Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta

Musica viva in schola XXIV.

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

Brno 2014

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY č. 262
ŘADA HUDEBNĚ VÝCHOVNÁ č. 25

Recenzovali: doc. PhDr. Zdeněk Marek, CSc.,
prof. Michal Košut, Ph.D.

© 2014 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-7565-8

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.P210-7565-2014

Obsah

Autoři referátů	5
Úvodem	6
Vladimír Richter: Úvodní slovo	7
Miloš Štědroň: Jubileum sbormistra Františka Lýska	10
Irena Medňanská: Reflexia európskej spolupráce v hudobnej pedagogike a školstve na Slovensku po r. 1990	13
Jan Prchal: 80 let Společnosti pro hudební výchovu a pohled na současný stav hudební výchovy u nás	24
Sabina Vidulin: The challenge of interdisciplinary approach in music education	30
Ivo Bartoš: Cíle hudební výchovy za Tinctoris a dnes	42
Libuše Černá: Komentáře k současnému stavu hudební výchovy na čtyřletých všeobecně vzdělávacích středních školách v ČR	62
Petr Ježil: Hudební výchova – záležitost školy nebo záležitost celoživotní?	68
Ewa Niedecka: Muzyka współczesna w podręcznikach do muzyki w szkołach gimnazjalnych w Polsce	75
Kateřina Jakšová: K problematice hudebního vzdělávání na norských základních školách	91
Jitka Kopřivová: Předmět nástrojové výchovy na vybraném typu rakouských gymnázií	101
Gabriela Všeticková: Komponování dětí jako součást hudební výchovy v Anglii a České republice – minulost, současnost (a budoucnost?)	117
Tomáš Boroš: Aktuálne otázky hudobnej výchovy – elementárna kompozícia a improvizácia v kontexte umenia 21. Storočia	132
Erzsébet Kemény Dombi: Opportunities to perform contemporary music	141
Krzysztof Uściłowski: Przedmiot Instrumenty szkolne w programie nauczania na kierunku Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej	145
Júlia Kopilcová: Princíp hry v umení, hrové aktivity v umeleckej pedagogike	154
Miloš Schnierer: K obohacení didaktických možností vníkaní do podstaty hudebního vývoje	165
David Kozel: Narativní zkušenost hudby a hudební zážitek	171

Gabriela Bordovská: Edukační funkce médií	178
Tereza Pobucká: Josef Schreiber a Ondřej Bednarčík. Ke vztahu ostravského pedagoga a jeho žáka	186
Veronika Čermáková: Výchovné koncerty v prostředí města Teplice	190
Renata Grmelová: Základní hudebně-umělecké vzdělávání jako důležitá součást procesu formování osobnosti dítěte	195
Jana Frostová: Zkušenosti se zavedením předmětu Péče o hlasovou kondici na PdF MU	200
František Ostrý: Shody a rozdíly v hudebních preferencích u mládeže slovanských národů	207
Zdislava Voborná Záleská: Zájem žáků o hudební výchovu	216
Kateřina Šrámková, Terezie Veselá: Vliv hudební výchovy na hudební preference mládeže	220

Autoři referátů

doc. Mgr. Ivo Bartoš	PdF MU, Brno
Mgr. Gabriela Bordovská	PdF OU, Ostrava
Mag. art. Tomáš Boroš, PhD., ArtD.	PdF UK, Bratislava
Bc. Veronika Čermáková	PF UJEP, Ústí nad Labem
Mgr. Libuše Černá	PdF OU, Ostrava
Dr. Erzsébet Kemény Dombi	PF Juhász Gyula, Szeged
doc. MgA. Jana Frostová, Ph.D.	PdF MU, Brno
MgA. Mgr. Renata Grmelová, Ph.D.	ZUŠ J. Kvapila, Brno
Mgr. Kateřina Jakšová	PdF OU, Ostrava
doc. PhDr. Petr Ježil, Ph.D.	PF UJEP, Ústí nad Labem
Mgr. Júlia Kopilcová	FF PU, Prešov
Mag. et Mgr. Jitka Kopřivová	PF UK, Praha
PhDr. David Kozel, Ph.D.	PdF OU, Ostrava
prof. Mgr. art. Irena Medňanská, PhD.	FF PU, Prešov
dr. Ewa Nieddecka	WM Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów
Mgr. František Ostrý	PdF MU, Brno
Mgr. Tereza Pobucká	PdF OU, Ostrava
PaedDr. Jan Prchal	ZUŠ Jabloňová, Liberec
doc. Mgr. Vladimír Richter	PdF MU, Brno
prof. PhDr. Miloš Schnierer	JAMU, Brno
Mgr. Kateřina Šrámková	PdF MU, Brno
prof. PhDr. Miloš Štědroň, CSc.	FF MU, Brno
Krzysztof Uściłowski, Ph.D.	WM Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów
Mgr. Terezie Veselá	PdF MU, Brno
doc. dr. sc. Sabina Vidulin	University of Juraj Dobrila in Pula, Pula
Mgr. Zdislava Voborná Záleská	PdF MU, Brno
Mgr. Gabriela Všeticková, Ph.D.	PdF UP, Olomouc

Úvodem

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity uspořádala ve svých prostorách ve dnech 21.–22. října 2014 XXVII. mezinárodní hudebně pedagogickou konferenci *Musica viva in schola* s názvem „Hudební výchova – terra cognita II“.

Konference navázala na grantové úkoly řešené Katedrou hudební výchovy PdF MU a její program byl tematicky rozdělen do dvou částí: *Výsledky výzkumů hudebních preferencí jako reflexe efektivity všeobecné hudební výchovy* a *Aktuální otázky hudební výchovy*. Byly zde prezentovány výsledky rozsáhlých mezinárodních empirických hudebně sociologických výzkumů realizovaných v posledních letech ve spolupráci s EAS a ISME a obecněji zaměřené příspěvky reflektovaly nové okolnosti (zejména hudebně-sociologické povahy), které ovlivňují hudební vzdělávání v posledních letech u nás i v zahraničí.

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

Petr Hala, tajemník konference

Brno, 19. prosince 2014

Úvodní slovo

Vladimír Richter

Dámy a pánové, vážení hosté, milí přátelé!

Dovolte mi, abych Vás ve slavnostní náladě a s upřímnou radostí přivítal v prostorách KHV PdF MU jako účastníky **XXVII. ročníku konference *MUSICA VIVA IN SCHOLA***. Zvláště srdečně zdravím všechny milé hosty, kteří přijali naše pozvání a výzvu zamýšlet se společně nad současností a doufejme i budoucností života hudby ve společnosti, nad otázkami hudebního vzdělávání v nejširším slova smyslu. Přeji Vám všem příjemně strávené dva dny v Brně a pevně věřím, že naše jednání Vám bude inspirací pro blízkou i vzdálenější (nejen pracovní) budoucnost. Řečeno s legendárním divadlem SEMAFOR – Bud’te vítáni, kdož s dobrým úmyslem odcházíte.

Mým cílem není úvodní vstup obligátně zatěžkat bilančním přehledem, ale v historii konference Musica viva figuruje několik náhod a zdánlivých číselných nesrovnalostí, které si dovolím, možná v trochu smělé snaze usnadnit práci budoucím řečníkům či dokonce badatelům, stručně komentovat. Tato suchá čísla se pokusím uplatnit jako východisko pro formulaci konkrétnějších souvislostí s tématem „Hudební výchova – terra cognita II“.

Letošní konference se po řadě ročníků konaných ve školícím středisku MU na Cikháji vrací do Brna a je pořádána jako 27. v pořadí pod názvem MViS. První brněnské jednání odborného fóra s názvem Vokální podnět a reakce žáka, jehož iniciátorem byl někdejší vedoucí naší katedry, prof. František Lýsek, se konalo ve dnech 30. 11. – 2. 12. 1965 v Rytířském sále Nové brněnské radnice a pod tímto názvem bylo opakováno v letech 1967 a 1969. Letos 2. května uplynulo 110 let od Lýskova narození. Před 49 lety byla založena, troufám si říci, nejdelší tradice vědeckých setkání hudebně pedagogické odborné veřejnosti. Během již téměř 50leté historie převažoval bienální realizační cyklus, zároveň ovšem v letech, která nabízela tematicky uchopitelná výročí nebo přinesla příznivé realizační možnosti, byla Musica viva in schola pořádána každoročně. (Bylo tomu tak v letech 1997–2000.) Uvedené skutečnosti necht’ jsou vysvětlením, proč nesouhlasí čísla konferencí a sborníků s počtem let konání. Nabízí se nyní samozřejmě otázka, zda opět dvouletý cyklus nenarušit v roce 2015, kdy bude dovršeno půlstoletí této tradice.

Historie konferencí zaznamenala etapy úzké spolupráce spřátelených brněnských pracovišť, zejména Ústavu hudební vědy FF MU, tehdejší SFB ad. Konference se postupně věnovala téměř všem hudebně vědným a hudebně pedagogickým subdisciplínám s programovou akcentací problémů hudebně výchovných. To se projeвило v postupně

stabilizované formulaci podtitulu „hudebně pedagogická konference“. Je samozřejmě obtížné hledat na časové ose zobecnitelnou souvislost mezi vývojem reálného hudebního života ve škole a mírou aktuálnosti (eventuálně úspěšnosti) jeho reflexe při hledání konferenčních témat či v obsahu referátů. Lze ale snad vyslovit myšlenku, že mezi otázkami řešícími problémy úžeji spjaté s ryze hudebním vzděláváním, výchovou interpretačních dovedností a výbavou učitele pro plnění těchto prvoplánových úkolů nalézala pevné místo také témata věnovaná poslechu hudby, otázkám vztahu AH a NAH, možnostem uplatnění obou světů v hudební výchově, hodnotové orientaci dětí a mládeže, otázkám vlivu mediální produkce, sociologickým souvislostem fungování hudby ve společnosti. To odpovídá postupnému uvědomování si vnějších skutečností bezprostředně ovlivňujících fungování HV ve škole: narůstání vlivu mediálního světa na vytváření hudebního vkusu, vzdalování školní hudební výchovy od skutečných posluchačských zájmů mladé generace, míra a možnosti akceptace a usměrňování přirozeného vývoje hudebních zájmů dětí apod.

V konkrétnější dimenzi historie MVIV se nabízí otázka, zda a do jaké míry bylo kdy jasné, že pro hledání řešení je nutná pokud možno detailní znalost aktuálního stavu školského terénu. I při pomyslné důkladné znalosti výchozí situace v žákovské populaci by ovšem do hry vždy vstupoval generačně podmíněný časový odstup, neboť koncepci školské HV vytvářejí vždy generace, jejichž zájmy, preference a představy jsou již generacím mladým poněkud vzdáleny, na druhé straně mají ale, mimo oborovou erudici, jistou povědomost o časem prověřených hodnotách.

V posledních letech jsou badatelské aktivity našeho pracoviště směřovány k výzkumu využití multimediálních technologií v hudební výchově (využívání počítačových notačních výukových programů, využití internetových zdrojů v receptivní výchově, vytváření multimediálních studijních opor pro výuku předmětů dějiny hudby, hudební formy, hudební nástroje, hra na klavír a d.) a sociologickým empirickým výzkumům zkoumajícím hudební preference u středoškolské a vysokoškolské mládeže postupně v ČR, zemích EU a členských zemích ISME. K realizaci uvedených výzkumů byl vytvořen zvukový dotazník, který byl distribuován on-line v elektronické podobě – CAPI Computer Assisted Personal Interviewing. Informační technologie přinesly novou úroveň technického zázemí pro shromažďování navracajících se informací, statistické zpracování výsledků, archivaci dat a zejména jejich následné zpracovávání, vyhodnocování a interpretaci. Umožnily poprvé ve významné kvantitě komparaci v evropském a dokonce světovém měřítku.

Výsledky uvedených výzkumných projektů jsou nezbytné pro standardní modernizaci studijních programů a oborů připravujících učitele hudební výchovy základních i středních

škol, základních uměleckých škol. Potvrzují některé skutečnosti – např. výrazné oslabování hranice mezi NAH a AH, razantní nárůst vlivu manažerského prvku ve světě AH, a ukazují možná trochu překvapivě i některé optimisticky interpretovatelné informace – např. že česká školská veřejnost (myšleny základní i střední školy, učitelstvo i žactvo) – ví o tom, že ráda zpívá, zpívá mimo jiný repertoár s oblibou také lidové písně, tuto skutečnost si uvědomuje a dokonce ji i pozitivně hodnotí.

Vážení a milí přátelé! V programu právě zahajovaného jednání se objeví interpretace výsledků zmíněných výzkumů, pokusy o komparaci chování posluchačů v různých místech světa, změny tohoto chování v čase a řada dalších témat. Nejaktuálnější a zároveň nejobecnější otázka v tomto okamžiku zní, zda na konci našeho jednání budeme mít k dispozici dostatek informací pro vědomí nebo alespoň pocit, že můžeme vynechat otazník v názvu letošní konference. Mým úmyslem bylo probudit ve Vás naději a víru, že během a zejména po jednání tohoto pléna bude možno konstatovat, že prostor hudebního vzdělávání je zmapován alespoň o tolik lépe, že s přiměřenou dávkou přirozeného i pedagogického optimismu lze uvažovat o dalších možnostech rozvoje estetického vzdělávání mladé generace.

Jubileum sbormistra Františka Lýska

Miloš Štědroň

Letošní 110. výročí narození Františka Lýska zavedlo podnět k několika úvahám nad jeho činností i nad ojedinělostí a mimořádností tohoto zjevu na české pedagogické i umělecké scéně.

Mých několik tezí budiž správně pochopeno jako *sui generis* osobní vzpomínka někoho, kdo Lýskovým sborem prošel a zažil jeho praktiky, postupy a to, co lze označit za poetiku i rétoriku tohoto mimořádného tělesa.

Rozhodně ode mne neočekávejte systematické hodnocení osobnosti Františka Lýska jako jednoho ze zakladatelů českého dětského sborového zpěvu. To je úkol pro historika této mimořádné a významné aktivity.

Co tedy lze ode mne očekávat? Především postřehy k tomu, jak František Lýsek motivoval svůj sbor v době studia repertoáru i v době zkoušek před koncertním vystoupením. Běžná zkouška byla vždy rozdělena do několika částí – po rozezpívání a intonačních cvičeních, kdy jsme byli zvyklí na sbormistrovu metodu ukazování intervalů na ruce, která zastupovala pomyslnou notovou osnovu, potom probíhal nácvik částí a sborových celků s ohledem na blížící se koncerty nebo natáčení. Do zkoušek občas byli pozváni i skladatelé – obvykle v takové fázi, kdy už své dílo mohli dobře poznat a sledovat. Vzpomínám si na přítomnost Jana Nováka a Osvalda Chlubny, ale bylo jich mnohem více.

Myslím, že již dozrála doba k tomu, aby byla zhodnocena komplexněji Lýskova činnost jednak jako soubor uměleckých aktivit, které krystalizovaly a ustalovaly se postupně už od 20. let XX. století, jednak jako o přesah tohoto všeho do sféry tzv. vědeckého poznání. A zde bude třeba kriticky posoudit, nakolik tyto soubory tvoří náběh k nějaké vědecké teorii dětského zpěvu a nakolik jsou více součástí umělecké praxe.

Každopádně se dá zodpovědně prohlásit jedno: od vzniku univerzit ve středověku začala i vznikat označení jednotlivých učenců a duchovních vůdců té které epochy. Některé z těchto titulů se staly trvalou součástí dějin evropského myšlení a kultury. Tak třeba jeden z největších logiků své i následující doby, Tomáš Aquinský, dostal přídomek DOCTOR ANGELICUS, Bernard z Clairvaux, který podnítil svou skvělou výmluvností fanatismus křížových výprav, byl nazýván DOCTOR MELIFLUUS – medotoký, tj., že jeho řeč plynula jako med. Jiný velikán – Abelárd – známý ve spojení s Heloisou dostal pro své formulační mistrovství krátkých logických vět titul MAGISTER SENTENTIARUM – mistr vět a výroků...

Protestanti často označovali Jana Husa za MAGISTRA VERITATIS – mistra pravdy. Františku Lýskovi mohu v této zdravici jistě právem přiřknout titul MAGISTER CANTUS LIBERORUM – Mistr dětského zpěvu...

František Lýsek jako sbormistr ve všech tělesech, která stvořil, řídil a ovládal, dokázal to, že toto prostředí bylo stále nejen školou hudby a umělecké výchovy, ale i místem, kde vznikala celoživotní přátelství a kde se – jakkoliv to zní nadneseně – jedinec už v poměrně útlém věku učil spoléhat na souhru, kontakt a kolektivní přístup – a tím samozřejmě byl posilován nenásilnou a málo patrnou formou pocit zodpovědnosti za sebe i za druhé...

To znamená, že lidé takto vychovaní dokázali nějak lépe a systematictěji působit na veřejnosti a sledovat ukázněněji řadu postupných cílů, na jejímž konci je onen – jak dnes už víme – pomyslný velký cíl, jaký každý spatřuje jinak...

František Lýsek si toto všechno jistě uvědomil postupně. Pokus o vědecký a systematický výklad řady těchto jevů u něj v průběhu let dozrával a své přitom dotvořila i jeho stále významnější a společenský prestižnější pozice vysokoškolského pedagoga.

Za Lýskovo nejcharakterističtější gesto lze označit celý soubor jeho značně diferencovaných a vzájemně odlišných postupů – jakýchsi herních situací, které se periodicky opakovaly a znovu nastávaly. Františku Lýskovi neušlo nic z vnitřního chování sboru – byl neustále ve střehu, a to jak při přípravě, tak i v průběhu uměleckého aktu. Kontroloval soustavně, spoléhal na vizuální kontakt a dokázal okamžitě vyhodnotit to, co lze s jistou dávkou nadsázky označit za mentalitu sboru a jeho momentálního výkonu.

Nejen, že kontroloval partituru a reakci sboru na ni, ale byl velkým mistrem psychologické taktiky. Odhadl přesně reakci lidí a dokázal z toho vytěžit maximum pro svou práci a pro existenci a umělecké působení sboru. Toto mistrovství psychologické taktiky a jejího využívání se odráželo zejména v okamžicích setkávání s tehdejšími VIP. František Lýsek dokázal sejít na jejich úroveň, ale nikdy neztratil na své osobitosti a obvykle jednoznačně zaujal příchozí a získal je pro svou filozofii, jejíž alfou a omegou byl cantus liberorum. Podřizovalo se mu vše a i lidé zcela odlišně ustrojení jakýmsi podivným řízením podléhali této Lýskově magii gest, slov a postojů. Připomíná mi to vždy větu z Uhdeovy Balady pro banditu, kterou jsem směl hudebně ztvárnit. Spiritus agens musicalu – koločavský Žid Mageri – tam odmítá jednostrannou orientaci na vládnoucí kruhy slovy: „*Páni přicházejí a odcházejí, ale lidi zůstanou. A já žiju z lidí...*“

A František Lýsek také žil z lidí – v jeho případě z dětí sboru.

