeví celý svůj hlas. Dodává, že bohužel mu tuto radu žádný pedagog nikdy nedal (Hines, 1997).

Falzetové školení, které trvá podle Frisella (1996) 5–7 let a které se v počátečních fázích nezabývá zpěvem písní či árií, ale pouze vokalizami v hlavovém tónu, pak podle autorů poskytne zpěvákovi svrchovanou kontrolu nad produkovanými tóny, krásu, nosnost a trvanlivost hlasu.

Důvodů, proč se od výcviku, který začíná systematickým posilováním vnějších napínačů hlasivek, opustilo, poskytují autoři několik. Mařík (1960) uvádí, že v průběhu mutace, kdy hlas často samovolně přeskakuje, našli chlapci bezpečnou polohu v dolní části svého rozsahu. Když došlo k zbytnění hlasivkového svalu a nové svalové uspořádání vyžadovalo novou svalovou koordinaci, našli si chlapci novou polohu v takové části rozsahu, kde je s přehledem dominantně zapojený hrudní rejstřík a kde nehrozí rejstříkové zlomy.

Podle Frisella (2005) je falzetový trénink zároveň velice psychicky náročný. Vzhledem k tomu, že u většiny žáků se nachází falzet v nevyvinuté podobě a dominantní funkci ve zpěvu i mluvě má hrudní rejstřík, neukazuje první fáze falzetového výcviku žádnou souvislost s krásnými tóny plně strukturovaného hlasu. Frisell dále uvádí, že po určité době falzetového tréninku, kdy svaly hlavového rejstříku zesílí, nastoupí období hlasového „zmatení“ a „ztráty identity“. Když se žák pokusí zpívat původním izolovaným hrudním rejstříkem, počíná se z něho vytrácet jeho pevnost, jadrnost a mužná kvalita. Frisell dodává, že toto zastření a „zmatení“ je dočasná a nutná fáze, která musí být tolerována, pokud chce žák docílit inverze svalové dominance. Toto přechodné stádium by měl podle Frisella adept zpěvu uvítat, neboť je odrazem blahodárného působení falzetového mechanismu, který postupně sílí a oslabuje tak dosavadně dominantní postavení hrudního rejstříku.

Anthony Frisell ve svých knihách *The Art of Singing on the Breath Flow* (2005) a *The Tenor Voice* (1996) podrobně popisuje jednotlivá stádia falzetového tréninku. Jako první fázi uvádí, že žák má vykonávat řadu sestupných falzetových škál, aby snesl fonaci ve falzetu do polohy běžně ovládané hrudním rejstříkem. Jako nejvhodnější vokály pro tyto cvičení uvádí Frisell „u“ a „i“. Autor uvádí, že tato fáze může trvat i několik let, podle toho, v jakém stavu se žákův hlas při počátku školení nacházel. Po úspěšném snesení falzetového mechanismu do spodní polohy Frisell popisuje cvičení *messa di voce*, které má za úkol semknout oba rejstříky dohromady. Toto cvičení vyžaduje, aby žák započal tón izolovaným falzetem a postupně ho zesiloval. V průběhu zesilování (po letech falzetového výcviku) se k hlavovému tónu samovolně přidá zapojení hrudního rejstříku. Žák tento (už „smíšený“ hlas – *voce raccolta*) tón zesiluje až do fortissimové dynamiky a poté opět zeslabuje do pianissimové, až skončí opět ve falzetovém tónu. Zvládnutí tohoto cvičení na všech vokálech a na všech púltónech rozsahu je podle Frisella důkazem samovolného míšení rejstříků a dokonalé pěvecké techniky.

Frisell ve svých knihách (1996, 2005) opakovaně uvádí, že pro falzetový výcvik je zásadní ucho zkušeného pedagoga. Jelikož jsou zvuky v počátečních fázích výcviku slabé, dyšné, směšné a nevypadají, že by mohly vést ke krásným a plným tónům školeného hlasu, je zapotřebí, aby hodnotil hlas a jeho pokrok pedagog, který si je vědom celé cesty, kterou hlas při své strukturaci musí podniknout.

Jako možné vysvětlení toho, proč se tato metoda výcviku nevyskytuje v současném pěveckém školství, nám může posloužit Frisellův názor, že je zde zásadní kontinuita pedagogů, kteří jsou tohoto dlouhého a úmorného procesu znalí. Frisell píše, že po druhé světové válce došlo k přetržení tradice a tato metoda školení zmizela ze současných pěveckých škol.

## SPEKTRÁLNÍ ANALÝZA

Jeden ze způsobů, jak vizuálně zobrazit charakteristiky zpívaného tónu, je spektrální analýza. Každý zpívaný tón obsahuje široké spektrum alikvótních (též částkových či parciálních) tónů, které vznikají při vibraci jakéhokoli předmětu (v tomto případě lidských hlasivek) jako násobky základní frekvence. Spektrální analýza graficky znázorňuje rozložení a sílu jednotlivých částkových tónů. Studentům lze pomocí tohoto znázornění dobře vysvětlit fenomén formantů a ukázat akustický rozdíl mezi jednotlivými vokály. Jsou to právě formanty a jejich role při zesilování jednotlivých frekvenčních pásem, co umožňuje člověku rozpoznat jednotlivé vokály, a tedy rozumět lidské řeči.

Formanty lze přitom chápat jako jednotlivé rezonanční prostory, jejichž velikost je určena formováním hltanu a nastavením jazyka. Pro porozumění lidské řeči jsou nejdůležitější dva formanty, tzv.  $f_1$  a  $f_2$ , avšak pro klasický zpěv hraje důležitou úlohu i formant  $f_3$ , tzv. pěvecký formant, který zesiluje velmi vysoké frekvence kolem 2,8 kHz. Tato velmi vysoká frekvence vzniká zúžením prostoru těsně nad hrtanem. Amplifikace těchto vysokých frekvencí je typická pro klasicky školené hlasy. Nejvýrazněji ji lze vnímat u mužských hlasů, nejvíce tenorů, kde může svojí silou převážit akustickou energii základní frekvence.

Právě přítomnost pěveckého formantu (v angličtině *singer's formant*, v italštině *squillo*) je jedním z parametrů, které by mohl adept zpěvu ve svém hlasovém výcviku vnímat a sledovat jeho vývoj. Díky funkci programu VoceVista, která je schopná izolovat

jednotlivá frekvenční pásma, si může zpěvák pustit pouze tento spektrální výsek a postupem času se naučit vnímat jeho přítomnost a „ladit“ jeho sílu i výšku drobnou modifikací dechu a hlasového traktu při samotném zpěvu.

## SHRNUTÍ

Tento článek představil způsob pěveckého výcviku mužských hlasů, ve kterém hraje hlavní roli posilování falzetového rejstříku. Jsou zde představeny hlavní myšlenky pěveckých pedagogů, jako jsou R. Vašek, P. Kočí, J. Bar, B. Benoni a A. Frisell, které spojuje přesvědčení o tom, že ve zpěvu má hrát hlavní roli zevní napínač hlasivek neboli sval, který zodpovídá za fonaci ve falzetu. Tento názor není v pěvecké komunitě ojedinělý, avšak podle výše zmíněných autorů je praxe při výcviků mužských zpěváků radikálně odlišná. Příspěvek zde uvádí důvody, proč tomu tak je, jako je např. dysbalance vzniklá mutací a následným přetěžováním hrudního rejstříku nebo psychická náročnost, která falzetový výcvik provází. Cílem příspěvku je vnést do diskuze o pěveckém školení mužských hlasů kritický náhled na jednostranné zapojování hrudního rejstříku a poukázat na výhody falzetové formy pěveckého výcviku, kterou představují vybraní autoři. Příspěvek odkazuje na práci A. Frisella, když uvádí konkrétní postup, jak má adept zpěvu postupovat a jaká cvičení má volit v prvních letech výcviku. Jako jednu z pomůcek pro analýzu vlastního pěveckého projevu článek nabízí metodu spektrální analýzy, konkrétně program VoceVista. Ten ukazuje nejen frekvenci snímaného zvuku, ale zároveň jeho spektrální rozložení. Při analýze zpívaného tónu tak lze zjistit, ve kterých frekvenčních oblastech se nachází dominantní akustická síla. Analýza tohoto fenoménu a práce s pěveckými formanty může být vhodnou učební pomůckou pro výuku zpěvu.

## POUŽITÉ ZDROJE

Bar, J. (1976). *Pravý tón a pravé pěvecké umění*. Supraphon.

Benoni, B. (1928). *Pěvecké umění a jeho metodika*.

Filippi, L. (2021). *Falzet jako hlavní princip při strukturaci mužského pěveckého hlasu*.

[diplomová práce]. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Frisell, A. (1996). *The Tenor Voice*. Branden Publishing Company.

Frisell, A. (2005). *The Art of Singing on the Breath Flow*. Elysian Fields Books.

Hines, J. (1997). *The four voices of man*. Hal Leonard Corporation.

Kočí, P. (1970). *Základy pěvecké techniky*. Supraphon.

Mařík, A. (1960). *Pěvecké metody a falzetový výcvik*. Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.

Vášek, R. (1977). *Kultivovaný zpěv, jeho zásady a metodika*. Panton.

# Vliv hudebního vzdělání na osobnost člověka (projekt disertačního výzkumu)

*Zdislava Voborná Záleská*

*Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno (CZ)*

---

## **ABSTRAKT**

Tento příspěvek pojednává o problematice výzkumu, který je součástí disertační práce s názvem *Vliv hudebního vzdělání na osobnost člověka*. Bude zde popsán proces hledání a volby výzkumné metody, která bude dále podrobněji vysvětlena. Dále se příspěvek bude věnovat samotnému projektu výzkumu – popisu výzkumných hypotéz, základnímu a výběrovému souboru, terénní fázi výzkumu a výsledkům demografického dotazníku.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

hudební vzdělání, osobnost člověka, výzkum, projekt výzkumu, výzkumné metody, teorie Big Five

## **ABSTRACT**

This contribution deals with the research, which is part of a dissertation entitled *The Influence of Musical Education on a Human Personality*. The process of finding and choosing a research method will be described here, which will be further explained in more detail. Furthermore, the contribution will be devoted to the research project itself – a description of the research hypotheses, the population and the sample, the field phase of the research, and the results of a demographic questionnaire.

## **KEYWORDS**

music education, human personality, research, research project, research methods, the Big Five model

## ÚVOD

Pro každý výzkum je velice důležité stanovení výzkumného záměru, správná volba výzkumné metody, včetně jejího vyhodnocení, volba výběrového souboru i oslovení daných respondentů. Právě tímto procesem musí projít každý výzkumník. Tento příspěvek popisuje průběh výzkumu Vliv hudebního vzdělání na osobnost člověka, který je součástí disertační práce. V první části bude popsán výzkumný záměr, výzkumné hypotézy a popsán výběrový soubor. Dále je zde popsána problematika hledání vhodného psychologického testu se zaměřením na testy založených na teorii Big Five. Článek se věnuje také charakteristice těchto pěti faktorů. Bude představen test BFI 44, který byl pro tyto výzkumné účely vybrán a který vychází z této teorie. Stejně tak je představen i demografický dotazník, díky kterému bylo možné respondenty rozdělit do kategorií podle určitých kritérií. Poslední část článku představuje výsledky demografického dotazníku. Výsledky druhé části dotazníku (tedy jednotlivých faktorů v souvislosti s hudebním vzděláním) budou zveřejněny v disertační práci.

## CÍL VÝZKUMU

Výzkumným cílem této práce bylo zjistit, zda a případně jakým způsobem ovlivňuje hudební vzdělání osobnost člověka. V rámci výzkumného šetření byli porovnání respondenti s absolvovanou všeobecnou hudební výchovou s absolventy, kteří se hudebnímu vzdělání věnovali nad rámec této povinné hudební výchovy. Pro tyto účely musel být vybrán vhodný psychologický dotazník, který zdokumentuje osobnost respondentů. Zároveň bude potřeba volit mezi takovými dotazníky, které nebudou náročné pro respondenta na vyplňování a pro výzkumníka na administraci. Aby byl výzkum dostatečně reprezentativní, byla také potřeba oslovit co největší množství respondentů, kteří budou ochotni dotazník vyplnit.

## VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY

1. Pokud je hudební vzdělávání provozováno dlouhodobě, je pravděpodobné, že se v rané dospělosti vliv hudebního vzdělání pozitivně projeví i v jiných než hudebních oblastech.

2. Hudebně vzdělaný člověk má větší zájem o umění a estetické hodnoty. Lépe mu porozumí a vyzná se v umění, hudbě nebo literatuře.
3. Hudební vzdělání působí pozitivně na intelekt člověka. Hudebně vzdělaný člověk je více otevřený novým zkušenostem, je originální, vynalézavý, tvořivý, přichází s novými nápady a má dobrou představivost.
4. Hudební vzdělání ovlivňuje oblast chování a sociálních vztahů. Hudebně vzdělaný člověk je svědomitý a pracovitý.

## **ZÁKLADNÍ A VÝBĚROVÝ SOUBOR**

Základní soubor byl tvořen všemi studenty vysokých škol v České republice. Důvodů, proč byli zvoleni právě vysokoškoláci, bylo více. Jedním z nich byl argument založený na vývojové psychologii dokazující změnu chování jedince v období postpubescence. Takový člověk nejedná tak egocentricky jako v mladším věku a ve svých emocích projevuje větší zájem o ostatní osoby. Také jeho hudební cítění a hodnoty procházejí změnou, jeho city jsou velice intenzivní (Příhoda, 1963). Reliabilita dotazníku, který byl aplikován ve výzkumném šetření, též argumentovala pro výběr dospělé populace, poněvadž její hodnoty byly právě u těchto osob nejvyšší (Hřebíčková et al., 2016). Volba tohoto souboru zároveň umožňuje oslovit i studenty hudebních akademií, jakožto studentů nejvyšší možné úrovně hudebního vzdělání ve vzdělávacím systému.

Pro jednotky základního souboru byl typickým znakem sociální status studenta ve věku přibližně 19–26 let a absolvování povinné hudební výchovy na základní škole. Výběrový soubor tvořili studenti vysokých škol rozdělených do několika podsouborů podle dosaženého stupně hudebního vzdělání. V úvodu dotazníku byla uvedena prosba o předání dotazníku dalším osobám, proto byly získány odpovědi i od respondentů, kteří v danou dobu nebyli studenti vysokých škol. Pro volbu výběrového souboru byla použita metoda náhodného výběru a metoda sněhové koule (viz např. Řehák, 2018).

Prostřednictvím mailových adres bylo osloveno 28 veřejných vysokých škol a 10 konzervatoří. Dále byli respondenti osloveni prostřednictvím sociálních sítí. Na Facebooku bylo osloveno 22 skupin včetně oficiálních skupin jednotlivých škol, fakult nebo kateder, volnočasových studentských skupin a skupin týkajících se hudebního



oboru. Dotazník byl zveřejněn vývěskou na IS MUNI a také prostřednictvím dvou vysokoškolských skupin mimo Facebook skrze studijní referentky.

## **METODY A TECHNIKY**

V psychologii souvisí různost metodologických postupů s jejím směrovým rozrůzněním a se zaměřením na specifické oblasti výzkumu. Psychologie využívá vlastní výzkumné metody nebo metody vytvořené jinými vědami. Stejně tak i hudební psychologie využívá metody psychologie, ostatních věd i postupy muzikologických disciplín, případně jejich kombinaci. Tyto metody můžeme rozdělit na metody observační, experimentální a explorační – kombinace prvních dvou metod. Poslední metoda zjišťuje v podobě výzkumu kvalitativní nebo kvantitativní rozdíly jednotlivců v porovnání s dalšími jednotlivci. Jejich funkce je diagnostická a prognostická (Poledňák, 1984). Tato metoda pronikla do muzikologie koncem 19. století a ovlivnila hudební psychologii a estetiku.

Pro testy jsou důležité jejich vlastnosti. První vlastností je reliabilita – tedy spolehlivost testu, která zajistí shodný výsledek u téhož jedince při jeho znovupoužití. Druhou vlastností je citlivost daná povahou stupnice pro hodnocení. Poslední vlastností je validita – platnost, tedy to, že test zjišťuje a měří přesně to, co má zjišťovat a měřit (Poledňák, 1984).

Jedním ze zvažovaných testů pro účely tohoto výzkumu byl osobnostní faktorový dotazník s šestnácti faktory charakterizující vybrané rysy osobnosti, který vytvořil Raymond Cattell. Každý faktor je charakterizován dvěma kvalitami. Test, založen na metodě faktorové analýzy, zjišťuje typ osobnosti. Zaměřuje se na rysy osobnosti, kterými je například vřelost, emocionální stabilita, dominance, živost, sensitivita, uzavřenost, otevřenost ke změně, extroverze, nezávislost a sebekontrola. Cattell (1975) rozlišuje primární a sekundární faktory. Každý faktor je popsán několika adjektivy, které vystihují jak záporný, tak kladný pól daného faktoru. Ačkoliv je tento test velice propracovaný, nebyl nakonec pro účely dotazníkového šetření zvolen. Jeho administrativa i vyplňování by bylo poměrně časově náročné. Též by byla na místě spolupráce se zkušeným psychologem, který s dotazníkem umí pracovat.

Cattell měl spoustu následovníků, kteří dospěli k faktorům, které byli podobné pěti faktorům teorie Big Five. A právě dotazník BFI, který byl po dalším bádání psychology nabídnut pro výzkumné potřeby, je založený na této teorii. Vytvoření této metody spočívalo ve vytvoření postupu pro výběr vlastností a následném uspořádání těchto vlastností. Lexikální hypotézy a statistické techniky (faktorové analýzy) nabídly možnost řešení tohoto problému. Výchozím předpokladem pro lexikální hypotézu byl fakt, že nejpodstatnější individuální rozdíly jsou uchovány v jazyce. „Čím jsou jednotlivé rozdíly významnější, tím častěji se uplatňují v každodenní komunikaci a jsou zachyceny jako jednotlivá slova.“ (Hřebíčková & Urbánek, 2001, s. 9). Cílem lexikální studie je vybrat, zredukovat a pomocí faktorové analýzy upořádat slova charakterizující popis osobnosti. Takto vznikla pětifaktorová struktura popisu osobnosti, která je vytvořena nejdůležitějšími dimenzemi. Vznikl tak termín Big Five neboli Velká pětka, který zavedl Goldberg. Pět faktorů je zastoupeno těmito dimenzemi: extraverte, přívětivost, svědomitost, neuroticismus a otevřenost vůči zkušenosti (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

## **CHARAKTERISTIKA FAKTORŮ BIG FIVE**

Podle Martiny Hřebíčkové (1997) označuje většina badatelů první dimenzi pětifaktorového modelu pojmem extraverte. Výrazným rysem je sociabilita, aktivita a asertivita. Můžeme se setkat též s pojmenováním živost, bystrost nebo síla. Tato dimenze zjišťuje úroveň aktivace, potřebu stimulace a kvalitu a kvantitu interpersonálních interakcí. Ačkoliv je každá dimenze zastoupena pozitivním a negativním pólem, neměla by být nízká hodnota tohoto faktoru (introverte) nahlížena jako negativní. V tomto případě by se na introverzi mělo nahlížet spíše z pohledu nepřítomnosti extraverte než jako na její protiklad. Introverti nemusejí být nepřátelští, nejistí nebo poslušní. Jsou spíše jen zdrženliví, samostatní, nezávislí a vyrovnaní. I když nejsou tak živí a čilí, jak je pro extraverty typické, neznamená to, že jsou nešťastní a pesimističtí. Extraverti se vnímají jako společenší, aktivní, energičtí, upovídaní, optimističtí a veselé mysli. Ve společnosti se cítí dobře, rádi jsou členy některých skupin nebo společenských shromáždění.

Druhou dimenzi charakterizují slova přeložená do českého jazyka jako přívětivost, příjemnost nebo snášenlivost. Tato dimenze zahrnuje jak přátelskou poddajnost, emoční

podporu a altruismus jakožto nejvýraznější charakteristiku osob s vysokým skóre, na druhém pólu pak značí nepřátelství, lhostejnost, žárlivost a přátelskou nepoddajnost. Vyjadřuje také emocionální stabilitu. Na své škále zachycuje interpersonální orientaci v myšlenkách, pocitech i činech. Nízké skóre vymezují charakteristiky jako je nepřátelkost, egocentrismus, ovládání druhých, agresivní chování, prosazování se na úkor druhých a více soutěživost než spolupráce. Osoby s touto charakteristikou nejsou tak sociálně žádané jako osoby s vyšším skóre této dimenze. Pozitivní pól je charakterizován přídavnými jmény: dobrosrdečný, přívětivý, poctivý, mravný. Je však potřeba být obezřetný, pokud má člověk vysokou míru tohoto faktoru. Do jisté míry by měl člověk bojovat za své názory a být skeptický k názorům druhých, což dotyčnému může napomocť k úspěšnému řešení problému. Též osoby s vysokou mírou altruismu mají sklon důvěřovat druhým a jsou ochotni jim pomáhat.

Třetí dimenze je někdy označována jako Vůle k výkonu, Vůle nebo termínem Práce. Zjišťuje individuální úroveň při motivaci a vytrvalosti. Pozitivní pól této dimenze je charakterizován pečlivostí, zásadovostí, svědomitostí a spolehlivostí. Tito lidé jsou na sebe nároční, jsou cílevědomí, pilní, vytrvalí, systematictí a mají pevnou vůli. Tyto charakteristiky jsou sice sociálně žádoucí, avšak jejich přemíra může vést například k pedantičnosti a workoholismu. Negativní pól zahrnují pojmy jako je lhostejnost k pracovním cílům a malý zájem o práci, nedbalost, nestálost. Lidé s nízkým skóre přívětivosti mohou být nesvědomití, nejistí a lenošní.

Čtvrtá dimenze „zahrnuje kontrast mezi vyrovnáváním se s prostředím (adjustace) nebo emocionální stabilitou a maladjustací – neuroticismem“ (Hřebíčková, 1997, s. 33). Někdy je také označována pojmy jako je afekt nebo emocionální stabilita. Tento faktor zjišťuje rozdíly v emocionální stabilitě a v prožívání negativních emocí. Osoby s vysokými hodnotami neuroticismu jsou náchylné k psychickému vyčerpání, jsou spíše emocionálně nestabilní, jejich psychickou vyrovnanost lze snadno narušit a častěji uvádějí negativní prožitky, které nesnadno překonávají. Mají sklon cítit se zahanbeně, nervózně a úzkostně, snadno je lze přivést do rozpaků, intenzivně prožívají strach a smutek. Jejich představy často neodpovídají realitě, proto také hůře zvládají stresové situace. Naopak osoby s nízkým skóre jsou emocionálně stabilní, klidní, vyrovnaní a mají sebedůvěru. Zato však mohou být někdy okolím považovány za necitlivé.

Poslední dimenze se u nás nejvíce označuje jako Otevřenost vůči zkušenosti. V zahraničí se však můžeme setkat i s dalšími pojmy jako je kultura, intelekt, imaginace, integrita. Důvodem, proč pátý faktor má tolik verzí, je pravděpodobně to, že tyto verze „jsou zřejmě ovlivněny užitím různých definic osobnosti, na jejichž základě se z osobnostně relevantních termínů vybírají rysové deskriptory“ (Hřebíčková, 1997, s. 34). Tento faktor zahrnuje zájmy a míru zaujetí pro nové zkušenosti a toleranci k neznámému. Osoby s nízkou hodnotou dávají přednost známému, často se chovají konvenčně a zauímají konzervativní postoje. Osoby s vysokým skóre otevřenosti mají bohatou fantazii, jsou vnímavější k prožitkům různých emocí a více zvažují i variantu nových a nekonvenčních myšlenek. Tyto osoby mají zájem o umění, vědu, experiment, charakterizují se jako intelektuální, tvořiví, talentovaní a obdařeni fantazií. Nové nekonvenční způsoby, změny i v oblasti sociálních či politických norem hned nezavrhují, ale rádi je kriticky zhodnotí a případně přijmou za své (Hřebíčková, 1997).

## **TESTY ZALOŽENÉ NA TEORII BIG FIVE**

Testů, které vycházejí z pětifaktorového modelu osobnosti, je mnoho. Nejznámější z nich jsou NEO osobnostní inventáře, které se pro diagnostické účely využívají v několika jazykových verzích. Jedním z testů je test NEO Five-Faktor inventory, který vytvořili Paul T. Costa a Robert R. McCrae. Z tohoto testu vychází test NEO pětifaktorový osobnostní inventář vydaný v českém prostředí, který zpracovala Martina Hřebíčková a Tomáš Urbánek. Tento test aplikovali na vzorku více než 2000 osob v České republice a následně dokázali jeho použitelnost v českém prostředí. Je vhodný jak pro mládež, tak dospělou populaci. Jeho využití je možné v klinické psychologii, poradenství i pro výzkumné účely. Test obsahuje 60 položek (dvanáct pro každou dimenzi) a zjišťuje údaje o každé z pěti dimenzí a míru individuálních odlišností. Testy NEO jsou většinou zpoplatněny a není žádoucí je využít pro on-line výzkumy.

Mimo testy NEO byly do češtiny přeloženy i další inventáře založené na teorii Big Five, například holandský The Five Factor Inventory a The Big Five Questionnaire. Postupně narůstal zájem o tyto testy, avšak nebylo mnoho respondentů ochotných vyplňovat testy s velkým počtem otázek. Vzrostla tak tendence vytvářet krátké a spolehlivé testy, které byly dříve nemyslitelné. Validizační studie však prokázaly přijatelné psychometrické

charakteristiky krátkých testů. Jsou to například testy Big Five Inventory, Five Item Personality Inventory a Ten Item Personality Inventory. Tyto metody jsou velice oblíbené, zároveň i spolehlivé s jednoduchou administrací. A právě dotazník Big Five Inventory – BFI-44 byl zvolen pro výzkumný záměr této práce. Kvůli dvojznačnosti adjektiv byly na místo nich v testu použité krátké věty nebo slovní spojení. Dotazník obsahuje 44 otázek pro 5 dimenzí, na které se odpovídá pomocí pětibodové škály (zcela nesouhlasí – spíše nesouhlasí – ani nesouhlasí ani souhlasí (tj. neutrální) – spíše souhlasí – zcela souhlasí). Nejvyšší hodnoty reliability jsou u dospělé populace, u starších adolescentů jsou o něco nižší a u mladších adolescentů jsou nejnižší.

## **METODY POUŽITÉ VE VÝZKUMU**

Ve výzkumu byly použity dva dotazníky. Demografický dotazník zjišťoval základní informace o věku a pohlaví respondentů, o sociálním statusu respondentů (zda respondent studuje a pracuje), současném vzdělávacím oboru respondentů, nejvyšším dosaženém hudebním vzdělání a případně jejich hudební aktivitě nebo zaměření. Tato sekce dotazníku umožnila rozdělení respondentů podle určitých kritérií a některé z těchto informací figurují v regresních modelech jako nezávislé proměnné. Cílem druhého dotazníku bylo „změřit“ a zdokumentovat osobnost člověka a následně tyto hodnoty porovnat s některými předchozími kritérii, zejména s úrovní hudebního vzdělání. Pro tyto účely byla potřeba zvolit vhodný dotazník z oblasti psychologie, kterým se stal test BFI-44. Tento dotazník je volně dostupný, jeho vyplňování nezabere více než 10 minut a jeho vyhodnocování též není složité. Inventář BFI-44 je založený na teorii Big Five, je sebeposuzující a obsahuje 44 otázek. Každý z faktorů Big Five je zastoupen několika otázkami (osmi až deseti). Každý z těchto pěti faktorů zastupuje vždy jednu závislou proměnnou v lineárních regresních modelech.

Úroveň hudebního vzdělání byla rozdělena do šesti skupin. První úroveň hudebního vzdělání byla tvořena absolventy s pouze všeobecným hudebním vzděláním. Do této skupiny byli zařazeni respondenti, kteří absolvovali hudební výchovu v rámci základního, popřípadě středního vzdělávání (gymnázia). Předpokládalo se, že v této skupině bude největší množství respondentů. Z toho důvodu vznikla také druhá a třetí skupina respondentů, aby se respondenti v těchto skupinách mohli odlišit od respondentů první

úrovně. Druhou úrovní dosaženého hudebního vzdělání bylo absolvování 1. cyklu hudebního oboru na ZUŠ. Třetí úrovní bylo absolvování 2. cyklu hudebního oboru na ZUŠ. Čtvrtou úroveň tvořili absolventi středních škol s rozšířenou hudební výchovou. Sem byla zařazena např. umělecká gymnázia a střední pedagogické školy, ovšem konzervatoře zde zařazeny nebyly. Další úroveň byla tvořena absolventy vysoké školy s hudební výchovou nebo muzikologií. Do této skupiny byly zařazeny například hudební obory pedagogických nebo filozofických škol. Nejvyšší kategorii tvořili respondenti s profesionálním hudebním vzděláním. Do této kategorie byli zařazeni absolventi hudebních akademií a konzervatoří. Toto dělení hudebního vzdělání záměrně neodpovídá běžné klasifikaci vzdělání. Cílem bylo rozdělit respondenty do kategorií podle úrovně hudebního vzdělání. Z tohoto důvodu není možné předpokládat zařazení hudebních konzervatoří do některé z nižší kategorie, v případě středních a vysokých škol zařazení do stejné kategorie jak hudební, tak nehudební obory apod.

V úvodu dotazníku byly uvedeny důležité informace týkající se vyplňování. Dotazování bylo anonymní. Terénní fáze výzkumu se uskutečnila prostřednictvím on-line sběru dat. Tento způsob je značně časově méně náročný pro sběr dat i následné vyhodnocování. U několika respondentů byl uskutečněn předvýzkum a poté byl zahájen samotný výzkum. Sběr dat se uskutečnil od března do května 2023. Od června do července 2023 probíhala analýza dat a od srpna probíhala interpretace výzkumu, která bude zveřejněna v disertační práci. Pro analýzu dat byly využity programy ANOVA a JASP, které se využívají pro statistické testování hypotéz.

## **VÝSLEDKY VÝZKUMU**

Dotazník vyplnilo a odeslalo celkem 1936 respondentů včetně 64 respondentů, kteří nebyli plnoletí. Odpovědi respondentů mladších 18 let byly však pro svou povahu a kontrolu vlivu z analýzy dat vyřazeny. Výběrový soubor tak tvořilo 1872 respondentů.

Pro závislé proměnné, tedy pro každou dimenzi Big Five, byly vytvořeny hodnoty deskriptivních statistik, histogramy (sloupcové grafy ukazující četnost sledované veličiny) a Q-Q ploty (tj. grafická metoda pro porovnání tvaru rozdělení dat vynesemím kvantilů proti sobě). Jejich hodnoty nezaznamenaly výrazné odchylky, ani nebyl

předpokládán výrazný problém v normalitě jejich rozdělení. Tyto grafy a tabulky budou popsány a uvedeny v disertační práci.

Věk respondentů byl rozdělen na dvě skupiny, aby mohl být odhalen efekt příslušnosti k nižší nebo vyšší věkové skupině. První skupinu tvořili respondenti ve věku 18–30 let včetně. Tato skupina byla výrazně početnější, byla tvořena 1569 respondenty (84 %). Druhou skupinu tvořili respondenti ve věku 31 let a více. V této skupině bylo 303 respondentů (16 %). V nižší věkové skupině můžeme předpokládat větší množství studujících a menší množství pracujících respondentů, ve vyšší věkové skupině naopak. Průměrný věk respondentů byl 25,54 let. Ve výběrovém souboru bylo 1337 žen (71,42 %), 518 mužů (27,67 %) a 17 respondentů zvolilo možnost odpovědi „Jiné“ (méně než 1 %).

V demografickém dotazníku respondenti uvedli svůj sociální status. 1554 respondentů (83 %) označilo, že studuje. 1002 respondentů (53 %) označilo, že pracuje. 313 respondentů (17 %) nestuduje a 865 (téměř 46 %) nepracuje. Pět odpovědí v těchto otázkách byly nepřesně uvedeny, proto nebylo možné s těmito odpověďmi z hlediska sociálního statusu pracovat. Skupina respondentů ve věku 18–30 let (celkem 1569 respondentů) je tvořena převážně studenty. 1453 respondentů v této skupině studuje a 744 respondentů pracuje, přičemž 652 respondentů jsou současně studenti i pracující. 19 respondentů nestuduje ani nepracuje. V druhé skupině nad 30 let (celkem 303 respondentů) bylo 101 studujících (10 respondentů z nich pouze studuje). V této skupině byl očekávající největší počet pracujících respondentů. Tato odpověď byla zaznamenána od 258 respondentů.

Míra hudebního vzdělání byla v dotazníku rozdělena do šesti úrovní, které jsou výše popsány. Pro lepší přehlednost a také z důvodu nerovnoměrného zastoupení v jednotlivých skupinách byly tyto úrovně hudebního vzdělání následně sjednoceny do tří skupin. První úroveň hudebního vzdělání zůstalo Všeobecné hudební vzdělání v rámci základní, případně střední školy. Druhou skupinu, označenou jako Rozšířené hudební vzdělání, tvoří všichni respondenti s větším hudebním vzděláním než pouze základním, přičemž nespádají do poslední skupiny. Třetí skupina, označena jako Profesionální hudební vzdělání, je tvořena absolventy vysokých škol s hudební výchovou nebo muzikologií a absolventy hudebních akademií nebo konzervatoří.

Dále byly porovnány hodnoty nezávislých proměnných: Studijní obor a Hudební aktivita (zaměření) s hodnotami nezávislé proměnné Hudební vzdělání. Údaje o studijním oboru byly pro potřeby výzkumu sloučeny též do tří skupin: umělecký – hudební, umělecký a všechny ostatní obory. Do druhé skupiny (umělecký) se mohli zařadit všichni respondenti uměleckých oborů s nehudebním zaměřením. Údaje o respondentech, zda hrají na hudební nástroj, byly rozděleny na dvě skupiny (hraje/nehraje). Chybné odpovědi byly vyřazeny.