Osobně bych si přál, aby někdo kriticky přehlédl jeho výzkumnou a vědeckou činnost a srovnal ji s jeho velkou praktickou činností. Databáze k tomu potřebné existují a myslím, že vše je připravené.

Ve Františku Lýskovi bylo možné vždy spatřovat něco z dravosti jeho krajana Janáčka. Tatáž posedlost, jednostrannost, zaujetí a doslova umanutost. Nakolik převládá emocionalita nad racionalitou, to je otázka dalšího zkoumání.

Moje glosy lze chápat jen jako invektivy a podněty k takové činnosti. František Lýsek se čas od času obořil na nějakého špatně intonujícího zpěváka s příměrem, v němž ho přiřadil ke sboru, který považoval za plot – za pevnou hráz. A dotyčnému řekl – často hodně expresívně: „*A ty jsi, synku, jen ta díra mezi tyčkami našeho plotu...*“ On rozhodně patřil k těm nejpevnějším oporám takového pomyslného plotu, jaký tvoří orchestr dětských hlasů.

Reflexia európskej spolupráce v hudobnej pedagogike a školstve na Slovensku po r. 1990

Irena Medňanská

Abstract

The study mirrors the reflection of political and economic changes in music pedagogy and music educational system after 1990, and since 1993 in the independent Slovak Republic. The definition of plurality of the term *musical pedagogy* and its European dimension. The new musical-didactic concepts established in Slovakia after 1990. The existence of European professional associations and their impact on restructuring and the establishment of new national musical-pedagogic unions and associations. Wide participation possibilities of a variety of school types and grades to engage in joint educational and research projects of the European Union.

Key words: music pedagogy, musical-didactic concepts, educational projects of European Union, professional musical-pedagogic associations.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu **KEGA č. 020PU-4/2012** *Integrácia výsledkov komparatívnej hudobnej pedagogiky v európskom kontexte do umelecko-výchovných študijných programov.*

Úvod

Hudobná pedagogika¹ ako vedecká disciplína, ktorej predmetom je vedecká reflexia hudobnej edukácie vo všetkých jej formách a typoch škôl, ktoré v aproximácií na etablojúce sa spoločné používanie termínov v Európe rozdeľujeme na formálne, neformálne a informálne vzdelávanie. V poslednom desaťročí sa aj na Slovensku etabloval termín *hudobná edukácia*. Ide o určitú komparáciu a aproximáciu v súvislosti s anglickým, vo svete dominujúcim termínom „*music education*.“²

¹ Hudobná pedagogika je začlenená ako disciplína v systematike hudobnej vedy už viac ako 150 rokov. Na prelome 19. a 20. storočia vypracoval modernú systematiku hudobnej vedy z Moravy pochádzajúci Guido Adler (1855–1941), ktorý ju rozčlenil do dvoch hlavných oblastí bádania: I. Historické disciplíny a II. Systematické disciplíny. V II. skupine „systematické disciplíny“ zahŕňa Adlerova systematika pod písmenom C. **Hudobnú pedagogiku a didaktiku.**

² *Hudobná edukácia* ako termín, ktorý sa aproximoval do našich podmienok „zo sveta“, znamená komplexný proces výchovy k hudbe a hudbou, ale nenahrádza vedeckú reflexiu hudobno-výchovnej praxe, akou je „*hudobná pedagogika*“.

Obsahová rôznorodosť výchovy a pedagogiky sú určujúce aj pre definície *hudobná výchova* a *hudobná pedagogika*. Systematický problém tvorí definícia a pojmové vymedzenie *hudobnej pedagogiky* ako vedy, ktorá vychádza z praxe a má dopad na osobnosť človeka a jeho správanie.³

Hudobná pedagogika paralelne reaguje na zmeny v hudobnej výchove a vzdelávaní a získané poznatky spätne transferuje do hudobno-edukačného procesu. Tieto sa v aplikačnej rovine utvrďujú, overujú a výsledkom je inovácia, rozvoj a ďalší posun hudobnej pedagogiky ako vednej disciplíny. Vedecká podstata hudobnej pedagogiky má svoj metodologický aparát na získavanie nových vedeckých poznatkov práve v hudobno-edukačnej praxi.

Demokratizácia spoločenského života v Európe po r. 1990, nová politicko-spoločenská situácia zasiahla aj oblasť výchovy a vzdelávania, ktoré po zmene režimu ako prvé museli reagovať na túto novú situáciu, hudobnú pedagogiku nevynímajúc. Ich úlohou bolo priebežne reagovať na inovačno-progresívne tendencie, perspektívnejšie orientácie a týmto tendenciám a cieľom prispôbovať výchovno-vzdelávací obsah na všetkých stupňoch vzdelávania. Výchova a vzdelávanie jedinca (žiaka, študenta i učiteľa) je orientovaná na kompetenčné vzdelávanie nielen v čase štúdia, ale v celoživotnom procese vedomého učenia sa. Pre tieto nové podmienky bolo nutné pripraviť a uviesť do praxe legislatívne materiály, vykonávacie predpisy, ktoré umožňujú v širokom komplexe naplniť cieľ vzdelanostnej spoločnosti. Tieto snaženia vyvrcholili na Slovensku novou školskou reformou v r. 2008.

Vymedzenie plurality pojmu *hudobná pedagogika* a jej európska dimenzia

V hudobno-výchovnej praxi sa stretávame s pluralitou pojmu „*Hudobná pedagogika*“. Okrem označenia *hudobnej pedagogiky* ako *vednej disciplíny*, ktorej obsahom je vedecká reflexia hudobno-výchovnej praxe, stretávame sa na Slovensku s pojmom *Hudobná pedagogika*⁴ ako názvom *študijného programu pre učiteľov ZUŠ*. V priebehu rokov 2008–2009 dochádza na Slovensku k zmene a zjednoteniu názvu dovtedy platného študijného programu *hudobná výchova v odbore Učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov na všetkých učiteľských fakultách*. Namiesto jednotného študijného odboru platného pre všetky predmety už vyššie uvedeného *Učiteľstva všeobecnovzdelávacích predmetov* dochádza

³ HELMS-SCHNEIDER-WEBER 1994: *Neues Lexikon der Musikpädagogik*, Sachteil. Gustav Bosse Verlag Kassel, 175-178

⁴ Na Univerzite Mateja Belu v Banskej Bystrici bol koncom deväťdesiatych rokov a prvé desaťročie 21. storočia realizovaný študijný program *hudobná pedagogika pre absolventov konzervatórií*, ktorý svojim profilom zaručoval vysokoškolské pedagogicko-umelecké vzdelanie pre vyučovanie aj hudobného nástroja na ZUŠ.

k užšej diferenciácii tri skupiny odborov, ktoré vystihujú obsah predmetových skupín. Poslednou skupinou je 1.1.3 *Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov, v špecializácii Učiteľstvo hudobného umenia (Učiteľstvo výtvarného umenia)*. *Hudobnú pedagogiku*⁵ nachádzame a aj ako názov predmetu v študijnom programe 2. magisterského stupňa *Učiteľstvo hudobného umenia*.⁶

Používanie termínov **hudobná pedagogika** a **hudobná výchova** si vyžaduje dôsledné zotrvanie na ich ohraničení. „*O hudobnej pedagogike môžeme hovoriť až vtedy, keď sa hudobno-výchovné procesy stávajú predmetom zámernej kognitívnej reflexie*“ (Vereš, 2004, str. 9). Pod pojmom *hudobná výchova*, alebo v súčasnosti pod širším vymedzením *hudobná edukácia* rozumieme celoživotný proces výchovy k hudbe a hudbou a zároveň ako priestor a objekt jeho vedeckej reflexie v *hudobnej pedagogike*.

„Európska“ hudobná pedagogika, alebo európska dimenzia hudobnej pedagogiky?

Takmer desaťročie existencie Slovenska v Európskej únii prinieslo nielen spoločenské zmeny, hospodárske pozitíva i negatíva, ale aj novú frekvenciu slova *európsky*, *európska*. Tento termín, naplno etablovaný najmä v politickej a hospodárskej oblasti však netreba vzťahovať aj na tie oblasti kam nepatrí a kam ho ani Európska únia nechce „vidieť“. Takýmito oblasťami sú rezorty školstva a kultúry, ktoré sú výsostne záležitosťami národnými, autentickými, špecifickými a najmä vzájomne odlišnými. Európa stojí pred novým problémom, ako pri napredovaní Európy k integrácii chrániť a povzbudiť jej kultúru, ako zachovať kultúrnu špecifickosť jednotlivých krajín a zároveň vytvoriť európsku súdržnosť.

Na rozdiel od hospodárskej oblasti, kultúra a školstvo sú citlivé oblasti a nie je v záujme Európskej únie vytvárať zharmonizovanú paneurópsku kultúru. „*Európske spoločenstvo bude prispievať k prekvitaniu kultúr členských štátov a asociovaných krajín za rešpektovania ich národnej a regionálnej rozličnosti a súčasne bude vyzdvihovať spoločné kultúrne dedičstvo*“ (Maastrichtská zmluva čl. 128, 1993).

Hudobná pedagogika sa v zjednotenej Európe musí naučiť žiť a reagovať na neustále menšie rozdiely v kultúre medzi jednotlivými krajinami a na novú možnosť interdisciplinárnej a intermediálnej ponuky, zapríčinennej rozvojom vedných disciplín, ich prienikom do iných vedných oblastí a umenia a možnosťou širokej mediálnej ponuky a jej integratívnych možností. „*Materiálové možnosti hudby sú otvorené ako nikdy predtým, od tradičných*

⁵ Hudobná pedagogika je integrovaná do názvu študijného programu 3. doktorandského stupňa v Čechách ako *Hudobná teória a pedagogika*.

⁶ Autorka tejto štúdie realizuje prednášky s názvom *Hudobná pedagogika* v 2. stupni štúdia *Učiteľstvo hudobného umenia* na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

a netradičných nástrojov a ľudského hlasu, cez elektronicky generované a spracúvané zvuky, nahrané zvuky a pod. Dielo je v pohybe, má voľnú formu, resp. nemá žiadnu formu, existuje skôr ako spektrum zvukových procesov. V aktuálnej tvorbe sa kladie dôraz na procesualnosť, performatívnosť, improvizáciu, interaktivitu, pričom sa uprednostňuje jedinečnosť zážitku v okamihu predvedenia pred publikom.“ (Kopčáková, 2011, str. 45) Táto nová interdisciplinárna pozícia hudby je novou aplikačnou rovinou a tiež novou výzvou pre hudobnú pedagogiku.

Blížiac sa decénium spolužitia Slovenska v Európskej únii už vyselektovalo odpovede na také otázky ako napr. *či existuje európska hudobná pedagogika?* Hudobná pedagogika a najmä jej hudobno-edukačný proces ako priestor výskumu je výrazným prostriedkom k európskej integrácii a môže tvoriť vzájomný most medzi kultúrnymi identitami, hľadať cesty a smery, vzájomne sa spoznávať, duchovne sa obohacovať a vymieňať si skúsenosti.

Európska hudobná pedagogika *však neexistuje*, nie je ju nutné vytvárať, lebo je v reálnom živote je nevytvoriteľná. V širokom ponímaní sa dá chápať ako súhrn rôznych národných hudobno-pedagogických tradícií, koncepcií, s akceptovaním regionálnych podmienok, v ktorých prebieha hudobno-edukačný proces. Jednotlivé národné hudobno-edukačné kurikulá majú svoje regionálne či lokálne špecifiká, ktoré je potrebné zachovávať a „chrániť“ pred globalizáciou a stieraním kultúrnych rozdielov. Spoločnými sa môžu byť také kľúčové slová ako *kooperácia, integrácia a mobilita*.

Európska dimenzia hudobnej pedagogiky

Charakterizovať dimenziu hudobnej pedagogiky v Európe znamená pomenovať oblasti, v ktorých európska pluralita znamená pre vlastné poznanie novú informačnú platformu.

Z tohto hľadiska vieme vymenovať aj obsahove naplniť nasledovné oblasti, v ktorých sa dostávame na vyššiu úroveň poznania cez dimenziu celoeurópsku, alebo vybraných krajín napr. vyšehrádskych, či krajín Euroregiónu Karpaty. Z doterajších skúseností môžeme zosumarizovať nasledovné oblasti, ktoré reprezentujú deklarovanú *európsku dimenziu* a táto je evidentná:

- v komparácii hudobnej edukácie jednotlivých európskych krajín,
- v inštitucionálnej európskej základni,
- vo vedeckej a umeleckej spolupráci,
- v personálnej mobilite a rámcovej kompatibilite,

- v participácii na spoločných európskych výskumných, hudobno-pedagogických a umeleckých projektoch,
- v inovácii hudobno-edukačného prostredia,
- v tvorbe učebných pomôcok a programov pre hudobné vzdelávanie,
- v selekcii „vhodného“ z „európskeho“ do vlastného socio-kultúrneho prostredia.

Každá z uvedených oblastí je determinovaná kvantitatívno-kvalitatívnymi parametrami, ktorých poznanie vytvára informačný obsah pre orientáciu a reakciu v nich. Pedagógov, ale nielen ich, vždy zaujímal, ako prebieha vzdelávanie „u susedov“, aké sú štruktúry, systémy, legislatívne podmienky, čo sa robí *lepšie*, z čoho sa môžeme *poučiť*, čo môžeme ponúknuť *my*. Tieto súvislosti a vzťahy skúmala a skúma **komparatívna hudobná pedagogika**. Táto po r. 1990, ale najmä po vstupe Slovenska do EÚ v r. 2004 nadobudla na význame a vytvoril sa priestor pre získanie nových poznatkov zo zahraničia, ktoré ovplyvňujú školský systém vo vlastnej krajine, môžu ho vylepšovať, selektovať, ale aj prehodnocovať.

Skúmať, porovnávať, nachádzať spoločné a odlišné v hudobnej pedagogike medzi dvoma subjektmi je vzhľadom na špecifiká a jedinečnosť hudobnej tvorby a kultúry veľmi zložitý proces, vychádzajúci z odlišných kultúrno-spoločenských podmienok a determinuje aj vlastný vzdelávací systém. Komparácia hudobnej edukácie v Európe má význam najmä v informačnej rovine, implementácia aj zdanlivo tvorivého, nového či efektívneho nemusí vždy v iných sociokultúrnych podmienkach naplniť očakávania. Preto je výber partnera veľmi dôležitý, musíme si vopred naštudovať výchovnovzdelávací systém v danej krajine, zistiť, čo sa dá porovnávať, na akých stupňoch, akými prostriedkami, vylúčiť neporovnateľné a výsledky analyzovať z hľadiska možnosti integrácie do vlastného systému.

„V Európe existuje veľká pluralita systémov, organizačných foriem hudobno-vzdelávacieho procesu, koncepcií, čo predstavuje rôznu kvalitu a úroveň. Vďaka tomu môžeme spoznávať, hodnotiť, porovnávať alebo implementovať niektoré prvky do nášho systému. Hudobná pedagogika môže napomáhať kultúrnej politike a môže byť prostriedkom k európskej integrácii. Môže vytvoriť vzájomný most medzi kultúrnymi identitami. Môže hľadať cesty a smery, vzájomne sa spoznávať, duchovne sa obohacovať a vymieňať si skúsenosti“ (Medňanská, 1999, hab.práca).

Systém vzdelávania v Európe je autonómnou záležitosťou každého štátu, jeho koncepciu tvorí a riadi národné Ministerstvo školstva so svojimi výkonnými a odbornými orgánmi a inštitúciami. Systematické vzdelávanie v európskych krajinách napriek národným rozdielom začína spravidla v predškolskom veku od troch rokov a kontinuálne trvá až do osemnásteho roku.

Hudobno-didaktické koncepcie etablované na Slovensku po r. 1990

Komplexná múzická výchova a rôzne formy alternatívneho vyučovania sa po r. 1990 intenzívnejšie premietli i do hudobnej edukácie, ktorá stále väčší dôraz kladie na hudobné tvorivé činnosti rozvíjané na základe princípu integrácie. V tomto smere sa po r. 1990 etablovali v našom stredoeurópskom regióne koncepcie integratívnej hudobnej pedagogiky a polyestetickéj výchovy.⁷ Integrácia všetkých hudobných činností, nielen tých štandardných ale aj nových, ktoré si vyžiadala doba, tvorí obsah integratívnej hudobnej pedagogiky, čo však v praxi neznamená, že sa vždy musia využívať všetky hudobné činnosti naraz.

Obr. 1: Integratívna hudobná pedagogika (integrácia hudobných činností do jedného celku)

V polyestetickéj výchove dochádza k integrácií základných druhov umenia v pedagogickom procese.

⁷ Nedá sa hovoriť, že sme princípy týchto koncepcií nepoznali a neaplikovali aj pred r. 1990, novátorstvom po r. 1990 je, že sme ich mali možnosť poznať ako koncepcie so svojou roscherovsky definovanou štruktúrou.

Obr. 2: Schéma polyestetickéj výchovy

Hudba je ťažiskovým umením pre realizáciu polyestetickéj výchovy. Deje sa tak hlavne preto, že sám antický ideál múzickosti (a jeho analógie v mnohých ďalších veľkých starých kultúrach) najefektívnejšie predchádzal dnešnej koncepcii polyestetična, a to za účinnej účasti, ba dominancie hudobných aktivít.

Obr. 3: prof. Wolfgang Roscher⁸

Duchovným a organizačným centrom polyestetickéj výchovy je Inštitút integratívnej hudobnej pedagogiky a polyestetickéj výchovy na Univerzite Mozarteum v Salzburgu. Autorom jej koncepcie je hudobný skladateľ a muzikológ, *prof. Wolfgang Roscher* (1927–2002) obr. 3, rektor Mozarteu v rokoch 1991–1996, riaditeľ tohto inštitútu, zakladateľ a predseda *Medzinárodnej spoločnosti pre polyestetickú výchovu v Salzburgu*. Po r. 1990 niekoľko krát prednášal a realizoval semináre aj na Slovensku.

⁸ Na Prešovskej univerzite v Prešove realizoval v r. 1990-2001 každoročne v blokovej forme semináre z polyestetickéj výchovy a hudobnej terapie pre študentov a učiteľov hudby zo ZŠ a ZUŠ asistent prof. Roschera Dr. Wolfgang Mastnak, ktorý je t.č. profesorom pre hudobnú pedagogiku na Vysokej hudobno-dramatickej škole v Mníchove.

Integrovať koncepciu integratívnej hudobnej pedagogiky a polyestetickéj výchovy do vlastných edukačno-múžických podmienok si vyžaduje vytvoriť „domáce“ alternatívy, či analógie. Takouto alternatívou na Slovensku je koncepcia prof. Juraja Hatríka, hudobného skladateľa a pedagóga, predsedu Asociácie učiteľov hudby Slovenska, ktorý podobne ako W. Roscher volá po jednote hudby, tanca, pohybu, dramatickej akcie, vizuality, pričom vychádza zo silných obrazov a predstavivosti poznačenej detským celostným videním. Dieťa totiž neanalyzuje, vníma všetko v jednom celku a to je ideál, ktorý sa dotýka jeho tvorby, jeho hudobného diela, ktoré je v Hatríkovej polyestetickéj koncepcii dominujúce.

Existencia európskych profesijných združení a ich vplyv na reštrukturalizáciu a vznik nových národných hudobno-pedagogických spolkov a asociácií

Ďalšou dimenziou poznania v hudobnej edukácii po r. 1990 pre bývalé postkomunistické krajiny bola možnosť zapojiť sa do členskej základne existujúcich hudobno-pedagogických zväzov, organizácií a spolkov. V Európe je v oblasti hudobnej výchovy a hudobného vzdelávania niekoľko profesijných organizácií, ktorých cieľom je ... *„vytvorenie možnosti spolupráce a výmeny informácií medzi rôznymi hudobnými kultúrami zjednotenej Európy, zdôraznenie rešpektovania rôznorodosti hudobných kultúr a tým aj sledovanie ďalších záujmov v spolunažívaní národov. V dobe globalizačných tendencií predstavuje hudobná edukácia, hudobno-vzdelávací systém a hudobná kultúra národa v danej krajine jednu zo špecifických oblastí, ktoré reprezentujú jedinečnosť krajiny a národné bohatstvo.“* (Kačkovičová, rkp. 2012)

Sumarizujúc ciele európskych hudobno-pedagogických profesijných spolkov a zväzov sú tieto smerované predovšetkým na právo hudobného vzdelania (alebo iného umeleckého vzdelania) pre každého človeka. Hudobno-pedagogické spolky a zväzy v Európe však nemôžu nariaďovať národným ministerstvám, ich úloha je zúžená na odporúčanie a poukazovanie na pozitívne výsledky a zmeny. Najväčší význam majú tieto profesijné organizácie v utváraní kontaktov a kooperácie v danej oblasti medzi členskými krajinami. Najdôležitejšou platformou pre skvalitňovanie, obohacovanie a inováciu hudobno-vzdelávacieho a hudobno-výchovného procesu v školskom i mimoškolskom prostredí je:

Európska asociácia pre školskú hudobnú výchovu (EAS)

Európska asociácia pre školskú hudobnú výchovu (EAS), ako naša najdôležitejšia stavovská organizácia, vyhlásila dokument ***Chartu o hudobnej výchove na všeobecnovzdelávacích školách v Európe***, ktorá je základným dokumentom, ktorá vo svojich 8 článkoch stanovuje podmienky pre rozvoj hudobných schopností celej školskej populácie. Najdôležitejší z týchto článkov je prvý, ktorý hovorí *o dvoch hodinách hudobnej výchovy/hudby na všeobecnovzdelávacích školách v Európe*. V ďalších článkoch sa hovorí o hudobnej výchove na stredných školách a možnosti maturitnej skúšky z hudby, ktorá sa realizuje v niektorých západoeurópskych predovšetkým nemeckých krajinách.

Širokospektrálnosť hudobnej výchovy a vzdelávania prezentujú aj ďalšie európske profesijné združenia, ktoré sú diferencované najmä na jednotlivé oblasti odborného hudobného vzdelávania.

Asociácia základných hudobných škôl – European Music School Union (EMU)

Európska únia hudobných súťaží pre mládež – International Union of Music Competitions for youth (EMCY)

Vyššie uvedené organizácie zahŕňajú teritórium Európy, okrem toho však existujú aj svetové hudobno-pedagogické organizácie. Členstvo v týchto organizáciách je pre nás finančne náročné a tak sa Slovensko sústreďuje na európske profesijné organizácie.

Medzinárodná hudobná rada – International Music Council (IMC)

Medzinárodná spoločnosť pre hudobné vzdelávanie – International Society for Music Education (ISME)

Začlenenie do týchto európskych alebo svetových štruktúr znamená naplniť podmienky štatútu vybranej organizácie. Spravidla je členom národná profesijná organizácia, ktorá zastupuje danú krajinu. Na Slovensku vychádzajúc z týchto európskych zväzov sme organizačne prispôbili národné štruktúry tak, aby mohli zastupovať Slovensko v paralelnej európskej organizácii. *Asociácia učiteľov hudby Slovenska* (AUHS) so sídlom v Bratislave je štrukturovaná na nasledovné sekcie, ktoré sú členmi európskych združení.⁹ Členstvo v AUHS je podľa štatútu v jednotlivých sekciách individuálne alebo kolektívne.

EAS – Sk – učiteľov HV na všeobecnovzdelávacích školách, **EMU – Sk** – Asociácia základných umeleckých škôl, **EMCY – Sk** Sekcia súťaží pre mladých.

Záver

Spolupráca v európskom hudobno-pedagogickom priestore prináša nové dimenzie komparácie, kooperácie, mobility, vzájomnej informovanosti a personálnej prosperity. Možnosti participácie v európskych edukačných projektoch ako sú Grundtvig 1 a 2, Leonardo, či sieťové programy Comenius budujú u všetkých zúčastnených partnerov nové skúsenosti, poznanie konkrétnej krajiny, jej hudobnej kultúry a školstva. Prostredníctvom riešenia projektov je možnosť i vylepšenia materiálno-technických podmienok pre hudobnú edukáciu, vrátane vybavenia kvalitnými hudobnými nástrojmi, ako aj ostatnými učebnými pomôckami z prostriedkov EÚ. Vo vysokoškolskom vzdelávacom priestore, kde dominujú rôzne alternatívy projektu Erasmus získavajú univerzity finančné prostriedky na študentské mobility, stáže s rôznymi časovými ohraničeniami od mesiaca, až po absolvovanie väčšej časti štúdia.

Literatura

- Burlas, L. a kol. 1992: *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže*: Zborník referátov z medzinárodnej konferencie uskutočnenej 6.–9. XI. 1991 v Detskom mestečku Trenčín – Zlatovce. Bratislava: Slovenská hudobná.
- Burlas, L. 1997: *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov, Prešovská univerzita v Prešove, ISBN 80-88885-06-X.
- Drábek, V. 1995: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova*: In: *Studia paedagogica* č. 15 – Vedeckoinformačný bulletin Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Prahe.

⁹ Ročné poplatky za členstvo v paralelnej európskej štruktúre financuje Ministerstvo školstva, vedy a športu SR.

- KOPČÁKOVÁ, S. (edit.) 2011: K súvzťažnosti a interpretácií hudby a iných umeleckých médií. In: *Hudba a umenia. Vzájomné vzťahy a prieniky v kontexte intermediality a integrácie*. Prešov: Acta fakultatis philosophicae Universitatis Prešovensis. ISBN 978-80-555-0379-0 str. 11–89.
- MASTNAK, W. 1994: Zmysly – Umenia – Život: Polyestetická výchova a terapia za pomoci zmyslového vnímania a umeleckého stvárňovania. Prel. Doc. PhDr. Ladislav Šimon, CSc. 1. vyd. Prešov: Matúš music, 1994. ISBN 80-967089-1-0.
- ZMLUVA O EURÓPSKEJ ÚNII 92/C191/01 <http://www.ncsr.sk/web/Static/sk-SK/EU/Doc/maastrichtska-zmluva.pdf> (cit. 25.11.2014)
- MEDŇANSKÁ, I. 1999: *Hudobná pedagogika na Slovensku, v nemeckej jazykovej oblasti a v celoeurópskom kontexte*. Habilitačná práca, 280 s.
- MEDŇANSKÁ, I. 2007: Koncepcia polyestetickéj výchovy Wolfganga Roschera a jej adaptácia v hudobno-pedagogickej praxi na Slovensku. In: *Slovenská hudba, revue pre hudobnú kultúru*, č. 2 rok 2007, ročník XXXIII, str. 245–255. ISSN 1335-2458.
- MEDŇANSKÁ, I. 2010: *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešov: ISBN 978-80-555-0149-9, 143 s.
- RUTTKAY, J. 2007: *Systematika hudobnej pedagogiky Ladislava Burlasa*. In: *Inovace v hudební pedagogice a výchově k počtě Lea Kestenberga (1882–1962)*. Univerzita Palackého Olomouc, str. 129–135, ISBN 978-80-903776-5-3.
- VEREŠ J. 2004: *Hudobná pedagogika. Veda o hudobnej výchove*. Nitra: Regionálne združenie Slovenskej hudobnej únie v Nitre, ISBN 80-969174-6-3.

80 let Společnosti pro hudební výchovu a pohled na současný stav hudební výchovy u nás

Jan Prchal

Abstract

80th anniversary of Music Education Society – Importance of music education at present time – Standards of basic education, music in schools – workshops for teachers – 25th Summer workshop of music education 2014 Liberec – 2nd International Music Olympiad in Riga 2014 – International music education symposium Ústí n. L. 2014.

Key words: Music Education Society, Standards of basic education, workshop, 2nd International Music Olympiad in Riga 2014, International music education symposium Ústí n. L. 2014.

Cílem pojednání je připomenout výročí, které by mohlo zůstat díky množství výročí prezentovaných v rámci Roku české hudby poněkud opomenuto – což by z hlediska zaměření našeho setkání nebylo dobře. **Společnost pro hudební výchovu**¹⁰ byla založena na ustavující schůzi 11. června roku 1934 a jako hlavní cíle si hned v počátku stanovila péči o rozvoj hudebního cítění a vzdělávání mládeže i dospělých v co nejširších lidových vrstvách. Byly ustanoveny čtyři sekce – první zajišťovala mezinárodní styky, druhá se měla soustředit na hudební výchovu na všech typech škol v ČSR, třetí měla za úkol povznesení hudebního života obecně a čtvrtá sekce byla administrativní a organizační. Společnost nebyla úřadem, neměla výkonné pravomoci, byla orgánem poradním, který podporoval všechny nové vyučovací trendy v hudební výchově, umělce a kolektivy reprezentující českou kulturu, soutěže pěveckých sborů, inicioval využívání hudby jako léčebného prostředku a pod. Sekretariát sídlil v budově ministerstva zahraničních věcí v Praze a na financování činnosti se podílely mimořádné fondy ministerstev zahraničí a školství, rozpočet hlavního města Prahy a dokonce kancelář prezidenta republiky společně s příspěvky dalších dárců, i zahraničních. Hlavními osobnostmi prvního výboru byli Kamil Krofta, Jaroslav Jindra, Zdeněk Nejedlý, Vladimír Helfert a další. Společnost pro hudební výchovu připravila a realizovala **I. Mezinárodní hudebně výchovný kongres**, který se konal ve dnech 4.–9. dubna 1936 v Praze. Z pozvaných 22 států se zúčastnilo 14, z fašistického Německa např. nemohl přijet pozvaný Carl Orff.

¹⁰ Dále v příspěvku i jako SHV

Vzhledem k zaměření kongresu **Výchova hudbou k humanizmu**, které bylo reakcí na hrozící fašismus, je to pochopitelné. Kongres zahájil v budově parlamentu ČSR osobně – již jako předseda tehdejší vlády – předseda Společnosti pro hudební výchovu **Kamil Krofta**. Tento kongres se stal inspirací pro ustavení International Society for Music Education (ISME). Není bez zajímavosti, že na kongresu přijatá rezoluce má mnoho společného se současnými požadavky ISME.

Promiňte mi tento krátký historický exkurz – považuji jej z několika aspektů za velmi důležitý: je připomenutím důležitého momentu z hlediska historie naší hudební výchovy, dokumentuje, jaké postavení a vážnost hudební výchova měla ve třicátých letech minulého století v naší společnosti a zároveň je důkazem, nakolik progresivní byl tehdejší pohled na směřování hudební výchovy obecně. Zamysleme se nyní nad tím, nakolik dnešní stav našeho předmětu odpovídá současným potřebám na něho kladeným a do jaké míry navázal na progresivní směr tehdy nastavený. Dovolím si navrhnout jisté zúžení této problematiky na školní hudební výchovu, tedy tu, která je realizována na I. a II. stupni základních škol a je za zákona pro celou naši populaci povinná, a přípravu pedagogů na pedagogických fakultách.

Definovat současný stav hudební výchovy u nás není možné – ostatně nejsou toho schopny ani instituce, které by se touto problematikou měly zabývat. Úroveň a obsah předmětu jsou velmi různorodé – v důsledku realizace Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a následně konkrétních školních vzdělávacích programů (ŠVP) došlo ke značnému uvolnění. To by samo o sobě nemuselo být na škodu, umožňuje to kreativnímu pedagogovi realizovat vlastní přístup k dané problematice, není svazován zkonstatěnými osnovami a předpisy a pozitivem je, že lze vytvářet učební plány na míru jak žákům, tak pedagogům. To vše ovšem za předpokladu důsledné realizace základního cíle – komplexního hudebně výchovného rozvoje žákovy osobnosti po celou dobu povinné školní docházky.

Esteticko výchovné předměty (tedy: hudební a výtvarná výchova) tvořící obory oblasti Umění a kultura by měli žáci absolvovat ve všech ročnících základního vzdělávání. Ovšem Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Čj. 15523/2007-22) otevřela školám prostor pro interpretaci, která v důsledku vede k rušení hudební výchovy jako samostatného předmětu v 8. a 9. ročníku – na některých školách se již nevyučuje a je nahrazován výchovou výtvarnou. De iure je vše v pořádku, dotace přidělených hodin oblasti Umění a kultura jsou formálně naplněny, ale de facto je zde zatloukán hřebík do rakve nejen hudební výchově, ale možná obecné kulturnosti jako takové. Jistě, osvícený ředitel nic takového nepřipustí, ale lze se setkat i s názory typu

„... a pokud dítě nebude vůbec, ale vůbec nic vědět o Mozartovi, Beethovenovi, Smetanovi a Dvořákovi, může být v životě spokojené a vyroste z něho i tak kvalitní člověk...“

Jsem si jist, že hlavním důvodem na konkrétních školách jsou dlouhodobé problémy s aprobovanou a kvalitní výukou dospívajících žáků – a ono to skutečně není jednoduché. Aby učitel – častěji spíše učitelka – splnila očekávané výstupy, musí obsáhnout v oblasti činností vokálních, instrumentálních, poslechových a hudebně pohybových oblouk od Seikilovy písně po beat box, dokázat zvládnout moderní audiovizuální techniku (pokud je k dispozici), žáky zaujmout, přesvědčit a – což je stále aktuálnější – kázeňsky zvládnout. Současná situace bývá i taková, že jsou obsah a realizace předmětu závislé na personálním obsazení konkrétní školy. Předmětu je pak vyučováno neaprobovaně a tedy – řečeno eufemisticky – nekompetentně. Dostáváme se k paradoxu – žáci v rozvrhu hudební výchovy sice mají, ale žádné hudební výchovy se jim nedostává.

Tuto situaci v hudební výchově by mělo změnit zavedení **standardů pro základní vzdělávání**, které definují nejnižší, nepodkročitelnou úroveň znalostí, dovedností a návyků žáků v pátém a devátém ročníku. Standardy v období 2013/2014 připravila odborná pracovní skupina, kterou ustanovilo MŠMT ČR a NÚV. Kromě zástupců těchto institucí byly členy skupiny pedagogové z praxe a s potěšením mohu konstatovat, že se na tvorbě dokumentů podílela nemalou měrou i SHV. Domníváme se, že se podařilo vytvořit materiál, který odpovídá současným požadavkům kladeným na předmět hudební výchova, reflektuje činnostní pojetí předmětu, otevírá prostor pro integraci progresivních metod a akcentuje rozvoj žákovy osobnosti v oblasti dovednostní i znalostní – prostřednictvím vlastních hudebních aktivit (vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových, hudebně dramatických) praktické zvládnutí elementární hudební teorie a terminologie, získání rámcové orientace v přehledu historie hudební kultury (hudby artificiální i nonartificiální¹¹) a v neposlední řadě utváření estetických kritérií a vlastního hodnotového systému. V průběhu školního roku 2013/2014 byly standardy předloženy k obecné rozpravě pedagogické veřejnosti a formou diskusních kulatých stolů byly představeny v konkrétní podobě (v mém případě jsem připravil škálu příkladových úloh, které je možno bezprostředně využít ve výuce). Práce na standardech v současnosti pokračuje, připravuje se širší nabídka příkladových úloh, zpracovávají se připomínky pedagogické veřejnosti a rozpracovávají se podklady pro druhou, vyšší úroveň standardů.

¹¹ Přijmeme tuto terminologii pro hudbu tzv. vážnou i moderní populární.