Ve výběrovém vzorku je 337 respondentů studujících umělecký – hudební obor, 111 respondentů zabývajících se uměleckým oborem bez hudebního zaměření a 1422 respondentů studujících ostatní obory. Dva respondenti se všeobecným hudebním vzděláním chybně vyplnili studijní obor. V tomto výzkumu byl hudební obor tvořen ze 70 % respondenty s profesionálním hudebním vzděláním a ze 26,5 % respondenty s rozšířeným hudebním vzděláním. Z výsledků vyplývá, že studium hudebního oboru souvisí s úrovní hudebního vzdělání.

## ZÁVĚR

Cílem tohoto příspěvku byl report průběžných výsledků z výzkumu, který je součástí disertační práce. Byl zde popsán záměr výzkumu, výběrový soubor a volba metod použitých ve výzkumu. Dále byly vysvětleny proměnné, které figurovaly ve výzkumu, a uvedeny hodnoty nezávislých proměnných, které byly získány z demografického dotazníku. Konečné výsledky souvislosti hudebního vzdělání se závislými proměnnými, kterými jsou postupně každá z dimenzí teorie Big Five, bude možné nalézt v disertační práci po jejím odevzdání.

## POUŽITÉ ZDROJE

- Cattell, B. R. (1975). *16 PF – Šestnáctifaktorový dotazník: příručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocování testu*. Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Hřebíčková, M. (1997). *Jazyk a osobnost: pětifaktorová struktura popisu osobnosti*. Masarykova univerzita.



Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Hogrefe – Testcentrum.

[https://hogrefe.cz/image/catalog/documents/NEO-FFI\\_uk%C3%A1zka.pdf](https://hogrefe.cz/image/catalog/documents/NEO-FFI_uk%C3%A1zka.pdf).

Hřebíčková, M., Jelínek, M., Blatný, M., Brom, C., Burešová, I., Grafa, S., Mejzlíková, T., Vazsonyie, A. T., & Zábrodská, K. (2016). Big Five Inventory: Základní psychometrické charakteristiky české verze BFI-44 a BFI-10. *Československá psychologie*, 60(6), 567–583.

Poledňák, I. (1984). *ABC: Stručný slovník hudební psychologie*. Editio Supraphon.

Příhoda, V. (1963). *Ontogeneze lidské psychiky*. Státní pedagogické nakladatelství.

Řehák, J. (2018, 9. března). *Výběr metodou sněhové koule*. Sociologická encyklopedie.

[https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%BDb%C4%9Br\\_metodou\\_sn%C4%9Bhov%C3%A9\\_koule](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%BDb%C4%9Br_metodou_sn%C4%9Bhov%C3%A9_koule)

Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum.

# Najdeme edukační potenciál lidové písně i v současné hudební výchově?

*Judita Kučerová*

*Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno (CZ)*

---

## **ABSTRAKT**

Autorka příspěvku se zamýšlí nad možnostmi aplikace hudebního folkloru ve školách. Vychází z dlouholeté tradice uplatňování českých, moravských a slezských písní v hudební výchově a současně z poznatků empirických šetření, která byla uskutečněna v České republice. Její studie obsahuje historické aspekty problematiky, dále pojednává o významu lidové písně z hlediska ontogeneze dítěte a předkládá možnosti uplatnění lidových písní v podmínkách současné edukace.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

folklor, lidová píseň, hudební tradice, hudební výchova, edukace

**ABSTRACT**

The author of the paper reflects on the possibilities of applying musical folklore in schools. It is based on the long-standing tradition of applying Czech, Moravian and Silesian songs in music education and at the same time on the findings of empirical surveys that were carried out in the Czech Republic. Her study contains historical aspects of the issue, further discusses the importance of folk songs from the point of view of the ontogenesis of the child and presents the possibilities of applying folk songs in the conditions of contemporary education.

**KEYWORDS**

folklore, folk song, musical tradition, music education, teaching

## ÚVODEM

V každém systému hudebního vzdělávání nacházíme tradiční metodické postupy, které mají v obecné rovině svou platnost bez ohledu na čas a prostor. Na českém území se více než sto let uplatňuje ve všeobecné i specializované hudební výchově folklorní písňový fond z Čech, Moravy a Slezska. Lidové písně se staly jedním z východisek hudební edukace a tento trend je platný dosud. Vzhledem k proměňujícím se podmínkám společensko-historického vývoje, rozvoji kultury, vědy a techniky, ale také potřeb současné mládeže je však třeba počítat s inovativními přístupy i v oblasti tradičních metod.

Téměř před padesáti lety publikoval hudební pedagog a psycholog František Sedlák myšlenku, která provázela etapu tzv. nové koncepce hudební výchovy, rodící se v českém prostředí přibližně koncem 60. a v první polovině 70. let minulého století: „Má-li být naše hudební výchova úspěšná, musí vycházet z národního charakteru, z progresivních tendencí, spojených s dílem Komenského, s výzkumy Čádovými, Cmíralovými a s ojedinělým a vskutku moderním pedagogickým experimentem Krchovým a Kříčkovým v Domě dětství v Krnsku, který byl oceněn zvláště v zahraničí a je v souladu i se snahami současné dětské psychologie a hudební pedagogiky.“ (Sedlák, 1977, s. 6) Současně autor neopomíjel ani inspirativní podněty přicházející z okolních zemí, například v podobě metody Zoltána Kodálye, Carla Orffa ad.

Zmínění pedagogové vycházeli ve své výchovně-vzdělávací práci ze síly lidové tradice, pravdivě reflektující poznatky a prožitky předcházejících generací. Na bázi lidových písní, slovesného folkloru, projevů spjatých s tradičními obyčejí, obřady, vírou apod. vytvářeli své didaktické koncepce, učebnice, knihy, časopisy pro děti apod. Navazovali na ideje výrazných představitelů české kultury a vědy, kteří se na sklonku 19. a počátkem 20. století zabývali v nejrůznějších formách a kontextech hodnotami folklorního dědictví a myšlenkami péče o ně. V čele stáli především Leoš Janáček, František Bartoš, Otakar Hostinský, Jan Neruda, Vladimír Helfert, Bedřich Václavek. Možnost předávání a uplatňování hodnot lidové tradice spatřovali ve výchovných prostředcích, a to v rámci školy a různých osvětových zařízení (Hostinský, 1906; Kučerová, 2011; Sirovátka, 1973).

Prospěšnost folklorního dědictví v edukačním procesu si uvědomovali hudební pedagogové i v dalších obdobích. Zpěv a poslech lidových písní byl zařazován do výuky jako významný prostředek rozvoje nejrůznějších složek hudebnosti dětí, ale i řady mnoha

mimohudebních aspektů, důležitých ve vývoji jejich osobnosti. Záslouhou Františka Lýska a Ladislava Daniela se české lidové písně staly jádrem intonačních metod, na jejich bázi vytvořili skladatelé Petr Eben a Ilja Hurník českou adaptaci hudebněvýchovných principů Carla Orffa (Sedlák, 1977, 1979, 1985). Do sféry rozvoje hudebnědidaktických přístupů, opřených o český folklorní fond, zasáhla řada dalších osobností pedagogů. Jmenujme alespoň Františka Sedláka, Jaroslava Herdena, Pavla Jurkoviče, Boženu Viskupovou, Libuši Kurkovou, ve specializované výchově to byli např. Petr Jistel, Zdena Janžurová a řada dalších.

Podněty k zamyšlení nad charakterem a proměnami české hudebněpedagogické tradice se staly poznatky z empirických výzkumů a zkušeností ze školní praxe, naznačující rozkolísané tendence v hudební výchově a častou bezradnost učitelů v oblasti práce s hudebním folklorem (Kučerová, 2002, 2011; Kučerová et al., 2019). Největší potíže při jeho uplatňování ve škole nastávají u žáků staršího školního věku, u pubescentů. Je samozřejmé, že s ohledem na měnící se potřeby a zájmy současné mládeže je třeba hledat nové způsoby, jak jí lidovou hudbu předkládat, jak získat její pozornost a zájem. Důležitou roli hraje vedle vhodné motivace také systematičnost a kontinuita výchovy, lidové písně by měly prostupovat všemi fázemi dětského vývoje, třebaže s jinými cíli a prostředky.

## **VÝZNAM LIDOVÉ PÍSNĚ Z HLEDISKA ONTOGENEZE DÍTĚTE**

### **Úloha rodiny a předškolních institucí**

Problematika významu lidových písní z hlediska ontogeneze dítěte je značně široká a vzhledem k časovým možnostem přiblížím z tohoto úhlu aspoň období raného, předškolního a mladšího školního věku, kdy je zpěv a práce s lidovými písněmi nenahraditelnou složkou výchovného a hudebněvýchovného procesu (Sedláček, 1999), resp. jedinečným prostředkem rozvoje hudebních a mimohudebních schopností dítěte (Jurkovič, 1997).

Podle hudebněpsychologických výzkumů (Sedlák, 1986; Sedlák & Váňová, 2013) je dobře známo, že hudba působí na člověka již od prvních okamžiků života, včetně prenatálního období. Významnou roli při rozvoji dítěte a jeho hudebních dovedností hraje v prvopočátku rodina, zejména matka. Zpěv matky dítě vnímá mnohem dříve než jiné

hudební zvuky a motivace k hudebnímu vyjádření se ohlašuje nejdříve ze všech estetických projevů, ještě před vznikem řeči (neboť vyrůstá z vnitřních potřeb a instinktů, z neuvědomělé a vrozené dispozice k pohybu, z citového ladění, touhy po zvuku a pěveckém výrazu; Sedlák & Váňová, 2013). Z hlediska vývoje dítěte je prvotní recepce písňe, interpretační dovednosti se vyvíjejí později a jsou podmíněny intenzitou hudebních podnětů z okolí dítěte (Sedlák & Váňová, 2013). Při zpěvu matky či nejbližších příbuzných dítě vnímá barvu a sílu hlasu, rytmické a tónové výšky nápěvu. Nejpřirozenější a nejdostupnější materiál pro zpěv, pohybové hry s nejmenšími dětmi tvoří tradiční fond dětských lidových písní a popěveků, říkadla, doprovodných textů k nejrůznějším hrám s kojenci apod. (Kučerová, 2006). Tyto nápěvy jsou dětem srozumitelné a blízké, vycházejí z rytmu a intonace české řeči, mají jednoduchou melodiku, děti vnímají rytmus slova, rytmickopohybové prvky a tempo projevu, jasné metrické členění apod. Čím dříve a častěji děti slyší tyto projevy, tím lépe rozvíjejí své rytmické, rytmickopohybové a pěvecké projevy (včetně prvního pobrukování). Postupně si vytvářejí repertoár dětských popěveků a písní, který si později rozšiřují v mateřské a zejména základní škole. Velký význam mají dětské hudební hříčky a hry, jsou výrazným motivačním prostředkem a předstupněm učení (Sedlák & Váňová, 2013).

Prostřednictvím lidového popěvku, říkadla nebo písňe dítě citově prožívá atmosféru láskyplného vztahu nejbližšího člověka. Poslech zpívané melodie mu poskytuje smyslové podněty, uspokojuje jeho citovou potřebu a současně se utvářejí sociální vazby dítěte. Folklorní útvar je prostředkem postupného seznamování se s jevy blízkými jeho životu, okolí, přírodě apod. Dítě se učí rozlišovat dobro a zlo, krásu a ošklivost, poznává základní společenské normy v rodině a nejbližším okolí. K těmto aktivitám mohou být jistě uplatněny i dětské písňe autorské. Výchozí (primární) písňový fond však tvoří folklorní okruh, který je tradičně předáván z generace na generaci (někdy jen ústní tradicí) a jeho hodnoty jsou prověřeny časem. A navíc – přehlednost a srozumitelnost folklorních útvarů neubírá na estetické hodnotě projevu. Dětský folklor je fenomén stále živý; popěvky, písňe, říkadla, pořekadla, rozpočítadla žijí stále mezi dětmi při jejich zábavách i povinnostech. Působí na dítě od útlého věku svou spontaneitou, prostotou, výstižností, hudební i poetickou srozumitelností (Kučerová, 2006).

V předškolním věku se prolínají vlivy spontánního i záměrného působení folklorního útvaru na prožitky a poznání dítěte, na jeho hudební dovednosti a schopnosti. Vedle intenzity hudebních podnětů je důležitá také jejich kvalita a přiměřený výběr nápěvů.

### **Význam lidové písně pro dítě školního věku**

Práce s dětským folklorem se rozvíjí v návaznosti na výchovně-vzdělávací aktivity v mateřské škole i na 1. stupni základní školy. Přispívá k rozvoji senzibility dětí, jejich smyslového vnímání, fantazie a tvořivosti, rozvíjí – ve spolupráci s umělou poezií, která často vychází z principů lidové slovesnosti – schopnost slyšet ve verších eufonii (tedy libozvučnost, umělecké uspořádání hlásek), rozdíly v intonaci, proměny síly a barvy řeči, schopnost vnímat a rozeznávat dvoudobý a třídobý rytmus, postihovat sluchem a zrakem rým a rozdíly veršů a prózy. Tento proces obsahuje v mladším školním věku spíše rovinu zážitků, až na 2. stupni ZŠ je více pěstován záměrný vztah k písním, literatuře (Vykopal, 1980).

Při cílevědomé hudebněvýchovné práci lidová píseň napomáhá rozvoji rytmických, rytmickopohybových, intonačních a sluchových dovedností, pěveckých návyků (včetně správné výslovnosti, dýchání a frázování), schopností soustředěně poslouchat hudební projev, dále rozvíjet hudební paměť, představivost, myšlení a nástrojové dovednosti. Žáci si jejich prostřednictvím osvojují elementární výrazové prostředky hudební řeči (Sedlák, 1977, 1979, 1985), tvořivě je uplatňují při různých hudebních činnostech (v tomto smyslu nelze nezpomenout na specializované hudební vzdělávání v základních uměleckých školách; např. elementární metodika klavírní hry vychází z tzv. beznotové metody, východiskem je zpěv a imitace známých melodií, nejčastěji lidových písní).

Hudebněfolklorní útvar je však sdělný také ve své obsahové rovině. Tento aspekt nabízí široké možnosti uplatnění folklorního dědictví ve školách, a to ve všech skupinách mládeže s ohledem na jejich věk, schopnosti a potřeby. Uvedená strategie však není v pedagogické praxi příliš často uplatňována (Kučerová, 2002, 2011; Kučerová et al., 2019). Prostřednictvím lidové poetiky písně tlumočí určitý obsah textu, vyprávějí o všelidských momentech v životě člověka – vztazích v rodině, pojetí dobra a zla, proměnách v přírodě, rodinném i společenském životě. Posлуhač z obsahu písně vycítí radost, strach, touhu po lepším životě, rozumí myšlenkám o významu lásky a přátelství.

Píseň může přiblížit způsob života a myšlení obyvatel vlastního i cizího regionu – jejich každodenní práci, slavnostní okamžiky života i s obřadními prvky, lidovou víru, pověrečné praktiky apod. Její obsah skrývá možnosti aplikace v integrativních vazbách se slovesným folklorem, literaturou, výtvarnými projevy, historickými a geografickými poznatky atd.

## VYUŽITÍ LIDOVÝCH PÍSNÍ VE VÝUCE – NÁMĚTY DIDAKTICKÉ APLIKACE

Předložené příklady didaktických námětů práce s lidovou písní sledují různé vzdělávací cíle a mohou být uplatněny s ohledem na schopnosti žáků v různých věkových kategoriích.

Jedním z edukačních návrhů a cílů může být zařazení lidové obřadní písně spjaté se zvykoslovným jevem. Synkretičnost lidových zvyků, spojení zpěvu s tanečním nebo hereckým projevem umožňuje hlubší prožitek a s ním i paměť a myšlení. Zvolená ukázka písně *Vyletěl sokol na zelený bor*, zaznamenaná v Příboře (na Lašsku), je součástí dívčí obchůzky zvané královničky. Tento zvyk a tzv. králenké písně byly poprvé zaznamenány v polovině 19. století Františkem Sušilem a jeho pomocníky zvláště na Lašsku, ale i na Hané a Brněnsku. Rukopisy z moravského Horácka, uložené v Etnologickém ústavu Akademie věd České republiky, byly vydávány až v posledních desetiletích 20. století, i později.

Obyčej je dosud živý zvláště v některých lokalitách Českomoravské vrchoviny, na moravském Horácku nebo na Hané. Píseň *Vyletěl sokol* můžeme zasadit do kontextu s obyčejem, výskytem v různých regionech České republiky a také písňovým cyklem Leoše Janáčka nazvaným *Královničky*. Janáček opatřil 10 králenkých písní klavírním doprovodem, vycházel ze sběrů Lucie Bakešové a klavírních úprav jejího manžela Františka Bakeše. K nejznámějším králenkým písním dále patří např. písně *Cib, cib, cibulěnka* nebo *Vrby se nám zelenají*, které se objevují tu a tam v učebnicích nebo zpěvnících.

Okruh písní, které jsou spjaty s výročními obyčejí a jejichž paralely nalézáme i v umělecké hudbě, je značně široký. Náleží sem např. písně vážící se k masopustu, vynášení smrtky – Mařeny, vítání léta, jánské písně, hodové písně, vánoční koledy apod.



Dalším příkladem, jak uplatnit ve výuce lidovou píseň, je zacílení na hudebně-výrazové prostředky, např. rytmické zvláštnosti některých nápěvů. Ukázkou může být chodská taneční píseň *Hezká jsi, Andulko, bejvala* se střídavými takty (3/4 a 2/4 takt), která se ve folklorním prostředí zpívá k tanci mateník, v regionu zvanému bavorák. Tuto píseň můžeme s žáky uplatnit při rozvoji hudebních schopností a dovedností a také při poslechu umělecké hudby. Inspiraci písni nacházíme v 2. řadě *Českých tanců* Bedřicha Smetany. Skladatel mistrně stylizoval nápěv v klavírní kompozici *Medvěd*. Současně s písni a jejím uměleckým ztvárněním Smetanou mohou žáci poznávat také souvislosti kulturně-historické, geografické, interetnické apod.

## ZÁVĚR

Způsob aplikace lidových písní do výuky je závislý na věku a schopnostech dětí a také na vzdělávacím cíli. Písňový fond může být prostředkem hudebního a osobnostního rozvoje dítěte, ale také cílem jeho poznání. Písně jsou kulturněhistorickým jevem reflektujícím životní zkušenosti, sociální, estetické a citové potřeby příslušníků určitého národa, etnické nebo etnografické skupiny. Jejich síla spočívá v pravdivém uchopení skutečnosti, v sepětí s nejrůznějšími projevy hmotné a duchovní kultury lidu. Právě komplexnost a synkretičnost folklorních jevů nabízí široké možnosti práce ve školách. Lidové písně lze poznávat jako projevy hudební tradice *sui generis* – mládež tedy seznamujeme s jejich hudebněvýrazovými a poetickými prostředky. Písně však můžeme přibližovat také jako estetické reflexe nejrůznějších situací v lidském životě.

Jsem přesvědčena, že tradiční lidová kultura, bohatá svým obsahem, pestrostí forem projevu, vnitřní členitostí, regionálními zvláštnostmi, nabízí tvořivému učiteli množství podnětů k výchově a vzdělávání a v každé vývojové fázi života člověka má jinou funkci. V útlém věku folklor otevírá cestu rozvoji senzomotorického vnímání dítěte, naplňují se jeho potřeby citového prožitku a upevňování pout s nejbližšími osobami. V předškolním věku a na 1. stupni základní školy lidové písně poskytují nejpřirozenější a po poetické, obsahové, formální stránce nejsrozumitelnější hudební útvary, které napomáhají v počátcích rozvoje hudebnosti.

Na 2. stupni základní školy a ve starším věku může vhodně aplikovaný folklorní fond nadále podněcovat rozvoj hudebních i mimohudebních schopností žáků a jejich myšlení

v širších kulturních kontextech. Učitel by měl zařazovat do výuky častěji rovněž významovou složku textu, obsahu písní, pomocí integrativních postupů vést mládež nejen k poznávání hudebních a poetických zvláštností útvarů, ale také např. funkčních vazeb folkloru, estetických a etických hodnot jevů, jejich historických proměn, souvislostí s projevy v jiných uměleckých oborech nebo mimo umění apod. Tato cesta ovšem znamená větší nároky na pedagogický um učitelů, jejich ochotu dál se vzdělávat, tvořit zajímavé integrativní celky a hledat nové podněty, účinné metody a motivaci, jak žáky aktivně zapojit do procesu společného poznávání a prožívání.

U dětí mladšího školního věku je dobře, když převládá interpretace lidových písní, u starších žáků a studentů by měla být ve větší míře uplatňována také jejich recepce. A právě toto zacílení ve školách většinou chybí. Poslechové činnosti by byly vhodné zvláště v případě mnohých písní tzv. východního okruhu (ve starší literatuře označovaných jako písně vokálního typu), které nejsou příliš zařazovány do učebnic a zpěvníků. Jedná se o hudebně komplikovanější písňové útvary, často příznačné rytmickou rozvrášeností, modálními aspekty, pestrou latentní harmonií atd. Tyto písně se řadí k pozoruhodným pokladům hudebněfolklorního dědictví na českém území a neměly by být opomíjeny. Mohou být výrazným prostředkem motivace žáků např. v období puberty, adolescence – stejně jako hudebněfolklorní aktivity, využívající tradiční písně zasazené do širokého kulturněhistorického rámce, a to se všemi estetickými a etickými hodnotami. Poznatky hudebněsociologických výzkumů i mnohé zkušenosti učitelů dokládají, že skutečnou citovou hloubku a bohatství hudebně-poetických obrazů lidových písní lze plně rozeznat a prožít až v postpubertálním věku.

Závěrem odpovím na otázku v titulu příspěvku. Ano, i v současné škole můžeme s žáky uplatnit široký potenciál lidových písní. Základem ale zůstává jejich zpěv, pravdivé vyjádření obsahu písně.

## POUŽITÉ ZDROJE

- Hostinský, O. (1906). *Česká světská píseň lidová: Úvahy národopisné a hudební*. F. Šimáček.
- Jurkovič, P. (1997). Lidová píseň – slabikář hudební a literární výchovy. *Lidová píseň a hudební výchova* (s. 7–12). Hanex.

- Kučerová, J. (2002). *Výchova k hodnotám hudebně folklorního dědictví ve školách. (Sondy do postojů dospívající mládeže k hudebnímu folkloru)*. [disertační práce]. Masarykova univerzita.
- Kučerová, J. (2006). Lidová píseň – pramen lidského poznání a prožitků. In L. Uhlíková (Ed.), *Tradiční lidová kultura a výchova. Na pomoc dětským souborům a muzikám (1)* (s. 23–28). Národní ústav lidové kultury.
- Kučerová, J. (2011). *Sběratel lidových písní Martin Zeman z Velké nad Veličkou (1854–1919). Profil – Odkaz – Hudebně pedagogické inspirace*. 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*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sedláček, M. (1999). *Lidová píseň jako jeden ze základních stavebních kamenů hudební výchovy nebo jako přežitek?* [konferenční příspěvek]. Musica viva in schola XV., Brno, Česká republika.
- Sedlák, F. (1977). *Nové cesty hudební výchovy*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Sedlák, F. (1979). *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Sedlák, F. (1985). *Didaktika hudební výchovy na 1. stupni základní školy*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Sedlák, F. (1986). *Úvod do psychologie hudby. 1. Hudební schopnosti a jejich rozvoj*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum.
- Sirovátka, O. (1973). *Bedřich Václavek a péče o lidovou píseň. Národopisné aktuality X*, 1, 15–26.
- Vykopal, Z. (1980). Folklor v osnovách, čítankách a učebnicích literatury na základní škole. In V. Frolec (Ed.). *Dítě a tradice lidové kultury. Lidová kultura a současnost*. Sv. 6 (s. 149–152). Blok.

# Tradičná ľudová hudobná kultúra a kurikulárna reforma základného školstva na Slovensku

*Anna Derevjaníková*

*Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy, Pedagogická fakulta,  
Prešovská univerzita, Prešov (SK)*

---

## ABSTRAKT

Autorka v príspevku prezentuje podoby navrhovanej a v súčasnosti aj pilotne overovanej, kurikulárnej reformy základného školstva na Slovensku. Cieľom reformy je zlepšiť a posilniť základné vzdelávanie vo vzdelávacom systéme, prispôbiť ciele, obsah a formy vzdelávania potrebám súčasnej aj perspektívnej spoločnosti. Ide hlavne o zlepšenie výsledkov vzdelávania žiakov v základných, doménových oblastiach gramotností, ktorými sa prelínajú prierezové gramotnosti. Hudba vo všetkých jej podobách aj obsahoch je súčasťou vzdelávacej oblasti *Umenie a kultúra* a dominantne sa podieľa na rozvoji umeleckej gramotnosti ako schopnosti vnímať, prežívať, rozumieť, poznať, tvoriť a prezentovať rôzne podoby a formy umeleckého vyjadrovania sveta. Ciele regionálnej výchovy, obsahy tradičnej ľudovej, a teda aj ľudovej hudobnej kultúry, sú v návrhu implementované do jednotlivých vzdelávacích oblastí. Tradičná ľudová kultúra na Slovensku predstavuje dodnes živé a hodnotné kultúrne dedičstvo, a tak je dodnes nazývaná aj malými dejinami regiónu. Autorka komparuje, v akej podobe sú hudobno-folklórne prejavy začleňované do edukačného procesu v súčasnosti a v akej podobe sú začlenené do návrhu nového kurikula.

## KLÚČOVÉ SLOVÁ

základné vzdelávanie, kurikulárna reforma, regionálna výchova, tradičná ľudová kultúra, umenie a kultúra

**ABSTRACT**

In the article, the author presents the proposed and currently pilot-verified curriculum reform of primary education in Slovakia. The goal of the reform is to improve and strengthen primary education in the educational system, to adapt the goals, content, and forms of education to the needs of current and prospective society. It is mainly about improving the results of pupils' education in basic, domain areas of literacy, through which cross-curricular literacy intersects. Music in all its forms and contents is part of the Art and Culture educational field and dominantly participates in the development of artistic literacy as the ability to perceive, experience, understand, know, create and present various versions and forms of artistic expression of the world. The goals of regional education, the contents of traditional folk and therefore also folk-music culture are implemented in the proposal in individual educational areas. Traditional folk culture in Slovakia still represents a living and valuable cultural heritage, which is why it is still called a small history of the region. The author compares the form in which musical-folkloric performances are incorporated into the educational process at the present time and the form in which they are incorporated into the proposal of the new curriculum.

**KEYWORDS**

primary education, curricular reform, regional education, traditional folk culture, art and culture

## ÚVOD

Kultúrna tradícia a kultúrne dedičstvo ako „odkaz“ minulosti neustále obnovujú svoju funkčnosť v novom kontexte, ktorý je odlišný časom, ale aj spôsobom života spoločenstva a jeho členov, mentalitou a klímou doby. Podoba a oživovanie tradičnej ľudovej kultúry patrí v súčasnosti k veľmi často diskutovaným témam v médiách, spoločenských vedách, vo filozofii i kulturológii a nazeranie na ňu sa opiera o rôzne východiská a potreby. Nie sú to len debaty na odbornej úrovni v oblasti národopisu, folkloristiky či etnológie, ale zvýšený záujem o ľudovú kultúru na Slovensku je v mediálnom prostredí, a čo je chvályhodné, aj v societe mladých ľudí, ktorí s ňou v pôvodnej autentickej podobe ani neprišli do priameho kontaktu. Záujem o ňu je však často podmienený ekonomickými záujmami. Tradičná ľudová kultúra sa tak stáva prostriedkom a predmetom podnikania, obchodu, marketingu, čo Bitušíková (2018, s. 8) nazýva „komodifikáciou kultúrneho dedičstva“.

Tradičná ľudová kultúra sa opierala v rámci podmienok svojej existencie o elementárne medziosobné formy spoločenskej komunikácie. Základným prostriedkom šírenia informácií bol bezprostredný styk s človekom a odovzdávanie skúseností a vedomostí sa uskutočňovalo na úrovni hovoreného slova alebo názorného predvádzania konkrétnej činnosti v súlade s istými komunikačnými zásadami. Medzi interpretom a poslucháčom vznikal priamy, medziosobný kontakt, prednes i recepcia sa uskutočňovali na jednom mieste a v rovnakom čase. Interpret i poslucháč prežívali pieseň, rozprávku alebo hru paralelne a súčasne. Vznikala medzi nimi spätná väzba, percipient rozličným spôsobom, mimovoľne i vedome, zreteľne i nejasne reagoval na interpretovanú skladbu. Interpret zase okamžite odpovedal na správanie publika, resp. svojich poslucháčov, na jeho verbálnu i neverbálnu komunikáciu. Táto zmysluplná obojsmerná interakcia obohacovala tvorcu, prijímateľa, ale aj prezentovaný artefakt.

Artefakty tradičnej ľudovej kultúry, kultúrne tradície regiónu sa môžu zdať v konfrontácii so súčasným spôsobom života zastarané, nmoderné a nefunkčné, ale „ich význam spočíva v hodnotách, ktoré sociálny kolektív s tradíciou spája a ktoré jej prisudzuje. Globalizácia a ‚bulvarizovaná podoba kultúry‘ narúšajú nielen samotnú kultúrnu tradíciu, ale najmä vzťah jednotlivcov a spoločenstva k nej“ (Slušná 2015, s. 102). Klíma doby, agresívne pôsobenie digitálnych médií, televízie, jej programový „bezhodnotový“ obsah prezentujú slobodu trhu, ktorá sa pretavila do závislosti na trhu. Niekdajšia

medzigeneračná komunikácia v rodine, v dedinskej pospolitosti už v súčasnosti takmer neexistuje. Nahradili ju uvedené prostriedky masovej komunikácie, folklórne hnutie, v menšej miere škola, čím sa narušila prirodzená selekcia odovzdávaných tradičných hodnôt. Oživovanie tradičnej kultúry už nie je podmienené funkčnosťou, ale komerčnými či umeleckými záujmami. Samotný proces odovzdávania, udalosť, moment odovzdávania tradície už nie je rozhodujúci, ale vzťah spoločenstva k danej tradícii a často aj jeho prezentácia navonok.

## **REGIONÁLNA VÝCHOVA A TRADIČNÁ ĽUDOVÁ KULTÚRA V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU**

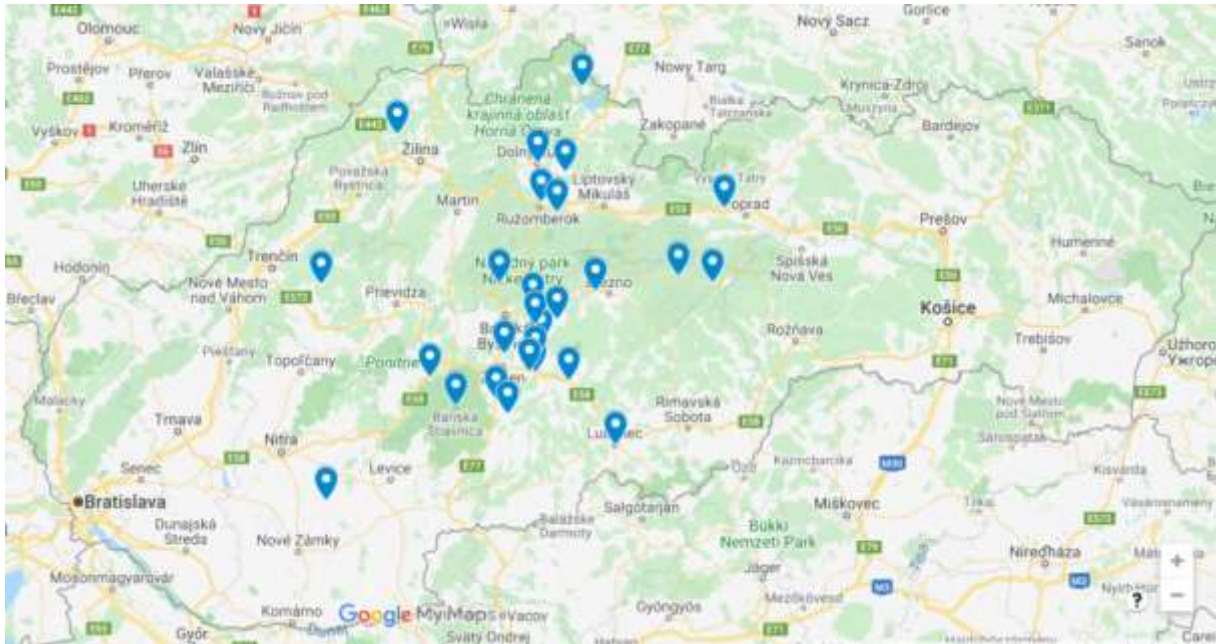
Koncepcia starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru bola schválená vládou SR v roku 2007 a uvádza sa v nej, že „kultúrne dedičstvo Slovenskej republiky je nenahraditeľným bohatstvom štátu a jeho občanov, je dokladom vývoja spoločnosti, filozofie, náboženstva, vedy, techniky, umenia, dokumentom vzdelanostnej a kultúrnej úrovne slovenského národa, iných národov, národnostných menšín, etnických skupín a jednotlivcov, ktorí žijú alebo v minulosti žili na území Slovenska“ (Bitušíková, 2018, s. 7). Uvedená koncepcia vo vzťahu k edukačným procesom zdôrazňuje potrebu podporovať a skvalitňovať doterajšie formy využívania vybraných prejavov tradičnej ľudovej kultúry v sieti základných a stredných škôl. Bola tu výrazná snaha zvýšiť dôraz na regionálne vzdelávanie a na osvojovanie si hodnôt tradičnej ľudovej kultúry v celonárodnom rozmere. Tak sa súčasťou kurikula na základných školách od roku 2012 stala prierezová téma *Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra*, cieľom ktorej je „vytvárať u žiakov predpoklady na pestovanie a rozvíjanie citu ku krásam svojho regiónu, prírody, staviteľstva, ľudového umenia a spoznávanie kultúrneho dedičstva našich predkov.“ (Štátny vzdelávací program pre I. stupeň základnej školy, 2010, s. 2). Mohla byť realizovaná ako samostatný predmet (ak škola o tom rozhodla) alebo obsahy tejto témy môžu byť začlenené do ostatných vyučovacích predmetov. Prierezová téma *Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra* má jasne definované ciele, zameranie, metódy práce aj organizačné formy. Z hľadiska edukačného obsahu sú v nej vyčlenené tri tematické celky: *Môj rodný kraj*, *Objavujeme Slovensko* a *Tradičná ľudová kultúra (hmotná a duchovná)*.