Samotné standardy jako dokument – byť závazný – jistě úroveň výuky předmětů zlepšit nemohou. Základním a nejdůležitějším článkem zůstává stále pedagog, jeho příprava, další vzdělávání a odborný růst. Pro stávající pedagogy existuje systém dalšího vzdělávání, SHV organizuje každoročně týdenní Letní dílnu hudební výchovy – letos se v Liberci uskutečnil 25. ročník (tradice Kurzů modernizace hudební výchovy ovšem sahá až do 60. let a dlouhá léta ji zaštiťovala Česká hudební společnost). Díky reprezentativnímu lektorskému týmu tento kurz nabízí to, co pedagogům v praxi nejvíce chybí – metodické postupy reflektující současné trendy, modelové pedagogické situace vycházející obecně ze současných potřeb na předmět kladených a reflektující i současnou hudební scénu, využívání audiovizuální techniky a přípravu metodických pomůcek a materiálů a především možnost si **aktivně vše vyzkoušet – nejlepším motivačním prvkem v hudební výchově je hudba sama, nejlépe ve vlastním, byť nedokonalém podání.** Pro mnohé pedagogy (zejména kolegyně) je to leckdy první příležitost v životě si zahrát s někým, být spoluúčasten tvoření a interpretace hudby, být spoluodpovědný za společný výsledek a zažít to, co lze realizovat de facto pouze v kolektivní výuce. Pro mnohé z účastníků kurzu to znamená rozhodující předěl v jejich praxi. Smutným faktem je skutečnost, že to platí i pro čerstvé absolventy kateder hudební výchovy pedagogických fakult nebo studenty závěrečných ročníků studia, kteří na kurz jezdí rovněž. Několikrát jsme již slyšeli repliku: „... *jak je možný, že jsem se tohle nedozvěděla na fakultě?*“

Tím se dostávám k druhému bodu mnou naznačené problematiky, kterou považuji za klíčovou: k **přípravě pedagogů na pedagogických fakultách.** Když jsem o standardech hovořil počátkem roku s nejmenovaným kolegou z katedry hudební výchovy nejmenované univerzity, překvapilo mne jeho konstatování, že se zvládnutím výstupů standardů – znovu připomínám, že stanovují **nejnižší** úroveň, které mají dosáhnout **všichni** žáci základní školy – by měli jejich absolventi problém. Aniž bych chtěl zevšeobecňovat, ale má osobní zkušenost tuto skutečnost spíše potvrzuje, než vyvrací. Pokud se má nepříznivý trend – a nenalhávejme si, že je to s hudební výchovou a přípravou pedagogů u nás v pořádku, jsem člověkem z praxe – zvrátit, klíčovým bodem se jasně jeví příprava nastupující pedagogické generace. Právě pedagogické fakulty jsou za jejich úroveň a připravenost odpovědny, další vzdělávání, lépe řečeno do vzdělávání pedagogických pracovníků to nemůže v plné šíři rozhodně nahradit. Proto by měly katedry hudební výchovy aktivněji vstupovat do procesu tvorby koncepce strategických dokumentů – tento zásadní úkol před katedrami hudební výchovy stojí již nějaký čas a nemám v obecné rovině pocit, že by se na tomto poli dělo něco převratného. Lehce by se mohlo stát, že hudební výchova jako vyučovací předmět z učebních plánů zmizí

zcela – sledujme vývoj v sousedních státech. Profesor Jaroslav Herden ve svém posledním veřejném vystoupení při příležitosti 40. výročí hudebně výchovných kurzů přirovnal vzdělávání na pedagogických fakultách k jedoucímu tankeru, jehož směr se nedá jednoduše a hned změnit, trvá to nějaký čas. O to více zdůraznil význam letních vzdělávacích kurzů, které mohou reagovat de facto ihned. Připadá mi, že se kormidelní kola nějak „zasekla“ a směr se zásadní měrou nemění. Není čas začít bít na poplach?

Protože jsem bytostný pedagogický optimista, rozloučil bych se s Vámi v duchu výrazně optimističtější. Než si dovolím nabídnout krátký sestřih výstupů letošní LDHV 2014 z Liberce, rád bych se podělil se zkušeností z května letošního roku. Měl jsem tu čest zasednout v porotě **2. Mezinárodní hudební olympiády**, která se ve dnech 30. dubna až 3. května konala v lotyšské Rize. Organizátory byly Lotyšská hudební akademie Jazepa Vitolse, Asociace lotyšských hudebních pedagogů a lotyšská pobočka European Association for Music in Schools. O olympiádě jsem se dozvěděl od dr. Kodejšky z Univerzity Karlovy v únoru tohoto roku s tím, že od nás tam nikdo nepojede, neboť požadavky jsou tak náročné, že by je naši žáci prostě nezvládli. Namítl jsem, že hned řada mých žáků by je zvládla a výsledkem jednání s Rigou bylo, že SHV jako zástupce České republiky vyslala jednoho soutěžícího. Uhradila mu startovné i letenku a celou akci jsme považovali za jakýsi test, na jehož základě by se Česká republika do tohoto projektu v budoucnu zapojila. Požadavky na soutěžící obou skupin (12-14, 15-18) byly skutečně náročné a z pohledu výše uvedeného pro nás absolutně nesplnitelné. Je nutné si ale uvědomit, že náš hudebně výchovný vzdělávací systém je odlišný od systémů ostatních participujících států (Lotyšsko, Estonsko, Litva, Polsko a Slovinsko), disponujeme ojedinělou sítí ZUŠ, ve které se hudebním disciplínám obecně věnujeme prohloubeně. Soutěž měla 4 části – teoretickou (teorie, poslech, znalosti z dějin hudby, z moderní populární hudby byl akcentován jazz, prověřovala se i praktická aplikace znalostí z harmonie atd.), praktickou (realizace rytmu a intonace, na přípravu vylosovaných příkladů cca 3 – 4 minuty), dále přednes písně v mateřském jazyce (v našem případě Cesta k milé Bohuslav Martinů) a prezentace vlastní tvorby v rozsahu do 3 minut. Můj bývalý žák Lukáš Janata připravil *Kyrii pro smíšený sbor, klavír a elektroniku*, přičemž sborový part a elektronika byly realizovány ze záznamu, on hrál na klavír. Předsedou poroty byl lotyšský hudební skladatel Eriks Ešenvalds a tato kompozice jej očividně zaujala (seděli jsme vedle sebe a sdíleli společně partituru). Příprava našeho soutěžícího spočívala v několika konzultacích formou e mailů, mých upomínek a zdůrazňování termínu odevzdání partitury a debaty během letu do Rigy. Ostatní účastníci prošli sítí školních regionálních a národních kol a celkově byla chápána účast na soutěži jako velice prestižní. Lukáš Janata se umístil

celkově na druhém místě (s rozdílem 0,1 bodu) a získal hlavní cenu – plně hrazený červencový mistrovský kurz v přímořské Siguldě. Tento příklad může posloužit jako příklad toho, že náš systém může při jeho optimálním využití přinést vynikající výsledky, které obstojí i v silné mezinárodní konkurenci¹².

Problémem zůstává, že úkolem školní hudební výchovy je poskytnutí adekvátního, odborného a efektivního **obecného** hudebního vzdělání **všem** dětem. A tady náš systém – dosud – selhává. Je na nás, abychom se to pokusili změnit, je nejvyšší čas.

Touto tematikou se bude zabývat mezinárodní hudebně výchovná konference **Hudební výchova pro třetí tisíciletí**, která se uskuteční ve dnech 7. a 8. listopadu 2014 na UJEP v Ústí nad Labem. Pořadateli jsou Katedra hudební výchovy PF UJEP Ústí nad Labem, Společnost pro hudební výchovu České republiky a osobní záštitu nad ní převzali rektor univerzity prof. René Wokoun, ministr školství, mládeže a tělovýchovy ČR Marcel Chládek a ministr zahraničních věcí ČR Lubomír Zaorálek. Konference je důsledně zaměřená na praktické otázky a problémy současné formální i neformální hudební výchovy.

¹² Lukáš Janata absolvoval základní vzdělávání na ZŠ a ZUŠ Jablonoňová – škole s rozšířenou výukou hudební výchovy – v Liberci (pedagog Jan Prchal), klavír na ZUŠ Frýdlantská Liberec (pedagog Lea Hlízová), sborový zpěv v pěveckém sboru Severáček (sbormistři Petr a Sylvie Pálkovi), hudební praxi získal i jako baskytarista v prog-rockové kapele IceFlame a Tanečním orchestru Vladimíra Jánského, v současné době studuje na Pražské konzervatoři obor skladba (pedagog Otomar Kvěch).

The challenge of interdisciplinary approach in music education

Sabina Vidulin

Abstract

The SEM activities enable the development of singing and playing skills, especially listening abilities with the purpose of expanding valuable musical and artistic horizons. Also, the interdisciplinary approach allows pupils to achieve analytical skills and critical thinking, develop perception, memory and concentration and form an aesthetic and ethical value. During the process pupils express their creative abilities, develop cultural habits, understand and respect the arts and languages. Organized, planned and systematically conducted SEM activities provide cultural and artistic prosperity and encourage pupils to develop their abilities and skills. Culture and music, art and language in that sense, contribute to the quality of life by promoting the importance of learning and training for personal development.

The SEM concept has a very important educational function, because it is closer to the reality, needs and desires of pupils, and with their openness it contributes to the upgrading of pupils' personality. *Journey around Europe* could be one of these possibilities, and also, the challenge of interdisciplinary approach in music education.

Key words: SEM concept, singing, playing skills, perception, personal development.

Interdisciplinarity through the SEM concept

Living in a world of constant changes and overwhelmed by a variety of opinions, attitudes and values, it is difficult to choose and adapt true values if none of us was taught how to find, identify, retain, and even apply them. This is especially applied to children and young people and the ways they meet and explore their inner world, and communicate with the exterior. Discovering and understanding their inner world, they become aware of different traditions and cultures, stimulate their capacity, skills and improve knowledge. Bartlett (2003) specifies that the diversity offered by today's society should be the impetus for exploring the variety and enrichment of the world with new ideas, knowledge and experiences, as well as the development of critical thinking, which will allow the children to take their position, and encourage their creativity and self-esteem.

In contemporary school and out-of-school institutions this is not expressed sufficiently. The school where young people learn about all the above-mentioned leads towards a society of knowledge, and as Kinsler and Gamble (2001) state, helps in formation

of professional, innovative, humane and socially oriented community members. For this reason it is necessary to organise a useful teaching process with an optimal organisation of lessons and a selection of successful methods which influence the activity of pupils. The contemporariness of teaching materials and methods lead to easier, faster, clearer and more rational, economic and productive learning and teaching. Through various activities and materials, the use of modern media and teaching strategies that correspond with global cultural and civilisational development, the creativity of pupils is also supported. By stimulating pupils' creativity we help them to perceive things and phenomena from a different position, to find other solutions and alternatives, and to be resourceful and innovative. The creativity enables the expanding of pupils' views on life, then promotion and affirmation of abilities and the freedom from everyday routines (Craft, 2001).

Looking for such a school, the SEM association developed the SEM learning concept with interdisciplinary connection of different fields, which uniquely brings together arts and languages, precisely music and dramatic arts, and Croatian, English and Italian language. SEM means: stage (S), English language (E) and Music (M). It is also referred to the first initial letters of SEM creators' names: Sabina (Vidulin), Emi (Belušić), Maja (Stanković). The SEM concept of learning is reflected in connecting different, yet similar educational contents of artistic-linguistic fields and realization of tasks in a creative, innovative and modern way, developing the full potential of the child. The interdisciplinary approach in music education reflects the contemporary way of presenting music in primary and secondary school (Vidulin-Orbanić, 2013).

Arts and languages have their own principles of study so first they should be perceived notifying their specificities: characteristics which define the arts/languages, their goals and tasks, possibilities and restrictions. In today's educational system music is conceived as an autonomous art, mostly performing activities by singing and playing, not paying attention to the cultural and aesthetic aspects which are directly connected with a listen to music activity. The SEM concept would like to propose classical (artistic) music pieces but in connection and integration of different musical and non-musical elements and structures through an interdisciplinary approach. Drama education and educational theatre are nowhere systematically implemented as either learning about communicational and social skills or the influence of media on the life of youngsters, so the SEM concept proposes this kind of activity to evolve pupils' social skills, embracing drama elements in everyday life in connection with other fields. Fluency in speaking foreign languages becomes a basic need and the true richness of individuals who use them, so that is a very important thing for children

and youth. The SEM concept recognizes the necessity of growing the language abilities, making them more interesting and easier to learn in connection with the arts.

The idea of the SEM concept derives from the contemporary comprehension of extracurricular activities with the intention to connect different fields (Durlak and Weissberg, 2007). The contemporary school system has reached its maximum exactly in different types of extracurricular activities, which reinforce development of pupils' abilities and cooperation (Pejić Papak, Vidulin-Orbanić, 2011). Previšić (2012) states that by participating in extracurricular activities pupils prepare themselves for new challenges. Their creativity is stimulated, their individuality is promoted, which happens in a pleasant and positive atmosphere. Participation in extracurricular activities is free, spontaneous, dynamic, various, and flexibly organised (Barbieri, 2009). It emerges from pupils' interest, their preferences and talents. Mlinarević and Brust Nemet (2012) emphasize that pupils participate in them with the intention to deepen their knowledge. They are unrestrained by strict programmes, marks, fear of failure or acknowledgements. Also, they participate in these activities to have fun, enjoy and spend their free time outside class or school in a pleasant and useful way.

Music in the SEM concept

The music part in the SEM concept is focused on exploring music and developing children's musical skills, in order to expand general and music culture. It aspires to find the right way of approaching the abstract world of classical (artistic) music to young people. The emphasis on musical activity within the SEM concept is placed on understanding music, active participation, learning and music expression. Musical activity in SEM is based on training children to understand art listening music and singing and playing instruments.

The proposed work on music encourages listening to music through a variety of styles, forms and types, particularly emphasizing the value of artistic music in order to arouse pupils' interest in classical music and to provoke sensibility for musical art. The use of computers and the Internet has enabled major changes in the teaching practice: music recordings are more available, to find information about music is simple and fast, while acquaintance with musical pieces momentarily. However, regardless the technique used for listening and analyzing musical works, the quality that characterizes the SEM concept is the enthusiasm of creating the whole story in a particular interdisciplinary context.

The purpose of the introduction of musical pieces is to influence on the culture of listening to musical art. In relation with this, the pupils' acquire the knowledge about significant musical periods and styles, the characteristics of a particular work of art and its

artistic values in the period when it was created. While listening to music and analyzing musical pieces, children learn about musical instruments, singing voices, solo, chamber and collective ways of performing music, musical forms, instrumental, vocal and vocal-instrumental types, music-historical periods, composers and performers. This knowledge helps them in generating universal and musical culture starting to understand the musical art.

Drama education in the SEM concept

Drama education in SEM is based on the dramatic play in which pupils explore and discover their capabilities. During a dramatic game they can become and be someone else, someone they have always wanted to be, or someone completely different. Being part of a dramatic play also means to deal with others in a common, collective action that involves communication and cooperation among participants. The goal of a dramatic play is to learn about oneself and the others, and about life in a spontaneous, interesting and entertaining way.

Unlike working in school and extracurricular drama groups, which aim is to create and perform a play, the goal of SEM drama education is forming and developing a person. This process influences the stimulation of pupils' positive character developing self-confidence. Also, it includes the encouragement of their creativity, imagination and expression of new ideas. In the drama education of the SEM concept the creation becomes an indispensable part of a dramatic play, but also the way in which the pupil grows in an adult and mature person.

Drama education in the SEM concept enables pupils' improvement in the field of acting, stage speech, recitation of poetry and public appearance. The working methods are based on: pupils' interest and experience, which ensures maximum motivation and concentration, pupils' activity, freedom of expression and respect for the diversity of opinions, freedom of decision-making and the collaboration among participants. Methods applied through different types of work are: drama games, improvisations, exercises and techniques; verbal and nonverbal communication and active listening, individual tasks, pair work and group work.

Foreign language in the SEM concept

Learning a foreign language from early childhood stimulates the development of intellectual abilities, creates a good foundation for further education and allows contact with other people. The importance of learning foreign languages is essential, especially today when the boundaries between countries are erased and vanished and when it is the only way of turning into a global world of information. Progress in technology and techniques enabled

travelling and discovering new countries, cultures and customs, and through the Internet people can communicate with people from all over the world.

In the SEM concept, through which the pupils, carrying out various activities, such as dialogues from everyday life, quizzes, games, writing short sentences or compositions, get acquainted with cultural sights and curiosities of particular European countries. What makes the activities in the English language of the SEM concept innovative and creative is the fact that English is not taught separately, but in combination with other foreign languages, and beside that, the English language always correlates with music and drama education, which makes the activities more interesting. The objectives of the acquisition of foreign language in the SEM concept are: the acquisition of new vocabulary, knowledge about European countries and cultures, the acquisition of communicational skills, making friends, development of self-esteem and releasing from fear of using a foreign language, as well as from fear of public.

There are four methods implemented in foreign language activities: speaking, listening, reading and writing, as well as different forms of work: work in pairs, group work, independent work, active listening. The pupils are actively involved in any form of work because all the activities are performed dynamically, spontaneously and cheerfully so that they can easily and quickly relieve the fear of using a foreign language.

“Journey around Europe”: description of the SEM project

In this paper we present a way of work on a project “Journey around Europe”, where we explain how to practically fulfil an interdisciplinary approach to art and language. “Journey around Europe” is conceived as one of the SEM concept project for fifth and sixth-grade pupils of primary school. It can be realized as extracurricular activity in school or out of school, or partially implemented in a regular lesson of music (music education).

By interweaving music (listening and analyzing classical music), language learning (dialogues and everyday communication) and drama education (verbal and nonverbal communication) the pupils travel around eleven European countries and meets with the particularities of these countries and cultures from historical, geographical, social to cultural aspects.

The emphasis is on the composer from a particular country and one of his masterpiece. The countries, composers and music pieces are: **Spain:** *Isaac Albéniz: Asturias* from *Suite Songs from Spain*, **France,** *Georges Bizet: Carmen, Overture*, **Norway,** *Edvard Grieg: Morning* from *Peer Gynt*, **Great Britain,** *Edward Elgar: The March N°1* from the cycle *Pomp and Circumstance March op. 39*, **Germany,** *Johann Sebastian Bach: Air*, **Poland,**

Frédéric Chopin: Nocturne op. 9, no. 2, **Czech Republic**, *Bedřich Smetana: Vltava* from the cycle *My homeland (Má Vlast)*, **Russia**, *Peter Ilyich Tchaikovsky: Waltz of Flowers* from the *Nutcracker Ballet*, **Austria**, Wolfgang Amadeus Mozart: The Magic Flute, Choir with bells, **Italy**, Gioacchino Rossini: Cat duet, **Croatia**, Alfi Kabiljo: Jalta, Jalta. I will describe the interdisciplinary work in six countries: France, Norway, Germany, Russia, Austria, Croatia, and, as additional, the realization of the journey in the Czech Republic will be explained.

In this interdisciplinary teaching approach there should be three experts who will lead the process: a music, a drama and a language teacher. The music teacher chooses the adequate music work regarding the composer of a particular country. The intention is to introduce the composer and his work and pay attention to specific music elements which are to be considered in the music piece. After listening and analyzing well-known fragments of classical music, the pupils adopt a linguistic repertoire essential to discuss the listened pieces of music and get acquainted with eminent European composers and their works. The English teacher prepares the material for speaking. English learning encompasses new words and phrases, dialogues and everyday communication. The pupils talk about interesting and well-known facts about a particular country and its people in English. The drama teacher prepares the games for acting. Drama education links music and English language with dramatic games, verbal and nonverbal communication in solo performances, pair and group work.

Before the work with the pupils, the teachers have to discuss and define several things:

- they should listen to the musical pieces and get familiar with the plot, then with rhythmical, melodical structures or form of the piece;
- talk about what is important to show to the pupils from their three different perspectives and fields;
- decide what they can do together and which are the possibilities to correlate the arts and language in all the musical pieces which they propose;
- define who will present the country first and in which way;
- define all the segments of correlation;
- discuss about the usefulness of interdisciplinary approach;
- plan how many hours will be necessary to realise the project (*Table 1*);
- prepare the material (worksheets, Power point presentation, audio and video inserts).

SEM CONCEPT IN PRACTICE

Journey around Europe

– ONE SEMESTAR –

36 HOURS

2 hours	presentation of the project, conversation with pupils, selection of the main characters, testing the musical, dramatical and language skills
2 hours	song and choreography learning
22 hours	11 countries (for every country 2 hours); working, talking, learning
4 hours	link every country in one cycle
2 hours	choose the most successful performance (country)
2 hours	demonstration of the project (part of it)
2 hours	conversation with pupils, interviewing and pooling

Table 1: Number of hours for the project realisation

During the first meeting with pupils, teachers should recognize the skills and abilities of every pupil and find an appropriate way to form a group as a whole. In the project there are two main characters who are taking the pupils throughout the journey: SEMenta and SEMuel, so some good actors should be found. The journey begins with their speech about the countries they would like to visit. The next step is learning the song *Travel fever* (Appendix 1 and 2), which is composed purposely for this project, so it is necessary to find a solist while other musically talented pupils will become part of a choir. The journey around Europe starts from Croatia singing and dancing the song, which is a good way to get pupils involved moving round the classroom, enjoying the whole process. After the song, by a Power point presentation and a few specific photos representing the country, the pupils-actors ask their friends where they travel, to which country. Then the activities start as it follows. For this purpose I will describe the working process in five countries.

France, Georges Bizet: *Carmen*, Overture

In the music activity pupils listen to the compilation composed of famous parts from the opera *Carmen*. A discussion about the characters of the opera and the summary of the plot is followed. Rhythmic instruments are given to the pupils who play on them with a defined arrangement. In the English part of lesson pupils are divided into two groups. In the quiz a

group chooses a flashcard with the name of the instrument, while the other group asks questions about a particular instrument. When the pupils think they know the right answer, they find the appropriate card and show it to the first group, reading the name of the instrument in the English language. There follows a dialogue about the love story between Carmen and the sergeant, as drama activity, realized then with instruments.

Norway, *Edvard Grieg: Morning from Peer Gynt*

The music activity is focused on learning and singing the theme. The pupils listen the whole recording with the task to identify the theme which changes in relation to the instruments. The Power point presentation with instruments are prepared and the pupils change the slides when they hear the theme (flute, oboe, flute, oboe/strings/horn, a group consists of cello, oboe and bassoon/horn/violin + oboe + flute + bassoon). They recognize the dynamic symbols in the composition (p/ff-p-f-p-ff-p/mf-pp/pp/pp-p; crescendo and decrescendo). English language and drama education stick together. Sementa and Semuel pronounce about ten words that should guide to create a story. Pupils transform the given concepts into three poetic sentences and they incorporate them into a nonverbal description of feelings.

Germany, *Johann Sebastian Bach: Air*

Music is conceived as it follows: pupils listen to recordings of Air in instrumental, vocal and vocal-instrumental performances and recognize different instruments, voices, ensembles. In the drama education and English language pupils are divided in pairs and they are moving according the meter of music in the way that one person leads the other one. One person is clay, while the other one is a sculptor who forms a sculpture from the partner's body that represents a famous person from German history, culture, science and public life. In the end a sculptor presents a sculpture using short biographies of Albert Einstein, Michael Schumacher, the brothers Grimm, Johann Sebastian Bach and Robert Koch.

Russia, *Peter Ilyich Tchaikovsky: Waltz of Flowers from the Nutcracker Ballet*

The activity starts with the English part. Pupils get an envelope where they find a card with a picture and name of a flower in the English language. Before they start dancing, they pronounce a name of the flower, find a pair and share some courteous phrases in English. The aim of music is to listen to the composition, analyse and identify the musical form: introduction a / a' / b / b' //. With drama education pupils adopt the choreography, which

consists of three parts: mirror – pupils follow their partners' movements as they are his/her reflection in the mirror; opposite mirror – pupils follow the movements of their pair doing the opposite movement; dancing the waltz.

Austria, Wolfgang Amadeus Mozart: *The Magic Flute, Choir with bells*

Pupils learn to sing the *Choir with bells* which will then become part of the drama game. The intention is to connect the text in English, the dramatic plot and singing in one unit.

Croatia, Alfi Kabiljo: *Jalta, Jalta, Neka cijeli ovaj svijet (Let the whole world)*

The pupils learn to sing a song *Let the whole world* from the musical *Jalta, Jalta*, with an emphasis on the interpretation that should evoke feelings of joy and hope. The performance is accompanied by projections of Croatian natural beauties and cultural sights.

Additional:

Czech Republic, Bedřich Smetana: *Vltava from the cycle My homeland (Má Vlast)*

Music is realised learning to sing the main melody. Then, the pupils recognize the theme when listening to the composition. It follows by creative work which consists of rhythmic and melodic modification of theme; singing louder and quieter, faster and slower, connected, short and untied. The description of the flow of the Vltava is read in English and, after specific parts opposite concepts have been looked for such as adjectives, nouns, verbs that describe different, often opposite parts of the Vltava flow. The pronunciation of the words is followed by movement. In the drama part pupils, through movement and sound, create a machine that connects the musical part, movement and word and they perform this activity in different ways (louder, quieter, fast, slow), thus stimulating the river.

Literatura

- Barbieri, M. (2009), *Extracurricular Activities*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Bartlett, S. (2003), *Education for Lifelong Learning*. In: *Education Studies* (eds. Bartlett, S., Burton, D.). London: SAGE Publications.
- Craft, A. (2001), *Creativity in Education*. London: Continuum.
- Durlak, J., Weissberg, R. (2007), *The Impact of After-school Programs that Promote Personal and Social Skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

- Kinsler, K., Gamble, M. (2001), *Reforming Schools*. London: Continuum.
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2012), *Izvanastavne aktivnosti u školskom kurikulumu* (Extracurricular Activities in the School Curricula). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera – Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Pejić Papak, P., Vidulin-Orbanić, S. (2011), *Stimulating Active Learning in Extracurricular Activities through Contemporary Work Strategies*. In: *Suvremene strategije učenja i poučavanja* (Contemporary Strategies for Learning and Teaching) (ed. Kadum, V.) Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, pp. 227-244.
- Previšić, V. (2012), *Novi obzori izvanastavnih i izvanškolskih aktivnosti* (New Horizons of Extracurricular and Out-of-school Activities). In: *Dječji istraživački centar „Petrinjšica“, mjesto učenja, razvoja i radosti* (Children Exploring Centar “Petrinjšica”, Place of Learning, Developing and Joy) (ed. Bučar, M., Ličina, B.), Petrinja: Udruga za izvaninstitucionalni odgoj i obrazovanje „Petrinjšica“, pp. 126-137.
- Stanković, M., Vidulin-Orbanić, S., Belušić, E. (2013), *SEM concept in practice: interdisciplinary correlation of music, drama and English language*. In: *Interdisciplinary Approach to Music: Research, Practice and Education* (ed. Vidulin-Orbanić, S.), Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, pp. 317-335.
- Vidulin-Orbanić, S. (2013), *Glazbeno stvaralaštvo: teorijski i praktični prinos izvanastavnim glazbenim aktivnostima* (Music Creativity: Theoretical and Practical Contribution to the Extracurricular Musical Activities). Pula: Udruga za promicanje kvalitete i poticanje izvrsnosti u odgoju i obrazovanju SEM.

Putna groznica

Glazba: Sabina Vidulin
Tekst: Maja Stanković

INTRO $\text{♩} = 90$

D e m/D f i s m/D e m/D h m e m A sus4 A

PU - TNA GRO-ZNI-CA ME TRE - SE__ NA NAJ-DU-LJI PUT SPRE-MAM SE__

5 D e m/D f i s m/D e m/D h m A G D *Fine* BRIDGE $\text{♩} = 105$

NEK' I TE-BE SAD PO - NE - SE__ O-SIM MA-ŠTE DRU-GO NE TRE - BAŠ__

15 *Lead voc. TACET*
D *recitando* G D A sus4 A

SVE SU TAJ - NE SKRI - VE-NE U__ TE-BI ZA-ŠTO ON-DA SA-MNOM NA__ PUT NE__ BI TI.

17 D G D A sus4 A

SVE SU TAJ - NE SKRI - VE-NE U__ TE-BI ZA-ŠTO ON-DA SA-MNOM NA PUT NE BI TI.

19 D G D A sus4 A

SVE SU TAJ - NE SKRI - VE-NE U__ TE-BI ZA-ŠTO ON-DA SA-MNOM NA PUT NE BI TI.

21 D A sus4 D A 9 *ff*

ZA-ŠTO ON-DA SA-MNOM NA PUT NE BI TI, DO - ŽI-VJE-TI ŠA-RE-NI-LO

23 h m G 9 D A D A

SVIJE-TA__ NO-VE KRA-JE-VE, JE - ZI-KE, KUL-TU-RE, O - TVO-RI-TI__ SE-BE

27 h m G A D A

NEPO-ZNA - TOM__ U - PO-ZNA-TI NE - KE DRU - GE LJU - DE. O - BO-JA-TI DU-GU

31 h m7 G 9 D A D A

ČU-DI - MA__ I-GREZNA - NJA, IS-KU - STA-VA NO - VIH. PU - TO-VA-TI__ SVIJE-TOM PU-

35 h m7 G A D *D.C. al Fine*

TO-VA-TI SE - BI__ NI-JE VAŽ - NO STI - ĆI__ VAŽ-NI-JE JE I - ĆI

Appendix 1. Travel fever

TRAVEL FEVER

Travel fever is shaking me, on the longest journey I'm setting up.

Let it also carry you, except imagination else you don't need.

All the secrets are hidden in you, why won't you then travel with me?

Experience the colorful world; new regions, languages, cultures.

Open yourself to the unknown, meet some other people.

Paint the rainbow with miracles; games, knowledge, new experiences.

Travel the world, travel to yourself. It's more important to go rather than arrive.

Appendix 2. Translation of the text in English language

Cíle hudební výchovy za Tinctorise a dnes

Ivo Bartoš

Abstract

The aims of music education in the time of Tinctoris and today

In his Latin treatise *Complexus effectuum musices*, Johannes Tinctoris (cca. 1435–1511) describes various effects of music. We can consider them higher aims of music education at that time. It is possible to ask whether they are usable in the same function even nowadays. The music teachers should show understanding for young people's prevailing musical preferences at both primary and secondary schools. Simultaneously, good popular music could sound more frequently in the music education lessons, besides classical music.

Key words: Johannes Tinctoris, music education, musical preferences, *Complexus effectuum musices*.

Ačkoliv se v názvu tohoto referátu objevuje spolu s pojmem „hudební výchova“ také příjmení raně humanistického hudebníka Johanna Tinctorise, čtenáři v něm nenaleznou analytické srovnání pozdně středověké hudební výchovy¹³ se současnou. Autor příspěvku se v souvislosti s Tinctorisem nechtěl zabývat konkrétními, bezprostředními cíli hudební výchovy, ale spíše těmi obecnějšími, které jsou vzdálenější a nadčasové. Praktické cíle jsou před hudební výchovu stavěny v rámci její běžné agendy, jsou jejími základními úkoly. Že tomu tak bylo za Tinctorise, stejně jako dnes se zdá být zřejmé i bez zevrubného zkoumání příslušných oborových didaktik a jejich dějin¹⁴. Základním smyslem hudební edukace bylo

¹³ Termín „hudební výchova“ se v článku objevuje nejčastěji ve svém základním významu, zahrnujícím jak **specializované** a **profesionální** hudební vzdělávání (to bylo během Tinctorisova života zajišťováno např. v klášterních nebo katedrálních školách a dnes probíhá v Česku především na základních uměleckých školách, hudebních konzervatořích a akademiích, gymnáziích se specializovanou hudební výukou, pedagogických, ale také jiných fakultách univerzit, v soukromých uměleckých školách, a v neposlední řadě u privátních učitelů), tak **všeobecné** školní hudební vzdělávání, které za Tinctorise neexistovalo (i když za jeho zárodky by mohly být pokládány počáteční fáze tehdejšího specializovaného a profesionálního hudebního vzdělávání) a v současném českém školství je zastoupeno hlavně vyučovacím předmětem Hudební výchova na prvním a druhém stupni základních škol a na gymnáziích, popř. na středních pedagogických školách. Pokud bude zapotřebí chápat termín „hudební výchova“ v některém z jeho užších významů, vyplyne to z kontextu nebo připojeného upřesnění. Hlavním impulzem k napsání předkládaného příspěvku byla školní **všeobecná hudební výchova**, jejíž potřeby a nároky determinují strukturu a náplň přípravy budoucích učitelů a učitelů na hudebních katedrách pedagogických fakult.

¹⁴ WAESBERGHE (1986, s. 6) shrnul hlavní vzdělávací cíle středověku takto: „*In erster Linie war dieses Bildungsideal auf das christliche Leben, den christlichen Glauben und auf strenge Moral abgestimmt. [...] Erst in zweiter Linie wurde eine wissenschaftliche Bildung angestrebt, die oft kaum über die Elementarkenntnisse im Lesen, Schreiben, im Verstehen der lateinischen Sprache und im Singen hinausging [...].*“ (V první řadě byl tento vzdělávací ideál zaměřen na křesťanský život, křesťanskou víru a přísnou

a je dosažení tří klíčových kompetencí – správného **tvoření**, **vnímání** a **chápaní** hudby. Jsou prioritami každého hudebního vyučování. Ani Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) na ně nezapomněl, pouze pro ně používá cizí slova „produkce“, „recepce“ a „reflexe“ a mluví o nich jako o „rovinách“, v nichž se hudebně-výchovné činnosti stávají „obsahovými doménami“ hudební výchovy: „*Hudební výchova vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe obsahovými doménami hudební výchovy.*“ (2013, s. 68).

Vedle přímých vzdělávacích úkolů, jejichž průběžné plnění může učitel hudby během vyučování relativně snadno kontrolovat (žák/student umí–neumí, dokáže–nedokáže, ví–neví), má však hudební výchova resp. hudební pedagogika také nepřímé, vyšší cíle a mety. To, jestli se k nim pedagogové se svými žáky po několika letech společného úsilí alespoň přiblíží, sice není ověřitelné ani jednoduše, ani rychle, ale pro vyzvednutí důležitosti hudební výchovy a hudby ve školství a společnosti poskytují ony dalekosáhlé, „vznešenější“ záměry hudební pedagogiky velmi důležité, ba zásadní podpůrné argumenty. Takové nadstavbové cíle hudební výchovy jsou vpravdě jejím nejvyšším opodstatněním. Stručně řečeno: hudba v nás vyvolává příjemné stavy, přináší nám uspokojení, ale také povzbuzení a posilu, dokonce upevňuje naše tělesné zdraví; vyrovnaný člověk pak přispívá k vytváření hodnotově stabilní, soudržné společnosti. Hudba tedy neobohacuje pouze jednotlivce, ale v jejich součtu rovněž velké, někdy přímo obrovské skupiny lidí, celé národy a nadnárodní společenství. Takovou stmelující úlohu má v současné Evropě např. Beethovenova Óda na radost, z níž se (bez zpívaného textu a v pouze instrumentálním znění) stala v r. 1985 hymna Evropské unie. Během 2. sv. války dosáhla ve světě obrovské obliby polka Škoda lásky českého skladatele Jaromíra Vejvody (s anglickým textem a názvem *Roll Out the Barrel*) a morálně posilovala milióny narukovaných vojáků, paradoxně na obou stranách tohoto největšího ozbrojeného konfliktu lidských dějin (německá textová verze Vejvodovy písně byla masově rozšířená jako *Böhmische Polka* s názvem *Rosamunde*).

morálku. [...] Teprve ve druhé řadě bylo usilováno o vědecké vzdělání, které často sotva přesahovalo elementární znalosti čtení, psaní, latinského jazyka a zpěvu [...]). Tentýž autor poznamenal o školním hudebním vyučování (tamtéž, s. 178): „*Auf dem Gebiet der allgemeinen Methodik im Schulunterricht veränderte sich jahrhundertlang, nämlich bis zum Beginn unseres Jahrhunderts, relativ wenig.*“ (V oblasti všeobecné metodiky se ve školním vyučování změnilo během staletí, totiž až do počátku století našeho, relativně málo.).