Pri jej implementácii sa zdôrazňujú tri základné princípy: *integrovanosť* – jednotlivé poznatky sa navzájom prelínajú, prepájajú, hľadajú sa súvislosti s ostatnými poznatkami a skutočnosťami, *komplexnosť*, ktorá by mala vytvoriť u žiaka všeobecný pohľad na danú problematiku, pochopenie javov komplexne, a *trvácnosť* – aby boli osvojené vedomosti a zručnosti prínosom v reálnom živote teraz, ale aj v budúcnosti, aj v konfrontácii so skutočnosťou, s ktorou sa žiak stretáva. Regionálna výchova tak formuje postoje k sebe samému (schopnosť vlastnej sebareflexie, uvedomenie si svojej identity), k ľuďom (k rodákovi aj iným etnikám), k svetu (akceptácia iných kultúr) a mravným hodnotám (ŠVP, 2012).

Aký je stav vo vyučovaní obsahov prierezovej témy *Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra* v súčasnosti? Obsahy prierezovej témy môžu školy začleňovať do obsahov jednotlivých vzdelávacích oblastí, a teda do časovo-tematických plánov jednotlivých vyučovacích predmetov. Školy však majú aj možnosť vyčleniť z tzv. disponibilných vyučovacích hodín predmet, teda samostatnú vyučovaciu jednotku s názvom *Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra*. Aj keď mnohé základné školy na Slovensku vo svojich školských vzdelávacích programoch uvádzajú, že sa orientujú na zachovávanie tradičnej ľudovej kultúry, je veľmi málo škôl na Slovensku, ktoré vyučujú obsahy regionálnej kultúry prostredníctvom samostatného vyučovacieho predmetu. Aj keď nemáme úplne presné údaje, Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou uvádza na svojich internetových stránkach 28 členských škôl (základných, materských, resp. základných škôl s materskou školou) a tri akademické pracoviská, ktoré tvoria Združenie pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou (n.d.), a tak môžeme predpokladať, že v uvedených školách sa problematike regionálnej výchovy venujú aj v rámci disponibilných hodín.

Je zaujímavé, že uvedené školy sa takmer všetky vyskytujú na území stredného Slovenska, v Banskobystrickom a Žilinskom kraji. Uvedené územie je zaujímavé svojou svojráznou ľudovou kultúrou, ktorá je ešte v živej podobe udržiavaná nositeľmi tradícií, je dobre zdokumentovaná a v značnej miere aj interpretovaná v domácom prostredí i na rôznych festivaloch, CD nosičoch aj vo filmoch s folklórnou tematikou. Ide o územie (uvedené školy hlavne) s výskytom obyvateľstva slovenskej národnosti, o hornatejšie teritórium v minulosti menej zasiahnuté industrializáciou, kolektivizáciou, keď tak emigráciou, ale silným národným duchom. Je rodiskom mnohých slovenských národných buditeľov i kultúrnych dejateľov.





Obrázok 1: Mapa výskytu členských škôl Združenia pedagógov zo škôl s regionálnou výchovou (zdroj: <http://www.regioskoly.sk>)

Na druhej strane Východné Slovensko, ktoré je zaujímavé rôznorodou podobou tradičnej ľudovej kultúry prameniacej z multikultúrneho zloženia jeho obyvateľstva nemá v združení regionálnych škôl ani jednu školu. Na východe Slovenska je dodnes živá podoba tradičnej ľudovej hudobnej kultúry, pri základných školách, centrách voľného času, občianskych združeníach či renomovaných folklórnych súboroch pracujú detské folklórne súbory. Tie sa venujú predovšetkým spracovaniu a interpretácii vlastného regionálneho folklórneho materiálu, nie sú nútené čerpať či interpretovať folklór iného regiónu. V uvedenej časti Slovenska dodnes žijú nositelia tradičnej kultúry, a teda aj folklórnych prejavov Slovákov, Rusínov, Goralov, Karpatských Nemcov, Rómov, Maďarov, v etnografických regiónoch Spiš, Šariš, Zemplín a Abov. Pri každom väčšom folklórnom súbore v danej lokalite je aj prípravný súbor v podobe detského súboru. V posledných rokoch je tu aj veľký nárast v konaní miestnych folklórnych slávností, resp. slávností folklóru a tradícií. V školách na uvedenom území je tak problematika tradičnej ľudovej resp. regionálnej kultúry implementovaná do obsahov iných predmetov a hlavne do predmetu hudobná výchova, nevidujeme ani jednu školu s vyučovacou jednotkou venovanou regionálnej výchove. Je pravdou, že ľudová kultúra je ešte príležitostnou súčasťou života rodín, dediny aj mesta v tejto časti Slovenska a možno preto školy necítia

potrebu vyčleňovať jej samostatný vyučovací predmet, ale zároveň bádame, že sa vytráca z rodinnej aj dedinskej komunikácie materinská reč v podobe dialektu (rusínsky, goralský, mantacký), čo v budúcnosti prirodzene povedie k vytrácaniu sa aj pôvodných jazykových podôb tradičnej ľudovej kultúry.

Interpretácii tradičných folklórnych prejavov, hudobnému folklóru na Slovensku sa venujú aj rôzne regionálne až celonárodné súťaže. Ide o postupové súťaže celoslovenského charakteru Slávik Slovenska<sup>1</sup>, Vidiečanová Habovka<sup>2</sup>, Eniky, beniky<sup>3</sup> či súťaže lokálneho a národnostného významu (Makovická struna, Spivy moho rodu atď.)<sup>4</sup>, v ktorých ide o prezentáciu rôznorodých regionálnych hudobných folklórnych prejavov, detských ľudových hier, tancov, zvykoslovia, hry na tradičné ľudové nástroje a pod. Pre ilustráciu v okrese Prešov sa na súťaži Kreácie detského folklóru v roku 2023 zúčastnilo 12 detských folklórnych súborov, pôsobiacich pri základných školách, absentovali detské folklórne súbory, ktoré pracujú pri veľkých folklórnych súboroch.

*Štátny vzdelávací program pre I. stupeň základnej školy – primárne vzdelávanie (2015)* v predmete hudobná výchova sa výraznejšie problematike tradičnej ľudovej hudobnej kultúry venuje až vo 4. ročníku. Výraznejšie, pretože v učebnici pre uvedený ročník nachádzame 78 piesní na spievanie, z toho je len 15 autorských, ostatné predstavujú slovenské ľudové piesne a ľudové piesne jednotlivých etnografických regiónov Slovenska (Felix & Langsteinova, 2013). Aj keď je to chvályhodné vo vzťahu k prezentácii tradičnej

---

<sup>1</sup> Súťaž vznikla v roku 1990 ako *Zorničkin slávik* a jej vyhlasovateľom a odborným garantom je dodnes operný spevák Peter Dvorský. Na základe školských kôl postupujú víťazi do okresných následne krajských až po celoslovenské súťažné kolo. Prebieha v troch vekových kategóriách: 1.–3. ročník ZŠ aj ZUŠ, 4.–6. ročník ZŠ aj ZUŠ a 7.–9. ročník ZŠ a ZUŠ. Každý rok je usporiadateľom vydaný spevníček ľudových piesní, z ktorých musí interpret jednu zaspievať ako povinnú pieseň. Na celoslovenskej súťaži sú interpreti sprevádzaní profesionálnou ľudovou hudbou.

<sup>2</sup> *Vidiečanová Habovka* je súťažná postupová prehliadka hudobného folklóru detí aj dospelých v kategóriách sólistov spevákov a inštrumentalistov, hudobných a speváckych zoskupení. Uskutočňuje sa v trojročnej periodicite na celonárodnej úrovni, pod rôznymi názvami už od roku 1976.

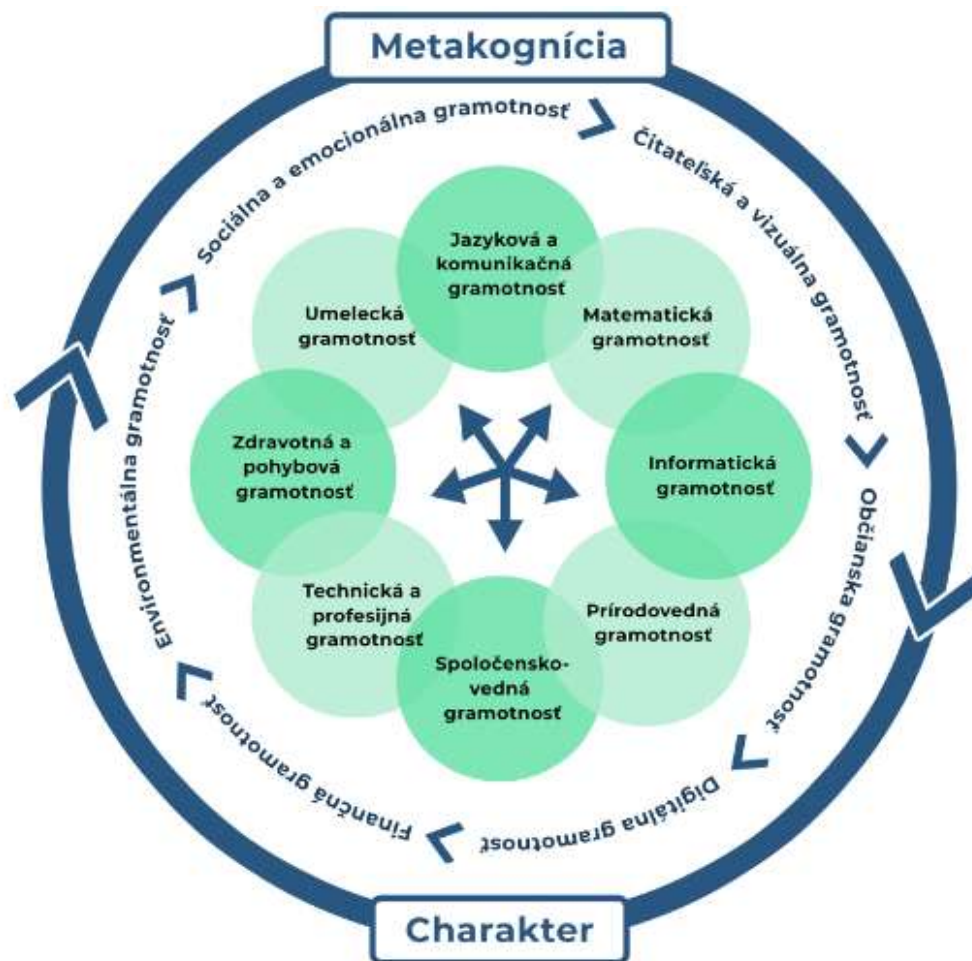
<sup>3</sup> *Eniki, beniki* nadviazala na celoslovenské súťaže detských folklórnych súborov, ktoré sa začali konať už v roku 1954. Pod týmto názvom sa koná každé dva roky od roku 2019. V súťaži sa predstavujú detské folklórne súbory prezentujúce tradičné hudobné, tanečné, hrové, obradové i zvykoslovné prejavy z rôznych lokalít Slovenska. Jej poslaním je podporovať rozvoj detských folklórnych súborov, zvyšovať ich umeleckú úroveň, popularizovať výchovu ľudovým umením, poukazovať na jej význam v komplexnej výchove a najmä viesť deti k poznávaniu tradičnej ľudovej kultúry Slovenska.

<sup>4</sup> Súťaže v speve rusínskych a ukrajinských ľudových piesní.

ľudovej hudobnej kultúry, nenachádzame tu ani jednu pieseň národnostných menšín žijúcich na Slovensku. Je tak na učiteľoch, aby vhodné regionálne a miestne ľudové piesne začleňovali do obsahu vzdelávania, na čo už pamätali autori návrhu nového kurikula. A práve tu vidíme nepochopenie významu regionálnych či miestnych hudobných prejavov učiteľmi, v obave, že ide o nespisovný jazyk – dialekt, odmietajú so žiakmi spievať piesne národnostných menšín či etnických skupín.

### **KURIKULÁRNA REFORMA A REGIONÁLNA VÝCHOVA**

V súčasnosti prebieha na Slovensku kurikulárna reforma základného školstva pod názvom *Vzdelávanie pre 21. storočie*. Štátny pedagogický ústav začal v roku 2021 pracovať na tvorbe nového rámca štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie, ktorého cieľom je výrazné zlepšenie a posilnenie základného vzdelávania vo vzdelávacom systéme, prispôsobenie cieľov, obsahu a foriem vzdelávania potrebám súčasnej a perspektívnej spoločnosti, súčasnej i nastupujúcej generácie detí. Je zacielená na zlepšenie výsledkov vzdelávania žiakov v základných-doménových oblastiach gramotností (vid' Obrázok č. 2), ktorými sa prirodzene prelínajú prierezové gramotnosti. Ide o zabezpečenie spravodlivosti, rovnosti a prístupnosti vo vzdelávaní a vybudovanie takého systému základných škôl, kde každá škola bude schopná vytvárať a zároveň modifikovať vlastné podmienky na kvalitné vzdelávanie svojich žiakov.



Obrázok 2: Schéma doménových a prierezových gramotnosti nového Kurikula

(zdroj: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>)

Nedostatky súčasného *Štátneho vzdelávacieho programu pre vzdelávanie v základných školách* (2015) autori myšlienky reformy identifikovali a pomenovali nasledovne:

- ciele vzdelávania formulované v jednotlivých štátnych vzdelávacích programoch sú skôr deklaratívne ako merateľné a sú formálne vo vzťahu k vlastnému obsahu vzdelávania,
- sú orientované na osvojovanie si veľkého množstva faktov, vedomostí do krátkodobej pamäte žiakov,
- chýba im ukotvenosť v širších súvislostiach a ich vzťah k životným zručnostiam a skúsenostiam,

- je nedostatočná nadväznosť jednotlivých stupňov vzdelávania, chýba im jednotná línia.

Okrem iných aj preto je potrebné zosúladiť obsahy jednotlivých predmetov, aby sa navzájom dopĺňali a obohacovali, tzv. medzipredmetovo koordinovali. Organizácia vzdelávania je tiež podľa autorov východísk reformy v súčasnosti veľmi detailná až zväzujúca, neumožňuje učiteľom pružne reagovať na individuálne potreby aj úroveň žiakov, na ich schopnosti a učebné tempo. Nie je tu priestor pre zohľadnenie aktuálnej vývinovej úrovne žiaka, rozmanitosti žiakov vo vzdelávacej, osobnostnej i sociálnej oblasti, aj podmienok a špecifik školy, učiteľskej aj rodičovskej komunity.

Základné vzdelanie má rozvíjať gramotnosť žiakov, formovať ich hodnotovo-kultúrny rámec a vytvárať podmienky pre ďalší rozvoj (Hapalová et al., 2022).

Novým a v súčasnosti veľmi diskutovaným prvkom pripravenej reformy je aj vnútorná štruktúra kurikula základného vzdelávania, ktorá je usporiadaná do troch po sebe idúcich a na seba nadväzujúcich vzdelávacích cyklov. 1. cyklus (1.–3. ročník) je uvádzaním do gramotnosti, 2. cyklus (4.–5. ročník) predstavuje zvládanie základov gramotnosti a 3. cyklus (6.–9. ročník) predstavuje uplatňovanie rozvinutej gramotnosti.

Ako je zjavné zo schémy gramotností, prierezová gramotnosť, ktorá by indikovala obsah prierezovej témy *Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra*, absentuje. Obsahy terajšej prierezovej témy sú začlenené do obsahov doménových gramotností, ktoré zabezpečujú jednotlivé vzdelávacie oblasti v podobe cieľov, výkonových aj obsahových štandardov a všetkými sa zároveň prelínajú prierezové gramotnosti. Regionálna výchova nie je v návrhu nového kurikula definovaná ako prierezová gramotnosť, ale jej obsahy sú v značnej miere začlenené do spoločensko-vednej doménovej gramotnosti, umeleckej aj jazykovej a komunikačnej gramotnosti.

Predmet hudobná výchova spolu s výtvarnou výchovou tvoria vzdelávaciu oblasť *Umenie a kultúra* a v rozhodujúcej miere zabezpečujú nadobúdanie umeleckej gramotnosti v základnom vzdelávaní. Umelecká gramotnosť je vnímaná ako „schopnosť vnímať, prijímať, chápať, interpretovať a vyjadrovať sa prostredníctvom rôznych druhov a foriem umenia“ a všetko v takej podobe, „aby žiaci boli schopní prenášať umelecké spôsobilosti aj do iných vzdelávacích oblastí, prostredí a kontextov“ (ŠVP, 2023).

Východiskom hudobného vzdelávania je aktívny a tvorivý kontakt s hudbou v jej troch základných podobách: počúvanie, tvorba a stvárňovanie, ktoré sú obsiahnuté v 5 komponentoch: **spev, hra na hudobnom nástroji, počúvanie hudby, hudobno-pohybové vyjadrenie hudby a hudobno-dramatické vyjadrenie hudby**. V **1. cykle** je cieľom objavovať zákonitosti vzniku a existencie hudby v jej elementárnych podobách produkcie, počúvania aj vyjadrovania a stvárňovania. V **2. cykle** je cieľom poznať a aplikovať hudobnú gramotnosť pri uvedomenom zmocňovaní sa hudby v procese jej produkcie, prijímania aj vyjadrovania a integrácie s inými druhmi umenia. V **3. cykle** je už potrebné uplatňovať hudobnú gramotnosť v oblasti vnímania, porozumenia a interpretácie hudobného materiálu. Tvoriť a prezentovať hudbu, analyzovať, hodnotiť, diskutovať, selektovať, akceptovať a reflektovať rozmanitosť hudobného umenia a hudobných prejavov.

Problematika regionálnej výchovy sa v predmete hudobná výchova objavuje v hlavných cieľoch predmetu v podobe „Orientovať sa v hudobnej kultúre minulosti i v jej súčasných podobách, vo svetovej aj slovenskej hudobnej kultúre, hudobnej kultúre etník, národností, malých i veľkých sociálnych skupín“ a „hodnotiť, oceňovať a chrániť národné hudobné dedičstvo aj rôzne podoby globálnej kultúry ako súčasť vlastnej kultúrnej identity“. Hlavné ciele sú modifikované a konkretizované v cieľoch jednotlivých cyklov. Pre ilustráciu uvádzam výkonový štandard v komponente **počúvanie hudby** v 3. cykle: „Identifikovať štýlové znaky ľudovej hudby, špecifiká hudobnej kultúry vlastného a ostatných regiónov Slovenska, národnostných menšín Slovenska, etník a sociálnych skupín, piesňové skupiny a žánre, autentickú a štylizovanú podobu tradičnej ľudovej hudobnej kultúry“ (ŠVP, 2023, s. 14). Podoby ľudovej hudobnej kultúry, regionálnej kultúry sú pomenované hlavne v obsahových štandardoch, kde nachádzame nasledujúce obsahy: spievanie slovenských ľudových, miestnych i regionálnych ľudových piesní, riekaniek rôzneho druhu, hra na regionálne detské ľudové nástroje, identifikovanie ľudových hudobných nástrojov na základe počúvania, imitovanie pohybu v hudobno-pohybových hrách a ľudových pohybových hrách so spevom či dramatické stvárňovanie riekaniek, piesní, ľudových hudobno-dramatických hier (ŠVP, 2023).

Problematika regionálnej výchovy je vymedzená aj v špecifikácii obsahu vyučovacích predmetov vzdelávacej oblasti *Človek a spoločnosť* vo všetkých cykloch, prostredníctvom ktorého žiaci národnostných škôl a národnostných tried poznávajú reálie, hodnoty

a kultúru vlastnej národnostnej menšiny, a podobne je tomu aj vo vzdelávacej oblasti *Umenie a kultúra*, kde vo všetkých cykloch žiaci národnostných škôl a národnostných tried poznávajú reálie a hodnoty vlastnej národnostnej kultúry (ŠVP, 2023, s. 27).

Vzdelávacia oblasť *Človek a spoločnosť* je garantom spoločenskovednej gramotnosti. V 1. cykle nachádzame málo výkonových štandardov, resp. obsahov, ktoré zjavne súvisia s problematikou regionálnej výchovy. Uvádza sa tu len výkonový štandard v podobe: „mať prehľad o významných prírodných, kultúrnych a historických prvkoch vo svojom okolí“. V 2. cykle nachádzame pri jednotlivých komponentoch už viac výkonových štandardov, ktoré jednoznačne indikujú problematiku regionálnej výchovy:

- rozpoznať prírodné a kultúrno-historické pamiatky, ktoré sú dôležité z hľadiska národnej a regionálnej identity,
- porovnať život v minulosti a súčasnosti na príkladoch z regiónu a Slovenska,
- mapovať miesta pamäti v regióne a na Slovensku,
- zdokumentovať príklady tradícií spojených s regiónom,
- interpretovať príbeh z minulosti (povešť, legenda, ľudová pieseň),
- ilustrovať príklady kultúrnych, umeleckých a náboženských prejavov človeka na konkrétnych príkladoch,
- poznať lokálne a regionálne kultúrno-spoločenské reálie a históriu a ich význam pri budovaní si vlastnej kultúrnej identity (ŠVP, 2023).

Je dôležité bližšie spoznávanie rodného kraja, školy, jej okolia, spoznávanie prírody svojho regiónu, histórie a života predkov, rôznych príbehov o obci, meste, osobnostiach, tradíciách, pamätníkoch či poznávanie tradičných jedál. Ale bez znejúcich pamiatok tradičnej hudobnej kultúry, piesni, vyčítaniek, ľudových pohybových hier, tancov a ich interpretácie to nie je poznávanie v komplexnosti a symbióze javu.

Ak sa základná škola rozhodne pre samostatnú vyučovaciu jednotku, v ktorej sa budú venovať regionálnej výchove, môže aj podľa ŠVP (2023) využiť disponibilné hodiny. Práve pre takéto základné školy je vypracovaný veľmi rozsiahly materiál v podobe cieľov, výkonových i obsahových štandardov aj metodických usmernení. V uvedenom vypracovanom návrhu, ktorý ešte nie je súčasťou schváleného ŠVP (2023) sa uvádza nasledujúce tematické zameranie:

- **1. cyklus (1.–3. ročník):** Moja škola, obec a jej blízke okolie,
- **2. cyklus (4.–5. ročník):** Môj región,
- **3. cyklus (6.–9. ročník):** Slovensko a regionálna rozmanitosť.

Každý z uvedených cyklov tvoria 4 komponenty a sú v nich stanovené výkonové a obsahové štandardy. Sú navrhované komponenty: **Historické a prírodné osobitosti** (osobnosti, udalosti, prírodné špecifiká), **tradičná materiálna kultúra** (zdroje obživy, zamestnanie, staviteľstvo, ľudový odev), **výtvarné umenie a folklór** (mestský a dedinský hudobný, slovesný, tanečný folklór, dramatické a divadelné prejavy, ornamentika), **sviatky, obyčaje a sociálna kultúra** (kultúra etník, etnických skupín, konfesií, rodiny, obrady a obyčaje kalendárne aj rodinné). Uvedené materiály sú spracované veľmi podrobne a sú zatiaľ len pracovným materiálom.<sup>5</sup>

V súčasnosti prebieha pilotné overovanie *Štátneho vzdelávacieho programu pre základné školy* (2023), do ktorého sa prihlásilo 40 základných škôl a reálne prebieha v 39 základných školách v rámci celého Slovenska. Ide o plnoorganizované i málotriedne školy v zriaďovateľskej pôsobnosti štátu, cirkví i súkromné školy. Overovanie prebieha v prvých ročníkoch prvého cyklu.

## ZÁVER

Podmienky, možnosti a podoby sociokomunikačných kanálov sú v 21. storočí predsa len iné, ako tomu bolo v minulosti. Prostriedkom šírenia informácií už nie je len bezprostredný kontakt tvorcu a interpreta. Prostriedky komunikácie, dokumentácie, retransmisie, šírenia sú iné, často neosobné, a preto aj sila výpovede, je chtiac-nechtiac tlmená neschopnosťou mentálne sa vložiť, ponoriť do problému, výpovede či svedectva, ktoré sprostredkúva. Nositelia tradícií tak vkladajú iný emočný potenciál do prezentácie tradičných folklórnych prejavov, ako tí, ktorí len dané javy imitujú. Učiteľ v súčasnosti už nie je nositeľom, len sprostredkovateľom kultúrnej tradície. Bolo tomu tak aj v minulosti, keď do miest a obcí prichádzali učители z iných regiónov, a tento jav badáme aj

---

<sup>5</sup> Uvedený návrh *Regionálnej výchovy* bol daný k dispozícii autorom jednotlivých vzdelávacích oblastí, aby jej obsahy mohli zakomponovať do obsahov všetkých vzdelávacích oblastí kurikula. Autorka príspevku je vedúcou pracovnej skupiny pre hudobnú výchovu, a preto uvedené materiály pozná ešte pred ich schválením a publikovaním a dovolila si ich uviesť v tomto príspevku.



v súčasnosti, keď sa to ešte kombinuje s nezájmom učiteľov o regionálnu podobu tradičnej ľudovej kultúry.

V súčasnosti sa v kultúrnych procesoch multikultúrnej Európy zdôrazňujú spoločné hodnoty, tzv. piliere, a tie sa upevňujú a majú historický kontext. Napriek tomu vznikajú, resp. ožívujú sa také prejavy kultúry a v tomto kontexte aj ľudovej kultúry, ktoré sú nositeľmi a prejavmi ducha regiónov. Na jednej strane sa Európa vnútorne globalizuje, stiera hranice medzi štátmi, národmi a ich kultúrami, súčasne však v národoch sa inervuje snaha o oživenie vlastnej národnej identity a ľudová kultúra je jej súčasťou. V prípade Slovenska si dovoľím konštatovať, že politická európska integrácia bola impulzom pre oživenie záujmu o ľudovú kultúru, a to nielen v podobe proklamačnej, ale aj reálnej. Dodnes sa zachovali všetky tradičné folklórne festivaly, resp. festivaly ľudovej kultúry Slovákov, ale aj Rusínov, Maďarov či Goralov, vznikajú ďalšie a ďalšie na miestnej úrovni a tešia sa veľkému záujmu ľudí rôzneho veku.

Kultúrne povedomie sa neprenáša geneticky, narodením sa jedinec včleňuje tzv. vrasť do kultúry spoločnosti, kultúra predchádza jedinca, aby ju on mohol následne udržiavať a rozvíjať. Tak sa nemôže stať, novonarodený jedinec je cudzincom vo vlastnej kultúrnej komunite. Aj preto je dôležité budovať v mladých ľuďoch vzťah k tradičnej kultúre, aby ich včleňovanie do spoločnosti, vytváranie ich kultúrnej identity bolo prirodzené.

Pamäť kultúry sa uchováva v jej komunikácii. Ak prestane existovať komunikačný kanál, spoločenské podmienky tradovania, vytratia sa kolektívne spomienky, vytratí sa kultúrna pamäť. Nezachráni to ani zdokumentovanie kultúry, zapísanie tradícií, pretože je potrebné ich neustále oživovanie, živenie a posúvanie ďalším generáciám. Škola je tým miestom, kde sa môžu niektoré prejavy a podoby ľudovej kultúry, ľudovej piesne, detské hry či tance, rôznorodé podoby regionálnej kultúry, ale aj informácie o regióne žiakom priblížiť.

Slovenská tradičná ľudová kultúra je unikátna z hľadiska bohatosti svojich regionálnych a miestnych podôb, aj individuálnych a súborových, skupinových a ďalších kolektívnych interpretačných výrazov. Je jedinečným fenoménom v domácom i európskom kontexte. Aj preto jej tvorcovia súčasnej kurikulárnej reformy venovali značnú pozornosť. Či postačujúcu, to ukáže až čas, a ja si prajem, aby bol k prejavom každej ľudovej kultúry milosrdný.

## POUŽITÉ ZDROJE

- Bitušíková, A. (2018). *Kultúrne dedičstvo a regionálny rozvoj: etnologická perspektíva*. Univerzita Mateja Bela.
- Hapalová, M. et al. (2022). *Vzdelávanie pre 21. storočie – Východiská zmien kurikule základného vzdelávania*. Štátny pedagogický ústav.
- Langsteinová, E., & Felix, B. (2013). *Hudobná výchova pre 4. ročník základných škôl*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*.  
<https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zs/>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2023). *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ*.  
<https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>
- Slušná, Z. (2015) *Súčasná kultúrna situácia z pohľadu teórie a praxe*. Univerzita Komenského.
- TASR. (2017, 15. júna). *SR podpredsedá konferencii o ochrane rozmanitosti kultúrnych prejavov*. Teraz.sk.  
<https://www.teraz.sk/slovensko/sr-knazkova-unesco-kulturne-prejavny/265464-clanok.html>
- UNESCO. (2023). *Culture: Protecting Our Heritage and Fostering Creativity*.  
<https://www.unesco.org/en/culture>

# **Současný stav hudebního vzdělávání v Maďarsku a Nizozemsku a postoje tamních učitelů k lidové písni (výsledky 1. výzkumné sondy)**

**Zdeňka Svobodová**

*Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno (CZ)*

**Michaela Šilhavíková**

*Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno (CZ)*

---

## **ABSTRAKT**

Příspěvek přináší pohled na výzkum postojů hudebních pedagogů k lidové písni. Šetření Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty MU v Brně započala sledováním situace v České republice a následně byla rozšířena do širšího evropského rámce. Naše analýza srovnává první výsledky získané v Maďarsku a Nizozemsku, přičemž klade důraz na současný stav v oblasti kulturně-společenských změn a jejich dopad na výuku lidové písně ve školách. Kromě zmíněného dále představuje aktuální postavení folkloru v soudobé maďarské a nizozemské společnosti.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

zahraniční výzkum, postoje učitelů, hudební výchova, lidová píseň, Maďarsko, Nizozemsko

**ABSTRACT**

This paper looks at research on music teachers' attitudes towards folk songs. The investigation of the Department of Music, Faculty of Education, Masaryk University in Brno began by looking at the situation in the Czech Republic and was subsequently extended to a broader European context. Our analysis compares the first results obtained in Hungary and the Netherlands, emphasizing the current state of cultural and social change and its impact on teaching folk songs in schools. In addition to the above, it also presents the current position of folklore in contemporary Hungarian and Dutch society.

**KEYWORDS**

international research, teachers' attitudes, music education, folk songs, Hungary, Netherlands

## ÚVOD

V hudebně-pedagogické tradici České republiky představují lidové písně dlouhodobě východisko rozvoje hudebních schopností a dovedností dětí. Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně proto soustavně zkoumá postoje hudebních pedagogů k lidové písni s ohledem na proměny kulturně-sociálního vývoje. Šetření započala v rámci České republiky, v další fázi byl výzkum rozšířen také o evropský kontext. Tento příspěvek vzájemně porovnává výsledky prvních zjištění v Nizozemsku a Maďarsku, zemích z geografického hlediska reprezentujících západ a východ Evropy. Hlavním cílem bylo zachytit současné tendence uplatňování lidové písně v zahraničních školách vzhledem k dynamice sociokulturního prostředí.

## VÝCHODISKO A METODY VÝZKUMŮ V MAĎARSKU A NIZOZEMSKU

Po předchozích výzkumech v České republice (Kučerová et al., 2019), Velké Británii (Stodůlková, 2023) a Nizozemsku, zaměřených na postoje učitelů hudební výchovy k lidové písni a charakter či míru jejich uplatňování v hudebním vzdělávání, byla provedena podobná šetření i v Maďarsku. První data zde byla sbírána na jaře 2023 pomocí kontaktního dotazníku, rozdaného učitelům hudební výchovy osobně.<sup>1</sup> Dotazník obsahoval otevřené a uzavřené otázky týkající se údajů spojených s pedagogickou činností respondenta (délka učitelské praxe, původ respondentů, jejich současné pracoviště), dále s jeho hudebními zájmy a zejména s postojem k lidovým písním a jejich aplikací ve výuce.<sup>2</sup> Součástí dotazníku byly také čtyři písňové ukázky reprezentující lidovou hudbu Maďarska a České republiky.<sup>3</sup> V dotazníkovém šetření odpovědělo osm respondentů z jižního Maďarska. Získané poznatky jsme doplňovali rozhovory s dalšími respondenty – studenty a absolventy vysokých škol s hudebním a etnologickým zaměřením. Celkem jsme vyhodnocovali údaje, které nám sdělilo 10 respondentů.

---

<sup>1</sup> Jednalo se o výuku v rámci kombinovaného studijního programu v oboru Učitelství hudební výchovy pro základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity v Szegedu.

<sup>2</sup> Učitelé mj. uváděli, jaké hudební nástroje používají ve výuce, o jaké kulturní, resp. hudební akce se ve svém volném čase zajímají a k jakým aktivitám ve výuce využívají lidové písně.

<sup>3</sup> Jednalo se o ukázky tanečních a táhlých písní, k nimž učitelé vyjadřovali svůj postoj a uváděli, zda by podobný typ písně zařadili do výuky.

V přípravné fázi výzkumu v Nizozemsku byla uplatněna metoda dotazníkového on-line šetření. On-line dotazníky byly distribuovány přibližně do 130 základních škol a gymnázií ve všech nizozemských provinciích.<sup>4</sup> Vzhledem k jejich nulové návratnosti byla dodatečně zvolena alternativní metoda rozhovorů. Byli osloveni čtyři nizozemští odborníci z oblasti hudební pedagogiky a etnomuzikologie, kteří nám poskytli ucelený pohled na nizozemské základní a střední vzdělávání i na současné postavení folkloru v tamní společnosti.