Fakt, že hudba má nad člověkem zázračnou moc, je znám po tisíce let. V literatuře bývá uváděn různými způsoby, podle toho, v jaké době taková charakteristika vznikala, komu byla určena a kdo ji psal. Pokud pohlédneme na české publikace posledního čtvrtstoletí, tak např. Jiří FUKAČ hovoří ve své knize *Mýtus a skutečnost hudby* o výsledcích, ke kterým dospěl v 70. letech 20. st. při hledání hudebních funkcí se svým vědeckým kolegou Ivanem Poledňákem. Nalezli a pojmenovali jich rovnou několik desítek. FUKAČ napsal, že „*takovýto ‚katalog‘ by bylo možno snad i mnohonásobně rozšířit, pokud bychom jednotlivé zaznamenané funkce dále specifikovali.*“ (1989, s. 129)¹⁵. Na jiném místě téže knihy FUKAČ o hudbě říká: „*[...] je-li hudba uměním, pak je to umění s nejmohutnější rozvinutými vazbami na oblast fyzikálních, biologických a fyziologických procesů či daností.*“ (tamtéž, s. 132). Oba vědci se pokusili „nashromážděné“ funkce hudby dále klasifikovat, přičemž zkoumali, „*jak vyhmátnout základní funkčně a hodnotově distribuční mechanismy, jimiž jsou orientovány, polarizovány a rozmanitě uskupovány desítky, ba stovky působností hudby.*“ Poznali, že „*[...] rozličné funkce hudby nejsou uloženy v jedné rovině, že jedny funkce jsou s hudbou spjaty podstatně, hloubkově, zákonitě i trvaleji, kdežto druhé okrajově, povrchově, nahodile či dočasně, atd. atd.*“ (tamtéž, s. 131). Pozoruhodné jsou rovněž pohledy na hudební účinky a funkce optikou hudební pedagogiky resp. výchovy. SEDLÁK a SIEBR rozdělili hlavní funkce hudby na: 1) „estetickou“ 2) „výchovnou (etickou)“ 3) „specifické osvojování světa“ 4) „terapeutickou (léčebnou)“. K nim ještě přidali „hédonistickou“ (způsobuje rozkoš), „rekreativní“ a „sociální“ (1988, s. 8). MIHULE s KOVAŘÍKEM jmenují tyto společenské funkce hudby: „reprezentativní“, „magickou“ (únik z reality), „citovou“ (láska), „regulativní v oblasti tělesných aktivit“ (hudba při práci, sportu, tanci apod.), „ilustrační a náladovou“, „alarmující a signalizující“, a konečně „esteticko-komunikační“, tj. uměleckou, která přináší svá vlastní sdělení (1989, s. 110–112). FUKAČ, VYSLOUŽIL a MACEK zahrnují ve *Slovníku české hudební kultury* (dále SČHK) u všeobecné hudební výchovy na školách její vyšší cíle pod sousloví „harmonický rozvoj osobnosti“. Jmenují zde „rozvoj estetických citů“, „tříbení vkusu“, „příspěvek k mravní a světonázorové výchově“ a „pozitivní motivaci a stimulaci určitých racionálních a intelektuálních složek“ (1997, s. 343). RVP ZV (2013) je při chvále hudebního vyučování zdrženlivější. V Části C, kapitole 5 (Vzdělávací oblasti), podkapitole 5.7 (Umění a kultura) se vyjadřuje hlavně k očekávaným konkrétním výstupům

¹⁵ Mnohé takto Fukačem a Poledňákem vytipované hudební funkce by ale bylo možno na základě příbuzných hudebních účinků sloučit do menšího počtu nadřazených kategorií. Jiří FUKAČ to uznává: „*Pochopitelně jsme zjistili, že někde existuje více jmen pro totéž, že se určité funkce vzájemně překrývají či nápadně sdružují, že některá zdánlivá synonyma ve skutečnosti vyjadřují poněkud odlišné funkční aspekty, atd. atd.*“ (1989, s. 129).

jednotlivých činností vzdělávacího oboru¹⁶ Hudební výchova a o obecnějším významu hudební výuky se dlouze nerozepisuje¹⁷. Místo toho rozvádí vyšší pedagogické záměry a přínosy umělecké výchovy v odstavci věnovaném celé vzdělávací oblasti Umění a kultura. Použité formulace však působí dosti uměle a jejich patetická dikce nebudí velkou důvěru¹⁸.

Naopak srozumitelně, přirozeně a proto věrohodně vyznívají pozitivní účinky hudby v seznamu, který ve svém latinském spise *Complexus effectuum musices* nabídl již před více než pěti staletími brabantský hudebník a učenec Johannes Tinctoris. „*Jeho shrnující vývody se nevztahují pouze na etické a katarzní ‚účinky‘ (effectus) hudby. Jsou kromě toho poukázáním na ‚vlastnosti‘ hudební skutečnosti vůbec.*“¹⁹ (DAMMANN 1967, s. 219). Můžeme z nich vydedukovat hlavní cíle tehdejší intencionální hudební výchovy a přemýšlet, zda by nemohly být nosnými ideály také té současné. Zde poněkud předběhněme a prozradíme, že mohly. Historický soubor hudebně-pedagogických idejí shromážděný Tinctorisem je skutečně schopen přinést všeobecné, speciální i profesionální hudební výchově užitek. Zvláště té všeobecné, protože její vlastní dějiny jsou poměrně krátké a ona sama ve své pedagogické praxi hledí spíše vpřed než zpět²⁰. Hudební výchova se objevuje na školních seznamech

¹⁶ Pojem „vzdělávací obor“ je v terminologii RVP ZV nadřazen tradičnímu označení „vyučovací předmět“, jak vysvětluje „Slovníček použitých výrazů“ na konci dokumentu. „*Vyučovací předmět*“ je zde definován jako „*forma didaktického uspořádání →vzdělávacího obsahu a jeho organizačního zpracování ve →školním vzdělávacím programu; zjednoho →vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden →vyučovací předmět nebo více →vyučovacích předmětů, případně může →vyučovací předmět vzniknout integrací →vzdělávacího obsahu více →vzdělávacích oborů (integrováný vyučovací předmět)*“ (2013, s. 146). [Šipky ve Slovníčku odkazují na jeho samostatná hesla.].

¹⁷ „*Hudební činnosti jako činnosti vzájemně se propojující, ovlivňující a doplňující rozvíjejí ve svém komplexu celkovou osobnost žáka, především však vedou k rozvoji jeho hudebnosti [...].*“ (RVP ZV 2013, s. 68)

¹⁸ „*Cílové zaměření vzdělávací oblasti*

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- *pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace*
- *chápaní umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, citění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot*
- *spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností*
- *uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života*
- *zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápaní procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě“*

(RVP ZV 2013, s. 69)

¹⁹ „*Seine summarischen Darlegungen beziehen sich nicht nur auf die ethischen und kathartischen ‚Wirkungen‘ (effectus) der Musik. Sie sind überdies ein Aufweis der ‚Eigenschaften‘ musikalischer Wirklichkeit überhaupt.*“

²⁰ Existují samozřejmě mnohé situace, kdy se i všeobecná hudební výchova musí obracet do minulosti, např. při výkladu dějin hudby a hudebních forem, při poslechu hudebních ukázek apod. Jejím hlavním výzkumným prostorem je však z hlediska času přítomnost a nejbližší budoucnost. Naproti tomu ve vzdělávací praxi

vyučovaných předmětů většinou až mezi posledními, což napovídá, že o své místo na slunci bude muset i nadále bojovat. Slova „bojovat“ a „boj“ se k české hudební výchově druží již po dlouhá desetiletí. SČHK uvádí v hesle **hudební výchova**, že od založení Společnosti pro hudební výchovu (1934) a od uspořádání I. mezinárodního hudebně výchovného kongresu v Praze (1936) „se hovoří o tzv. *bojích o hudební výchovu*“ (1997, s. 344). Vývoj v českém školství po r. 1989, s jeho střídajícími se ministry a koncepcemi, problémy se vzdělávacími standardy, státními maturitami, napjatými školskými rozpočty a nevysokými platy pedagogů naznačuje, že udržení kvalitního hudebního vzdělávání, jež školské úřady i veřejnost zajímá pochopitelně méně než např. výuka matematiky nebo cizích jazyků, se může v příštích letech ukázat jako problematické. Historické doklady o důležitosti hudby, mezi něž patří také Tinctorisův *Complexus effectuum musices*, mohou hudební výchovu podpořit.

Johannes Tinctoris (cca. 1435–1511) se narodil v historickém Brabantsku, v městečku Braine-l'Alleud ležícím v dnešní Belgii, přibližně dvacet kilometrů jižně od Bruselu, v těsném sousedství mnohem známějšího Waterloo, osudného v r. 1815 Napoleonu Bonapartovi. Dalšími významnými životními zastávkami Tinctorise byly Nivelles a Cambrai. V Cambrai se nacházelo sídlo diecéze, pod níž patřilo Braine-l'Alleud a Nivelles. V Cambrai bylo rovněž slavné hudební centrum při tamní katedrále²¹, jež proslavil zakladatel franko-vlámské kompoziční školy Guillaume Dufay (1397–1474), také rodák od Bruselu. Na základě archívních dokumentů se zdá, že Tinctoris a Dufay se právě v Cambrai mohli v r. 1460 osobně poznat. Tinctoris poté působil ve francouzských městech Orléans a Chartres. Jeho kariéra kulminovala po r. 1470 pobytem v italské Neapoli, kde se stal mimořádně váženým členem dvora krále Ferdinanda I. a mj. hudebním učitelem jeho dcery Beatrix Aragonské, pozdější uherské a české královny²². Tinctoris byl již za svého života mezinárodně známým sbormistrem, zpěvákem, instrumentalistou, skladatelem, učitelem hudby, hudebním teoretikem a spisovatelem, ale též právníkem, matematikem a klerikem. Do dnešních časů se od něj dochovalo dvanáct hudebně-teoretických spisů²³. Z posledního z nich, *De inventione et usu musice* (O vynalézání a užívání hudby), však známe pouze výňatky, pocházející ze všech pěti plánovaných, možná nikdy nedokončených svazků díla. Ve svém souhrnu mají Tinctorisovy traktáty komplexní tematický záběr. REESE o nich říká: „*Whether he was*

specializované a profesionální hudební výchovy bylo a je zohledňování dějinné kontinuity a ožívování historické zkušenosti (např. v interpretaci hudby napsané zhruba do r. 1800) na denním pořádku.

²¹ Tato kdysi významná gotická stavba je dnes k vidění pouze na obrázcích. Její zkáza započala za Francouzské revoluce a na počátku 19. st. byla bohužel srovnána se zemí.

²² Beatrix Aragonská je proslulá mezi historiky umění díky významnému centru renesanční kultury, které její choť, král Matyáš Korvín, spolu s ní vybudoval v jejich panovnické rezidenci v Budě.

²³ Jejich latinské texty jsou přehledně seřazeny na webu Thesaurus musicarum latinarum (<http://www.chmtl.indiana.edu/tml/start.html>), spravovaném Indiana University, Bloomington, USA.

strikingly original thinker or not, Tinctoris was a true musical encyclopedist. His twelve treatises form a ‚suma‘ that affords insight not only into the musical theory of his own day (and earlier), but into that of the entire Renaissance.“ (1959, s. 139–140). KRÁK se vyjádřil podobně: „Študovať dnes Tinctorisovo dielo znamená predovšetkým správne pochopiť univerzalistického ducha hudobného mysliteľa 15. storočia. Pretože Tinctoris akoby predstavoval takmer osvietenský typ encyklopedistu 18. storočia, povedzme ako bol Denis Diderot – žil v 15. storočí, ktoré sa nezadržateľne, ale predsa len pomaly vymaňovalo zo šera stredovekej spoločnosti. Nemáme tým na mysli nejaký ‚temný stredovek‘, na ktorého biedu, ‚zaostalost‘, alebo nebodaj ‚tmárstvo‘ ešte donedávna s dešpektom poukazovali proletárske estetické doktríny.“ (2008, s. 192).

Tinctorisovy knihy jsou převážně teoretickými příručkami resp. učebnicemi – k solmizaci, mensurální notaci, kontrapunktu apod. Tři tituly se však z rámce naukové literatury poněkud vydělují: je to první slovník hudebních pojmů v hudebních dějinách *Terminorum musicae diffinitorium* (bývá uváděn i pod názvem *Diffinitorium musicae*), již zmíněn pětisvazkový, ale neúplný pokus o souhrnný pohled na hudbu a její problematiku *De inventione et usu musicae*, a pro nás v této chvíli nejzajímavější pojednání *Complexus effectuum musicarum*, jehož název by mohl v doslovném překladu znít *Náruč hudebních účinků*. *Complexus* byl napsán asi v r. 1475 nebo ještě dříve a má ráz hudebního eseje. Čtenářsky přitažlivým ho dělá rozčlenění do přehledného seznamu dvaceti položek vybavených doprovodnými komentáři. Jsou sestaveny z poznámek autora a doprovodných citací, jež pocházejí z Bible a od vzdělců klasického starověku a církevního středověku (zastoupeni jsou mezi nimi mj. Aristoteles, Cicero, Horatius, Ovidius, Vergilius, Quintilianus, Boethius, sv. Augustin, Tomáš Akvinský a Isidor ze Sevilly). Tinctoris v Prologu díla, který je zároveň úvodem i věnováním princezně Beatrix, vykládá své královské žačce pohnutky tohoto literárního počínu. Podle autora jsou hudebně-výchovné. Z dedikace vyznačuje upřímný zájem Tinctorise na budoucím štěstí mladé dívky, jejíž hudební výchova pro něj byla asi více poctou a radostí nežli pracovní zátěží.

<p><i>Illustrissimae dominae Beatrici de Aragonia, Regis Siciliae, Jherusalem et Ungariae probissimae filiae, Johannes Tinctoris inter legum artiumque mathematicarum professores minimus immortalem servitute. Scienti mihi, beatissima Beatrix, quam ardenti, quamque vehementi studio ingenue arti musices operam impendas occurrit quosdam ingentes effectus ipsius compendiose tuae celsitudini exponere. Quibus licet animum tuum instar illius a quo coelestem duxit originem, arbitror constantissimum exciteris numquam abs tam insigni opera desistere. Quod quidem aggressus ego sum non minus amore tui quam artis inductus. Enim vero ut quam gratissimum mihi est musicen cui me ab ineunte aetate dedidi studio tam illustris tam prudentis tamque formosae dominae, regiae filiae gloriosissimam fore, sic et beneficio ipsius artis quam caeterarum potentissimam Plato, pulcherrimam Quintilianus, divinamque scientiam Augustinus asserit, tuum semper animum ab omni dolore purificatissimum expeto. Neque me credas velim omnes effectus ipsius liberalis ac honestae musices (sic eam Aristoteles vocat hoc in opusculo) complecti verum tantum modo viginti, ut sunt: [...]</i></p>	<p>Nejjasnější paní Beatrix Aragonské, nejprříkladnější dceři krále Sicílie, Jeruzaléma a Uher, Johannes Tinctoris, nejnepatrnější mezi profesory práva a matematiky a navždy k jejím službám. Jelikož vím, přešťastná Beatrix, s jak vášnivým a s jak silným zanícením studuješ svobodné hudební umění, napadlo mě krátce představit tvé Výsosti některé z jeho nesmírných účinků. Ačkoli jsem přesvědčen, že tvá povaha je naprosto stálá, po příkladu oné, od níž odvozuje svůj nebeský původ, nechť tě povzbuzují, abys nikdy neupustila od tak znamenitého zaměstnání. Do díla jsem se pustil veden láskou k tobě i k umění. Neboť stejně jako shledávám vskutku nevýslovně příjemným, že hudba, které se věnuji již od útlého dětství, je poctěna zápallem takto vynikající, rozumné a hezké paní, královské dcery, jejíž sláva bude obrovská, si zároveň toužebně přeji, aby zásluhou téhož umění, jež Platon nazývá nejmocnějším, Quintilianus nejkrásnějším a Augustin božskou vědou, zůstala tvá duše navždy prostá sebemenší bolesti. Nemysli si, že jsem chtěl ve svém dílku obsáhnout všechny účinky tohoto svobodného a váženého hudebního umění, jak je nazývá Aristoteles, ale popravdě pouze dvacet, jež jsou: [...]</p>
--	---

Následuje výčet dvaceti účinků hudby v tom nejstručnějším pojmenování a prozatím bez jakýchkoli komentářů. Po dalším krátkém odstavci, kterým Prolog končí, se dvacet hudebních efektů vrací, tentokrát už ale v samostatných, krátce koncipovaných dvaceti kapitolách a s doplňujícím výkladem v každé z nich.

²⁴ Latinské texty překládal autor příspěvku na základě zdrojů a publikací uvedených v závěrečném soupisu.

Johannes Tinctoris, *Complexus effectuum musices*, 20 účinků hudby (= názvy kapitol I–XX)

[1] <i>Musica Deum delectat</i>	[1] Hudba se líbí Bohu
[2] <i>Musica laudes Dei decorat</i>	[2] Hudba ozdobuje chválení Boha
[3] <i>Musica gaudia beatorum amplificat</i>	[3] Hudba zvětšuje radosti blažených
[4] <i>Musica ecclesiam militantem triumphanti assimilat</i>	[4] Hudba připodobňuje církev bojující [církvi] vítězné
[5] <i>Musica ad susceptionem benedictionis Domini praeparat</i>	[5] Hudba připravuje k přijímání božského požehnání
[6] <i>Musica animos ad pietatem excitat</i>	[6] Hudba podněcuje duše ke zbožnosti
[7] <i>Musica tristitiam depellit</i>	[7] Hudba potlačuje smutek
[8] <i>Musica duritiam cordis resolvit</i>	[8] Hudba obměkčuje srdce
[9] <i>Musica diabolum fugat</i>	[9] Hudba zahání ďábla
[10] <i>Musica extasim causat</i>	[10] Hudba vyvolává extázi
[11] <i>Musica terrenam mentem elevat</i>	[11] Hudba pozvedá pozemské myšlenky
[12] <i>Musica voluntatem malam revocat</i>	[12] Hudba odvrací zlou vůli
[13] <i>Musica homines laetificat</i>	[13] Hudba dává lidem radost
[14] <i>Musica aegrotos sanat</i>	[14] Hudba uzdravuje nemocné
[15] <i>Musica labores temperat</i>	[15] Hudba ulehčuje práci
[16] <i>Musica animos ad praelium incitat</i>	[16] Hudba povzbuzuje k bitvě
[17] <i>Musica amorem allicit</i>	[17] Hudba vábí lásku
[18] <i>Musica iocunditatem convivii augmentat</i>	[18] Hudba rozmnožuje požitky při hostinách
[19] <i>Musica peritos in ea glorificat</i>	[19] Hudba oslavuje ty, kdož jsou v ní zkušení
[20] <i>Musica animas beatificat</i>	[20] Hudba přináší duším štěstí

Uvedených dvacet hudebních efektů Tinctoris vložil také do páté kapitoly prvního svazku svého hudebního kompendia *De inventione et usu musice* a přidal k nim sedm dalších. Tento text, který popsal anglický muzikolog R. WOODLEY (1985), tedy obsahuje celkem 27 hudebních účinků. Je součástí rukopisu uloženého v Cambrai²⁵. Některé hudební efekty z *Complexus* v něm potkáváme s pozměněnými názvy a v odlišném pořadí. Sedm účinků hudby, které v *Complexus* obsaženy nejsou, Tinctoris představuje takto:

²⁵ Pokud porovnáváme rukopisné prameny Tinctorisova pojednání *Complexus effectuum musices* podle počtu uváděných hudebních efektů, jsou k dispozici tři různé verze tohoto spisu. Liší se od sebe jak obsahem, tak názvem. První dvě verze nesou název *Complexus effectuum musices*, hovoří o 20 efektech a dokládají je manuskripty z Bruselu (v něm je sice efektů popsáno jen 9, ale jejich celkový počet 20 oznamuje sám autor v Prologu, jimž spis začíná) a Gentu. Třetí verze, obsahující 27 efektů, je součástí opisu několika částí Tinctorisova díla *De inventione et usu musice*. Opis je uložen v Cambrai (viz WOODLEY 1985) a popis 27 efektů je v něm nadešlán *De effectu*. V rukopisu z Cambrai však má popis 27 hudebních účinků jen asi třetinový rozsah oproti *Complexus effectuum musices* s 20 efekty, protože obsahuje méně citací, především těch antických, ale rovněž církevních a biblických. Upozornil na to WEGMAN (2009) a vyslovil hypotézu, že verze Tinctorisova textu s 20 efekty, tedy spis *Complexus effectuum musices* (rkp. Brusel, Gent), je mladší, zatímco verze s 27 efekty Tinctoris napsal podstatně dříve. Podle WEGMANA byl učenec při psaní textu s 20 hudebními účinky profesně a lidsky mnohem vyzrálejší než v době vzniku verze s 27 hudebními účinky, navíc na něj s přibývajícími roky stále silněji působil postupující humanismus. Proto Tinctoris v *Complexus effectuum musices* vysvětlující komentáře k jednotlivým účinkům hudby nápadně rozšířil, myslí si WEGMAN (tamtéž).