## HUDEBNÍ VÝCHOVA V MAĎARSKU

Školský systém v Maďarsku je podobný jako český školský systém. Děti začínají navštěvovat základní školu v šesti letech. Předmět Hudební výchova je v Maďarsku součástí základního i středního vzdělávání, na základních školách je povinný. Časová dotace pro tento předmět je jedna hodina hudební výchovy týdně. Ředitelé základních škol v Maďarsku mají možnost přidat jednu hodinu zpěvu, sborového zpěvu nebo tance navíc. Podobu a charakter hudebního vzdělávání v Maďarsku výrazně ovlivnili Zoltán Kodály a Béla Bartók. Oba hudební skladatelé se věnovali pedagogické činnosti a sběru lidových písní v Maďarsku. Lidovou hudbu považovali za významnou součást národní kultury a východisko hudebního vzdělávání. Maďarské kurikulum obvykle obsahuje lidové písně, umělé písně, sborová díla, všechny druhy pěveckých hlasových cvičení, solmizaci a hudební historii (M. Horváth, osobní komunikace, 24. září 2023). V maďarském jazyce se hudební lekce ve školách nazývají *éneóra*, tedy hodiny zpěvu, tudíž se žáci učí převážně poslouchat, analyzovat a zpívat písně,<sup>5</sup> dále se učí základní hudební teorii (A. K. Andor, osobní komunikace, 23. října 2023).

První zjištění z dotazníků naznačují, že maďarští učitelé zdůrazňují význam lidové hudby zejména pro poznávání tradic, kulturních kořenů a hudebního dědictví země. Domnívají se, že hudební folklor tvoří základy pro komplexní pochopení maďarské hudby a dávají jej do spojitosti s národním vědomím. Začlenění lidových písní do hodin hudební výchovy

---

<sup>4</sup> Podobně jako při výzkumu v Maďarsku dotazník obsahoval otevřené a uzavřené otázky zaměřené na pedagogické zkušenosti a hudební aktivity pedagogů, způsob aplikace lidových písní do výuky a také čtyři poslechové ukázky – tentokrát z Nizozemska a České republiky.

<sup>5</sup> Ve výuce analyzují strukturu a typy lidových písní, většinou z písňových sbírek Bély Bartóka a Zoltána Kodálye (A. K. Andor, osobní komunikace, 23. října 2023).

v Maďarsku má různé podoby, např. zpěv, rozbor textů, instrumentace (s využitím metod Orff Schulwerk či Boomwhackers), nebo audiovizuální prvky, jako jsou fotografie znázorňující lidové kroje a tradiční hudební nástroje. Kromě toho učitelé hudební výchovy využívají aktivní prezentace lidové hudby na různých akcích, kterými jsou přehlídky, soutěže, výlety a tábory; někteří ji začleňují také do jiných předmětů, např. do matematiky nebo maďarské literatury. Tato zjištění jsou paralelní s českým prostředím a naznačují, že lidové písně stále tvoří didaktické východisko hudební výchovy (Kučerová et al., 2019). Respondenti z řad vysokoškolských studentů sice uznávají, že vzdělání učitelů základních škol je v Maďarsku na dobré úrovni, nicméně identifikují mezery v jejich znalostech etnomuzikologie. To může mít vliv na způsob výuky lidových písní, která někdy postrádá autentické postupy<sup>6</sup> (M. Horváth, osobní komunikace, 24. září 2023).

## POSTAVENÍ FOLKLORU V MAĎARSKÉ SPOLEČNOSTI

Pohled obyvatel Maďarska na jejich národní lidovou hudbu má v různých částech společnosti rozdílný charakter. Folklorní aktivity se provozují na vysoké úrovni většinou u hudebně vzdělaných lidí. Část populace však nahlíží na folklor spíše skepticky, až odmítavě (M. Horváth, osobní komunikace, 24. září 2023). První kontakty maďarských dětí s lidovou písní umožňuje výchova v mateřských školách. Zde se seznamují s folklorem formou zpěvu, tance a říkadel a jejich prostřednictvím poznávají nejbližší okolí. V tomto věku mají děti také možnost navštěvovat jednou až dvakrát týdně dětské folklorní soubory. Pro nadšence z řad rodičů jsou provozovány tančírny pro rodiče a děti, kde si mohou společně zazpívat lidové písně a zatančit příslušné tance. Speciální taneční workshopy v *táncház* (taneční dům) se konají s různou intenzitou v Budapešti i v mnoha venkovských lokalitách. Zde se mohou i ty nejmenší děti hravou formou naučit tanec a poznávat lidovou hudbu (A. K. Andor, osobní komunikace, 23. října 2023). Tímto rodiče podporují kladný vztah svých dětí k lidové písni. V Maďarsku se každoročně koná také celá řada folklorních festivalů, např. Festival řemesel (*Mesterségek Ünnepe*)<sup>7</sup>, tance

---

<sup>6</sup> Např. nevhodné využívání hlavového tónu při zpěvu (M. Horváth, osobní komunikace, 24. září 2023).

<sup>7</sup> Festival řemesel se koná každoročně pod záštitou Sdružení lidových uměleckých spolků. V roce 2023 se uskutečnil již 37. ročník.

(*Táncházatalálkozó*)<sup>8</sup> (M. Horváth, osobní komunikace, 24. září 2023). Mnoho lidových tradic je na seznamu nehmotného kulturního dědictví UNESCO. Jedna z respondentek vyzvedla význam metody Kodálye a metody *Táncház* (UNESCO, 2023). při uchovávání tradičních folklorních hodnot v Maďarsku (A. K. Andor, osobní komunikace, 23. října 2023).

## HUDEBNÍ VÝCHOVA V NIZOZEMSKU

Charakteristickým rysem nizozemského vzdělávání je svoboda. Jedná se mimo jiné o důsledek historických událostí, díky nimž se dnes v zemi vyskytuje řada multikulturních projevů a rozdílná náboženství. Nizozemské vzdělávání si tak zakládá na individuálním a inkluzivním přístupu, jehož cílem je maximální orientace na žákovy potřeby (E. B. Boele, osobní komunikace, 7. března 2022). V nizozemském vzdělávání není pevně předepsáno kurikulum. Existují doporučení, která však nejsou pro školy fixní (M. Zweers, osobní komunikace, 4. dubna, 2022). Na základních školách neexistuje hudební výchova tak, jak ji známe v České republice. Učitelé v Nizozemsku sami rozhodují, kolik pozornosti hudbě věnují. Může tak nastat situace, kdy ji do svých hodin nezařadí vůbec (E. B. Boele, osobní komunikace, 7. března 2022). V posledních letech se však o pozornost hlásí projekt *Méér Muziek in de Klas (Více hudby ve třídě)*, jehož idea je zprostředkovat elementární hudební vzdělání všem dětem bez rozdílu. Mnohem větší pozornost je věnována hudbě na středních školách, kde je zpravidla vyučována v rámci povinných předmětů jednou až dvakrát týdně. Během prvního roku se studenti střední školy seznamují s hudebními základy, jelikož se ve třídě mohou vyskytovat jedinci bez předchozích hudebních zkušeností. I zde však platí, že způsob a intenzita výuky závisí na rozhodnutí dané školy (C. Homminga, osobní komunikace, 21. dubna 2022).

## POSTAVENÍ FOLKLORU V NIZOZEMSKÉ SPOLEČNOSTI

Pro obyvatele Nizozemska nemá folklor takový význam, jako je tomu u většiny východoevropských kultur se stále přetrvávající folklorní tradicí. V nizozemském

---

<sup>8</sup> Festival tanečních souborů pořádá Taneční dům Budapešť. V roce 2023 se konal 42. ročník.



multikulturním prostředí je v současné době identifikace a definice národního dědictví obtížná, především v souvislosti s postkolonialismem (E. B. Boele, osobní komunikace, 7. března 2022). Nejstarší dochované písňové sbírky se přitom v Nizozemsku objevují již v 16. století.<sup>9</sup> O zachování hudební a taneční kultury dnes usiluje např. folklorní soubor Paloina z Amsterdamu či kapela Pikel. Většina interpretů tradiční hudby se však zaměřuje zejména na hudbu anglickou a irskou (P. Moree, osobní komunikace, 22. března 2022). Turisté pak mohou určité tradiční kulturní projevy zhlédnout v uměle vytvořených muzeích v přírodě. Lidové písně jsou v Nizozemsku často označovány termínem *childrens' songs* (dětské písně); v základních a středních školách se dnes nejčastěji využívají písně komponované na podkladě populární či umělé hudby. Lidová píseň se ve vzdělávání prakticky nevyskytuje. Folklorní látku lze sporadicky nalézt v literatuře (C. Homminga, osobní komunikace, 21. dubna 2022).

## SHRNUTÍ

Výsledky první sondy ukázaly, že maďarské hudební vzdělávání je úzce spjato s folklorní hudební tradicí, podobně jako je tomu v českém prostředí. Dle dotázaných respondentů, vyučujících převážně na prvním stupni základních škol, je lidová hudba důležitou součástí hudební výchovy. Učitelé spojovali význam lidové hudby s národní identitou, jazykem, maďarskou hudbou. Jeden respondent např. napsal: „V lidové hudbě jsou zachovány nejušlechtlejší hodnoty minulosti.“<sup>10</sup> Všichni oslovení respondenti uvedli, že ve výuce pracují s lidovou písní, nejčastěji při pěveckých aktivitách, analýze textů/obsahu písní, doprovodech písní apod. Maďarští učitelé zařazují lidové písně i do dalších vyučovacích předmětů, např. matematiky, maďarské literatury, gramatiky atd. Folklor hraje neodmyslitelnou roli také v běžném životě maďarské společnosti, ať už ve formě tanečních domů, či folklorních festivalů. Značný rozdíl lze spatřit v nizozemském školství, které zcela postrádá povinnou hudební výchovu na základních školách. Dětský repertoár zde tvoří výhradně populární či umělé hudební materiál. Stopy folklorních

---

<sup>9</sup> Nejstaršími dochovanými písňovými sbírkami jsou *Een Schoon Liedekens Boeck* z roku 1544 a *Der Fluyten Lusthof* Jacoba van Eycka z roku 1644. Z iniciativy Meertens Institute Amsterdam vznikla on-line databáze nizozemských písní, kde lze mimo jiné nalézt i uvedené sbírky.

<sup>10</sup> Viz vyhodnocovací archy uložené v archivu Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

tradic lze v Nizozemsku nalézt zejména během adventního období, avšak vlivem multikulturních projevů je v současné nizozemské společnosti velmi obtížné definovat národní kulturní dědictví.

## POUŽITÉ ZDROJE

Asztalos, A. (2023). Beliefs of general classroom and music specialist teachers in Hungarian primary schools regarding the development of musical abilities in children. *Research studies in music education*, 45(1).

<https://doi.org/10.1177/1321103X221140283>

Dutch Song Database. (2016). *The Dutch Song Database*.

<https://www.liederenbank.nl/index.php?lan=en>

European Commission. (2023). *National Education Systems: Hungary*.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/overview>

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*. Brno: Masarykova univerzita.

Méer Muziek in de Klas. (n.d.). *Sluit je aan bij Méer kunst & cultuur in School & Omgeving*.

<https://www.meermuziekindeklas.nl/nl/>

Nemzeti Erőforrás Minisztérium. (n.d.). *Mag'arský školský systém*.

<http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/marskolsksystem/marskolsksystem>

Nemzeti Erőforrás Minisztérium. (2011). *Felsőoktatási intézmények Magyarországon*.

<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/felsooktatasi-intezmenyek>

SLO. (2021). *Kunstzinnige oriëntatie - leerlijn A*.

<https://www.slo.nl/thema/meer/tule/kunstzinnige-orientatie/kerndoel-56/leerlijn-a/>

Stodůlková, M. (2023). Sonda do současného povědomí o lidové písni u anglických dětí. *Hudební výchova*, 31(44), 13–16.

UNESCO. (2023). *Táncház method: a Hungarian model for the transmission of intangible cultural heritage.*

<https://ich.unesco.org/en/BSP/tanchaz-method-a-hungarian-model-for-the-transmission-of-intangible-cultural-heritage-00515>

# Problematika speciálních vzdělávacích potřeb v moderní hudební výchově

*Alois Daněk*

*Katedra pedagogiky, AMBIS vysoká škola, a.s., Praha (CZ)*

---

## **ABSTRAKT**

Cílem příspěvku bude seznámit s výsledky dlouhodobého kvalitativního výzkumu zkoumajícího potenciál hudební výchovy pro současné inkluzivní paradigma. Pracovali jsme s kvalitativním výzkumným designem a výzkumně jsme se pohybovali v řadě edukačních realit. Výsledky ukazují na nevyužité možnosti, které hudební výchova nabízí žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V diskuzi nabídneme podněty k výraznějšímu zavedení speciálně pedagogických metod do distribuce hudebně výchovných aktivit.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

hudební výchova, speciální vzdělávací potřeby, inkluze, sociální exkluze, ADHD

**ABSTRACT**

The objective of this paper is to present the results of long-term qualitative research exploring the potential of music education for the current inclusive paradigm. We have explored a range of educational realities. The results indicate the untapped opportunities that music education offers to students with special educational needs. In the discussion, we offer suggestions for more significant implementation of special education methods in the distribution of music education activities.

**KEYWORDS**

music education, special educational needs, inclusion, social exclusion, ADHD

## ÚVOD

Dnešní turbulentní doba staví hudební výchovu do velmi obtížné pozice. Naše společnost byla v posledních několika letech zasažena pandemií COVID-19, jsme svědky probíhajících válečných konfliktů, jsme konfrontováni s masivním nástupem moderních technologií, před očima se nám mění národnostní složení společnosti, objevují se společenská témata, o kterých ještě naše matky a otcové neměli ani ponětí. Po školství je požadováno, aby flexibilně reagovalo na společenskou situaci a bylo schopné připravovat budoucí občany, kteří budou schopni obstát ve světě, který si v současnosti ani nedovedeme představit, tak jako naše matky a otcové dnešek. To je náročný úkol. Školství se snaží modifikovat kurikulum, otevírá se novým pedagogickým metodám. Ale oblast hudební výchovy je stále na okraji zájmu. Hodinová dotace se nenavýšuje, v některých školách se výuka hudební výchovy omezuje. Je předpokládáno, že současné uchopení hudební výchovy je dostačující pro každého účastníka edukačního procesu. Nicméně celá řada žáků má speciální vzdělávací potřeby. Cílem tohoto příspěvku je seznámit odbornou veřejnost s výsledky našeho výzkumu, který se věnoval právě možnostem hudební výchovy pro oblast speciálních vzdělávacích potřeb. Příspěvek rozdělíme do dvou oddílů. Nejprve představíme výzkumný design, současný stav poznání a definujeme speciální vzdělávací potřeby. Následně budeme prezentovat výsledky vybraného výzkumného projektu, který jsme realizovali v ZUŠ. V diskuzi nabídneme pohled na hudební výchovu jako na významný nástroj naplňování ideálů inkluzivní edukace. Příspěvek zakončíme prosbou a apelem na naplňování inkluzivních možností hudební výchovy.

## METODIKA A TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Problematika hudební výchovy a jejích možností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami začíná poutat pozornost výzkumníků (Bovsunivska, 2022). Ve výzkumech se setkáváme s celou řadou rozličných přístupů (Xin et al., 2023). Pracujeme s kvalitativním výzkumným designem, který precizujeme již od našich prvních výzkumných projektů. Zvolili jsme kvalitativní výzkumný design, protože námi zkoumaná témata jsou obtížně zpracovatelná kvantitativními metodami. Kvalitativní metody jsou schopné zachytit jemné rozdíly chování, mohou zaznamenat nuance v reakcích respondentů, mohou proniknout do hlubších rovin zkoumaného fenoménu (Flick, 2009). V použitém

výzkumném designu jsou základními výzkumnými nástroji sloužícími k prvotnímu sběru dat rozhovory, pozorování a analýza pedagogické dokumentace. Zároveň pracujeme s kazuistikami, které jsou pro kvalitativní výzkum velice důležité (Hendl, 2005). Získané informace v dalším výzkumném kroku zpracováváme za využití metod zakotvené teorie a interpretativní fenomenologické analýzy. Jedná se o komplexní kvalitativní výzkumný design, ve kterém jsou výzkumné etapy vzájemně propojeny, jednotlivé výzkumné kroky spolu souvisí. Je třeba na tento výzkumný design nazírat holisticky, jako na kompaktní celek. Pokud bychom tuto komplexnost opominuli a zaměřili se pouze na jeden výzkumný nástroj nebo metodu, nemohli bychom dosáhnout kvalitních výsledků, tedy pochopení zkoumané oblasti. Právě poskytnutí bohatého, hlubokého a podrobného pochopení zkoumaného tématu je hlavním cílem kvalitativního výzkumu.

Náš výzkum je teoreticky ukotven nejen v oblasti hudebně výchovné, ale i v oblasti speciálně pedagogické. Problematiku hudebních aktivit, hudební výchovy, hudby samotné v rámci speciálních vzdělávacích potřeb nelze vidět jinak než vyloženě mezioborovou. V případě zaměření pouze jedním oborovým směrem bychom mohli opominout důležité souvislosti. Zároveň si uvědomujeme rozdíly a specifika mezi jednotlivými uchopeními zkoumané problematiky v mezinárodním kontextu. Nazírání na hudební výchovu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je odlišné v anglicky mluvících zemích (Adamek & Darrow, 2018; Merck & Johnson, 2017), značné rozdíly nalézáme například v pracích jihoamerických autorů (Nazario, 2021). Zahraniční zdroje chápeme jako inspiraci a snažíme se předcházet nekritickému přejímání zahraničních modelů. Podobná situace panuje i v oblasti speciálně pedagogické. Zde je třeba zdůraznit skutečnost, že oblast hudebních aktivit bývá chápána jako oblast muzikoterapeutická, což je oblast speciální pedagogiky (Kantor et al., 2009). Během našich výzkumů jsme se snažili o mezioborové uchopení problematiky s ohledem na specifika všech vědních oborů, které se dotýkají problematiky hudební výchovy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Naše výsledky jsme shrnuli do monografie s názvem *Speciálněpedagogický potenciál hudební výchovy*, která by měla být vydána koncem roku 2023.

Ačkoli jsou speciální vzdělávací potřeby aktuálním fenoménem, je třeba upřesnění. Aktuální školská legislativa nevymezuje jednotlivé speciální vzdělávací potřeby, ale zahrnuje do skupiny dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami takové osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění/uzívání svých práv na

rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (MŠMT, 2004). Vzdělávání dětí, žáků nebo studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje samostatná vyhláška (MŠMT, 2016). Pokud jde o systém školských poradenských pracovišť, školních poradenských zařízení, speciálních poradenských center, zde se jedná primárně o oblast speciálně pedagogickou, i když by bylo žádoucí, aby se v této oblasti orientovali i odborníci z oblasti hudebně výchovné.

### **PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE: DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ORCHESTRU ZUŠ**

Prezentovaný výzkum jsme věnovali problematice dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v ZUŠ. V období 2018 až 2020 jsme byli výzkumně přítomni na zkouškách, koncertech i při výjezdech orchestrálního tělesa s názvem Family Fiddlers. Uměleckým vedoucím tohoto zájmového orchestrálního tělesa byl houslový pedagog ZUŠ. Tento orchestr byl složen nejen ze žáků houslové třídy výše uvedeného pedagoga, ale i z jejich rodičů a ze žáků ostatních oborů ZUŠ. Těleso bylo primárně smyčcové, ale vedoucí orchestru se je snažil průběžně obohacovat o hráče na dechové nástroje. V tomto orchestru byla zapojena řada dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Snažili jsme se pro ně identifikovat specifika výuky hry na smyčcové nástroje.

Ukázalo se, že umělecký vedoucí orchestru studoval v zemi inkluzi zaslíbené, ve Finsku, a osvojil si výrazně inkluzivní chápání houslové výuky. Pedagog navázal na rodinnou tradici houslových učitelů. Jeho rodiče dlouhodobě působili v zahraničí. Podstatnou část své pedagogické kariéry věnovali vybudování optimálního způsobu výuky na housle pro děti jakýchkoli dispozic. Pro talentované, pro netalentované, pro všechny. Svoje zkušenosti předali synovi, který neustále hledá nové cesty výuky hry na housle. Ačkoli rámcově vychází ze standardních RVP ZUV, výuku obohatil mnoha inovativními přístupy. Podařilo se mu implementovat do výuky nové prvky. Velmi se mu osvědčily irské lidové písně, na kterých si žáci upevňují rytmické a smyčkové dovednosti. Výraznou roli hrají myšlenky inspirované Suzukiho metodou.



Suzukiho metoda je všeobecně známý hudebně-výchovný termín. Je rozšířená po celém světě, povětšinou je spojována s hromadnými produkcemi mladých houslistů. Suzukiho metoda je v českém prostředí mezi odborníky známá, masivně však rozšířena není. Jedním z pilířů Suzukiho metody je i zapojení rodičů do výuky. Rodiče mají navštěvovat výukové hodiny s dětmi a mají působit jako domácí učitelé během týdne. Je doporučováno, aby se samotní rodiče naučili hrát na vyučovaný hudební nástroj. Potom jsou teprve oprávněni požadovat po dítěti hudební výsledky. Rodičovský primární úkol je vytvořit bezpečné a inspirativní prostředí. Suzukiho důraz na roli rodiče je v dnešní době podnětný. Často jsme svědky, jak rodiče zcela přenesli odpovědnost za edukační výsledky na školy a očekávají pouze edukační zisky bez své vlastní investice. Suzuki nevytrhává hudbu z edukační reality, ale zdůrazňuje důležitou roli hudby ve výchově dítěte (Suzuki, 1969). Při pohledu na Suzukiho vidíme pokorného pedagoga, který věří tomu, že hudbou je možné zlepšit život člověka, a hledá v hudbě radost, která dítěti poskytne motivaci.

Byli jsme extrémně překvapeni úspěchy, které jsme zaznamenali u dvou žáků, kteří byli diagnostikováni s ADHD. Podle zavedených představ by se tito žáci vůbec neměli k houslím přiblížit. Nicméně vedoucí orchestru zapojil do orchestru nejen oba žáky, ale i otce jednoho z žáků, který byl také diagnostikován s ADHD. Bylo obohacující pozorovat, jak otec i syn, oba se zjevnými projevy ADHD, skrze společnou hru u jednoho pultu překonávají úskalí spojená s jejich diagnózou. Podle slov rodinných příslušníků se právě v houslích podařilo nalézt efektivní motivační nástroj pro jejich syny. Chlapci skrze housle zakusili pocit úspěchu a seberealizace. Další členka orchestru se speciálními vzdělávacími potřebami byla žákyně se zrakovým postižením. Její případ jsme detailně zpracovali v dříve publikovaných výstupech (Daněk, 2020).

Dvě členky orchestru byly diagnostikovány s dyslexií. Ačkoli se v poslední době začíná v odborných kruzích hovořit i o dyslexii notové (Mishra, 2015), v našich ZUŠ je to doposud málo známý fenomén. Přitom dyslexie, pokud jsou žákovi uzpůsobeny podmínky, nemá zásadní vliv na žákovu schopnost být účasten v plnohodnotném hudebně-výchovném procesu (Miles et al., 2008). Vedoucí orchestru si však uvědomoval složitost čtení notového zápisu a notové party přizpůsoboval za pomoci barevných zvýrazňovačů a směrových linek. Také otec jedné z těchto žaček byl zapojen do orchestru, hrál zde na violu. Přestože neměl jakékoli zkušenosti s hrou na smyčcové nástroje, velice rychle si osvojil základy hry. I u ostatních žáků se vedoucí orchestru snažil zapojit rodiče, což se

mu v řadě případů podařilo. Rodiče, matky i otcové, pocházeli ze všech sociálních vrstev společnosti a většinou neměli se hrou na smyčcové nástroje zkušenosti. Provedli jsme s rodiči řadu rozhovorů. Většinou možnost zapojení do orchestru chápali ne pouze jako rodičovskou povinnost, ale jako možnost se aktivně hudebně vzdělat. Často zaznívaly v odpovědích kódy označující nejen lítost nad tím, že v mládí rodiče neměli možnost hudebního vzdělání, ale zároveň i jasně vyjádřenou radost z osvojení si hudebních dovedností. V průběhu výzkumu se orchestr neustále rozrůstal o další rodinné příslušníky. Family Fiddlers se stalo prostředím, kde se nejen osvojovaly hudební dovednosti, ale i budovaly výrazně silné sociální vztahy. Orchestr nejen intenzivně zkoušel a vystupoval, což je samo o sobě velmi časově náročné, ale i v letních měsících vyjížděl na interpretační kurzy. V současnosti je orchestr Family Fiddlers nedílnou součástí programu ZUŠ, a především celé řady pražských rodin. Rodin, které by bez progresivního uchopení vedoucího Family Fiddlers neměly možnost zakusit sílu hudby.

## **ZÁVĚR A PROSBA**

Jsme svědky situace, kdy se hudební výchova často stává pouze trpěným předmětem a její přínos je přehlížen. Nejen přehlížen, mohli bychom mít pocit, že je přímo ignorován. Náš výzkum v rámci současné ZUŠ poukázal na značné možnosti hudební výchovy v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Z našich zjištění je naprosto evidentní, že hudba má pozitivní vliv na celou řadu oblastí lidské osobnosti (Daněk, 2018). Můžeme se ptát, jak je možné, že jsme na tento neoddiskutovatelný fakt zapomněli a s velkým překvapením znovuobjevujeme stokrát prokázané.

Hudba má nezastupitelné místo v lidském životě. Mělo by být naší povinností nabízet hudební výchovu opravdu všem a aplikovat dnešní inkluzivní pojetí edukace i na oblast hudební edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Daněk, 2022). Není jediný důvod, proč by poměrně početná skupina dětí měla mít odepřen přístup k hudebnímu vzdělání a proč by tyto děti měly být ochuzeny o neoddiskutovatelné benefity hudební výchovy (Wright, 2019). Hudba může nabízet dětem se speciálními vzdělávacími potřebami efektivní kompenzaci v oblastech ovlivněných právě těmito potřebami. Nelze opominout nové možnosti, které hudební výchově přináší moderní technologie (Osvaldová, 2018). Již dnes můžeme na pultech hudebníků místo stohů partů vidět

tablety. O dostupnosti notových materiálů a hudebních záznamů netřeba diskutovat. Další oblastí, které volá po detailnějším prozkoumání, je integrační potenciál hudební výchovy pro děti přicházející z odlišných kulturních prostředí.

Náš výzkum jednoznačně ukazuje, že drtivou většinu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je možné vzdělávat v současném základním uměleckém školství. Kdo by se toto u dětí s ADHD odvážil očekávat? Proč by dyslexie měla být limitujícím faktorem? Nicméně z toho plynou značné požadavky. Co je třeba podniknout? Je třeba připravit hudební pedagogy, aby byli schopni efektivně pracovat s dětmi, kterým by právě hudební výchova mohla napomoci přemostit jejich edukační výzvy a problémy. Je třeba obohatit hudební výchovu novými prvky (Powel et al., 2020). Je třeba hudební pedagogy vzdělat v problematice speciálních vzdělávacích potřeb a zaměřit se na funkční mezioborovou spolupráci (Adamek & Darrow, 2018). Nejen hudební pedagogy, ale i celou naši společnost, která v současnosti příliš jinakosti nepřeje. Jsme přesvědčeni, že hudební výchova má své nezastupitelné místo v edukaci každého dítěte. V dnešní rapidně se měnící době nám hudební výchova může nabídnout cestu k tolik požadovanému ideálu inkluzivního vzdělání.

## **SHRNUTÍ PŘÍSPĚVKU**

V příspěvku jsme představili výstupy z kvalitativního výzkumu realizovaného v ZUŠ. Věnovali jsme se primárně dětem se speciálními vzdělávacími potřebami v zájmovém orchestrálním tělese. Zjistili jsme, že hudební aktivity jsou realizovatelné i přes speciální vzdělávací potřeby zkoumané skupiny dětí. Zaznamenali jsme významné posílení sociálních kompetencí a také pozitivní vliv společného zapojení do hudebních aktivit na vztahy mezi rodiči a dětmi. Na základě našich výsledků v příspěvku žádáme o intenzivnější mezioborovou spolupráci a o naplňování inkluzivního paradigmatu.

## POUŽITÉ ZDROJE

- Adamek, M. S., & Darrow, A. A. (2018). *Music in special education*. American Music Therapy Association.
- Bovsunivska, N. (2022). Inclusive Music Education: Perspectives and Problems. *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences*, 2(109), 239–255. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(109\).2022.239-255](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(109).2022.239-255)
- Daněk, A. (2018). *Potřebujeme speciální hudební výchovu?* [konferenční příspěvek]. Musica viva in schola XXVI, Brno, Česká republika. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1149>
- Daněk, A. (2020). *Inkluzivní uchopení výuky smyčcových hudebních nástrojů v současném základním uměleckém školství* [konferenční příspěvek]. Teorie a praxe hudební výchovy VI, Praha, Česká republika.
- Daněk, A. (2022). Hudební výchova pro každého? Hudební výchova pro každého! *Hudební výchova*, 22(4), 12–14.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publications.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Kantor, J., Lipský, M., & Weber, J. (2009). *Základy muzikoterapie*. Grada.
- 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>
- Miles, T. R., Westcombe, J., & Ditchfield, D. (2008). *Music and Dyslexia: A Positive Approach*. Wiley.
- MŠMT (2004). *Školský zákon*. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- MŠMT (2016). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018*. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Nazario, L. da C. (2021). Freedom as a trigger for musical creativity. *Research Studies In Music Education*, 44(1).

<https://doi.org/10.1177/1321103X20974805>

Osvaldová, M. (2018). *Hudobná edukácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. MSD.

Powell, B., Hewitt, D., Smith, Gareth D., Olesko, B., & Davis, V. (2020) Curricular Change in Collegiate Programs: Toward a More Inclusive Music Education. *Visions of Research in Music Education*, 35.

<https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol35/iss1/16>

Suzuki, S. 'ichi. (1969). *Nurtured By Love: A New Approach to Education*. Exposition Press.

Wright, R. (2019). Envisioning real utopias in music education: Prospects, possibilities and impediments. *Music Education Research*, 21, 217–227.

<https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1484439>

Xin, J., Chiew Hwa, P., Cooper, S., & Ku Wing, C. (2023). Special Needs in Music Education from an Inclusive Perspective: A Bibliometric Review. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 8(8).

<https://doi.org/10.47405/mjssh.v8i8.2481>

# Podpůrné faktory hudební grafomotoriky z hlediska muzikofiletického přístupu

*Lenka Kružíková*

*Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc (CZ)*

---

## **ABSTRAKT**

Hudební grafomotorika v pojetí proponovaného příspěvku koncepčně navazuje na muzikoterapeutický model E. K. Schwartz. Tento americký model hudebního komponování v muzikoterapii vychází ze základní potřeby klienta a plnění stanoveného cíle, pracuje se sdělením/textem písně, metroritmickými strukturami a na závěr s intervaly/melodií/tóninou. Hudební grafomotorika z hlediska muzikofiletického přístupu chápe melodii jako podpůrný prvek, který pomáhá dítěti konat současně pohyby těla s ohledem např. na výšku tónu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

hudební grafomotorika, muzikofiletika, preprimární vzdělávání, dítě předškolního věku, E. K. Schwartz

**ABSTRACT**

Musical graphomotor skills in the concept of the proposed contribution is conceptually based on the music therapy model of E. K. Schwartz. This American model of music composition in music therapy is based on the basic need of the client and the fulfillment of the set goal, then works with the message/text of the song, metro-rhythmic structures, and finally with intervals/melody/key. Musical graphomotorics, from the point of view of the musicophyletic approach, therefore understands the melody as a supporting element that helps the child to perform body movements at the same time with regard to the pitch of a note, for example.

**KEYWORDS**

musical graphomotor skills, music philetics, pre-primary education, preschool child, E. K. Schwartz

## ÚVOD

Období raného a předškolního věku je pro dítě časem velmi tvárným, percepčně aktivním, motoricky dynamickým a seberozvojovým. V mateřské škole si dítě buduje vlastní hodnotový systém, učí se novým dovednostem, vstupuje do sociálních interakcí. Na základě prožitků a zkušeností se formuje jeho celková osobnost. Úkolem pedagoga mateřské školy je tento dynamický vývoj rozvíjet, citlivě vnímat potřeby dítěte a aktuálně na ně reagovat (s ohledem na psychický a fyzický stav dítěte a celé skupiny). V součinnosti s citlivým vedením pedagoga přichází do preprimárního vzdělávání i aktuální témata, a to vnímání diverzity, učení dítěte projevit se, pojmenovat své pocity a prožitky, podporování pozitivního kritického myšlení. U grafomotorických dovedností tomu není u vnímání potřeb dítěte jinak. V proponovaném příspěvku se bude autorka soustředit právě na ty podpůrné faktory, které pomohou dítěti k naplnění nehudebního cíle. Hudba se v tomto ohledu stává průvodcem na cestě k tomuto cíli.

## ZÁKLADNÍ PRINCIPY HUDEBNÍ PODPORY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Hudební podporu u dětí předškolního věku definujeme jako stav, kdy k dítěti a jeho potřebám přistupujeme s respektem; stanovujeme hudební, a především nehudební cíle. Hudba je prostředkem k jejich naplnění, nikoli však výsledným produktem. Současně pozorujeme chování dítěte a vyhodnocujeme, které písně, hry a techniky aplikovat v reálných situacích tak, aby byly to pro dítě nejvíce vhodné, podpůrné, rozvojové a motivační. Autorka respektuje základní parametry muzikofiletického a muzikoterapeutického přístupu, z jehož základních myšlenek vychází (Kružíková in Müller, 2020):

- reflektování potřeby dítěte;
- stanovení cílů hudebního a nehudebního charakteru;
- rozvoj a podpora vztahu: respektující, empatický, nemanipulativní;
- navození důvěrného, bezpečného a jistého prostředí;
- podpora rozvoje dítěte v jeho bio-, psycho-, sociální a spirituální rovině;
- podpora sebezkušenosti, poznávání, pojmenování a sdílení;
- reflexe procesu.



Obory muzikoterapie a muzikofiletika spojuje právě výše zmíněný respektující a podpůrný přístup. **Muzikofiletika** (z latinského *musica* = hudba a řeckého *filein* = milovat, mít v oblibě) je pedagogický obor, který vychází z teoretického ukotvení artefiletiky Jana Slavíka (Drlíčková, 2014). Jedná se o „[...] 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. Muzikofiletika směřuje k poznání i sebepoznání prostřednictvím reflektivního dialogu [...]“ (Friedlová et al., 2020, s. 12).