<i>Musice usus</i>	Hudba
- <i>pueros et adolescentes ad uirtutem disponit</i>	- vede chlapce a jinochy ke zmužilosti
- <i>quietum ac lenem somnum prouocat</i>	- přináší klidný a pokojný spánek
- <i>infantum uagitus sedat</i>	- tiší dětský pláč
- <i>curas minuit</i>	- ulehčuje starosti
- <i>iracundiam temperat</i>	- mírní hněv
- <i>plurima sapientum dicta exemplo sui comprobant</i>	- svým příkladem potvrzuje většinu slov mudrců
- <i>pronuntiationem modestam oratoribus administrat</i>	- napomáhá uměřenému projevu řečníků

BRITTA si všímá toho, že *Complexus* je neobvyklý nejenom mezi spisy Tinctorise, ale rovněž v hudební literatuře epochy. Aniž by měl ambice být odborným pojednáním, představuje se jako oslava hudby (*un hommage à la musique*), chápané coby zvukový fenomén uplatňovaný v církvi a ve společnosti. Uváděné efekty jsou připisovány hudbě obecně a ne té či oné hudební charakteristice, jako např. ethosu modů. Tím dává Tinctoris najevo úmysl zakotvit svůj text jednoznačně v rovině filozofické (*d'ancrer son propos dans des perspectives résolument philosophiques*) a zcela se vyhnout odbornému stylu (*en évitant toute démonstration technique*), míní badatelka (2008, s. 197). Tinctoris, stejně jako mnozí před ním a po něm, své spisy do jisté míry kompiloval ze starších zdrojů²⁶. I přesto je *Complexus effectuum musices* zajímavým a cenným písemným dokladem. Je z něj možno poznat nejenom význam hudby pro dobu, v níž žil Tinctoris, ale také hlavní nosné motivy hudebního vzdělávání, sahající až do antického Řecka, a vzhledem k biblickým citátům ještě dále proti proudu času. Malé zastavení nad tímto krátkým spisem může povzbudit i dnešní učitele hudební výchovy, kteří potřebují mít nejenom kvalitní hudební vzdělání, pevné tělesné a duševní zdraví, dobrou pracovní metodu a potřebné didaktické pomůcky, ale též přesvědčení, že jejich snažení není marné a má vyšší smysl, časově přesahující horizont nejbližších týdnů a měsíců. Tinctorisem shromážděné hudební účinky nás upoutávají svou bezprostředností. Všechny jsou lidem prospěšné i v naší moderní době, dokonce i ty, které se dotýkají náboženství – nevěřící člověk z nich může profitovat v jejich estetické, morální a etické rovině. Platí to hned u první položky, probírané v Kapitole I – *Musica Deum delectat* (Hudba se líbí Bohu). Je pochopitelné, že krásná hudba vytvořená za tím účelem, aby potěšila

²⁶ Tinctorisovy spisy s 20 (*Complexus*) i 27 (*De effectu*) hudebními efekty si jich např. několik „vypůjčily“ (vč. částí příslušných doprovodných komentářů a cizích citací) od Humberta z Romaně (Humbert de Romans), který zastával ve 13. století funkci nejvyššího mistra benediktinského řádu (WEGMAN 2009, s. 774–775).

Boha, se bude zrovna tak líbit lidem, kteří ho jejím prostřednictvím oslavují. VENDRIX postřehl, že text na tomto místě odkrývá dva zásadní aspekty Tinctorisova myšlení: „Z jedné strany, podtrhujíc úlohu, kterou má hudba v křesťanské víře, aktualizuje rozpravy o vztahu mezi hudbou a teologií. Z druhé strany otevírá slovník použitý u tohoto prvního efektu vjemový horizont radosti.“²⁷ (2006, s. 31). Tinctoris tedy myslel při svých úvahách o významu hudby stejnou měrou na Boha i na člověka. BRITTA (2006, s. 7) rozděluje 20 hudebních efektů z *Complexus* na liturgické (1–6, 11, 20), zázračné (10, 16, 17), etické (7–9, 12, 13, 15, 18, 19) a terapeutické (14). Pozorujeme však, že všechny se manifestují prostřednictvím svého působení na lidské vnímání a lidskou psychiku a mají proto de facto povahu hudebně-estetickou a hudebně-psychologickou. Hudební pedagog Tinctoris nezapomíná ani na důležitost hudby pro rozvoj lidského intelektu, což se v *Complexus* projevuje názorně v Kapitole XIII – *Musica homines laetificat* (Hudba dává lidem radost):

<p><i>Namque prout refert Aristoteles in octavo Politicorum: "Museus ait esse hominibus delectabilissimum cantare," propter quod in conventus et deductiones rationabiliter assumunt ipsum tamquam potentem laetificare, et laetificat alios quidem plus et alios minus. Namque quanto plus in hac arte perfectus est, tanto plus ab ea delectatur, eo quod naturam ipsius et interius et exterius apprehendat. Interius quidem virtute intellectiva, qua intelligit debitam compositionem ac pronuntiationem, et exterius potentia auditiva, qua percipit concordantiarum dulcedinem. Tales autem sunt solum qui de musicae vere iudicare delectarique possunt, propter quod philosophus in octavo Politicorum consulit iuvenibus operam dare musicae, ut non tantum sono per se sive per alium delectentur. Sed senes etiam effecti dimissis operibus de ea recte possint iudicare. Musica vero minus illos laetificat qui nihil ex ea penitus quam sonum percipiunt, extrinseco etenim sensu tantummodo delectantur. [...].</i></p>	<p>Neboť jak praví Aristoteles v osmé knize své Politiky: „Mousaios říká, že tou nejpříjemnější věcí je pro lidi zpěv“, který proto [lidé] právem přibírají ke shromážděním a zábavám, jelikož dokáže rozradostnit. A tu dává jedněm radosti více a druhým méně, neboť čím dokonalejší je člověk v tomto umění, tím více potěšení v něm nachází, protože jeho povahu poznává zevnitř i zvenčí. Zevnitř rozumem, kterým pochopíme náležitou kompozici a správné provedení, zvenčí sluchem, jímž zachycujeme sladkou harmonii. Pouze takoví lidé mohou hudbu správně posuzovat a vychutnat si ji, takže filozof v osmé knize Politiky mladým radí cvičit se v hudbě, aby je bavila nejen zvukem, ale i něčím jiným, a aby, až zestárnou a hudbou se přestanou [prakticky] zabývat, o ní mohli přesto vyřknout správný soud. Hudba vskutku méně obšťastňuje ty, kteří z ní nevnímají nic jiného nežli pouhý zvuk, přijímají pak totiž zábavu pouze vnějším smyslem. [...].</p>
--	---

²⁷ „D’une part, soulignant le rôle que tient la musique dans la foi chrétienne, il actualise les discussions sur les rapports entre musique et théologie. D’autre part, le vocabulaire utilisé dans ce premier effet ouvre un horizon perceptif qui est celui du plaisir.“

Důležitost všestranné znalosti hudby připomíná Tinctoris také v hudebním slovníku *Terminorum musicae diffinitorium*. Sepsal ho přibližně ve stejné době jako *Complexus* (tj. cca v r. 1475 nebo dříve), tiskem byl vydán kolem r. 1495. Spis je opět dedikován princezně Beatrix Aragonské. K heslu *Musicus* zařadil spisovatel krátké vysvětlení, opírající se o tradičně rozdílné středověké chápání pojmů *musicus* a *cantor*²⁸. Aby ještě názorněji vysvětlil rozdíl mezi oběma termíny, připojil Tinctoris následující verše: „*Musicorum et cantorum magna est differentia: / Illi sciunt, ii dicunt quae componit musica. / Et qui dicit quod non sapit diffinitur bestia.*“²⁹ Verše Tinctoris s nepodstatnými úpravami opsál z úvodní stránky spisu *Regulae musicae rhythmicae*³⁰ Guida z Arezza. Ve dvou dalších rýmovaných větách, jimiž Guido pokračuje (Tinctoris již ne), je vyjádřen nesouhlas s chválou ostrých tónů zpěváků, kteří jich dosahují „hřmícími“ hlasy (*tonantis vocis*), protože pak by mohla nad slavíkem vyhrát i hýkající oslice (*vocalis asina*)³¹.

Z toho, že Guido z Arezza v 11. století a Johannes Tinctoris o čtyři sta let později upozorňovali na význam hudebního vzdělání pomocí drsného sarkasmu je možno odvodit, že úskalí hudební nevědomosti a nedostatečné dovednosti ohrožovalo či znemožňovalo úspěšnou plavbu hudebními vodami odedávna a bylo pro hudební provoz reálným nebezpečím. Ještě uprostřed 19. století, když bratr autora české hymny Jan Nepomuk ŠKROUP vydával česky (1862, 1864) a německy (1862) svou příručku hudebních základů pro adepty učitelství a ředitele kůrů, v jejím českém úvodu napsal: „*Školní mládenec může se jen tak dlouho hudbě učit, dokavad vesnickou školu navštěvuje. V hlavní škole anebo v nižší reálce nemá k tomu ani příležitosti ani času, a protož vidíme učitelské čekatele, jimž známost hudby zcela schází, anebo jen dosti chatrná bývá.*“ (1864, Předmluva spisovatelova). Škroup netušil, že na podobné „učitelské čekatele“ bude v jeho domovině možno natrefit ještě po 150 letech...

Moderní doba spěchá ve 3. tisíciletí kupředu tak rychle, jako ještě nikdy předtím. Často v ní slyšíme nebo čteme názor, že dobrý hudební vkus je nyní ohrožen více než v minulosti, hlavně kvůli snadno dostupné populární hudbě. Je pravda, že tu nejvíce poslouchají mladí lidé a jsou proto maximálně vystaveni jejím účinkům. Na druhé straně je ovšem nebezpečí „hudebního zhloupnutí“ mladé generace zpuchřelým strašákem, protože i dnešní starší lidé byli kdysi mladí a jenom proto, že v mládí poslouchali „populár“, si

²⁸ *Musicus* (hudebník ve významu skladatel, teoretik, hudební vědec) poznává hudbu nejen smysly, ale ještě hlouběji prostřednictvím rozumové úvahy, zatímco *cantor* (latinský význam může být nejen zpěvák, ale také hráč na hudební nástroj) během svého praktického hudebního zaměstnání.

²⁹ „*Mezi hudebníky [tj. teoretiky a skladateli] a zpěváky [tj. praktiky] je velký rozdíl: tamti [teoretikové, skladatelé] hudbu znají, tito [praktikové] ji jen přednášejí. A kdo přednáší to, co nezná, je nazýván zvířetem.*“

³⁰ In: GERBERT 1784, sv. 2, s. 25–34. (Dostupné také na webu Thesaurus musicarum latinarum).

³¹ „*Caeterum tonantis vocis si laudent acumina, / Superabit philomelam vel vocalis asina.*“

později jako retardovaní hudební zbloudilci nepřipadali. Po sedmdesáti letech proto působí úsměvně bédování Celestina RYPLA v jeho jinak čtivé, populárně laděné knížce *Promluvme si o hudbě*, vydané v dusných letech Protektorátu. Spisovatel ovšem zamýšlel své lamento vážně: „*Posloucháme-li někdy ve vlaku nebo na výletech zpěv mladých lidí exoticky oblečených, tu se opravdu hrozíme jejich hudebního vkusu. Marion, Dája, Volání dalek, exotika, ve které se hledá zotavení, a ještě nějaká ta ‚maminka‘ a ‚chaloupky‘. Je to někdy k zoufání, pomyslíme-li, že tak zpívá dorost národa, který má překrásné lidové písně a takový bohatý výběr z nich, že je pro každou náladu po ruce hned ne jedna, ale spousta vhodných písní. I když uvážíme hospodářský význam šlágru, přece si musíme jen přát, aby takový bezduchý škvár, když už se takové hlouposti nedají dobře zakazovat, byl omezen jen na nejmenší míru. Zde by se mělo zasáhnout ‚protiofensivou‘. Ukázat mladým lidem krásu lidové písně a naučit je mít ji rád, hlavně na venkově, kde již celou řadu let zatlačuje šlágr u ‚chasy‘ lidovou píseň. Je to úkolem výchovy a ta ještě pořád nedovedla pozvednouti vkus mládeže v její prospěch. Mládež zpívající takové šlágry nemůže mít krasocit a nemůže být také schopna ušlechtilých citů jiných. Po této stránce se jistě něco podnikne a už podniká, a je věru na čase.*“ (1943, s. 112).

Ryplova slova „*pozvednouti vkus mládeže v její prospěch*“ musela mladým, kteří si je tenkrát přečetli, znít v lepším případě směšně. I současná hudební výchova je určena hlavně mládeži a je míněna v její prospěch. Zejména na základních školách a zejména v jejich osmých a devátých třídách si však zarputilá a nevděčná mládež této ušlechtilé snahy mnohdy dostatečně neváží, jak ukazují zkušenosti těch, kteří se tam (opět v nejlepším úmyslu) vydávají hudební výchovu učit. To však není pozorováno pouze v českých školách, v tomto smyslu se vyjadřuje např. i STÅLHAMMAR ve své studii o hudebních zájmech patnáctiletých švédských a anglických školáků: „*[...]the school's world of music constitutes no more than a small, limited part of the young people's own world of music. The latter is a world they interpret and evaluate from their own perspective – a perspective often differing from that of the school.*“ (2004, s. 5). Tinctorisovy hudební efekty sice působí příznivě i dnes, ale mladí posluchači ve své drtivé většině poslouchají jinou hudbu, než jakou jim doporučuje školní hudební výchova. Jediným pedagogickým řešením je zde to, které předkládá opět Tinctoris – **tolerance**. WEGMAN (2008) rozvádí, jak Tinctoris ve spisu *De inventione et usu musicae* popisuje příhodu, kterou zažil při návštěvě Brugg. Uslyšel tam dva slepé bratry hrát na violy natolik okouzlujícím způsobem, že ho to emocionálně uchvátilo. Při svém líčení si však Tinctoris dává pozor, aby bylo patrné, že to, co se líbilo jemu, bylo jeho osobním prožitkem, kterému nepřisuzuje objektivní platnost. **Tolerance** a **empatie** se zdají být těmi

pravými klíči k srdcím a myslím mladých lidí, které chce povinná hudební výchova na školách oslovit a zaujmout. Bylo by moudré nebrat ani nehanět jim jejich populární, rockovou, folkovou, elektronickou a další hudbu, která sice nepatří formálně do té „artificiální“ a kterou hudební výchova tradičně považuje za esteticky méně hodnotnou, která však nesrovnatelně lépe a výstižněji vyjadřuje životní pocity svých recipientů než ta údajně hodnotnější. Je totiž aktuálnější, zachycuje mladý pulz naší doby a dech současného života. Je čím dál tím jasnější, že učitel hudební výchovy již nevystačí s pouhým respektem k hudbě „artificiální“ a despektem k hudbě „nonartificiální“. Omezenou využitelnost a malou praktičnost těchto dvou hodnotících termínů kritizuje BLÜML, který proto na jejich užívání ve své disertační práci rezignoval (2014, s. 10–11). Jeho výhrady prý „[...] v rozhovorech s autorem disertační práce na sklonku svého života připouštěl i tvůrce a dlouholetý propagátor těchto terminologicko-pojmových teorií Ivan Poledňák.“ (2014, s. 11, pozn. 7). Také další zastánce a propagátor polarizované hudebně-terminologické dvojice „artificiální–nonartificiální“, brněnský muzikolog Jiří FUKAČ, si pravděpodobně nejpozději na konci 80. let 20. století uvědomoval, že estetické hodnocení hudby musí dostat v souvislosti s narůstající diverzifikací hudebních žánrů a druhů a jejich vzájemným ovlivňováním a prolínáním nová východiska. V knize *Mýtus a skutečnost hudby* totiž napsal, že „statut umění není výhradním právem vážné hudby (i když právě ona se vědomě manifestuje jako ‚umělecká‘), [...]“. (1989, s. 132–133). Pojmů „artificiální“ a „nonartificiální“ se FUKAČ tehdy ještě nezřekl. Ale tento duchem věčně mladý badatel, který se v listopadu 1989 spontánně přidal na stranu stávkujících vysokoškolských studentů, jistě cítil, že prudký rozvoj populární hudby ve 2. pol. 20. století obsah obou termínů postupně relativizuje, jelikož uvedl: „Hlavní voj moderní populární hudby se však již málem sto let sune dějinami díky nesčetným stylovým proměnám. Vzešel se syntézy evropských a afroamerických hudebních vzorců a je otevřen pro impulsy ze všech oblastí, do nichž vstoupil. Zatím nic nevěstí vývojovou stagnaci této dnes již všesvětové hudební ‚řeči‘.“ (tamtéž, s. 256). FUKAČ dále vyslovil jasnozřivou prognózu: „[...] nová vývojová dynamika hudby 21. století vzejde s největší pravděpodobností z dialogu a z dalšího přerodělování sfér hudební artificiality a nonartificiality [...]“. (tamtéž, s. 258).