**Muzikoterapie** (z latinského *musica* = hudba a řeckého *therapeia* = ošetřování, léčení, léčba,) je v doslovném překladu léčba hudbou. Často se setkáváme i s termínem „hudební terapie“ (Linka, 1997). Muzikoterapie má potenciál diagnostický a terapeutický, prostřednictvím využití hudebních i nehudebních prostředků směřujeme k pokroku klienta a objevujeme schopnosti a dovednosti, které by jinak zůstaly skryté. Muzikoterapii charakterizuje dlouhodobé, systematické, plánovité a kontrolované použití hudby k terapeutickým účelům (Kantor et al., 2009).

S ohledem na základní kvality muzikofiletiky stanovujeme v hudební intervenci u dítěte předškolního věku cíle ve dvou následujících oblastech:

### 1. nehudební:

- **motorické funkce:** jemná/hrubá motorika, pohybová koordinace, vnímání tělesného schématu, sebeobsluha, grafomotorika, psychomotorika, vizuomotorická koordinace;
- **kognitivní funkce:** paměť, koncentrace a pozornost, porozumění, schopnosti plánovat a organizovat, orientace v čase a prostoru;
- **sociální funkce:** komunikace (verbální/neverbální, expresivní vyjádření), kontakt, schopnost navazovat přátelské vztahy, kooperace;
- **emoční funkce:** vnímání svého Já, emoční adaptace a ventil, regulace, sebekontrola, pojmenování a orientace emocí;
- **spirituální funkce:** senzitivita, autenticita, přítomnost.

## 2. hudební:

- **vokální:** zpěv, intonační dovednosti, rytmizace říkadel, improvizace, vymyšlení vlastních hudebních motivů, popěvků atd.;
- **instrumentální:** hra na nástroj, vnímání rytmu, improvizací a kompoziční dovednosti, kreativita atd.;
- **hudebněpohybové:** koordinace těla s hudbou, rytmus, tanec atd.;
- **hudebněposlechové:** percepce hudby, trénink poslechu, hudební vyjádření, identifikace zvuků/hudebních nástrojů, imaginace atd.;
- **hudebnědramatické:** práce se slovem, textem, hraní rolí, vnímání následnosti děje (pohádky) atd. (Kružíková & Luska, 2022)

## KOMPONOVÁNÍ E. K. SCHWARTZ V KONTEXTU HUDEBNÍ GRAFOMOTORIKY

Základním kritériem pro komponování písní u cílové skupiny dětí předškolního věku je její autenticita a zajímavost. Dítě si může snadno zapamatovat text i melodii, dokáže vstupovat do hudební komunikace, spontánně hudebně reagovat (hlasem, zvukem, hudebním nástrojem, pohybem...) a imitovat nebo se jakkoli kreativně vyjadřovat. Na stejném principu se realizují i kontaktní písně v muzikoterapii, které často muzikoterapeuti komponují přímo klientům na míru dle stanoveného cíle.

**Kontaktní písně** jsou specifickým hudebním vyjádřením nehudebního cíle s rituálním charakterem. Reflektují náladu dítěte a vychází z jeho aktuální potřeby (fyzického a psychického naladění). Současně cílovou skupinu zpřítomňují v prostoru a čase, pracují na rozvoji terapeutického vztahu a bezpodmínečně hudebně vytváří důvěrné, bezpečné a jisté prostředí. Zahraniční modely ze své praxe uvádějí tzv. *Opening/Hello Songs* (písně na úvod setkání, téma přivítání, zpřítomnění), *Closing / Good Bye Songs* (písně na závěr setkání, téma loučení) (Nordoff & Robbins, 1980, 2006; Pavlicevic, 2003; Schwartz, 2012; Wheeler, 2017 a další).

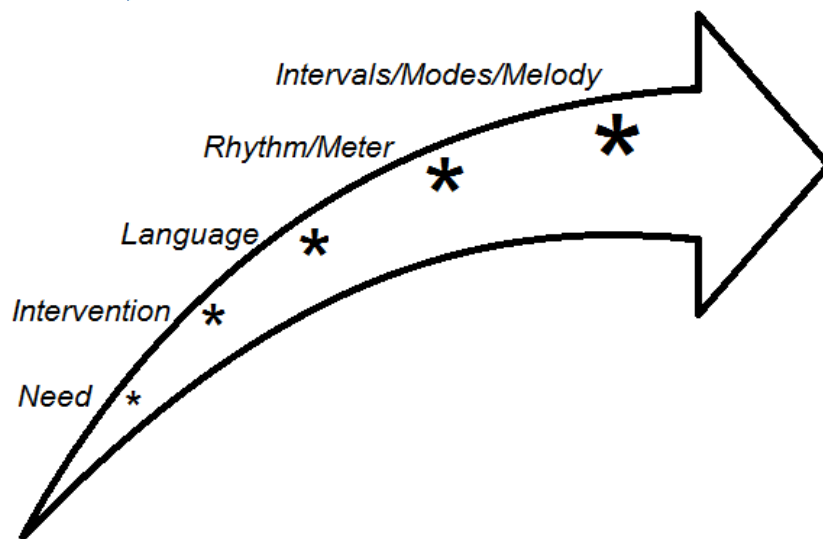
**E. K. Schwartz** (2008), americká muzikoterapeutka, definuje generalizaci písní v muzikoterapii (nebo pro účely podpůrné hudební intervence) u dětí raného a předškolního věku s ohledem na vývojové hledisko. Písně jsou spjaty s pěti vývojovými stupni: důvěra, vědomí, nezávislost, kontrola a zodpovědnost. Schwartz (2012) vytvořila okruh písní, které přirozeně reflektují hudební dění dítěte a podporují jej ve specifických

situacích: shromažďovací písně (Gathering Songs), písně s herním charakterem (Embedded Songs), písně o lidských poutech (Bonding Songs), přechodové písně (Transition Songs), instrumentální písně (Instrument Songs), pohybové písně (Movement Songs), písně o mně (Songs about Me), písně o mém světě (Songs about My World). Proponovanou generalizaci písní lze snadno adaptovat pro potřeby českého prostředí, navázat tak na hudební kořeny a lidové písně, které tvoří podstatnou část hudebního prostředí dítěte raného a předškolního věku.

Písně pro podpůrnou hudební intervenci přirozeně navazují na osobní preference dítěte: jaké má rádo hračky, co je pro něj důležité v jeho sociálním okolí (osoby, zvířata, věci, místa), jak vnímá hudbu a co mu přináší, jaké preferuje zvuky, které hudební nástroje jsou mu hapticky i zvukově blízké apod. V kontextu komplexního rozvoje dítěte pracujeme současně v multisenzorickém konceptu a snažíme se u něj oslovit co nejvíce smyslu. Pracujeme mj. s vůní, chutí, vizuálními prostorovými vjemy (práce se světlem/barvami).

Komponování písně přímo pro dítě vychází z jeho potřeby, na kterou navazuje nehudební cíl a hudebně-podpůrná intervence. S ní se pojí sdělení písně/textu. Dalšími částmi tohoto procesu je určení metroritmických vztahů, tóniny, melodie a intervalů (viz Obrázek 1). Hudba by měla korespondovat s náladou dítěte, reflektovat jeho emocionální stav tak, aby podněcovala hudební komunikaci (Morris et al., 2012). V rámci komponování zohledňujeme hudební výrazové prostředky souběžně s cílem. Tzn. pokud vytváříme píseň o tělesném schématu, respektujeme tělesné proporce, které zároveň zohledňujeme i v melodii a její výšce. Hudba pak sama vede dítě k naplnění cíle, aniž bychom ho verbálně upozorňovali nebo neverbálně provázeli (Kružíková, 2020).

### Creating a therapeutic song



Obrázek 1: Creating a therapeutic song (zdroj: Morris et al., 2012)

Výše zmíněnou koncepci hudebního komponování v muzikoterapii definovaly americké autorky Morris, Willoughby a Schwartz (2012) a prezentovaly ji na konferenci Americké muzikoterapeutické asociace (AMTA) v Baltimoru, USA. Takto cíleně vytvořený hudební materiál přímo pro dítě (nebo skupinu dětí) „na míru“ přispívá k rozvoji vztahu, navození pocitu důvěry a empatie. Z hudebního hlediska učí cílovou skupinu netradičnímu vnímání, jehož snahou je integrovat schopnosti a dovednosti do hudebního celku. Hudba má pak následně uchopitelnou výpovědní hodnotu, která upevňuje výchovně-vzdělávací proces a samovolně vytváří přátelské a podpůrné prostředí.

Hudba v mateřské škole by měla plně korespondovat s cílem, který si stanovíme. V hudebním vyjádření přizpůsobujeme nejen tóninu, dynamiku a agogiku písně, ale současně melodické kroky a intervalové skoky. Hudební zkušenost dítěte se do autorsky komponovaného díla samozřejmě taktéž promítá. Na základě specifických hudebních projevů dítěte pracujeme např. s repetovanými tóny, opakovanými rytmickými strukturami nebo stereotypními melodickými motivy. Těmito kvalitami reflektujeme hudebně-expressivní proces, potvrzujeme hudební aktivitu dítěte a pracujeme na principu sdílené pozornosti, tedy to, jak se dítě hudebně i nehudebně projevuje vnímám, neverbálně/verbálně, hudebně/nehudebně potvrzují a reaguji. Ve spontánním hudebním

projevu dítěte můžeme zaznamenat různé exprese, hudební impulzy či ventil. Ventil chápeme jako specifický hudební projev chování dítěte, kdy ze sebe potřebuje aktuálně dynamicky a intenzivně vydat nashromážděnou energii (negativní/pozitivní). To můžeme realizovat např. dynamickou hrou na hudební nástroje (bubny), rytmickým poskakováním/tancováním, zvýšenou hudebněpohybovou aktivitou, dechovými cvičeními, aktivizačním hudebním poslechem či vokalizací/zpěvem.

## **HUDEBNÍ GRAFOMOTORIKA V KONTEXTU MUZIKOFILETICKÉHO PŘÍSTUPU**

Grafomotoriku chápeme jako soubor psychomotorických cvičení, která se realizují při grafických projevech dítěte (kreslení, psaní...) a jsou výsledkem specifické motoriky a koordinované pohybové aktivity. Grafomotorickou činnost můžeme označit za specifickou formu komunikace a osobní výrazový prostředek dítěte (Doležalová, 2010; Dvořák, 2001).

Hudební grafomotoriku v kontextu muzikofiletického přístupu chápeme jako podpůrný proces, na jehož základě vytváříme takové hudební prostředí, které dítě motivuje k plnění cíle. V proponovaném muzikofiletickém pojetí zohledňujeme parametry hudebního komponování, jež byly zmíněny v předcházející kapitole. Základními nehudebními cíli při grafomotorické intervenci jsou:

- orientace v tělesném schématu;
- podpora vestibulárního systému;
- koordinace pohybů (vizuomotorická koordinace);
- uvolnění těla, plynulost pohybů;
- hrubá a jemná motorika;
- psychicko-emoční aspekt: emoční adaptace a vyrovnanost, úroveň kognitivních funkcí;
- prostorová orientace a lateralita;
- přirozený, autentický fyzický a psychický projev (zohlednění aktuálního stavu dítěte);
- osobní expresivní vyjádření;
- časová tolerance.

Výhody hudební grafomotoriky v muzikofiletickém kontextu spatřujeme nejen v podpůrném procesu (hudebním/nehudebním), ale také v konceptu percepce hudby jako pestrého celku v režimu celého dne ve výchovně-vzdělávací instituci. Dítě vnímá hudbu a jakoukoli hudební realizaci jako přirozenou součást chodu mateřské školy a zejména jako přirozenou součást svého života. Pestrý hudební celek si vysvětlujeme jako soubor tradičních i netradičních aspektů hudby, které poskytují dítěti možnosti percepce v jejích kontrastech. Dítě se učí vnímat hudbu v širších souvislostech, analyzuje osobní preference, prožitky, které se mohou projevit v psychické a fyzické rovině, současně se učí tyto prožitky pojmenovávat a reflektovat, respektuje názor ostatních, vnímá diverzitu a diverzitní postoje a obrazy jako přirozenou součást života, zná své hodnoty.

Grafomotorická intervence se neomezuje pouze na přímou práci s grafickými úkony a cvičeními, nýbrž komplexně rozvíjí dítě v oblasti psychomotoriky a senzomotoriky. V rámci podpory grafomotoriky koncepčně propojujeme hudební činnosti (vokální, hudebněpohybové, instrumentální, hudebněposlechové a hudebnědramatické) a současně expresivní činnosti (výtvarné, dramatické, tanečně-pohybové, literární...). V mateřské škole by se pedagog neměl bát používat umělé i neumělé hudby. Primárně by ale dítě mělo znát své hudební kořeny vycházející nejen ze specifické folklorní oblasti. Pestrost, inspiraci a plnění nehudebních cílů (z hlediska grafomotorické intervence) můžeme realizovat i v součinnosti s artefietickými záměry prostřednictvím muzikomalby.

**Muzikomalba** spolu s hudebněposlechovou činností cílí na percepční aktivitu dítěte spolu s uvolněním těla/ruky, rytmicko-koordinační dovednosti, kreativní a spontánní pohyb spolu s aktuálním hudebním vnímáním. Hudebně-podpůrné cesty jsou z hlediska individuální hudební historie nevyzpytatelné. Na toto stanovisko upozorňuje kazuistický případ z muzikoterapeutické praxe autorky (viz níže). Právě z tohoto důvodu je tolik potřebné, aby se dítě seznamovalo s různými hudebními žánry a vnímalo tak pestrost, kterou hudba ve svém vyjádření nabízí.

## KAZUISTICKÝ PŘÍPAD Z PRAXE

*Natálie (5 let), nízkofunkční autismus, pravidelná individuální muzikoterapeutická intervence probíhající jedenkrát týdně po dobu dvou let.*

*„S dívkou bylo v muzikoterapii velmi obtížné navázat kontakt, nereagovala na nabízené podněty. Vzhledem k hloubce poruchy autistického spektra byla dynamicky hyperaktivní, neustále se pohybovala po místnosti, do jakékoli komunikace nevstupovala, pozornost byla velmi proměnlivá, ale zvukově se projevovala. S rodiči muzikoterapeutka konzultovala hudební historii dítěte a zjistila, že oblíbeným hudebním žánrem dívky je heavymetalová hudba. Muzikoterapeutka navazovala kontakt pomocí sdílené zkušenosti, reflektovala zvukové projevy klientky, které hudebně rozvíjela do charakteru rock-metalové balady. Dívka na tyto hudební situace reagovala zastavením, očním kontaktem a pokračováním ve vokálním projevu. Heavymetalová hudba následně prostoupila i do instrumentálních, hudebněposlechových a improvizčních činností a umožnila tak vytvořit komunikační kanál mezi muzikoterapeutkou a dívkou. Tento proces je pro dítě s PAS velmi důležitým momentem ve vytvoření pomyslného mostu mezi ‚světem autismu‘ a ‚světem intaktní populace‘.“*

Využití heavymetalové hudby v předškolním věku není ve světě nikterak novinkou. Dominantními zeměmi v proponovaném percepčním působení jsou zejména evropské severské země, ve střední Evropě pak Maďarsko a Německo. Ve Finsku roku 2009 vznikla heavymetalová kapela zaměřená tvorbou přímo pro děti (Heavysaurus). Členové skupiny vystupují v kostýmech dinosaurů. Ve svém provedení hudebně spolupracují také s předními hudebníky světové hardrockové scény (Nightwish, Stratovarius, Megadeath, Sonata Arctica aj.). V České republice jsou tendence přiblížit různé hudební žánry dětem také pestře zastoupeny. Ať už hovoříme o baby-punkové, divadelně-hudební kapele z roku 2007 s názvem Kašpárek v rohlíku, jež vznikla původně pro loutkohru Jihočeského divadla, nebo o rock-metalovém projektu Matěje Lipského pro děti z roku 2021 (*Mámo, táto, v komoře je krockodýl*).

Pro účely grafomotorické obratnosti dítěte můžeme pracovat s odlišnými grafickými liniemi, které respektují uvolnění ruky s ohledem na metroritmickou strukturu poslouchané písně právě v pestrém hudebněposlechovém konceptu hudebních žánrů. K tomuto provedení nám v praxi mohou sloužit nejen lidové písně v tradičních úpravách, které s dětmi interpretujeme, ale i v těch netradičních, např. v heavymetalové, hardrockové, rock'n'rollové úpravě. (Lipský, 2021) Lze jistě namítnout, zda tak v dětech nevytváříme chaos, jestliže jim předkládáme typické lidové písně s velmi specifickou hudební aranží. Odpověď nalezneme napříč celým příspěvkem autorky – hudba by pro děti měla být pestrá, motivační, relaxační, aktivizační, komunikační, vztahová, plná možností objevovat... Vždyť i s textem lidových písní v praxi různě pracujeme, proměňujeme je v závislosti na cíli (viz např. *Logopedické písničky*: Havlíčková, 2017), tak proč by tomu mělo být jinak, pokud se jedná o úpravu hudební složky?

Odlišnost v hudební percepci poslechových skladeb, ale především odlišné zapojení mozkových struktur, tj. kooperace pravé a levé hemisféry, která je intenzivnější při percepci třídobého metra, můžeme zaměřit právě na nehudební cíle podpory grafomotorických dovedností dítěte. V kontrastu s dvoudobým metrem, jehož pravidelná posloupnost je stabilní. V tomto ohledu můžeme zmínit také přístup Pavla Jurkoviče, který předložil práci s 2/4 a 3/4 taktem pomocí jednoduchých rytmizovaných říkadél v součinnosti s hudební formou rondo (Jurkovič, 2012).

## ZÁVĚR

Melodie v hudební grafomotorické intervenci v muzikofiletickém kontextu plní roli podpůrnou. Přemýšlíme nad nehudebním cílem, např. houpavý pohyb ruky (melodie Houpy, houpy), princip tečkování (melodie na repetovaném tónu: Slepíčka zobala zrníčka), horní svislá čára (grafomotorický list Ježek, melodie volně klesá s grafickým pohybem ruky) a další. Předkládané hudební motivy a písně můžeme v hudebně-podpůrné grafomotorické intervenci realizovat bez instrumentálního zastoupení, jakož i s instrumentálními doprovody (flétna, klavír, kytara...), s hudebním podkladem libovolného žánru nebo s jakýmkoli expresivním vyjádřením. Zmiňovanou metodu určí pedagog podle aktuálního cíle a stanovené potřeby dítěte.



## POUŽITÉ ZDROJE

- Doležalová, J. (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Portál.
- Drlíčková, S. (2014). *Muzikofiletika* [konferenční příspěvek]. Společný prostor / Common Space. Olomouc, Česká republika.
- Dvořák, J. (2001). *Logopedický slovník*. Logopedické centrum.
- Friedlová, M., Drlíčková, S., Kružíková, L., Počtová, L., Yue, L. (2020). *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kantor, J., Lipský, M., Weber, J. (2009). *Základy muzikoterapie*. Grada.
- 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., Drlíčková, S., Novotná, D., Kružík, V., Kulichová, R., Svoboda, P., Vacková, D., Zouhraová, D. (2020). *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kružíková, L., & Luska, J. (2022). *Proměny hudební pedagogiky ve výzkumu a aplikacích*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Linka, A. (1997). *Kapitoly z muzikoterapie*. Gloria.
- Lipský, M. (2021). *Mámo, táto, v komoře je krockodýl*. Élysion.
- Morris, I. B., Willoughby, S., & Schwartz, E. K. (2012). *Modes, Meter and Meaning: Composing Therapeutic Songs in Early Childhood* [conference paper]. MAR-AMTA Conference, Baltimore, USA.
- Müller, O., Dosedlová, J., Holzer, L., Kantor, J., Kružíková, L., Mlčáková, R., Palarčíková, A., Polínková, Z., Potměšilová, P., Růžičková, V., Svoboda, P. (2020). *Metodika expresivních přístupů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1980). *Creative Music Therapy*. New York University.

Nordoff, P., & Robbins, C. (2006). *Music Therapy in Special Education*. Barcelona Publishers.

Pavlicevic, M. (2003). *Groups in Music: Strategies from Music Therapy*. Jessica Kingsley Publishers.

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. (2014). Artefiletika – expresivní tvorba ve službě osobnostnímu rozvoji. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 24(4), 259–276.

Wheeler, B. (2017). *Music Therapy Handbook*. The Guilford Press.

# Výuka hry na hudební nástroj žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

*Jiří Mazurek*

*Katedra hudební výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita (CZ)*

---

## **ABSTRAKT**

Předkládaná studie přináší vhled do výuky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí základní umělecké školy. Vedle problematiky komunikace a sociálních aspektů žákovy účasti na hudebním vzdělávání rozebíráme v příspěvku konkrétní složky výuky – otázky rytmu, intonace a techniky hry. Výraznější pozornost je v textu věnována rovněž otázce emocí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

inkluzivní vzdělávání, základní umělecká škola, hra na hudební nástroj, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, porucha autistického spektra, teorie intenzivního světla

## **ABSTRACT**

The presented study provides insight into the teaching of a student with special educational needs in the conditions of an elementary art school. In addition to the issues of communication and social aspects of the pupil's participation in music education, the paper discusses specific components of teaching – issues of rhythm, intonation, and playing technique. The text also pays more attention to the question of emotions.

## **KEYWORDS**

inclusive education, elementary art school, playing a musical instrument, student with special educational needs, autism spectrum disorder, theory of intense light

V předkládaném příspěvku věnujeme pozornost zkušenostem z mnohaleté výuky nástrojové hry (hry na kontrabas) žáka s poruchou autistického spektra v prostředí běžné základní umělecké školy. Z pohledu systémového lze tedy náš text považovat za ilustraci možností inkluzivního hudebního vzdělávání v základním uměleckém školství, přesněji tzv. plnou inkluzi, kterou rozumíme „[...] model, kde žáci s postižením jsou přítomni při výuce celou vyučovací dobu [...]“ (Zilcher & Svoboda, 2019, s. 25).

V podmínkách našeho základního uměleckého školství tím v ideálním případě máme na mysli přístup, kdy se žák s postižením plně účastní individuální i kolektivní výuky, stejně jako soutěžních či koncertních vystoupení v míře a kvalitě plně srovnatelné s intaktními žáky. Uvedené pojetí inkluze je výsledkem rozvoje integrativních snah přinášejících do vzdělávacího systému „novou, odlišnou, vyšší kvalitu“ (Lechta, 2010, s. 27).

Nejedná se přitom ovšem o klasickou případovou studii, byť podstatnou část textu tvoří právě informace opírající se o pravidelné pozorování konkrétního žáka a zkušenosti s hudebně-pedagogickou prací s ním. Zároveň na úvod uvádíme, že výraznějším způsobem chceme věnovat pozornost emocím, tedy psychickým procesům, které v případě osob s tímto druhem postižení patří, spolu s oblastí komunikace, k všeobecně známým charakteristikám poruch autistického spektra (dále jen PAS). Pro potřeby našeho textu můžeme vycházet z následující stručné definice poruch autistického spektra, která je vysvětluje jako „celoživotní deficit sociálně-emočních-komunikačních dovedností“ (Šporclová, 2018, s. 15). Ten má významný negativní vliv na možnost jedince vyrovnávat se s běžnými životními situacemi a zařadit se do společnosti.

Emoce představují velmi důležitou část recepce hudby i jejího vlastního provozování. Z psychologického hlediska patří prožívání k nejobtížněji postižitelným jevům. O tom Sedlák a Váňová (2013):

Prožitek tvoří celek, souvislý proud vzájemně propojených dílčích zážitků subjektu. V něm se v daném časovém okamžiku střetává právě prožívané (přítomné) s minulým i budoucím. Evidovat tento souvislý proud duševního dění je možné částečně introspekci, která však vyžaduje od subjektu značnou zkušenost a cvik, a nepřináší proto vždy spolehlivé údaje (s. 340).

Jak jsme uvedli výše, právě vnímání emocí druhých, ale i orientace ve vlastních emocích a jejich hodnocení a vyjadřování, představuje v případě jedinců s PAS oblast, kde se toto

postižení výrazně manifestuje. Emoce, které projevuje jejich okolí, je matou, neumí je dobře „číst“, a tím na ně také adekvátně reagovat (Hrdlička, 2014). Zároveň z pohledu intaktní většiny nedokáží přiměřeným způsobem projevovat své vlastní pocity v obvyklém rozsahu a intenzitě [Aspergerův syndrom (Attwood, 2005)]. K obtížím s vyjadřováním a chápáním emocí můžeme přičíst také to, že je jedinci s PAS směrem ven ze svého nitra pouze v hrubých obrysech naznačují a nedokáží je vyjádřit přesně (Attwood, 2005).

Popsané skutečnosti mají svou neurobiologickou podstatu, jejíž pochopení může být (nejen hudebním) pedagogům nápomocno při práci s žáky s PAS. Ještě v nedávné době byla obecně přijímána představa autistů jako jedinců, kteří nedokážou rozpoznat emoce a postrádají empatii. Jak se však ukazuje, tato představa je velmi nepřesná. Poslední výzkumy poukazují jednak na koincidenci PAS a alexithymie (stav definovaný obtížemi s porozuměním a identifikací vlastních emocí). Tyto obtíže mohou vést až ke zlobě nebo vzteku. V běžné populaci se vyskytuje asi v 10 % případů, ovšem v případě PAS se uvádí výskyt až v 50 % případů (Brewer & Murphy, 2016).

V rozporu s uvedenou laickou představou o PAS je ovšem také tzv. teorie intenzivního světla (Simone, 2018) založená na tvrzení, že lidé s PAS jsou v této oblasti hyperfunkční a nikoliv hypofunkční. Tato teorie vysvětluje mj. právě potíže jedinců s PAS v oblasti emocí tzv. hyperpercepcí, hyperpozorností a hyperpamětí. Nedostatek sociálních interakcí tedy nemusí být způsoben deficitem ve schopnosti zpracovávat sociální a emoční podněty, ale naopak tím, že podněty jsou subjektivně vnímány jako nadměrně intenzivní, nutkavě se jim věnuje pozornost, jsou nadměrně zpracovávány a zapamatovány s velkou přesností a intenzitou (Markram et al., 2007). Lidé s PAS jsou dle této teorie nadměrně vnímaví k vybraným fragmentům mysli, které mohou být natolik intenzivní, že se např. vyhýbají očnímu kontaktu, stahují se ze sociálních interakcí a přestávají komunikovat. Hypersenzitivita a hyperreaktivita totiž vedou k vytváření přesvědčení o averzivním světu, kterému je zapotřebí se vyhnout (Markram et al., 2007).

V oblasti speciálněpedagogické péče o jedince s PAS je vypracována a používána metodika založená na vysvětlování a popisování jednotlivých emocí (Attwood, 2005), ovšem pro tento přístup není v prostředí základního uměleckého školství dostatek prostoru a kvalifikovaných speciálních pedagogů. Jen pro ilustraci zde můžeme zmínit, že jednou z doporučených forem takovéto „výuky“ emocí je využití výtvarného, literárního

a hudebního umění. Zde však máme na mysli spíše terapeutické prostředky a cíle, které rovněž nezaujímají v základním uměleckém vzdělávání stěžejní místo.

V následující části našeho příspěvku se budeme věnovat konkrétním zkušenostem z výuky hry na hudební nástroj (kontrabas) v podmínkách základní umělecké školy. Snahou je doplnit předcházející poznatky o konkrétní praktické zkušenosti získané hudebně-pedagogickou praxí.

Předmětem – v tomto případě osobou – našeho zájmu je šestnáctiletý chlapec s diagnostikovanou poruchou autistického spektra, který právě v této době završil osmý rok docházky do hudebního oboru základní umělecké školy, kde se věnuje hře na kontrabas. Vzhledem k tomu, že se v tomto textu nehodláme věnovat osobnosti tohoto žáka komplexně, jako v klasické případové studii, jen ve stručnosti na následujících řádcích uvedeme skutečnosti podstatné pro účely příspěvku.

Chlapec je od samotného počátku své docházky do hudební školy zaujat hudbou. Přibližně v 10 % případů se můžeme setkat s tzv. ostrůvky speciálních schopností včetně schopností hudebních (Hrdlička & Komárek, 2014), byť častěji se asi v souvislosti s PAS v povědomí veřejnosti objevují nadprůměrné schopnosti spojené s pamětí a s matematikou, přinejmenším v prvních letech. Nástroji se chlapec věnuje od svých sedmi let a byl jím doslova fascinován (ve stejné době jej doprovázel intenzivní zájem o zvony). Není ovšem aktivním posluchačem hudby. Většinou uvádí, že cíleně poslouchá ukázky, na kterých se dohodneme ve výuce. Jak uváděli rodiče, zajímalo jej vše týkající se tohoto tématu, ale nejvíce jej přitahoval zvuk zvonů. Zaujala jej velikost nástroje, ale také zvukové možnosti kontrabasu při různých technikách hry (*pizzicato*, *arco*) a samozřejmě také barevné rozdíly zvuku při hře v různých polohách.

S chlapcovým dospíváním bylo možno pozorovat, jak se tato zaujatost pomalu proměňuje v citový vztah k hudbě. V současnosti je z jeho přístupu k hraní na nástroj patrné, že se pro něj hudba stala zásadní a, pokud je mi známo, také jedinou aktivitou naplňující volný čas, které se navíc věnuje nejen zcela dobrovolně, ale také v rámci svých možností zcela samostatně (a to nejen díky tomu, že rodiče dle vlastních slov hudbě příliš nerozumí a nikdy se jí sami nevěnovali, a nejsou tedy v podstatě od začátku jeho seznamování s nástrojem schopní mu doma adekvátně pomoci s cvičením).

Poslední dva roky je chlapec zařazen do tzv. rozšířené výuky, která umožňuje výuku v časové dotaci dvou hodin nástrojové hry týdně. Pravidelně se účastní veřejných akcí školy – reprezentuje školu na soutěžích v sólové hře (prozatím největším úspěchem byla účast v krajském kole soutěží základních uměleckých škol), vystupuje na veřejných akcích pořádaných školou a účastní se i dalších veřejných akcí (např. krajské přehlídky smyčcových nástrojů a naposledy také koncertu Jarek a děti, kde měl možnost doprovodit se členy Janáčkovy filharmonie Ostrava známého ostravského písničkáře Jarka Nohavicu (zde si dovolíme podotknout poněkud neradostnou skutečnost, že v rámci tří krajů byl jediným zapojeným kontrabasistou z řad žáků základních uměleckých škol; naopak ke cti mu jistě slouží, že dostal, opět jako jediný ze zúčastněných dětí, šanci odehrát celý koncertní program, včetně dvou árií z Mozartových oper, a úspěšně jej zvládl).

Kromě sólové hry se pravidelně zapojuje do vystoupení smyčcového souboru a také do jisté formy komorní hry zaměřené na reprodukci písňové tvorby z oblasti populární hudby. S ohledem na chlapcovu diagnózu upozorňujeme také na skutečnost vyplývající z těchto souvislostí. Od třetího ročníku prvního stupně (tedy od věku 10 let) zvládá nároky spojené s veřejným vystupováním individuálním i v kolektivu. I když v těchto situacích interakci se svými vrstevníky nevyhledává a omezuje se skutečně jen na vlastní provozování hudby, nikdy nedošlo k žádné konfliktní či krizové situaci, která by vyžadovala jakýkoliv zásah někoho z pedagogů nebo která by znemožňovala zapojení do skupinové výuky. Důležitým předpokladem takto bezproblémového průběhu kolektivní výuky je vždy dobrá předchozí příprava, tzn. do výuky vždy přichází až poté, co je s notovým materiálem důkladně seznámen v individuální výuce a má skladby připraveny na stejné úrovni, jako když hraje sólově.

Chlapec zvládá výuku v rozsahu stanoveném školním vzdělávacím programem bez nutnosti uplatnění podpůrných opatření. Disponuje velmi slušnou technikou levé i pravé ruky. Můžeme konstatovat, že s lehkostí a intonační přesností zvládá výměny poloh (v závěru aktuálního školního roku jsme začali nacvičovat přechod do palcové polohy, tj. v rozsahu po tón *f*<sup>2</sup>). K intonaci můžeme ještě poznamenat, že v začátcích nástrojové výuky zcela odmítal zpívat a tento svůj blok překonal až v posledním roce, kdy tak doslova „vyšlo na povrch“, že disponuje dobrým hudebním sluchem a je schopen přesně intonovat a reprodukovat tóny, a to zpěvním hlasem sice evidentně málo používaným a necvičeným, nicméně silným a zdravým.

Odpovídající požadavkům vzdělávacího programu a studovaných skladeb je také technika hry smyčcem – zahrnuje *détaché*, *portamento*, *staccato*, *legato* (pro srovnání můžeme uvést, že např. techniku *legata* zvládal zcela srovnatelným tempem jako intaktní žák). Ze základních smyčcových technik jsme prozatím nevěnovali pozornost pouze *spiccato*.

Tyto praktické dovednosti podporuje i zjevný cit pro rytmus. Zvládá také rytmicky náročné útvary obsažené v soudobé kontrabasové literatuře nebo v basových linkách jazzových a populárních písní, které hrává v rámci výše zmiňované komorní hry.

Ve všech uvedených případech je základní výukovou metodou nápodoba příkladu učitele doprovázená slovním vysvětlením a racionálním rozbohem notového materiálu. Zároveň ovšem můžeme uvést, že se chlapec při těchto výukových demonstracích pravidelně přestává koncentrovat na nástroj a začne svoji pozornost přenášet na jiné jevy ve třídě. V porovnání s jinými žáky pak proces osvojování si nových dovedností trvá delší dobu, ovšem výsledkem bývá pevné uchopení daného problému. Obdobným způsobem lze zhodnotit také otázky dynamiky hudebního díla.

Za určitý handicap ovšem můžeme považovat fakt, že disponuje omezenou schopností přenášet nacvičené jevy a postupy do nácviku jiného hudebního díla. Např. v případě složitých tečkovaných rytmů nebo výměn do vzdálenějších poloh je vždy zapotřebí vrátit se téměř na počátek, do chvíle prvotního seznamování s daným jevem, a znovu vše ukázat, vysvětlit a uvést do nových souvislostí. Po zkušenostech si dovolíme konstatovat, že toto zřejmě není způsobeno ani tak zapomínáním, jako spíše nejistotou a obavami z případné chyby. Zmíněná nejistota a obava se pak obráží také ve slovních komentářích a dotazech, kterými si pravidelně a poměrně nesměle ověřuje, zda jeho hra byla v pořádku. Totéž někdy dělá i při samotném hraní na nástroj, kdy při hraní zpomalí a očekává ihned zpětnou vazbu, přičemž se echolalicky ujišťuje o správnosti svého hudebního výkonu.

Z uvedeného můžeme poukázat na nesporně důležitou úlohu pozitivní motivace. Pokud tato není na místě, učíme se v hodině společně přijímat a připouštět si možnost chyby, včetně nácviku způsobů, jak s ní dále pracovat. V některých okamžicích ovlivněných momentálním vnitřním naladěním se stává, že na vědomí nezdaru, a případně také opakovaného nezdaru, reaguje v určitých stupních počínajících zřetelnou nervozitou, zlobou (nejčastěji směřovanou na sebe samého, jak sám chlapec ujišťuje), doprovázenou ve výjimečných případech vulgarismy, za které se vzápětí omlouvá, a náznaky



sebeubližování (nijak závažného, ve formě lehkého kousání do ruky). Až na zcela ojedinělé případy tyto nežádoucí situace pomohlo uklidnit vysvětlování a opakované ujišťování o přirozenosti chybování.

Tolik tedy k základním informacím o tomto žáku v rozsahu odpovídajícím potřebám předkládaného textu.

S ohledem na téma našeho příspěvku se nyní budeme věnovat tomu, jak z pohledu pedagoga vnímáme chlapcovy emoce spojené s prožíváním hudby, stejně jako s jeho schopností emoce v hudbě rozklíčovat a vyjadřovat je prostřednictvím vlastní hry.

Práce s emocemi je dle našeho názoru velmi potřebnou součástí umělecké výuky. V našem případě byl žák vždy veden také k uchopení emocionálního sdělení nacvičovaného hudebního díla s ohledem na svou aktuální vyspělost. Již od počátku, od nejútlejšího věku (hře na nástroj se začal věnovat ve věku 8 let a 5 měsíců), jsme ovšem naráželi na chlapcovu velmi omezenou schopnost emoce vnímat a chápat nebo na ně reagovat a následně vyjádřit prostřednictvím vlastní hry. Tento stav plně odpovídá obtížím, které doprovází obsah emocionálního sdělení v běžném interpersonálním kontaktu. Pokud narážíme při hovoru na otázky emocí, jejich chápání a vyjadřování, vždy je patrná chlapcova nejistota pramenící z jejich nepřesné, případně zcela mylné interpretace. To, co ovšem v těchto situacích kompenzuje další vysvětlující upřesňování a konkrétní příklady, nefunguje při nácvičování a reprodukci emocionální složky hudebního díla.

Na rozdíl od dalších náležitostí nástrojové hry, např. techniky hry levé či pravé ruky, kdy bylo možno uplatnit i v případě výuky intaktních žáků používané praktické předvedení studovaného problému učitelem a videoukázky doprovázené slovním komentářem, v případě emocionálního sdělení hudební skladby tyto metody nepřinášejí adekvátní výsledek. V počátcích, kdy byly základním výukovým materiálem písničky a drobné instruktážní skladby, tato skutečnost nebyla nijak závažným problémem. Při osvojování a reprodukci náročnějších hudebních skladeb již ovšem tato skutečnost dle našeho názoru ubírá na kvalitě výsledné reprodukce studovaného díla.

Obdobný deficit se projevuje i při osvojování agogiky hudebního díla. Přestože již mnohokrát projevil velmi přesné rytmické cítění, jakmile dochází k agogickým změnám, začíná se ve hře projevovat nejistota a obavy, které chlapci zřejmě tyto změny přinášejí (tuto skutečnost není schopen verbalizovat, nicméně jeho chování tomu v uvedených

chvilkách odpovídá), projevující se sníženou schopností odpovídajícím způsobem hru zrychlovat nebo zpomalovat, a především vykonávat tyto změny plynule, aniž by narušovaly tok hudební skladby.

Přítom zároveň můžeme konstatovat, že samotné dlouholeté zaujetí hrou na nástroj svědčí o tom, že je pro tohoto chlapce zdrojem pozitivních emocí. Toto sice není patrné „na první pohled“, ovšem nyní, kdy je již starší (aktuálně šestnáctiletý), dokáže v tomto směru přece jen alespoň slovně potvrdit a pojmenovat základní emoce („líbí se mi“, „rád hraju“), které v něm hudba probouzí (v souladu s teorií hypersenzitivity se ovšem můžeme domnívat, že toto je jakási „špička ledovce“ a že hlouběji se mohou skrývat další emoce, které již ovšem pojmenovat nedokáže). S ohledem na chlapcovo postižení není možné s jistotou spoléhat na to, že tento svůj deficit „dožene“ v následujících letech svého dospívání. Zatím tomu totiž ve výuce nic nenasvědčuje a z hovorů s rodiči je patrné, že tato situace zrcadlí celkem věrně i oblast chlapcových aktivit mimo hudební vzdělávání.

Dalším důkazem o nevyjádřených pozitivních emocích spojených s provozováním hudby svědčí nedávné překvapení, které jsme přichystali spolu s rodiči. Dostal poměrně velký dárek – vlastní kontrabas. Na toto neočekávané překvapení reagoval v rozporu se svými běžnými zvyklostmi, a sice úsměvy a spontánním objetím s rodiči.

## **ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ**

V našem příspěvku jsme ve stručnosti nastínili své zkušenosti s výukou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v hudebním oboru základní umělecké školy. Domníváme se ovšem, že hudebněpedagogickou práci s takto postiženými žáky a studenty je zapotřebí nadále precizovat, a to v konfrontaci se speciálněpedagogickými, psychologickými i lékařskými poznatky. Stejně tak je podle nás důležité poskytovat pedagogům pracujícím v prostředí základního uměleckého školství informace a vzdělávání z oblasti speciální pedagogiky. Splněním těchto kroků pak můžeme vytvářet prostředí, které má potenciál kvalifikovaně a kvalitně podporovat rozvoj uměleckého nadání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpřístupněním hudebního vzdělání formami a metodami práce odpovídajícími individuálním potřebám žáků/studentů totiž můžeme plně využívat možností, které nám umělecké vzdělávání nabízí v oblasti inkluzivního vzdělávání.

**POUŽITÉ ZDROJE**

Attwood, T. (2005). *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Portál.

Brewer, R., & Murphy, J. (2016, 13. července). *People with Autism Can Read Emotions, Feel Empathy*. Scientific American.

<https://www.scientificamerican.com/article/people-with-autism-can-read-emotions-feel-empathy1/>

Hrdlička, M., & Komárek, V. (2014). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Portál.

Lechta, V. (2010) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Portál.

Markram, H., Rinaldi, T., & Markram, K. (2007). The Intense World Syndrome – an alternative hypothesis for autism. *Frontiers, 1*.

<https://doi.org/10.3389/neuro.01.1.1.006.2007>

Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum.

Simone, R. (2018). *Aspergerka: posila pro ženy s Aspergerovým syndromem*. Portál.

Šporclová, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Pasparta.

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

## **Platforma Charanga – užitečný nástroj k podpoře výuky (nejen) hudební nauky na ZUŠ a hudební výchovy na ZŠ**

*Lubor Bořek ml.*

*Charanga Česko*

---

### **ABSTRAKT**

Charanga je digitální on-line platforma, jejímž cílem je podpora práce učitelů hudební nauky a výuky hudby na základních uměleckých školách a hudební výchovy na I. i II. stupni základních škol. Kreativním pedagogům nabízí rozsáhlé možnosti pro kvalitní, a přitom zábavnou a inspirativní náplň předmětů hudební nauka (ZUŠ) a hudební výchova (ZŠ). Vedle připraveného studijního plánu, několika multimediálních encyklopedií, řady interaktivních hudebních aplikací, množství poslechových materiálů a dalšího obsahu umožňuje vytvářet vlastní výukové materiály a lekce, které je možné následně sdílet s ostatními učiteli ve škole i s žáky. Žáci mají k dispozici bezpečný on-line prostor, do něhož jim učitelé mohou sdílet konkrétní vybraný obsah. Platforma Charanga otevírá nové možnosti pro sdílení pedagogických postupů a materiálů nejen v rámci školy, ale mezi celou komunitou pedagogů napříč školami v naší zemi.

### **KLÍČOVÁ SLOVA**

Charanga, interaktivní výukové materiály, hudební výchova, hudební nauka, kreativní pedagogika, multimédia, ICT

**ABSTRACT**

Charanga is a digital online platform the purpose of which is to support the work of teachers of music theory in elementary art schools and music teachers in lower and upper primary schools. It brings extensive possibilities for creative teachers in the subjects of music theory (elementary art schools) and music (lower and upper primary schools) in providing high-quality content which is entertaining and inspiring at the same time. In addition to a ready-made scheme, several multimedia encyclopaedias, a number of interactive music applications, a variety of listening materials and other content, it enables teachers to create their own interactive teaching materials and lessons, which can be then shared with other teachers as well as pupils. Pupils have a secure online space where teachers can share specific selected content. The presented platform opens new possibilities for sharing teaching practice and materials not only within individual schools but among the whole teacher community across schools in the country.

**KEYWORDS**

Charanga, interactive teaching materials, music education, music theory, creative teaching, multimedia, ICT

Díky tříletému mezinárodnímu projektu MECLA (Music Education Cultural Learning Alliance – projekt podpory hudebního vzdělávání k rozvoji kulturní kompetence) uskutečněnému v letech 2018–2020 v rámci vzdělávacího programu Erasmus+ Evropské unie, kterého se účastnili partneři z České republiky, Dánska a Spojeného království, se otevřela možnost spolupráce s britskou společností Charanga Ltd. Ta vyvíjí a provozuje interaktivní software v oblasti hudebního vzdělávání dětí a mládeže, dlouhodobě velmi úspěšný zejména ve Velké Británii a zemích Commonwealthu. Výstupem projektu MECLA byla částečná lokalizace platformy a zároveň jeden ročník vzdělávacího obsahu, cílený na žáky ve věku 7–10 let a uzpůsobený podle požadavků národního vzdělávacího kurikula. Byl formulován oboustranný zájem pokračovat ve spolupráci i po formálním ukončení projektu, kdy cílem bylo neomezit se na pouhou lokalizaci původního britského obsahu, ale využít technologické možnosti platformy, zaplňovat ji vlastním kulturně a edukačně přiměřeným obsahem a nabídnout tak učitelům hudební výchovy na ZŠ a hudební nauky na ZUŠ v České republice hodnotného pomocníka pro obohacení výuky.

Program Charanga [čaranga] je cloudová platforma nabízející množství hudebních zdrojů, výukových aplikací, postupů a materiálů zpracovaných na základě moderní metodiky a pedagogiky, a to vše zprostředkovává pomocí moderních vzdělávacích technologií. Má podobu webové stránky. K jejímu používání stačí běžný internetový prohlížeč a odpadá nutnost instalace jakýchkoli aplikací. Poskytuje hloubkovou podporu mnoha aspektům hudební výchovy ve škole i mimo ni a její zajímavé digitální prezentace a atraktivní obsah pomáhají aktivně zapojit děti a mladé lidi do výuky.



Obrázek 1: Úvodní stránka (zdroj: <http://www.charanga.cz>)

## USPOŘÁDÁNÍ PLATFORMY

Celý prostor Charangy se skládá z několika navzájem provázaných oblastí s konkrétním zaměřením na specifické oblasti hudebního vzdělávání. První oblast se skrývá pod záložkou „Studijní plány“. Ty jsou zacíleny na předměty hudební nauka pro ZUŠ a hudební výchova pro ZŠ. Poskytují učitelům podporu týdenní výuky a záměrem je postupně zaplnit všechny ročníky originálním obsahem. V této fázi je k dispozici kompletní studijní plán předmětu hudební nauka pro ZUŠ, zahrnující jeden ročník přípravné hudební výchovy a pět ročníků hudební nauky. Jde vlastně o multimediální interaktivní učebnici.



Obrázek 2: Lekce ze studijního plánu ZUŠ (zdroj: <https://www.charanga.cz>)



Obrázek 3: Příklad lekce ze studijního plánu ZUŠ (zdroj: <http://www.charanga.cz>)

Všechny ročníky jsou rozděleny do čtyř výukových bloků (PODZIM, ZIMA, JARO a LÉTO), z nichž každý obsahuje šest výukových lekcí. Celkem je tedy k dispozici 24 výukových lekcí pro jeden školní rok. Učebnice používá různé interaktivní prvky – některé jsou ukryty pod různými obrázky a spustí se kliknutím na příslušný obrázek či ikonu. Ovládání je velmi intuitivní. Řazení učebnice koresponduje s pracovními sešity Martina Vozara,



kteře lze využít pro žáky jako papírový pracovní sešit k této multimediální učebnici. Součástí každého čtvrtletního výukového bloku jsou i pracovní listy ve formátu PDF k vytištění a využití jako kontrolní testy na konci každého čtvrtletí.

Studijní plán pro ZŠ je předmětem vývoje, v současnosti je zde umístěn výstup projektu MECLA. Jednotlivé výukové bloky jsou strukturovány tak, aby příslušné části hudební výuky odpovídaly národnímu vzdělávacímu kurikulu:

**1. Poslech a hodnocení**

**2. Hudební aktivity** – všechny aktivity jsou založeny na probírané písni.

- a. Hudební hry – umožňují upevňování poznatků a souvislostí v hudbě pomocí zábavného opakování.
- b. Zpěv – je jádrem celé hudební výchovy.
- c. Hra na nástroje společně s probíranou písni – je možné využít sady melodických i nemelodických perkusních nástrojů a také libovolné hudební nástroje, které jsou k dispozici. Ke každému nástroji je k dispozici zvuková stopa, notový záznam i alternativní grafické symboly.
- d. Improvizace s písni pomocí zpěvu nebo hry na nástroje – zařazení této aktivity umožní výrazný posun v některých oblastech výuky a vede žáka ke svobodnějšímu pohybu v hudebním světě.
- e. Komponování – tvorba vlastních melodií s pomocí hudebních nástrojů v prostředí probírané písně.

**3. Předvedení/Sdílení** – je důležité učit se prezentovat své výsledky směrem k posluchači/divákovi.



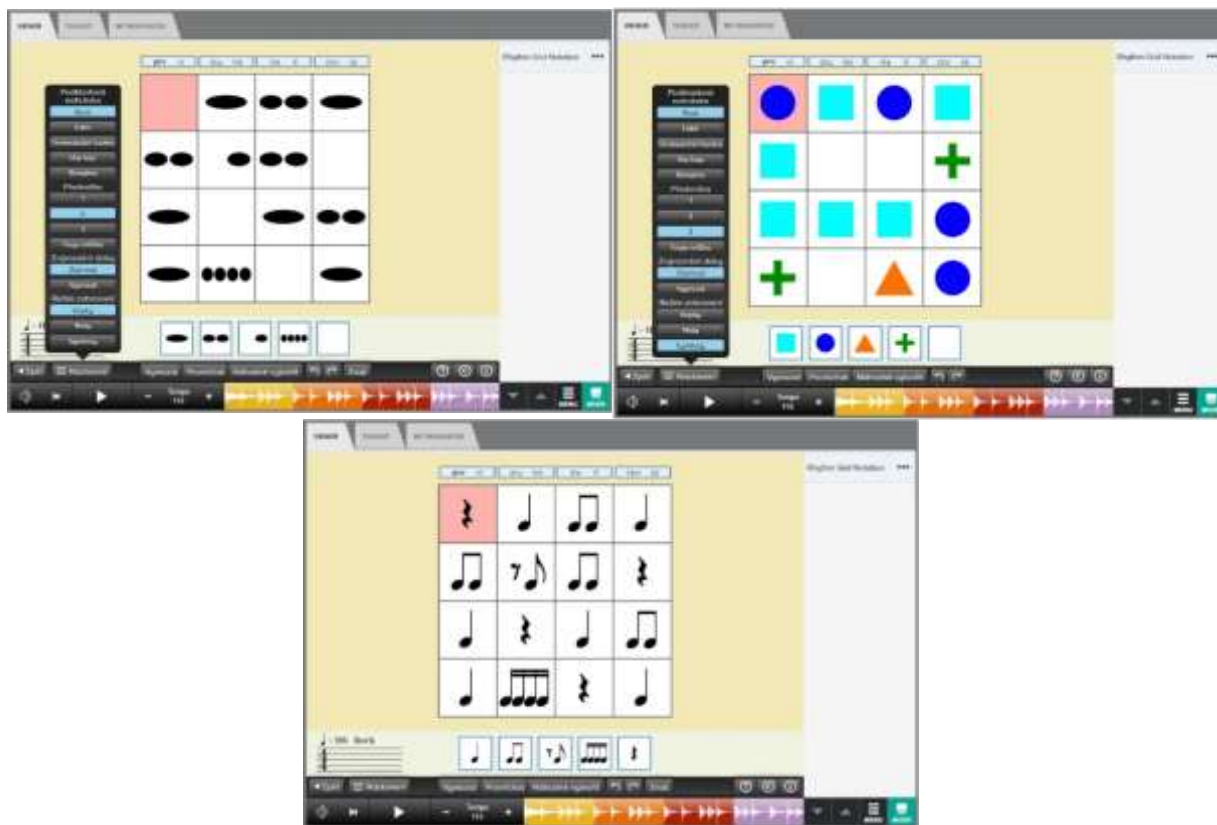
Obrázek 4: Rozehřívací hry – příklad 1 (zdroj: <http://www.charanga.cz>)



Obrázek 5: Rozehřívací hry – příklad 2 (zdroj: <http://www.charanga.cz>)

Studijní plány jsou určeny specializovaným i nespécializovaným učitelům, mají přehledný průběh a poskytují poutavé materiály pro výuku na interaktivní tabuli či zařízení typu multiboard. Velkou výhodou je, že jednotlivé materiály a lekce, či celý výukový blok, je možné dát dětem sdílet do *Dětského světa YUMU* pro možnost domácí přípravy a procvičování látky.

Pod záložkou „Hudební aplikace“ se nachází řada materiálů a aplikací, od interaktivních encyklopedií hudebních nástrojů, hudebních skladatelů a dalších, přes materiály zaměřené na poslech a rozvíjející recepci a reflexi, až po kreativní aplikace rozvíjející různé hudební dovednosti. Např. „Rytmické mřížky“ jsou výborným nástrojem pro podporu výuky rytmu.



Obrázek 6, 7, 8: Rytmické mřížky (zdroj: <http://www.charanga.cz>)

Mohou být použity jako rozehřívací aktivita, k uvedení nových pojmů, jako je notace a metrum, nebo jako nástroj pro skládání rytmických vzorců. Aplikace *QuickBeats* je určena pro snadnou tvorbu rytmů a rytmických sekvencí, s kterými lze kreativně pracovat. Nástroj *Perkusista* umožňuje hrát rytmické vzorce společně s výňatky ze slavných děl nebo vytvořit vlastní jednoduché rytmické skladby na perkuse. *Notový zápisník* je jednoduchý notový editor umožňující zápis o délce až 32 taktů, s podporou tisku a barevného kódování podle nástroje Boomwhackers.



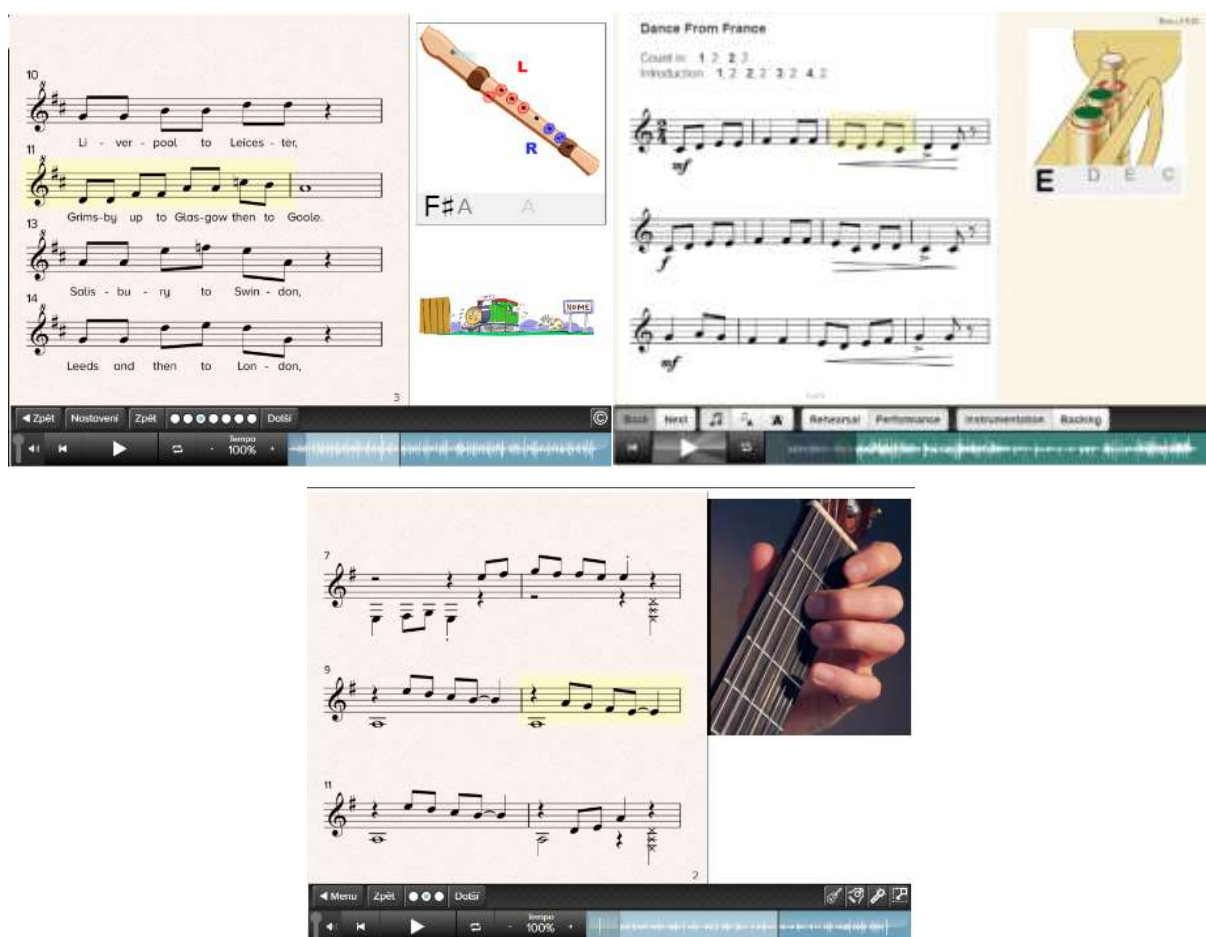
Obrázek 9: Notový zápisník (zdroj: <http://www.charanga.cz>)

V této sekci je k dispozici také sada videoanimací, které výstižnou a zábavnou formou přibližují význam pojmů, jako je např. pulz, rytmus, dynamika a výška tónu. Další videa seznamují se základy hudební notace apod. To vše pomocí srozumitelných multimedialních nástrojů. Součástí jsou i různé testy a hudební kvízy pro procvičování a upevnování znalostí.

Rozsáhlá oblast nezbytná k hudebnímu vzdělávání nese název Poslechové centrum. Jedná se o digitální knihovnu audio nahrávek, jejímž prostřednictvím má být dětem představena vážná i populární hudba. Do této hudební knihovny bylo vybráno přes 200 reprezentativních skladeb s faktografickým popisem i vizuálním zařazením do historických souvislostí od nejstarších hudebních památek až po současnost. Zpěvník dětských a lidových písní soustřeďuje písně, které se mimo jiné objevují ve výukových materiálech hudební nauky a hudební výchovy na platformě. Jsou k dispozici s nahraným zpěvem, který je ale možné vypnout a nechat znít pouze podkladovou nahrávku. Nácvik písní lze realizovat podle textu a sluchu, nebo podle notového zápisu melodie. Některé písně mají i svou animovanou podobu. Výukové hudební aplikace Charanga jsou navrženy s cílem pomáhat učitelům provádět s dětmi zábavné hudební učební činnosti. Některé aplikace jsou zároveň vytvořeny tak, aby je mohly používat samy děti k vlastnímu

hudebnímu vzdělávání. Všechny aplikace jsou dostupné v sekci platformy *Charanga pro učitele* a dětem je lze zpřístupnit prostřednictvím oddílu *YUMU pro děti*.

Další v pořadí je záložka *Nástrojová hra*, která obsahuje množství interaktivních materiálů pro výuku hry na hudební nástroje pro malé děti a začátečníky. Mohou představovat zajímavé zpestření výuky, neboť pro děti je takový moderní přístup velmi atraktivní. Lze je používat jako součást hudebního kurikula, v hodinách hry na nástroj nebo jako obohacující aktivity. Velká část těchto materiálů byla vyvinuta ve spolupráci s předními autory a vydavateli ve Velké Británii. Součástí této sekce je také banka více než 500 převážně anglickými písněmi všech možných žánrů, od staré hudby až po současnost v úpravě pro dětské pěvecké sbory. I tyto materiály jsou zpracovány moderní interaktivní formou – obsahují jak audio stopu s nezávislou vokální a doprovodnou složkou, tak i vizuální zobrazení vokálního partu.



Obrázek 10, 11, 12: Ukázky materiálů z oddílu *Nástrojová hra* (zdroj: <http://www.charanga.cz>)

Na tuto oblast navazuje třetí záložka, *Souborová hra*, která obsahuje školu souborové hry pro začínající děti s názvem *Take-off! (Vzlétni!)* z pera švédského skladatele a pedagoga Jana Utbulta. Tento materiál je vhodný pro začínající hráče přípravných dechových souborů a orchestrů a je ideální pro individuální nebo celoškolní výuku, pro dechové orchestry a soubory libovolné velikosti.

Poslední záložkou je *YuStudio* – softwarové nahrávací hudební studio neboli digitální audio pracovní stanice (DAW – Digital Audio Workstation). Jedná se o plnohodnotné nahrávací prostředí, které si neklade za cíl konkurovat profesionálním řešením, ale je vyvinuto s ohledem na žáky, jejich potřeby a prostředí hudební třídy. Bez nutnosti jakékoliv instalace umožňuje pedagogům i žákům nahrávat, vytvářet a upravovat zvukové stopy, pracovat s hlasem, reálnými i virtuálními nástroji, efekty, knihovnou zvuků, rytmů a sekvencí, importovat video např. pro tvorbu zvukové stopy ke školnímu filmu apod. Díky cloudovému řešení je kompatibilní s jakýmkoli operačním systémem a nevyžaduje od strojů, na kterých běží, vysoký výpočetní výkon. Druhou výhodou cloudového přístupu je usnadnění on-line spolupráce, která je základem velké části současné pedagogiky, mezi studenty i vedoucími, a bezproblémové zadávání úkolů a hodnocení pokroku.



Obrázek 13: YuStudio (zdroj: <http://www.charanga.cz>)





Obrázek 14: YuStudio (zdroj: <http://www.charanga.cz>)

Zásadním prvkem platformy je *Můj pracovní prostor*, tedy sekce, která slouží pedagogům k organizaci výukových materiálů a tvorbě vlastních lekcí. Kreativní pedagogové nejsou odkázáni jen na připravené materiály a lekce, ale mohou si své hodiny strukturovat podle své představy. K tomu lze využít nejen nepřeberné množství materiálu, který poskytuje *Charanga* jako taková, ale učitelé si do tohoto prostoru mohou nahrávat vlastní obsah jako jsou obrázky, soubory PDF, audio a video. Ty je možné seskupovat do vyšších celků – lekcí. Lekce pak lze organizovat do výukových bloků. Z výukových bloků lze na platformě sestavit třeba i roční studijní plán pro jeden či více ročníků. Jednotlivé materiály, lekce nebo výukové bloky, s kterými se na platformě učitel setká nebo které objeví díky funkci vyhledávání, si může označit jako oblíbené, zařadit je tak do svých složek v pracovním prostoru a následně z nich a s pomocí svých vlastních materiálů budovat výukové celky.

Platforma *Charanga* je sice koncipována jako hudebně-vzdělávací, ale může jít o libovolný vzdělávací obsah, např. dějiny výtvarného umění nebo lekce cizího jazyka. Vlastní vzdělávací obsah lze zároveň poskytnout ke sdílení i jiným uživatelům platformy, a tím rozmnožovat a obohacovat databázi o příklady dobré praxe z našeho kulturního a vzdělávacího prostředí.

V této sekci jsou k dispozici také nástroje k vytvoření skupin žáků a tříd, dále oblast evidence digitálních podkladů k hodnocení žáků, možnost vést každému žákovi

neomezené digitální portfolio prací, možnost vytvářet archiv prací mapující celý průběh studia žáka, možnost tvorby absolventského média s dokladovanou gradací studia.

### **YUMU – SAMOSTATNÉ PROSTŘEDÍ PRO ŽÁKY SE ZABEZPEČENÝM PŘÍSTUPEM**

Speciální sekce pro žáky s názvem *YUMU* [jumju] je bezpečný on-line prostor, kam žáci mohou přistupovat ze svého domova a kde mohou zkoumat, procvičovat a rozvíjet své dovednosti v oblasti hudby. Učitel může s jednotlivými žáky nebo celými skupinami sdílet širokou paletu hudebních aktivit probíraných ve výuce, zprostředkovávat jim výukový obsah, a děti tak mohou pracovat na zadaných úkolech zábavnou formou i ze svých domovů. Tento prvek je významnou přidanou hodnotou platformy, protože umožňuje distanční výuku žáků pomocí zabezpečených přístupů.

### **CHYSTANÁ ŘEŠENÍ**

Na mateřské britské straně probíhá vývoj dalších technologických prvků a aplikací, které obohatí výukové možnosti a celkovou využitelnost platformy. V současnosti je před spuštěním integrace platformy s prostředím *Google Classroom*, následovat bude tentýž krok pro prostředí *MS Teams*. K dispozici bude aplikace *Charanga Offline*, která umožní používání učitelem vybraného obsahu platformy i tam, kde není dostupné dostačující internetové připojení. Na české straně vytrvale pokračuje příprava dalších původních materiálů pro různé sekce platformy.

### **SHRNUTÍ**

Platforma *Charanga* představuje moderní nástroj v rukou kreativního pedagoga, který poskytuje nepřehledné množství materiálu pro kvalitní výuku hudební výchovy a hudební nauky. Není cílem připoutat děti k obrazovkám digitálních zařízení na úkor přirozeného muzicírování – naopak: ve světě, kterému dominují informační a komunikační technologie, je žádoucí tyto prostředky využít ke zvýšení atraktivity (v tomto kontextu hudebních) předmětů, jejichž výuka je často vnímána jako problematická. Zároveň platí, že technologie sice přináší pedagogům mnoho možností, ale samy o sobě výuku



neobstarají. Platforma Charanga je vítanou pomocí nejen aprobovaným pedagogům, ale díky podrobnému metodickému rozpracování jednotlivých hodin nabízí i neaprobovaným učitelům šanci proměnit nezáživné hodiny hudební výchovy a hudební nauky v oblíbený a zábavný předmět, který otevře žákům aktivní vstup k objevování hudebního světa.

## POUŽITÉ ZDROJE

Charanga (2023). *Charanga Česko*. <https://www.charanga.cz/site/>

Wills, D. (2022, 1. října). *Tech Reviews: YuStudio*. Music Teacher Magazine.

<https://www.musicteachermagazine.co.uk/review/article/tech-reviews-yustudio>

## Výučba hudobnej teórie prostredníctvom softvéru Albrechtic

***Pavol Brezina***

*Katedra hudby, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra (SK)*

***Alena Čierna***

*Katedra hudby, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra (SK)*

***Martin Vozár***

*Katedra informatiky, Fakulta prírodných vied a informatiky,*

*Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra (SK)*

---

### **ABSTRAKT**

Využívanie moderných didaktických softvérov vo výučbe hudobnej teórie je celosvetovým trendom už niekoľko rokov. V rámci českého a slovenského regiónu doposiaľ neexistoval špecifický softvér, ktorý by bral do úvahy nuansy jeho hudobnej terminológie. Článok prináša všeobecné informácie o softvéry Albrechtic, ktorý slúži na zdokonaľovanie hudobno-teoretických vedomostí v oblasti tónov, intervalov, stupníc a akordov. Autori článku a zároveň vývojári Albrechticu sa venujú predovšetkým konceptu a funkcionalite beta verzie softvéru.

### **KLÚČOVÉ SLOVÁ**

Albrechtic, hudobný softvér, notopis, hudba, edukácia

**ABSTRACT**

The use of modern didactic software in teaching music theory has been a worldwide trend for several years. Within the Czech and Slovak regions, no specific software has taken into account the nuances of its musical terminology. This article provides general information about the Albrechtic software, which is used to improve music-theoretical knowledge in the field of tones, intervals, scales, and chords. The authors of the article and the developers of Albrechtic are mainly concerned with the concept and functionality of the beta version of the software.

**KEYWORDS**

Albrechtic, music software, notation, music, education

## STATUS VYSOKÝCH ŠKÔL A POSTAVENIE HUDOBNÉHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU

Otázky kvality a úrovne vysokoškolského vzdelávania na Slovensku už niekoľko rokov stoja v centre pozornosti predvolebných vládnych vyhlásení a volebných programov. Sprostredkované prostredníctvom sociálnych sietí, elektronických, printových aj audiovizuálnych médií pozornosť vysokoškolskému vzdelávaniu venuje aj široká verejnosť. Ved' napokon ide o ich dcéry a synov, vnukov a vnučky, ktorí chcú na Slovensku nadobudnúť vysokoškolské vzdelanie a následne sa uplatniť v praxi.

Na stránkach periodickej tlače aj v rozhlasových a televíznych správach sa objavovali a priebežne objavujú príspevky zaoberajúce sa akreditáciou verejných vysokých škôl a hodnotením kvality vysokoškolského vzdelávania. Dlhoročne sa hovorí o nízkej úrovni vysokoškolského vzdelávania a volá sa po štrukturálnej reforme študijných programov, po posilnení vysokoškolskej vedy (pričom ide predovšetkým o ekonomické a materiálne posilnenie vedeckej základne prírodných a technických vied, pretože humanitné vedy sú ponímané často ako „pavedy“ – mimochodom, aj to bol dôvod vzniku Memoranda spoločenských a humanitných vedcov koncom roka 2016), po posilnení prepojenia výučby s praxou (najmä v strategicky dôležitých hospodárskych odvetviach), aj po internacionalizácii vysokoškolského štúdia. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že na Slovensku, aj vďaka často negatívnym konotáciám medializovaných informácií, prevláda vo vzťahu verejnosti k vysokým školám nedôvera a súčasne vo vzťahu vysokoškolských inštitúcií k pripravovaným legislatívnym zmenám a postojú *Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR* (MŠVVaŠ SR) skepsa, daná mnohými avizovanými, no nedotiahnutými vládnych programami, koncepciami a pod. Od roku 1994 bolo na Slovensku vypracovaných už niekoľko rámcových vzdelávacích programov, koncepcií, reforiem, prípadne hodnotiacich správ: projekt Konštantín (1994), projekt Milénium (2000), obsahová reforma školstva (2008), správa o stave slovenského školstva (2013), reforma školstva Učiace sa Slovensko (2017) a mnohé ďalšie čiastkové štúdie. Všetky dobré myšlienky, ktoré poprední odborníci dlhoročne spätí so školstvom do týchto dokumentov zapracovali, však často zostali stáť niekde na polceste – ukončila ich zmena vlády či ministra.

Ako v úvode svojho príhovoru pri príležitosti otvorenia akademického roka 2023/2024 na pôde Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici uviedol minister školstva, vedy,

výskumu a športu SR Daniel Bútora (osobné stretnutie, 19. septembra 2023), najväčšou výzvou pre slovenské vysoké školstvo je vybudovanie dôvery medzi vysokými školami a štátom, medzi štátom a spoločnosťou, medzi spoločnosťou a vysokými školami:

„My máme všetci očakávania, že vysoké školy budú fungovať lepšie, budú atraktívnejšie, zaujímavejšie. Svoj podiel na tom musí urobiť štát. Rezort školstva začal robiť konkrétne kroky, bol urobený celý rad reforiem v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR. [...] Zároveň, tú druhú časť musia urobiť aj samotné vysoké školy, musia zabojsovať o dôveru verejnosti. Najlepším indikátorom bude, keď tí najšikovnejší maturanti sa nebudú najskôr pozerat' do Brna, Olomouca, Prahy alebo do Holandska či Dánska, ale budú sa pozerat' na slovenské vysoké školy ako na prvú voľbu. To sa nedá nariadiť. Dôvera sa dá iba vybudovať a získať.“

Väčšina vysokých škôl na Slovensku v tomto roku prechádza novým akreditačným procesom, hodnotiacim kvalitu vzdelávania, vedy a výskumu. Nezávislá Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo (SAAVŠ) posudzuje vnútorné systémy kvality vysokých škôl podľa nových pravidiel. Pozrieme sa na niektoré štatistické údaje: na Slovensku v súčasnosti eviduje 34 vysokých škôl, z toho 20 verejných, 3 štátne, 10 súkromných a 1 zahraničnú školu (PortalVS, 2023). Podľa údajov z Centrálného registra študentov (2023) na nich v akademickom roku 2022/2023 študovalo celkom 136 168 študentov, z toho vyše polovicu (52,49 %) študentov na oboch stupňoch tvoria študenti spoločenských vied, náuk a služieb. Z pohľadu pedagogických vied a učiteľstva v rámci vysokého školstva pôsobí celkom 7 pedagogických fakúlt. Aj napriek tomu Slovensko už dlhší čas čelí nedostatku vysokoškolsky vzdelaných učiteľov. Podľa dostupných analýz Inštitútu vzdelávacej politiky MŠVVaŠ SR (2023) bude na Slovensku v nasledujúcich rokoch chýbať 1500 až 2100 učiteľov, pričom akútny nedostatok sa prejavuje v profesiách – učiteľ fyziky, matematiky a informatiky.

Ako sa v analýze konštatuje, z dôvodu starnutia populácie sa nedostatok učiteľov prejavuje najmä pri odborných predmetoch. Dostupná analýza, bohužiaľ, nevyhodnocuje stav učiteľov v umeleckových predmetoch – výtvarná výchova a hudobná výchova. Ak však chceme nazrieť na danú problematiku z aspektu budúcnosti rozvoja hudobnových vzdelávania smerujúceho v praxi do oblasti nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 2, ISCED 3), stačí nazrieť do databázy zverejnených študijných programov pedagogických fakúlt, na ktorých sa pripravujú budúci učelia hudobnej výchovy. Kým pred niekoľkými rokmi bolo na Slovensku 7 hudobnových katedier, dnes na Slovensku zostali len 3 katedry na troch fakultách – Katedra umenia

a kultúry, Oddelenie hudobnej výchovy na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (študijné programy Učiteľstvo hudobného umenia v kombinácii na 1. a 2. stupni), Katedra hudby na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku (študijné programy Učiteľstvo hudobnej výchovy v kombinácii a Učiteľstvo hudobného umenia jednodborové na 1. a 2. stupni v dennej a externej forme) a Katedra hudby na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (študijné programy Učiteľstvo hudobnej výchovy v kombinácii a Učiteľstvo hudobného umenia jednodborové na 1. a 2. stupni v dennej forme).

Ako je to teda v skutočnosti s hudobným vzdelávaním a hudobnou výchovou na Slovensku? Aké je postavenie umeleckej a umelecko-výchovnej edukácie v sústave odborov a aké je postavenie učiteľa hudby a hudobnej výchovy na základných školách, základných umeleckých školách a na konzervatóriách? Kto a prečo mení obsah hudobného vzdelávania na školách? Kde pramení pokles záujmu o hudobné umenie a učiteľstvo hudobného umenia? Je to len dôsledok klesajúcej demografickej krivky, alebo sú dôvody podstatne hlbšie, dané napr. poklesom statusu umelca do roly púheho „zabávača“, poklesom statusu učiteľa, a teda aj prejavom úpadku kultúrnosti národa? Prečo sa na gymnáziách neposilní predmet umenie a kultúra, ktorý ponúka podnety na uvažovanie a nástroje proti mediálnej manipulácii mládeže? Prečo sa neustále mení časová dotácia vo výučbe hudobnej výchovy? Prečo rodičom, ani kompetentným orgánom nevadí, že deti hudobnému umeniu priúčajú nekvalifikovaní pedagógovia a že namiesto hodín hudobnej výchovy riešia matematické príklady alebo slohové cvičenia? Prečo riaditelia škôl radšej zadajú vyučovanie hudobnej výchovy nekvalifikovanému pedagógovi dopĺňajúceho si úväzok či absolventovi bakalárskeho štúdia a prečo nepodporujú zvyšovanie kvalifikácie svojich zamestnancov, ale radšej v zmysle pokynov samospráv šetria finančné prostriedky? Prečo proti tomu neprotestujú rodičia a rodičovské organizácie?

Zdá sa, že v hudobnom vzdelávaní sú nateraz preferované také riešenia, ktoré nič neriešia, pretože nesmerujú ku skvalitneniu hudobnej výchovy a vzdelávania, pretože nevytvárajú optimálne pracovné podmienky pre kvalifikovaných učiteľov, pretože pokračujú v neradostnej praxi – hudobnú edukáciu má na starosti mnoho učiteľov, ktorí učia to, čo nemajú učiť. Dôsledok? Znižujúci sa záujem o vysokoškolské vzdelávanie v odbore učiteľstvo hudobného umenia na pedagogických fakultách (napokon aj v umeleckých

odboroch na slovenských vysokých umeleckých školách) a postupne sa znižujúca vstupná úroveň adeptov vysokoškolského štúdia v daných odboroch. Kým pred dvadsiatimi rokmi nebolo mysliteľné, aby sa o štúdium učiteľstva hudobného umenia či predškolskej a elementárnej pedagogiky (ktorá zabezpečuje výučbu predmetu hudobná výchova v rámci ISCED 0 a ISCED 1) uchádzal adept bez adekvátnych hudobnoteoretických vedomostí a hudobnopraktických zručností, dnes nie je výnimkou, že adept učiteľstva neovláda hru na žiadnom hudobnom nástroji, alebo že na prvých hodinách hudobnej teórie zápasí s primitívnou problematikou znalosti notového písma. Ako možno hodnotiť stav a úroveň základného hudobného vzdelania, ak v rámci vedomostnej súťaže na televíznych obrazovkách padne vo finále nesmierne náročná otázka: koľko čiar má notová osnova? Tento malý príklad z mediálneho prostredia hovorí za všetko.

Stávajúci príspevok si nekladie za cieľ vyriešiť naznačené problémy a odpovedať na dané otázky. Predostiera však možnosť, ako sa kreatívne vysporiadať s nudným precvičovaním základov hudobnej teórie, resp. ako prostredníctvom informačných technológií precvičovať základné znalosti ako notopis, intervaly, akordy a stupnice. Výučba hudobnoteoretických predmetov je vo všeobecnosti v hudobnej edukácii považovaná za nutné zlo a mnohí pedagógovia na rôznych stupňoch vzdelávania sa jej zámerne v štruktúre vyučovacej hodiny vyhýbajú (často i z dôvodov prácneho vyhodnocovania úloh a príkladov). Práve tu môže byť počítačom podporovaná výučba jedným z kreatívnych a pútavých spôsobov sprístupnenia a precvičenia kognitívnych vedomostí z oblasti hudobnej teórie.

## **MIESTO IKT VO VÝUČBE HUDOBNEJ TEÓRIE**

Vyučovanie hudobnej teórie predstavuje významnú časť hudobného vzdelávania a integruje v sebe všetky podstatné teoretické východiská pre pochopenie hudobných štruktúr a vzťahov. Aj z tohto dôvodu sa musí klásť mimoriadny dôraz na efektivitu vyučovacieho procesu a dostatočnú časovú dotáciu. Tónové, intervalové a akordické štruktúry je možné pochopiť iba na základe neustáleho a systematického precvičovania. Nadobudnutie požadovaných zručností v hudobnej teórii je možné dosiahnuť viacerými prístupmi a hudobno-pedagogickými koncepciami, ktoré sú dostatočne popísané

v odbornej a vedeckej literatúre. Jednou z moderných, no iba málo používaných, je aj koncepcia využívania informačno-komunikačných technológií a výučbových softvérov.

O danej problematike vyšlo niekoľko prác, ktoré mapujú či už kvantitu a kvalitu vzdelávania prostredníctvom IKT (Brezina, 2017; Šašala, 2021), alebo štruktúru a hierarchiu softvérov ako didaktických hudobných pomôcok (Brezina, 2009; Dzurilla 2016; Dzurilla, 2021). Aj napriek pomerne nízkemu zastúpeniu témy modernizácie výučby hudobnej výchovy prostredníctvom IKT v odborných a vedeckých článkoch sa pojem IKT v hudobnej výchove objavuje aj v oficiálnych dokumentoch Štátnych vzdelávacích programov základných (2015) a základných umeleckých škôl (2015), ale čiastočne aj konzervatórií (2008). V snahe prinášať aktuálne didaktické prostriedky vo forme nových a moderných hudobných softvérov však existuje niekoľko prekážok, ktoré súvisia so špecifikami hudobnej terminológie slovenského regiónu. Žiaci a študenti by sa na vyučovaní hudobnej teórie mali stretávať so zaužívaným notovým názvoslovím a zároveň aj intervalovým a akordovým značením. Toto žiaľ hudobné softvéry z produkcie iných krajín nezabezpečujú. Ako najjednoduchší príklad môže poslúžiť pomenovanie noty „h“, ktoré je vo všetkých zahraničných softvéroch označované ako „b“. Ako ďalšou sa javí prekážka aj v samotnom jazyku, ktorý je použitý v užívateľskom rozhraní daných softvérov. Tieto nie sú väčšinou alokované do slovenského jazyka, čo spôsobuje bariéru pre ich integráciu do primárneho alebo sekundárneho vzdelávania. Z uvedených dôvodov vyplýva, že vznik originálneho a slovenskému hudobnému vzdelávaniu prispôsobeného edukačného softvéru je mimoriadne žiadúci.

## **ALBRECHTIC – EDUKAČNÝ SOFTVÉR PRE HUDOBNÚ TEÓRIU**

Tím vysokoškolských pedagógov a výskumníkov z Katedry hudby Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitra sa preto rozhodol, že vytvorí jednoduchý edukačný softvér, pomocou ktorého sa integrácia IKT do vzdelávania hudobnej teórie uľahčí. Od roku 2015 je vývoj softvéru s názvom Albrehtic riešený v rámci projektu *Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry* (025UKF-4/2021 Vývoj pokročilých funkcií hudobnovzdelávacieho softvéru Albrehtic). Koncepcia softvéru je postavená na už existujúcich východiskách, ktoré sú známe z iných edukačných softvérov (EarMaster, Auralia a podobne). Základ softvéru tvoria štyri moduly, pričom každý z nich sa sústreďí



na určitú hudobno-teoretickú oblasť – **1. Tóny, 2. Stupnice, 3. Intervaly, 4. Akordy.** Nadväznosť a radenie modulov by vo vyučovacej praxi malo rešpektovať zásadu systematickosti – od jednoduchšieho učiva k zložitejšiemu. Každý z modulov obsahuje voľbu dvoch variant. Jednou je **čítanie notového zápisu** a druhou **vytváranie notového zápisu**. Použitie oboch možností rozširuje variabilitu vzdelávacích prístupov a žiak má možnosť komplexne precvičovať praktické činnosti práce s notovým materiálom tak, ako si to vyžaduje hudobno-interpretáčna prax.

### **Modul Tóny**

Základ výučby hudobnej teórie pozostáva z bezchybného poznania všetkých tónov a príslušného názvoslovia. Modul **Tóny** obsiahnutý v edukačnom softvéri Albrechtic je zostavený tak, aby bolo možné precvičovať všetky tóny v rozsahu spodných a vrchných troch pomocných čiar. Zároveň sa všetky tónové rady dajú precvičovať v husľovom, basovom, altovom a tenorovom kľúči. Vo variante čítania notového zápisu je potrebné pomenovať zobrazené tóny a variant zápisu si vyžaduje od užívateľa zapísanie tónu do notového zápisu na základe zadaného pomenovania.

### **Modul Stupnice**

Precvičovanie poznávania stupníc je prvou nadstavbou nad tónovou sústavou a softvér Albrechtic obsahuje všetky základné aj rozšírené stupnice a módy, ktoré sa používajú v tonálnej hudbe. Celkovo ide o 16 stupníc, pričom každú z nich je možné precvičovať opätovne v štyroch základných kľúčoch tak, ako pri precvičovaní tónov. Vo variante čítania stupníc má užívateľ na základe zobrazeného radu tónov identifikovať danú stupnicu. Vzhľadom na implementáciu molovej harmonickej stupnice je uvádzaný rad tónov aj spätne od vrchného tónu k spodnému.

### **Modul Intervaly**

Dvojice intervalov sú v tomto module zobrazované ako melodické, čo uľahčuje užívateľovi orientáciu v notovom zápise. Rovnako pri vkladaní odpovedí je použitá forma

vkładania ako melodický interval. Tak, ako aj v predchádzajúcich moduloch, intervaly sa dajú precvičovať vo všetkých štyroch uvedených klúčoch. Vo variante precvičovania zápisu intervalov sa užívateľovi vždy zobrazí začiatkový tón intervalu. V budúcnosti nie je vylúčené, že sa variant bude dať upraviť aj tak, že nebude zadaný základný tón a užívateľ bude musieť vytvoriť interval úplne samostatne. Tu už ide ale o vyšší stupeň náročnosti cvičenia.

### **Modul Akordy**

Modul na precvičovanie akordov bol vytváraný v posledných troch rokoch riešenia projektu a ide z časového hľadiska o najnáročnejšiu vývojovú etapu. Pre každý zo štyroch klúčov, v ktorých sa dajú akordy precvičovať, museli byť do systému vložené všetky akordy aj s príslušnými obratmi. A to nie len v jednej polohe, ale vo všetkých, ktoré je možné vytvoriť v rámci obmedzenia troma pomocnými čiarami. Vo variante zápisu akordov totiž nie je prítomný základný tón akordického tvaru (zobrazenie tónu by mohlo pri obratoch pôsobiť mätúco, alebo v niektorých prípadoch ako výrazné uľahčenie príkladu). Užívateľ tak môže vložiť ľubovoľný tvar základného akordu, alebo jeho obratu. Softvér následne musí byť schopný vyhodnotiť správnu odpoveď.

Vo všetkých moduloch a variantoch cvičení si užívateľ môže navoliť, koľko príkladov sa má v rámci jedného zobrazenia generovať. Zadávanie výsledkov je automaticky vyhodnocované aj percentuálne a užívateľ tak má prehľad o svojej úspešnosti. Formát vyhodnocovania a štatistiky môže byť samozrejme dopracovaný do mimoriadnych detailov. To však v tejto fáze vývoja nie je prioritou.

### **Technické špecifiká programu Albrechtic**

Ako bolo vyššie spomenuté, softvér Albrechtic pozostáva zo štyroch modulov (Tóny, Stupnice, Intervaly a Akordy). Používateľ si vie pri každom module zvoliť precvičovanie formou čítania alebo zápisu. Po voľbe čítania sa náhodne vygeneruje používateľom zadaný počet nôt, ktoré sa zobrazia na notovej osnove. Noty sú náhodne vyberané z integrovanej databázy softvéru Albrechtic, ktorú bolo potrebné ručne vytvoriť. Používateľ jednoduchým kliknutím na notu určí jej názvoslovie zo zobrazeného zoznamu

názvov. Po označení všetkých nôt vie softvér vyhodnotiť správnosť odpovedí. Podobným spôsobom je realizované precvičovania zápisu tónov. Zvolením tejto voľby sa pod notovou osnovou zobrazia názvy nôt, ku ktorým má používateľ doplniť ich umiestnenie v notovej osnove (Obr. 1).



Obrázok 1: Notová osnova s vygenerovanými názvami nôt s ich označením používateľom a výsledným ohodnotením. Čiernou farbou sú zobrazené správne určené názvy, červenou farbou nesprávne určené názvy nôt. (zdroj: softvér Albrechtic)

Používateľ vie pridať zobrazenie noty pomocou kliknutia na jednotlivé názvy s pomocou zobrazeného okna, kde umiestni notu a jej predznamenanie (Obr. 2).



Obrázok 2: Umiestnenie noty (zdroj: softvér Albrechtic)

Názorným doplnkom pre tento modul je možnosť prehrania zvuku každej zobrazenej noty prostredníctvom MIDI (Musical Instrument Digital Interface) so zvukom klavíra. Zvuk noty sa prehrá po kliknutí na notu ľavým tlačidlom myši. MIDI protokol je používaný v elektronických hudobných nástrojoch a jeho výhodou je, že sa neprenášajú konkrétne zvuky, ale iba informácie ako sú výška tónu, dĺžka trvania tónu, hlasitosť tónu, typ nástroja, na ktorom sa daný tón má prehrať, a číslo MIDI kanálu. Prenos prebieha

v reálnom čase a MIDI správy sa odosielajú ako časová sekvencia jedného alebo viacerých bajtov. MIDI kanálov je dohromady 16, sú číslované od 0 po 15. Každý kanál môže slúžiť na prenos tónu pre iný nástroj. Pre naše potreby využívame viaceré kanály na prehrávanie tónov súčasne pri prehrávaní akordov v module Akordy.

Protokol MIDI má definované tzv. General MIDI, čo predstavuje 128 nástrojov v danom poradí. Týmto štandardom je zabezpečená presná identifikácia nástrojov na rôznych počítačoch alebo hudobných nástrojoch. Napríklad prvým nástrojom v protokole je akustický klavír, ktorý využívame na prehrávanie tónov v aplikácii Albrehtic.

Aby sme vedeli uplatniť prednosti MIDI v aplikácii, využívame na prehrávanie tónov API (Application Programming Interface) funkcie. Na vývoj softvéru sme použili RAD Studio na platforme Windows a teda pre efektívne použitie v rámci zdrojového kódu bol vytvorený unit „midi.pas“. Tento obsahuje potrebné procedúry na prácu s MIDI. Aby sme vedeli prostredníctvom MIDI zahráť tón, musí sa najskôr otvoriť spojenie medzi softvérom a zariadením, ktoré má zvuk prehrať – procedúra „OpenMidiOut“.

Ako príklad uvádzame procedúru, ktorá je potrebná na zahratie konkrétneho tónu (Obr. 3).

```

procedure TurnOnMidiNote (Note, Instrument, Volume, Channel, Panning:byte) ;
begin
    //tell midi device which instrument or patch to use
    midiOutShortMsg (MidiOutDev, MAKEWORD ($C0 OR Channel, Instrument)) ;
    //panning
    midiOutShortMsg (midioutdev, strtoint ('$'+inttohex (panning, 2)+'0AB'
                                                +inttohex (channel, 1))) ;
    //tell midi device what note to play
    midiOutShortMsg (MidiOutDev, MAKELONG (MAKEWORD ($90 OR Channel, Note),
                                                MAKEWORD (Volume, 0))) ;
end;

```

Obrázok 3: Postup pre zahratie noty v MIDI v zdrojovom kóde Albrehtic  
(zdroj: softvér Albrehtic)

Jednotlivé parametre nesú nasledovný obsah. Parameter „Note“ symbolizuje číslo noty, ktorá sa má prehrať. Keďže v aplikácii Albrehtic máme vytvorenú vlastnú databázu nôt, namapovali sme ich podľa nasledovnej Tabuľky 1. Konkrétny index noty potom vieme získať z jednoduchého výpočtu „IndexNoty+(Oktáva+1)\*12“.

Tabuľka 1: Parametre pre mapovanie nôt v programe Albrehtic

Oktáva	C	C#	D	D#	E	F	F#	G	G#	A	A#	H
-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
0	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
:												
8	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119
9	120	121	122	123	124	125	126	127				

Ďalším parametrom je „Instrument“, ktorý reprezentuje typ nástroja. Hodnota parametra „Volume“ sa nachádza v hraniciach 0–127 a predstavuje hlasitosť prehrávanej noty. Parameter „Channel“ je v rozsahu 0–15 a využívame ho na prehrávanie viacerých nôt súčasne (opísané v predchádzajúcom texte). Posledný parameter „Panning“ slúži na vyvážení ľavého a pravého kanála pri stereo prehrávaní. Štandardne sme ho nastavili na hodnotu 63, čo je stredná hodnota z rozsahu 0–127.

Po otvorení spojenia a nastavenia prehratia konkrétnej noty resp. tónu musíme určiť, ako dlho má tón znieť a následne jeho prehrávanie zastaviť. Na zastavenie prehrávania používame funkciu „TurnOffSingleMidiNote(Note,Channel:Byte)“. Ďalšou dôležitou funkciou je aj funkcia „CloseMidiOut“. Táto funkcia sa v Albrehtic využíva na ukončenie prenosu MIDI a má za úlohu resetovať všetky kanály. Týmto spôsobom sa ukončí prehrávanie na všetkých kanáloch.

Prehrávanie MIDI je využité aj v ostatných moduloch aplikácie Albrehtic. Pre modul Stupnice čítanie sme využili MIDI na prehranie celej stupnice v normálnom tempe. Aktivovanie prehrávania tónov stupnice je realizované kliknutím na prvú notu stupnice. Module stupnice disponuje precvičovaním čítania stupníc, t.j. používateľ určí typ náhodne vybranej stupnice z databázy softvéru Albrehtic a odpoveď je automaticky vyhodnotená.



Obrázok 4: Príklad náhodne vybranej stupnice s hodnotením (zdroj: softvér Albrechtic)

Pre modul Intervaly sme spracovali tiež obe možnosti precvičovania – čítanie a zápis. Na Obrázku 4 je príklad vygenerovaných stúpajúcich intervalov a výsledok po hodnotení. Červenou farbou sa označia intervaly, ktoré neboli určené správne, správne určené intervaly ostanú farebne nezmenené.



Obrázok 5: Notová osnova s vygenerovanými intervalmi ich označením používateľom a výsledným ohodnotením. Čiernou farbou sú zobrazené správne určené názvy, červenou farbou nesprávne určené názvy intervalov. (zdroj: softvér Albrechtic)

Pri testovaní, resp. precvičovaní zápisu intervalov využívame na zápis intervalu pomocné okno (Obr. 6), v ktorom používateľ doplní k prvému tónu druhý tón aj s predznamenaním. Rovnako ako pre predošlé moduly, aj pre tento je doplnený MIDI výstup na ich prehrávanie.



Obrázok 6: Okno pre zápis druhej noty precvičovaného intervalu (zdroj: softvér Albrehtic)

Posledným, štvrtým vytvoreným modulom je modul na precvičovanie akordov, ktorý bol z programového hľadiska náročnejší na spracovanie ako predchádzajúce moduly. V prvom rade bolo potrebné vytvoriť databázu akordov v kategóriách durový, molový a dominantný a v rámci nich podkategórie pre všetky klúče – husľový, basový, tenorový a altový. Pre vytvorenie databázy sme vytvorili pomocný program, v ktorom sa všetky typy akordov ručne zapísali a následne sa vytvorila ich databáza. Databázu sme potom importovali do hlavného programu Albrehtic. Modul akordov sa dá, rovnako ako predchádzajúce moduly, použiť pri učení sa a testovaní ako na čítanie, tak aj zápis akordov. Pre čítanie akordov si používateľ zvolí klúč a vyberie kategóriu, z ktorej sa majú náhodne vyberať akordy na čítanie resp. zápis. Algoritmus kontroly určenia akordov pri čítaní je v podstate rovnaký, ako pri predchádzajúcich moduloch. Avšak pri kontrole správnosti pre zápis intervalov sme museli algoritmus upraviť tak, aby bolo možné rozpoznať ľubovoľný tvar základného akordu, či jeho obratu, ktorý môže používateľ pri teste zadať. Na Obrázku 7 je zobrazená notová osnova s náhodne vybranými akordami po vyhodnotení. Rovnako ako pri všetkých moduloch, čiernou farbou sú zobrazené správne určené akordy a červenou nesprávne určené akordy, alebo neurčené akordy.



Obrázok 7: Notová osnova s náhodne vybranými akordami. Čiernou farbou zobrazené správne určené názvy a červenou nesprávne určené, resp. neurčené názvy akordov. (zdroj: softvér Albrechtic)

Prehrávanie akordov je zabezpečené prostredníctvom MIDI aj pre tento modul. Po kliknutí pravým tlačidlom na akord sa akord prehrá pomocou vstavaných funkcií. A práve pri akordoch využívame možnosť prehrávania MIDI prostredníctvom viacerých kanálov pre rovnaký nástroj, ako to bolo opisované v predchádzajúcom texte.

## ZÁVEREČNÉ ZHRNUTIE

Albrechtic má primárne za cieľ slúžiť ako podporná didaktická pomôcka a nie je plnohodnotnou náhradou vyučovacieho procesu ako takého. Vzhľadom na aktuálne výzvy, ktorým čelí hudobné vzdelávanie na Slovensku, sa moderný didaktický nástroj javí ako žiadaná inovácia vo vyučovacom procese. Výskumný tím predpokladá, že zaradenie Albrechticu do vyučovacieho procesu môže zefektívniť chápanie učiva a zároveň urýchliť nadobudnutie hudobno-teoretických zručností. Tieto tézy však budú musieť byť potvrdené výskumom a beta testovaním. V súčasnosti sa vývoj softvéru nachádza vo fáze prototypu a pripravuje sa prvá beta verzia, ktorej testovanie prebehne na hodinách hudobnej teórie v rámci výučby na Katedre hudby, kde výskumný tím pôsobí.

## POUŽITÉ ZDROJE

- Brezina, P. (2017). *Aktuálne otázky využívania IKT v praktickej príprave učiteľov hudby* [konferenčný príspevok]. Sapere Aude 2017: pôsobnosť pedagogiky a psychologie, Hradec Králové. Česká republika.
- Brezina, P. (2009). Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy. *Acta Musicologica*, 6(1), 1-9.



- Dzurilla, M. (2021). Kreovanie edukačných materiálov pre interaktívne tabule v hudobnej výchove. *Osvita i suspil'stvo [elektronický dokument]: mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac*, Opole : Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu (s. 434–440). [https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/Zbirnyk\\_Osvita-i-suspilstvo-VI\\_new.pdf](https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/Zbirnyk_Osvita-i-suspilstvo-VI_new.pdf)
- Dzurilla, M. (2016). *Multimediálny hudobno-edukačný program v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešovská Univerzita v Prešove.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2008). *Štátny vzdelávací program (ŠP) pre základné umelecké školy*.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2015). *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. a 2. stupeň základných škôl*.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2015). *Inovovaný štátny vzdelávací program (IŠP) pre základné umelecké školy*.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (n.d.). *Inštitút vzdelávacej politiky*. <https://www.minedu.sk/institut-vzdelavacej-politiky/>
- Národná agentúra pre sieťové a elektronické služby. (2019, 10. ríjna). *Centrálny register študentov*. <https://data.gov.sk/dataset/centralny-register-studentov/resource/1710f548-7a0f-4d71-b21f-240020ada84b>
- PortalVS. (n.d.). *PortalVS*. <https://www.portalvs.sk/sk/>
- Šašala, R. (2021). *Digitálne technológie v štruktúre integratívnej hudobnej výchovy*. Bookman.

## **Noty ve výuce předmětu Hudební výchova na základní škole: příklady využití notačního programu Sibelius**

*Jaroslav Musil*

*Disk Multimedia, s.r.o. / Ústav telekomunikací, Fakulta elektrotechniky a komunikačních  
technologií, Vysoké učení technické, Brno / Ústav hudební vědy, Filozofická fakulta,  
Masarykova univerzita, Brno (CZ)*

---

### **ABSTRAKT**

Předkládaný text se věnuje významu a potřebě výuky notace v hudební výchově na základní škole, stejně jako roli učitele a jeho přístupu k problematice výuky hudby. Hlavním těžištěm článku jsou moderní multimediální prostředky a technologie navázané na hudební notaci. Zmíněny jsou také možnosti vzdělávání budoucích i stávajících pedagogů, včetně aktuální nabídky softwarů pro počítačovou notaci se všemi jejich funkcemi a oblastmi využití. Příspěvek dále poskytuje příklady použití notačního programu Sibelius v hudební výchově, od hudebních ukázek přes základní výuku notace, hudebních nástrojů až po výsledný export zvuku nebo videa. Okrajově je také zmíněno použití notačního programu ve smyslu vytváření elektronických výukových materiálů učitelem.

### **KLÍČOVÁ SLOVA**

Sibelius, notační program, RVP, pracovní listy, výukové materiály, hudební výchova, základní škola

**ABSTRACT**

The presented text focuses on the importance and need of teaching notation in music education at elementary schools, as well as on the role of the teacher and his approach to the issue of music education. The main aim of the paper is modern multimedia tools and technologies linked to musical notation. The possibilities of education for future and existing educators are also mentioned, including the current offer of notation software with all its functions and areas of use. The paper also provides examples of the use of the Sibelius notation program in music education, from listening to musical pieces to basic teaching of notation, musical instruments, and export of sound or video. The use of a notation program in the sense of creating electronic teaching materials by the teacher is also mentioned.

**KEYWORDS**

Sibelius, notation software, FEP, worksheets, teaching materials, music education, elementary school

## VZDĚLÁVACÍ CÍL A KOMPETENCE

Cílem uměleckého vzdělávání na úrovni základní školy je vychovat vnímavé příjemce a obdivovatele umění, nejčastěji posluchače, diváky a pozorovatele, na jejichž smysly a následně vnitřní pocity, nálady a prožitky působí umělecká díla vytvořená umělci, které vychovávají základní umělecké školy, konzervatoře, akademie a další umělecké školy. Z toho lze usoudit, že míra ocenění umělecké hodnoty díla se odvíjí od úrovně uměleckého vzdělání široké veřejnosti, tedy již na základní škole.

## ABY ČLOVĚK POCHOPIL A POROZUMĚL UMĚNÍ, NEMUSÍ BÝT JEHO TVŮRCEM

V případě hudby je důležité, aby posluchači nevníмали hudbu jen jako zvukovou kulisu nebo hluk a barvy ve výtvarném umění pouze jako ochranný nátěr.

## VÝUKA NOT

Častou otázkou v rámci prezenčních i distančních komunikací a diskusí bývá význam výuky not a jejich využití v rámci předmětu Hudební výchova na základních školách. Odpovědi se často liší podle typu komunikace, přičemž v případě osobního setkání jsou mnohem méně emočně zabarveny, na rozdíl od on-line (mnohdy anonymních) příspěvků, jak již v dnešní době bohužel bývá špatným zvykem, což dokládá osobní zkušenost.

Tato on-line „hra na schovávanou“ však neuspěje při konfrontaci s *Rámcovým vzdělávacím programem* (RVP, a pak ani s lokálním *Školním vzdělávacím programem* (ŠVP). Obecně nezáleží na určité vzdělávací instituci tolik jako na konkrétní osobě a osobnosti pedagoga. Kvalitní výuka není dána školou, často ani vybavením, tak jako přístupem učitele. A jako lékař pečuje a měl by nést zodpovědnost za lidské fyzické zdraví, tak **učitel utváří duševní vývoj svěřených žáků.**

Z úst pedagogů a hudebníků často zaznívají obavy ze zavádění moderních technologií a umělé inteligence podobně, jako v historii dělníci poškozovali stroje z obav, že jim vezmou práci ... a nakonec nevzaly.

Podle *Metodického portálu RVP* (NPI, n.d.) vzdělávací obor *Hudební výchova* zmiňuje mezi očekávanými výstupy pro druhé období prvního stupně, že žák „**se orientuje**

**v notovém/grafickém záznamu písně**“, a pro druhý stupeň, že žák „**se orientuje v notovém zápisu** (délkové hodnoty not a pomlky, tempová označení, dynamická znaménka, takt, opakovací znaménka)“.

Podle *Revize ICT RVP v ZV* (MŠMT ČR & NPI ČR, 2023) je třeba rozvíjet digitální kompetence a je určeno, co by měl žák zvládnout na konci jednotlivých ročníků včetně konkrétních výstupů.

Využitím notačního programu Sibelius ve výuce hudební výchovy se už v minulosti zabývalo několik autorů (viz např. Musil, 2014).

Pokud připustíme, že noty v hudební výchově mají své místo, proč právě noty a proč ne nějaké jiné, dětem bližší a již známé tvary a obrázky, což bývá někdy výsledkem snah ve smyslu inovace výuky. Odpovědět lze jednoduše a jednoznačně, protože noty jsou pro zápis hudby již dávno určené, standardizované a postupným vývojem a úpravami pro různé hudební styly dospěly k jisté dokonalosti. Noty pro zápis hudby lze přirovnat k zápisu lidské řeči pomocí písmen a číslic, které se v první třídě základní školy vyučují přímo, nikoliv přes jiné pomocné znaky nebo obrázky.

Z výše uvedených odkazů a ukázek je zřejmé, že práce s notami v hodinách hudební výchovy již na prvním stupni základní školy není nic zvláštního, je to dokonce povinné. To samo o sobě zajisté nezaručuje realizaci v pedagogické praxi, i když školní vzdělávací programy určitých škol práci s notovým zápisem obsahují. Jak již bylo uvedeno, nejdůležitějším článkem ve vzdělávacím procesu je samotný učitel. Přesněji, zda je schopen vnímat svou práci i jako poslání a dokáže žáky zaujmout a inspirovat, třeba i vlastním příkladem.

Zkušenosti z praxe ukazují, že při zachování respektu a úcty k osobnosti pedagoga dokáže učitel hrdě vstoupit do aktuálního světa studentů a ukázat jim alternativní (a pro jejich budoucnost účelnější) využití moderních multimediálních prostředků a technologií. Samozřejmě jsou pro tento krok nutné určité předpoklady a materiální zabezpečení.

## **MULTIMEDIÁLNÍ PROSTŘEDKY A KOMPETENCE**

Kromě lidského faktoru v roli učitele, jako je zapálenost pro věc, ochota obětovat volný čas, studium a samostudium, je třeba mít k dispozici alespoň základní multimediální

prostředky, se kterými by se měl učitel naučit pracovat, a to kromě technického zvládnutí především metodicky. Je otázkou, zda získává budoucí pedagog v rámci svého studia dostatečné kompetence z oblastí využití multimediálních prostředků ve výuce a zda má aktivní pedagog možnost dalšího vzdělávání v této oblasti. Odpovědi na tyto otázky nebývají jednoznačné.

Nejlepším řešením pro výuku notace pomocí moderních digitálních technologií je využití notačních programů nejen k zápisu not, ale i pro další užitečné oblasti. Notační program má své důležité místo v hudebním vzdělávání na všech stupních a typech škol. Nejde o náhradu učitele, jeho osvědčených pedagogických metod, ale o doplnění a oživení výuky. Je vhodným výukovým prostředkem především pro ty, kteří chtějí modernizovat hodiny hudební výchovy a tím udělat pro studenty výuku zajímavější a atraktivnější, s kladným dopadem na jejich uplatnění v současném hudebním světě.

Klasický způsob psaní pomocí tužky, papíru a gumy byl dříve v určitých případech pohotovější, například pro vytvoření prvotního zápisu hudební myšlenky, nicméně v současné době je diskutabilní, co má člověk víc „po ruce“. Je to tužka a notový papír, nebo mobilní telefon, tablet či počítač?

Věrným přehráváním partitury se pedagogům otevírají nové možnosti pro rozbor hudebních ukázek, výuku hudebních nástrojů nebo aranžování. Studentům, mladým hudebním tvůrcům, kteří ještě nemají dokonalou představu o tom, jak bude jejich hudební skladba interpretována, předvede, jak bude znít.

## NOTAČNÍ PROGRAMY, SIBELIUS

Aktuálně je k dispozici spousta notačních programů. K nejznámějším patří **MuseScore** – základní notační program v českém jazyce s bohatou knihovnou notového materiálu, **Sibelius** – profesionální notační program, který obsahuje mnoho funkcí pro výuku hudby, pracovní listy, možnost exportu zvuku a videa (k dispozici je i jednoduchá verze zdarma), **Finale** – profesionální notační program s velkou historií a **Dorico** – moderní notační program s kvalitními zvuky hudebních nástrojů. Také program **Notion** je často využíván pro svou jednoduchost, verzi zdarma a možnost využití na všech platformách.

Pro bližší seznámení s možnostmi využití notačního programu v hudební výchově byl v následujícím textu zvolen program **Sibelius**. Hlavními důvody jsou především jeho jednoduchost a intuitivnost ovládání, věrné přehrávání partitury, nabídka výukových pracovních listů, export zvuku a videa, základní verze pro studenty zdarma, rozšířenost, pokrytí v rámci České a Slovenské republiky a technická podpora.

## VARIANTY PROGRAMU SIBELIUS

**Sibelius Ultimate** – plná verze notačního programu, která nabízí všechny možnosti vytváření, úprav a dalšího zpracování hudební partitury bez omezení. Tato varianta je vhodná pro profesionální hudebníky, hudební skladatele, dirigenty a sbormistry. **Sibelius EDU** pro vzdělávací instituce, pedagogy a studenty je také plná varianta notačního programu, bez omezení, určená pro vzdělávací organizace, učitele a studenty za výrazně nižší cenu. **Sibelius multilicence** – plná verze notačního programu s možností instalace na více počítačů samostatných nebo pracujících v počítačové síti, cena licence na jeden počítač je výrazně nižší. **Sibelius Artist** – částečně funkčně omezená varianta notačního programu pro začínající hudebníky, studenty a všechny, kterým omezené možnosti k jejich práci dostačují. **Sibelius First** – podstatně funkčně omezená varianta notačního programu. Pracuje například s maximálně čtyřmi notovými osnovami, je však zdarma. Partitury s více než čtyřmi osnovami lze v této verzi otevřít, přehrávat, ale nelze je upravovat. **Zkušební varianta programu Sibelius** umožňuje ověření všech vlastností a funkcí po dobu třiceti dnů od její aktivace. Je k dispozici zdarma ke stažení z internetu.

## UŽITEČNÉ DOPLŇKY

**AudioScore** – doplňující program k programu Sibelius (jednoduchá verze je již k programu Sibelius přidružena), který převádí jednoduchý audio záznam na noty. Vstupem může být mikrofon, přímé připojení nástroje kabelem nebo zvukový soubor (WAV/MP3). **PhotoScore** – přídatný program k programu Sibelius (jednoduchá verze je rovněž přidružena k programu Sibelius), určený ke skenování tištěné nebo i ručně psané (jen u plné verze) partitury a jejímu převodu na noty. Dokáže převést noty i přímo ze souboru ve formátu PDF či JPG. **Virtuální hudební nástroje** jsou součástí dodávky

programu Sibelius. K dispozici je bohatá knihovna nástrojů pro různé hudební styly o velikosti 25 GB. Při použití virtuálních hudebních nástrojů k přehrávání partitury je možné přímo z programu Sibelius exportovat audio soubor pro vytvoření hudebního CD nebo MP3 a také je uživatelům k dispozici export videa.

Pro rychlé zvládnutí notačního programu Sibelius existuje mnoho materiálů ve formě elektronických učebnic (např. Code Creator, n.d.) a pro informace z praxe může být užitečné členství v diskusní skupině na Facebooku (Musil, 2023).

## **VYUŽITÍ PROGRAMU SIBELIUS V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ**

### **Poslech hudebních ukázek**

Hudební ukázky již standardně tvoří součást náplně vyučovacích hodin hudební výchovy. Notační programy nabízejí v tomto smyslu zajímavé možnosti v porovnání s běžným poslechem zvukové nahrávky. Navíc program Sibelius obsahuje asi 500 kompletních partitur klasické i populární hudby určených k poslechu, rozboru i jiným činnostem ve výuce hudby.

Konkrétní příklady využití mohou být kvalitní notový zápis poslouchané hudební ukázky, vizuální sledování okamžité pozice přehrávání skladby v notách, opakované přehrávání libovolného místa skladby, poslech vybrané notové osnovy nebo partu, změna tempa přehrávání skladby, informace o aktuální pozici přehrávání v hudebních i časových jednotkách, zapnutí zvuku tikání metronomu, transpozice skladby, změna nástrojového obsazení, změna výrazu, přednesu a prostoru, kde je skladba přehrávána, tisk partitury, převod do souboru PDF, převod do zvukového souboru WAV nebo MP3, převod do video souboru a další.



**The Art of Fugue**  
Theme J.S. BACH (1685–1750)

Obrázek 1: Ukázka partitury (zdroj: program Sibelius – Worksheet Creator; foto autora)

### Výukové materiály

Výukové materiály jsou k dispozici v notačním programu Sibelius ve formě pracovních listů, a to většinou ve dvou provedeních, jako kontrolní a správně vyplněný list pro učitele a nevyplněný studentský. Lze je využívat v aktivní verzi v prostředí programu Sibelius nebo je vytisknout studentům pro vyplnění tužkou ve škole. Případně lze jejich vyplnění zadat jako domácí úkol. V programu Sibelius je kolem 1700 pracovních listů, které obsahují cvičení, projekty, kompletní skladby, plakáty a další typy materiálů. Lze zvolit

různé cílové skupiny, jako jsou jednotlivci, malá studijní skupina, velká skupina a způsob použití (papír nebo počítač). Pracovními listy lze trénovat základy hudební nauky (noty, pomlky, dynamická znaménka, barva tónu, takt, tempo, rytmus, stupnice, předznamenání, intervaly, akordy, kadence, rozbor notového zápisu, dirigování, diktáty, transkripce, sluchová cvičení), zápis hudby a hudební tvorba (notace, transpozice, aranžování, kompozice, improvizace), vybrané hudební ukázky (výukové a cvičné skladby, skladby pro různé nástroje), reference (encyklopedie stupnic a modů, knihovna akordů, instrumentační tabulky), plakáty, pomocné karty, hudební hry a další.









K dispozici jsou také předlohy a šablony pro vytváření vlastních pracovních listů a jiných výukových materiálů, notové papíry různých typů a velikostí osnov, šablony pro dvou- a čtyřtaktová cvičení s možností doplnění textu a obrázku, šablony pro plakáty, pomocné karty a cvičení stupnic.

Name \_\_\_\_\_  
Class \_\_\_\_\_

## Match Notes with Names I

half note	beamed eighth notes
quarter note	dotted half note

Match the notes with their names.

<p>1 </p> <p>_____</p>	<p>2 </p> <p>_____</p>
<p>3 </p> <p>_____</p>	<p>4 </p> <p>_____</p>
<p>5 </p> <p>_____</p>	<p>6 </p> <p>_____</p>
<p>7 </p> <p>_____</p>	<p>8 </p> <p>_____</p>

Obrázek 2: Výukové materiály – Worksheet Creator (zdroj: program Sibelius – Worksheet Creator; foto autora)

### Výuka not a rytmu

Na všech stupních hudebního vzdělávání může být výuka not a rytmu pomocí notačního programu velice zajímavá a variabilní. S využitím různých funkcí a bohatých možností úprav notového zápisu se dobře vysvětlují pojmy jako tvar hlavičky noty, výška a délka noty, změna výšky a délky noty, praporek, trámece, takt, nepravidelný rytmický útvar, posuvka, artikulační značky a další hudební pojmy.

Pomocí standardní funkce programu Sibelius je možné do hlaviček nechat vepsat jména not: „Add Note Names“ (Notations). Také lze využít přídatnou funkci pro zápis jmen not nad noty: „Add Note Names“ (Text – Plug-ins).

Při změně výšek not je nutné znovu tuto funkci použít, aby se provedly změny vepsaných jmen not. Tuto skutečnost lze výhodně využít pro cvičení tak, že se provede náhodná změna výšek not (svislým posunem v osnově), ale neprovede se funkce znovu a žáci mají za úkol najít chyby a označit místa, kde skutečná výška noty neodpovídá vepsanému jménu.

Zajímavé je i barvení not, kde pro každou výšku noty v rámci oktávy lze nastavit libovolnou barvu. Pak se nabízí využití při výuce jmen not u nižších ročníků a pro práci se stupnicemi, intervaly a akordy u vyšších ročníků.

Barvení not podle stylu „Boomwhackers“ je pevné nastavení barev pro výšky not v rámci jedné oktávy podle standardizovaného systému. Jde o využití plastových trubic různých délek, jejichž barvy odpovídají tónům diatonické, případně i chromatické stupnice. Tyto trubice žáci rozeznávají úderem o jiný předmět nebo své tělo. Výhodou této funkce je rychlost a jednoduchost přípravy jakékoliv notace pro interpretaci žáků přímo v hodině hudební výchovy.

Pro lepší orientaci v taktu může dobře posloužit očíslování dob v taktu pomocí přídatné funkce: Text – Plug-ins – Number Beats.

**Kočka leze dírou**

Lidová

Zpěv

1 + 2 + 1 2 1 2 1 2 1 2 1 2

Koč-ka le - ze dí - rou pes ok - nem pes ok - nem

1 + 2 + 1 2 | 1. 1 2 1 2 | 2. 1 2 1 2

ne - bu - de - li pr - šet ne - zmok - nem ne - zmok - nem

Obrázek 3: Barvení not podle systému Boomwhackers (zdroj: program Sibelius, zápis autora příspěvku; foto autora)

### Hudební značení výrazu, hrací techniky, dynamiky a tempa

Vše uvedené se vyučuje pomocí notačního programu velice dobře, protože je možný bezprostřední poslech ukázky po vložení hudebního znaku stejně, jako po provedení jeho změny. Lze sledovat, jak bude program Sibelius v roli interpreta na daný hudební znak reagovat.

### Výuka psaní not, notopisu

V tomto případě lze využít různé způsoby vytváření notového zápisu (počítačovou myší a klávesnicí, reálnou nebo virtuální klaviaturou), nastavit základní pravidla notace, využít typy osnov, klíčů, posuvek, not, notových hlaviček, pomlk a ostatních hudebních znaků. Dále je možné upravit pravidla notace hudebních partů, provést přepis skladby ze zpěvníku nebo jiné tištěné notové předlohy, změnit vzhled zapsané partitury, využít automatickou kontrolu správnosti zápisu nebo vyhledání chyb.

### Hudební nástroje a instrumentace

Hudební nástroje lze interaktivně vyučovat s podporou notačního programu vzhledem k jeho možnostem přehrávání partu různými hudebními nástroji z bohaté a poměrně kvalitní knihovny zvuků. Studenti mohou sledovat rozsahy jednotlivých nástrojů

bezprostředně při zápisu not, protože noty mimo rozsah nástroje či v obtížně hratelné poloze se zabarvují různými odstíny červené. Rozsah lze upravovat pro různé technické možnosti interpreta. Také další vlastnosti hudebních nástrojů lze měnit, jako např. název nástroje, typ notové osnovy. Sibelius nabízí možnost přidružit k notám tabulaturu nebo vytvořit vlastní hudební nástroj. Jediným kliknutím se změní zápis všech transponujících nástrojů. Výuku hudebních nástrojů také obohatí barevné obrázky z pracovních listů a vzorové ukázky z knihovny motivů.



Obrázek 4: Hudební nástroje – Worksheet Creator (zdroj: program Sibelius – Worksheet Creator; foto autora)

### Výuka hudebního sluchu, intervalů, akordů a stupnic

V tomto smyslu lze využívat možnosti sluchového porovnávání a analýzy notového zápisu intervalů, akordů a stupnic při jejich přehrávání pomocí notačního programu. K dispozici

jsou zmíněné přednastavené pracovní listy, nebo si učitel sám může podle potřeby vytvořit vlastní ukázky a cvičení.

### **Harmonie, akordy, akordové značky**

Akordy lze do partitury zapsat přímo jako značku pomocí klávesnice počítače nebo zahráním konkrétního akordu na externí MIDI klaviatuře, kdy program Sibelius rozpozná hraný akord a zapíše příslušnou akordovou značku.

V novějších verzích programu Sibelius je použit automatický návrh akordových značek, tzv. našeptávání, na základě analýzy notového zápisu partitury. Není navržena jen jedna možnost, ale je možné vybírat z více variant. Hodnota důvěryhodnosti každé navržené varianty akordového symbolu je zobrazena ve spodní části a má tři stupně: „High“, „Medium“ a „Low“.

Další možností je rozpoznání zapsaných not jako vícezvuků v notové osnově a zapsání akordové značky. Toto rozpoznání lze provést z označeného taktu/taktů, řádku, celého partu nástroje/nástrojů nebo z kompletní partitury. Slouží k tomu funkce „Add From Notes“.

Funkce „Unarpeggiate“ vytvoří jednoduchý akord obsahující noty všech tónových výšek zapsaných v označené části partitury, nebude docházet ke zdvojení a vygenerovaný akord bude uložen do schránky s možností jeho vložení do libovolného místa partitury. Lze také zadat vytvoření akordových značek.

Program Sibelius také může také analyzovat zapsanou melodii a navrhnout harmonii v podobě doprovodu klavíru nebo kytary, včetně zapsání akordových značek („Add Simple Harmony“). Je však možný i opačný způsob, tedy rozepsání akordových značek do not pro klavír nebo kytaru („Realize Chord Symbols“).

**Kočka leze dírou** Lidová

The image shows a musical score for the song "Kočka leze dírou" (The cat goes through the hole), a folk song (Lidová). The score is arranged for three instruments: Voice (Zpěv), Piano (Klavír), and Guitar (Kytara). The key signature is one flat (B-flat major/D minor) and the time signature is 2/4. The lyrics are: "Kočka leze dírou pes oknem pes oknem ne - bu - de - li pr - šet ne - zmok - nem ne - zmok - nem". The score includes chord symbols (F, C, G) and a guitar accompaniment with a rhythmic pattern of eighth notes.

Obrázek 5: Harmonizace + akordové značky (zdroj: program Sibelius, zápis autora příspěvku; foto autora)

### Vytváření a poslech vlastních skladeb, kompozice a aranžování

Kromě hudební tvorby založené na vlastních nápadech lze využít v programu Sibelius obsaženou knihovnu hudebních motivů („Ideas“), které jsou systematicky uspořádány. Lze je vybírat dle hudebního nástroje, žánru, tempa, tónorodu, taktu nebo tóniny a následně využít již připravené motivy nebo vytvářet vlastní. Jednoduchým způsobem je možné kopírovat obsah knihovny do definovaného místa právě otevřené partitury a zpětně označenou část notového zápisu kopírovat do knihovny a využít ji v jiných případech.

Pro hudební vzdělávání mohou motivy sloužit k výuce hudebních nástrojů, včetně typických ukázek, nebo pro tvorbu hudebních podkladů k písním.

Tvořiví učitelé i studenti ocení vlastnosti notačního programu Sibelius především pro rychlý zápis vlastní skladby, provedení aranžmá, reálné přehrávání, opravy, transpozice,



změnu hudebních nástrojů, možnosti harmonizace a vytvoření jednoduchého doprovodu s využitím automatizačních funkcí.

Velkým pomocníkem je také automatické rozepsání vícehlasu do jednotlivých nástrojových partů a opačný způsob, tedy sepsání partů do jednoho nástroje, typicky pro vytvoření klavírního výtahu. V hudební výchově poslouží učitelé pro rychlou tvorbu klavírního doprovodu z rozsáhlé partitury a podobně studentům pro rozbor vícehlasu a pochopení harmonie.



Obrázek 6: Knihovna hudebních motivů (zdroj: program Sibelius; foto autora)

## Výukový materiál pro nácvik – export zvuku

Velkým přínosem notačního programu je možnost přehrávání partitury. Dalším krokem v tomto smyslu je export partitury jako zvukového souboru (WAV, AIFF, MP3), který lze přehrát na libovolném přehrávacím zařízení, v počítači, tabletu nebo i v mobilním telefonu. Kromě poslechu dané partitury je možné pomocí Mixeru (virtuální mixážní pult), který je součástí notačního programu, provést úpravy hlasitostí jednotlivých hudebních nástrojů, a vytvořit tak užitečný materiál pro cvičení žáků. Například se v případě partitury korepetičního klavíru a sólového nástroje (zpěv, flétna, housle, ...) vyexportuje jeden soubor MP3, kde je sólový nástroj oproti klavíru zesílen a pak druhý soubor MP3, kde je sólový nástroj zcela zeslaben. Žák tak může použít zpočátku první soubor a poté, když již svůj part ovládá, druhý soubor, čímž se dokonale připraví na vystoupení s reálným korepetitorem. Podobně lze vytvořit kompletní elektronický doprovod, tedy bicí nástroje, basu, kytaru a další, pro doprovod sólisty.



Obrázek 7: Export zvuku – Mixer (zdroj: program Sibelius; foto autora)

### **Výukový materiál pro nácvik – export videa**

Podobně jako v případě exportu zvuku je možné exportovat partituru jako video soubor. Zvuková stopa je dána nastavením Mixeru. Video pak lze zvolit se zobrazením celé partitury nebo jen některých partů, podle potřeby. Vyžití pro výuku a přípravu na vystoupení je podobné jako u exportu zvuku, navíc s možností elektronické notace, která se synchronně se zvukem zobrazuje na použitém zařízení (počítač, tablet, mobilní telefon). Výhodně lze nechat zobrazovat i běžící kurzor pro lepší orientaci žáka v partituře.

### **Export not jako grafiky pro využití v obecném dokumentu**

Při vytváření výukových materiálů se do psaného textu pro bližší vysvětlení často vkládají obrázky. V případě hudební výchovy se nabízí vložit notový zápis vytvořený v notačním programu jako obrázek do vytvářeného dokumentu. Toto lze provést funkcí programu Sibelius „Select Graphic“ nebo obecně pomocí snímku obrazovky, případně detailněji aplikací Výstřižky, která je součástí systému Windows.

### **Sdílení partitur se studenty a kolegy – Share**

Partituru je možné sdílet s kolegy učiteli nebo žáky přímo ve formátu daného notačního programu. Podmínkou je, že všichni budou mít k dispozici stejný notační program. V případě programu Sibelius je výhodná verze Sibelius First, která je sice funkčně omezená, ale je zdarma, což je v případě studentů výhodné. Větší partitury (nad čtyři notové osnovy) sice nebude v této verzi možné upravovat, ale lze je přehrávat, transponovat, měnit tempo, což je ve většině případů dostačující. Pamatováno je však i na případy, kdy všichni zúčastnění nemají k dispozici notační program. Nabízí se funkce Share, tedy sdílení, která je součástí programu Sibelius. Daná partitura se sdílí přes server, kde ji lze zobrazit a přehrávat. Zdarma je velikost úložiště 1 GB. Větší prostor je nutné dokoupit.

## FUNKCE PROGRAMU SIBELIUS PRO TVORBU VÝUKOVÝCH MATERIÁLŮ

### Skenování a rozpoznání tištěné partitury

S programem Sibelius lze nainstalovat a používat přídatný program PhotoScore, který pomocí připojeného skeneru oskenuje tištěnou partituru, rozpozná hudební znaky a převede je do formátu, který lze otevřít v notačním programu a dále je možné s takto získanou partiturou pracovat, přehrávat ji, upravovat atd. Výhodou je rychlost a jednoduchost získání notového zápisu. Ve funkčně omezené verzi Lite je zdarma a v plné verzi Ultimate je třeba dokoupit.

The image shows a screenshot of the PhotoScore software interface. At the top, the title 'Kočka leze dírou' and 'Lidová' are displayed. Below this, there are three musical staves: 'Zpěv' (Voice), 'Klavír' (Piano), and 'Kytara' (Guitar). The 'Zpěv' staff shows the melody with lyrics 'Koč-ka le-ze dí - rou pes ok - nem pes ok - nem' and chord symbols 'F C F C F C'. The 'Klavír' staff shows the piano accompaniment with chord symbols 'F C F C F C'. The 'Kytara' staff shows the guitar accompaniment with chord symbols 'F C F C F C'. The software interface includes a menu bar with options like 'Save MusicXML', 'Send to Sibelius', 'Create Fatsite/Re Score', 'Transpose', and 'Recore'.

Obrázek 8: Skenování partitury v programu PhotoScore (zdroj: program PhotoScore; foto autora)

### Rozpoznání not z PDF, JPG a jiných formátů

Jedná se o podobnou funkci, jako je skenování tištěné partitury, jen není třeba skenovat. Vstupním souborem může být elektronický dokument formátu PDF, JPG, TIF nebo BMP. Zde se nabízí i možnost snímku obrazovky se zobrazenými notami, například z internetových stránek. Uživatel by však v takových případech měl brát ohled na autorská práva poskytovatele stránek a jejich obsahu.

## **Úpravy partitury**

Editaci partitury lze provádět s využitím standardních funkcí programu Sibelius, jako jsou transpozice (podle tóniny nebo intervalu, části nebo celé partitury, včetně předznamení), aranžování (inteligentní kopírování not mezi osnovami hudebních nástrojů pro vytvoření aranžmá), enharmonická záměna, rozepisování do hlasů nebo pomocné funkce Plug-ins, které nabízejí složitější operace v podobě kompozičních nástrojů, melodických úprav, zjednodušení notace, vícenásobného zpracování, kontroly správnosti, analýzy a dalších užitečných funkcí.

## **Party**

Party není třeba speciálně rozepisovat. Generují se automaticky, současně s vytvářením celé partitury. Lze využít funkce pro porovnání partů, nastavení rozdílů ve vzhledu, jednoduchým způsobem je možné vytvářet zanášky, pro party typické vícetaktové pomlky, případně sestavit vícenásobné party. Pro usnadnění práce je vhodné nastavit automatizaci přechodu na nový řádek a na novou stránku. Komfortní je i vícenásobný tisk nebo možnost extrahování partů do samostatných souborů pro sdílení s jinými uživateli programu Sibelius.

## **Porovnání rozdílů mezi verzemi partitury a osnovami**

Pro vyhodnocení výsledků úkolů v programu Sibelius, které byly žákům zadány, lze použít funkci pro porovnání různých verzí partitury: „Review – Compare“ nebo i různých notových osnov: „Review – Plug-ins – Compare Staves“. Rozdíly budou označeny jako odlišnosti od učitelských vzorových předloh.

## **Rozvržení a vzhled partitury**

Formátování partitury lze provádět ještě před zápisem prvních not, během úprav nebo až na závěr, před tiskem. Úpravy vzhledu je možné provádět ručně nebo automaticky podle zadaných parametrů (přichytávání hudebních objektů, rozestupy mezi osnovami, přechod na nový řádek, počet taktů na řádku, přechod na novou stránku a podobně).

### **Přehrávání partitury**

Přehrávání partitury je jednou ze základních vlastností notačního programu. Lze využít bohatou nabídku virtuálních nástrojů, které jsou součástí instalace programu Sibelius, nebo i virtuálních nástrojů jiného výrobce, které jsou na počítači nainstalovány a splňují standardní parametry. Také je možné využít zvuky z integrované zvukové karty počítače, z externího klávesového nástroje nebo zvukového modulu, ale v tomto případě již není možné jednoduchým způsobem přímo z prostředí programu Sibelius vytvořit zvukový soubor z takto přehrávaného notového zápisu. Při zachování charakteru dané notové osnovy či partu je možné změnit zvuk pro přehrávání v integrovaném Mixeru (viz výše). Zde lze také nastavit hlasitosti jednotlivých hudebních nástrojů, jejich pozici ve stereu, efekty typu reverb (dozvuk) a chorus. Podobně jako virtuální nástroje je možné využít i efektové Plug-ins jiných výrobců. Kromě not jsou přehrávány i další hudební dynamické a výrazové znaky, u kterých lze nastavit způsob jejich přehrávání.

### **Přidání jednoduchého partu bicích nástrojů**

K zapsaným notám partitury je možné nechat automaticky vytvořit novou bicí osnovu a do ní zapsat motiv některého z předdefinovaných bicích stylů, a to včetně úvodu, hlavního motivu, přechodů a ukončení. Jde o funkci „Add Drum Pattern“.

**Kočka leze dírou** Lidová

The image shows a musical score for the folk song 'Kočka leze dírou'. It is arranged for voice, piano, guitar, and drums. The score is in 2/4 time and consists of two systems. The first system includes the vocal line with lyrics 'Kočka leze dírou pes oknem pes oknem' and piano accompaniment with chords F and C. The guitar part features a rhythmic pattern of eighth notes. The drum part consists of a steady eighth-note accompaniment. The second system includes the vocal line with lyrics 'ne-bu-de-li pr-šet ne-zmok-nem ne-zmok-nem' and piano accompaniment with chords F, C, G, and C. The guitar part continues with a similar rhythmic pattern. The drum part also continues with a steady eighth-note accompaniment.

Obrázek 9: Doprovod s vloženým partem bicích nástrojů (zdroj: program Sibelius, zápis autora příspěvku; foto autora)

### Video, zvuk

Video nebo zvukový soubor je také možné importovat do notačního programu Sibelius. Přehrává se v pomocném okně a synchronně pomocí notového zápisu lze vytvořit novou zvukovou stopu (soundtrack) nebo sloučit původní zvukovou stopu s nově vytvořenou pomocí notového zápisu.

### Výstup notačního programu

Výstupem může být tisk (lze vytisknout jednu stránku, jen určité stránky, celou partituru nebo vybrané party), grafický soubor (vhodný formát pro komunikaci s hudebníky, kteří

nevlastní notační program – lze volit ze základních, běžně používaných grafických formátů), soubor PDF (běžně používaný formát), zvukový soubor (formát WAV pro možnost vytvoření zvukového CD, nebo MP3), video soubor, MIDI soubor (pro komunikaci s jinými hudebními programy nebo zařízeními), Sibelius dokument pro jiné verze programu (možnost komunikace s uživateli starších verzí programu Sibelius), předlohu notového papíru (vlastní notový papír, jako výchozí dokument pro práci v programu Sibelius), pracovní list (pro výuku hudby), soubor MusicXML (vzájemné sdílení notového zápisu s jinými hudebními programy, které podporují tento formát, např. MuseScore, Finale, Dorico, ...).

### **DALŠÍ UŽITEČNÉ FUNKCE PRO PŘÍPRAVU VÝUKOVÉHO MATERIÁLU**

- **Vytvoření stupnic a arpeggií (Scales and Arpeggios)** – tato funkce Plug-in vytváří stupnice a arpeggia podle zadaných parametrů. Lze vytvářet různé typy stupnic s různými předznamenáními. Naráz jich je možné vytvořit až osm různého typu. Lze vytvořit stupnice a arpeggia do aktuální partitury nebo vytvořit novou partituru pro tuto funkci.
- **Osnova jako klikání metronomu (Add Simple Click Track)** – vytvoření pomocné osnovy nástroje Wood block (dřevěný perkusní nástroj) v dolní části partitury a zapsání not jako jednoduché klikání ve smyslu metronomu. Běžně lze použít pro tuto operaci vestavěné klikání v Mixeru, ale tato funkce může být pro různé situace výhodnější, především co se týče přizpůsobení taktovému značení.
- **Export zvuku s náklepem/odpočtem (Export Audio With Count-In)** – přidání zadaného počtu taktů s rytmickým zápisem počátečního odpočítání na začátek partitury. Noty pro odpočítání lze zapsat do jedné nebo do všech osnov partitury.
- **Přidání solmizačních slabik (Solfege nebo Add Tonic Sol-Fa)** – k označeným notám partitury se přidají solmizační slabiky, které jsou převzaty ze systému značení stupňů stupnice. Lze využít při výuce intonace.
- **Seznam objektů v označené části partitury (There It Is!)** – zobrazení seznamu typů objektů nacházejících se v označené části partitury. Pokud je zvolen určitý typ



objektu, zobrazí se další seznam s objekty tohoto typu, nacházejícími se v označené části partitury.

- **Určení rozsahu označených not (Find Range)** – výpočet rozsahu co do notové výšky, tedy rozsahu mezi nejnižší a nejvyšší notou, výpočet střední výšky not a nejčastější výskyt určitých not. Tato funkce je vhodná například pro zjištění vhodnosti rozsahu vokální skladby vzhledem k hlasovým možnostem žáků.
- **Vytvoření náhodných chyb (Disguise Score)** – vytvoření kopie partitury nebo její označené části a provedení změny obsahu při zachování původní struktury. Obsah partitury i partů bude změněn náhodně. Lze využít jako cvičení pro vyhledávání chyb v zápisu.
- **Přehrávání partitur ve složce (Dream Sequence)** – tato funkce otevře složku s uloženými partiturami a postupně je přehraje i s možností opakovaného přehrávání nebo s náhodným výběrem. Funkce je vhodná pro poslech hudebních ukázek.
- **Automatický prstoklad pro zobcovou flétnu (Add Recorder Fingering)** – funkce pro přidání prstokladu k zobcové flétně, a to pro všechny typy, od sopraninové po basovou.

## ZÁVĚR

Závěrem nezbývá než popřát úspěšné zvládnutí výuky notace v prostředí notačního programu, a pak především, aby se žáci těšili na hodiny hudební výchovy a ty jim byly dobrým průvodcem na jejich cestě k poznání a rozvíjení tak ušlechtilého uměleckého vjemu, jaký právě hudba poskytuje.

**POUŽITÉ ZDROJE**

Code Creator. (n.d.). *Publi knihovna*. <https://publi.cz/>

MŠMT ČR, & NPI ČR. (2023). *Hudební výchova – 1. stupeň*.  
<https://revize.edu.cz/clanky/hudebni-vychova-1-stupen>

Musil, J. (2023). *SIBELIUS – psaní not na počítači*. Facebook.  
<https://www.facebook.com/groups/1331156387237265>

Musil, O. (2014). Notáčnický program Sibelius ve výuce HV. *Aura musica*, 6, 38–41.  
<https://aura.ujep.cz/pdfs/aum/2014/02/08.pdf>

NPI. (n.d.). *5.7.1 Vzdělávací obor – Hudební výchova 2. období 1. stupně*. Metodický portál RVP.CZ.  
<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10646>

NPI. (n.d.). *5.7.1 Vzdělávací obor – Hudební výchova 2. stupeň*. Metodický portál RVP.CZ.  
<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10647>

## **MUSICA VIVA IN SCHOLA XXVIII.**

### **Editor**

Mgr. Ondřej Musil, Ph.D.

### **Grafický návrh a zpracování**

Mgr. Ondřej Musil, Ph.D.

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

1., elektronické vydání, 2023

ISBN 978-80-280-0272-5



# MVIS

**MUNI**  
PRESS

**MUNI**  
PED