Konkrétních příkladů „přerodělování sfér hudební artificiality a nonartificiality“ by se dalo najít nespočetně, my však pohledme alespoň na jeden. Světový hit předčasně zesnulého popového krále Michaela Jacksona, *Man in the Mirror* (1988), má na začátku sloky a na konci refrénu harmonii založenou na líbivém akordickém sledu I-V⁶-VI-III⁶-IV, který je nám povědomý především z barokní hudby. Najdeme ho např. v chorálu *Ertöt'uns durch*

dein' Güte, kterým končí Bachova kantáta č. 22 *Jesus nahm zu sich die Zwölfe*, s kvintakordy místo sextakordů ho přesto identifikujeme v proslulém Pachelbelově Kánonu pro troje housle a basso continuo in D, přes částečně pozměněné harmonické funkce (I-I²-VI-VI²-IV⁷) nám ho i díky stupňovitě klesajícímu basu stále ještě připomínají úvodní takty populárního *Air* z Bachovy třetí orchestrální svity D dur atd. Refrén songu je založen na dalším standardním harmonickém postupu hudby baroka, tentokrát I-I⁶-IV-V, který si můžeme s nepatrnou obměnou (kvintsextakord druhého stupně místo kvintakordu subdominanty) vyslechnout třeba v úvodu *Air* z Händelovy Vodní hudby. K těmto osvědčeným harmonickým řešením klasické hudby se v písni *Man in the Mirror* přidaly další atraktivní hudební i nehudební substance: hudební prvky popu, rocku a jazzu (akordy, melodické postupy, rytmické modely), instrumentárium moderní taneční kapely, jemuž dominují impresionisticky splývavé barvy elektronických klávesových nástrojů, podmalovávané jemnými tóny rovněž elektronicky generovaných smyčců, intonačně a rytmicky skvělý gospelový pěvecký sbor, sociálně vnímavý a angažovaný text s moralistním apelem (člověk má začít nejprve měnit sám sebe, chce-li změnit okolní svět), a v neposlední řadě Jacksonův strhující pěvecký a taneční projev. Vzniklo tak syntetické dílo, které ve své zvukové i audiovizuální podobě po určitý čas ovládalo svět showbyznysu a dodnes neztratilo svou přitažlivost³². Jen obtížně by se prokazovalo, že song *Man in the Mirror* v podání M. Jacksona a jeho tehdejšího ansámblu nemá nic společného s uměním a je produkcí výhradně „nonartificiální“, česky řečeno neuměleckou³³. Ano – tato píseň sice vznikla proto, aby vyplnila „prázdný čas“ svých

³² Nepomíjející kvality písně *Man in the Mirror* prokázala na podzim r. 2014 mladičká zpěvačka Lauren Platt, když ji v osobité interpretaci zazpívala v populární britské televizní soutěži *The X Factor*. Platt se posléze stala semifinalistkou a jednou z neaplaudovanějších osobností této divácky a mediálně pozorně sledované show.

³³ Jiří FUKAČ při vysvětlování „artificiality“ dospěl až k tomuto tvrzení: „Svou pozici krásného umění pak hudba s uměleckými aspiracemi přebudovala v mocnou pevnost: [...]. A právě tuto příliš krásnou a trochu umělou pozici chápeme jako ‚artificialitu‘: vyhýbáme se tu slovu ‚umění‘, poněvadž umělecké hodnoty mohou vznikat nejednou i vně této hradby.“ (1989, s. 245). Takovému zdůvodnění se ovšem vzpírá etymologie. Fukačova teze od sebe separuje slova „artificialita“ a „umění“, přestože tyto pojmy jsou utvořené od téhož významového základu, jen formulované ve dvou různých jazycích, latině a češtině. Jestliže může být podle Fukače nonartificiální hudba „vně této hradby“ rovněž umělecká, je etymologická konfúze takto posunutého terminologického obsahu ještě očividnější. Nelze se ubránit dojmu, že Fukač svým výkladem spíše podpiral hroučící se platnost pojmových kategorií „artificiální“ a „nonartificiální“, které v r. 1989, kdy svou knihu *Mýtus a skutečnost hudby* vydal, přestávaly splňovat svůj původní účel. Vznikly o dost dříve (v 70. letech 20. st.) za zcela jiných společenských podmínek. Populární hudba (nikoli jazz!) byla v tehdejší „znormalizovaném“ Československu zaměřena na zábavu bez vyšších hodnotových ambicí a bývalo by možné v ní najít jen relativně málo skladeb, vykazujících atributy uměleckosti v podobné míře, v jaké jimi disponuje významná část dnešní populární hudby. Zde přednesené etymologické výhrady dále doplňuje *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby*, když u svého obšírně rozváděného hesla „nonartificiální hudba“ přiznává: „Nejen u nás, ale ani v zahraničí se dosud totiž nepodařilo najít a prosadit vědecky plně uspokojivé označení projev n. h. [nonartificiální hudby] (tak jak byla pracovně definována), resp. i pro její protějšek, zde nazývaný hudba ‚artificiální‘. A o něco dále: „Uvědomujeme si ovšem, že tento termín

posluchačů a stala se hudbou všeobecně srozumitelnou, v pravém slova smyslu „populární“ a „zábavnou“. Nezdá se však, že by jenom kvůli tomu hrozilo nebezpečí, že by mohla hrát ve vědomí mladého posluchače roli estetické „pseudohodnoty“, o níž (s poukazem na populární a zábavnou hudbu) hovoří jako o potenciálním „vyplňování estetického deficitu“ CRHA a kol. (2012, s. 13). Tamtéž je zmíněna „[...] citová sféra člověka, která má být výchovou ovlivňována ve smyslu zapojení citů do procesu formování osobnosti.“ Pokud budeme mít na mysli školní výchovu, tak její výraznější ovlivňování citové sféry žáků a studentů je v současnosti – v Česku mj. kvůli zdiskreditování společenských kolektivistických principů po r. 1990 – patrně spíše teoretickou úvahou. Důležitější může být v tomto ohledu úloha rodiny, vrstevníků, dále např. filmu a televize, a možná právě hudby, jenomže té, která citovému životu většiny dnešních adolescentů nejlépe vyhovuje, a tou je hudba populární. Mládež v hudbě zdaleka nehledá pouze **estetické hodnoty**, o jejichž problematice a souvislostech s hudební výchovou uvažuje výše citovaná publikace³⁴, ale snad ještě ve větší míře **citové podněty**, duševní pohodu a vyrovnanost, jakýsi emoční a psychologický azyl, jak potvrzuje STÅLHAMMAR: „*When the young people describe their personal relation to music, it is in the first place in terms of music being something you can ,escape to‘ – a relaxation from the tasks of everyday life. This is music's escapist role.*“ (2004, s. 10). „*In the second place, the young people describe how important music is for channelling different sorts of feelings. This is music's essential role.*“ (Tamtéž, s. 11). PANCE referuje o slovinském výzkumu *Mladina 2010*, ve kterém mladí Slovinci zdůrazňovali hlavně psychologickou (relaxační) funkci poslouchané hudby: „*Youngsters report that music is especially important to them as a way of relaxing – it relaxes them after hard work at school – and also as a safe shelter and refuge from different life situations [...].*“ (2011, s. 230). Nezapomeňme, že větší část mladými lidmi hojně poslouchané populární hudby tvoří písně s texty, navozujícími rozmanité duševní nálady a probírajícími často situace, které jsou mladým z jejich vlastních životů důvěrně známé. O tato sdělení, a dále o osobnost, hlas, zjev a životní styl interpreta jde zejména teenagerům často více než o samotné hudební kvality. Hudba se jim však musí líbit, aby ji byli ochotni poslouchat. „*Though linked with image and body, music itself is at the centre.*“ (STÅLHAMMAR 2004, s. 3). Důležitost její estetické dimenze proto nijak nepomíjí, mladí posluchači ji však úzce vážou k jejím psychologickým

[nonartificiální hudba] může najít svou platnost zřejmě jen v rovině teoretických úvah, sotva však v běžném dorozumívání.“ (Encyklopedie, 1980, s. 294).

³⁴ „V těchto souvislostech vystupují do popředí otázky estetické resp. hudební výchovy, možnosti výchovy uměním a k umění a pochopitelně otázky postavení a funkce při utváření hodnotových orientací mládeže.“ (CRHA a kol. 2012, s. 13).

a socializačním účinkům, přičemž ty první spojují spíše se svým osobním soukromím. STÅLHAMMAR to blíže specifikuje tímto popisem: „*The young people's descriptions of the role played by music in their lives are based on socio-cultural and emotional experience. With regard to their own experiential environment they present both an individual-related and a socially related description in referring to ,me and music‘ and ,us and music‘. In the first case we can speak of an individual depot of experience, and in the second case of a social depot of experience. We can see how music plays an escapist, an essential and an existential role for the individual, and for the group a mood creating, uniting, and distancing role.*“ (2004, s. 24).

Klasická hudba je schopna plnit všechny Tinctorisem vyzdvižené hudební funkce, ale ta populární rovněž, dokonce i v liturgickém prostředí, kam již dávno pronikla. Máme stále na mysli populární hudbu vhodnou pro školní hudební výchovu, kterou může být již docela jednoduchá píseň. Pro všeobecné hudební vyučování se však z populární hudby nehodí zdaleka vše. Např. určité kompozice moderní elektronické hudby, ve kterých se střídá omezený počet akordů a melodických linií na půdorysu dlouhých rytmických ploch bez častější a nápadnější změny, budou z pohledu hudební výchovy problematické. I taková hudba má právo na svůj život a na své příznivce, pouze bychom pro ni v běžném školním vyučování pro omezenost jejích hudebních prostředků jen s námahou hledali vhodné využití. Vychovávat žáky v hudbě znamená stavět jim během jejich praktického a teoretického hudebního zaměstnání do cesty určité překážky, jejichž překonáváním se zdokonalují a rozvíjejí. Tyto překážky nemají být ani příliš nízké, ani příliš vysoké, chceme-li dosáhnout uspokojivého výchovného účinku. Tím jsou dány učitelům hudební výchovy přibližné mantinely pro výběr hudby, se kterou mohou ve výuce se svými žáky a studenty úspěšně pracovat. Jestliže dopřejeme žákům a studentům v hodinách Hudební výchovy kvalitní populární hudbu, nebude jim zatěžko vyslechnout si také tu klasickou, zvláště pokud se provede její citlivý výběr, zohledňující věk a poslechovou zkušenost naslouchajících. Potom by neměl být větší problém ani s jinými hudebně vzdělávacími činnostmi během hodiny Hudební výchovy, protože žáci a studenti se ve vyučování, vedeném vzdělaným, šikovným, energickým a současně empatickým učitelem, volícím správnou hudbu a adekvátní didaktické postupy, nebudou cítit jako vetřelci nebo zajatci na nepřátelském území či jako oběti nudného školního zaměstnání, ve kterém musí se stisknutými zuby nebo v polospánku přetrpět povinných čtyřicet pět minut.

Johannes Tinctoris byl bezpochyby výborným učitelem hudby, jinak by se v této funkci v Neapoli nedočkal přízně samotného krále. Svou empatii a toleranci plně rozvinul asi

až od svého středního věku, v souvislosti se svými vzrůstajícími znalostmi autorů klasického starověku, jak dovozují WEGMAN při rozboru dvou obsahově rozdílných verzí Tinctorisova seznamu hudebních efektů (2009). Že v českých školách nejsou všichni vyučující hudební výchovy tak všestranní, sečtělí, tolerantní a profesionálně kompetentní, jako byl zkušený pedagog Tinctoris, a že v české veřejnosti mohou na chvíli strávené v hodinách školní hudební výchovy přežívat u některých dospělých jedinců negativní vzpomínky, naznačuje doprovodný komentář k reportáži z Jihoafrické republiky, odvysílané v repríze v České televizi v létě roku 2014. Od času 15:40 v ní sledujeme záběry z hodiny hudební výchovy na střední dívčí škole v jihoafrické Pretorii. Sedící studentky tmavé i světlé pleti v zelených stejnokrojích jednohlasně zpívají z not, které mají položené na lavicích, známou píseň Beatles *I Want To Hold Your Hand*. Ke zpěvu zní jednoduchý, ale hudebně správný a vyhovující klavírní doprovod učitelky. Komentátor reportáže (resp. mluvčí doprovodného textu), známý herec Petr Nárožný, sice nejprve předesílá, že netvrdí, že české „hodiny zpěvu“ jsou horší než ona jihoafrická, ovšem vzápětí prohlašuje: „[...] ale ta uvolněnost a radost, tu bych si přál k nám domů přenést.“ (Kouzlo Afriky, 2005/2014). Zbývá si jen přát, aby čeští televizní dokumentaristé a jejich spíkáři nemuseli cestovat za uvolněnou a radostnou školní hudební výchovou až na druhý konec světa. Pokud by se zajímali, našli by ji doma. Mnoho českých učitelů a učitelek ji učí dobře, protože hudba sama jim v tom pomáhá. Je neobyčejně účinným katalyzátorem lidských emocí a proto i oni mají užitek z Tinctorisova *Musica labores temperat* (Hudba ulehčuje práci). Vznikla také nová, významově obohacená varianta jiného Tinctorisem zvýrazněného hudebního efektu – *Musica amorem allicit* (Hudba vábí lásku). V angličtině, latině 21. století, ji zpívá v lyrické písni *The Book Of Love*³⁵ za doprovodu souboru smyčcových nástrojů anglická rocková legenda Peter Gabriel: „*The book of love has music in it, in fact that's where music comes from.*“ Johannes Tinctoris by určitě souhlasil.

Literatura

- BLÜML, Jan. 2014. *Dějiny moderní populární hudby v Olomouci se zaměřením na období 1945–1989*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta. Disertační práce (Ph.D.). Vedoucí práce Jan Vičar. Dostupné také z: <http://theses.cz/id/c04y6e>
- BRITTA, Marlène. 2006. *Les effets de la musique à la Renaissance: pouvoir et séduction* [online]. Konference EHESS/CRAL Musique et pouvoir: de l'institution à la passion (105 Bd. Raspail, Paris, 26–27 května 2006) [cit. 2014-11-16]. 15 s. Dostupné z: http://cral.ehess.fr/docannexe/file/1089/marlene_britta_les_effets_de_la_musique_a_la_renaissance_pouvoir_et_se_duction.pdf

³⁵ Originál písně nahrála skupina The Magnetic Fields a vydala v r. 1999 na albu *69 Love Songs*.

- BRITTA, Marlène. 2008. Johannes Tinctoris: entre théologie et mythologie. In: CŒURDEVEY Annie a Philippe VENDRIX (eds.). *Musique, théologie et sacré: d'Oresme à Érasme*. Ambronay: Ambronay Éditions, s. 187–228. 336 s. ISBN 978-2-9523633-5-8.
- COUSSEMAKER, Edmond de. 1864–1876. *Scriptorum de musica medii aevi nova series a Gerbertina altera*. 4 sv. Paris: Durand, reprint Hildesheim: Olms, 1963. Dostupné také na: <https://books.google.cz/> (sv. I, II, III, IV)
- CRHA, Bedřich a kol. 2012. *Výzkum hudebních preferencí vysokoškolské mládeže*. Brno: Masarykova univerzita. 177 s. ISBN 978-80-210-6103-3.
- DAMMANN, Rolf. 1967. *Der Musikbegriff im deutschen Barock*. Köln: Arno Volk. 522 s.
- Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby: Část věcná*. 1980. Praha: Editio Supraphon. 374 s.
- FUKAČ, Jiří. 1989. *Mýtus a skutečnost hudby: Traktát o dobrodružství a oklikách poznání*. Praha: Panton. 262 s. ISBN 80-7039-011-5.
- FUKAČ, Jiří, Jiří VYSLOUŽIL a Petr MACEK. 1997. *Slovník české hudební kultury*. [SČHK]. Praha: Editio Supraphon. 1035 s. ISBN 80-7058-462-9.
- GERBERT, Martin. 1784. *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum: Ex variis Italiae, Galliae & Germaniae codicibus manuscriptis collecti et nunc primum publica luce donati*. 3 sv. Sankt Blasien: Typis San-Blasianis, reprint Hildesheim: Olms, 1963. Dostupné také na: <https://books.google.cz/> (sv. I, II, III)
- GUIDO z Arezza. *Regulae musicae rhythmicae*. In: GERBERT 1784, sv. II, s. 25–34. Dostupné také z: http://www.chmtl.indiana.edu/tml/9th-11th/GUIRR_TEXT.html
- KATZ, Ruth a Carl DAHLHAUS. 1989. Johannes Tinctoris: Introduction: from Complexus Effectus Musices. In: *Contemplating Music: Source Readings in the Aesthetics of Music: Volume II: Import*. New York: Pendragon Press, s. 35–50. Aesthetics in Music Series, No. 5, Vol. II. 814 s. ISBN 978-0918728685.
- Kouzlo Afriky*. 2005/2014. Na návštěvě v Pretorii [epizoda dokumentárního seriálu]. 14/20. Premiéra na ČT1 12. 12. 2005, repríza na ČT2 10. 8. 2014. Délka 23 minut. Dostupné na: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10078945173-kouzlo-afriky/205552110600014-na-navsteve-v-pretorii#>
- KRÁK, Egon. 2008. *Viachlas v hudbe Európy: Teoretické, kompozičné a historické súvislosti viachlasnej hudby: Stredovek a renesancia*. Bratislava: Hudobné centrum. 319 s. ISBN 978-80-88884-94-1.
- MIHULE, Jaroslav a Vladimír KOVAŘÍK. 1989. *Hudební výchova pro I.–IV. ročník střední pedagogické školy: II: Hudba a její svět*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 494 s.
- PANCE, Branka Rotar. 2011. Youth, music and modern technologies in music teaching. In: VIDULIN-ORBANIĆ, Sabina (ed.). *Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja, Music teaching and educational technology: opportunities and restrictions: monografija radova s Drugog međunarodnog simpozija glazbenih*

- pedagoga, monograph of works from the Second International Symposium of Music Pedagogues: Pula, 23. i 24. rujna 2011, Pula, 23rd–24th September 2011.* Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu, s. 227–235. 322 s. ISBN 978-953-7498-44-3.
- REESE, Gustave. 1959. *Music in the Renaissance*. Revised Edition. New York: Norton. xviii + 1022 s. ISBN 0-393-09530-4.
- [RVP ZV]. 2013. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013): úplné znění upraveného RVP ZV s vyznačenými změnami. In: [*Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013, MŠMT ČR*](#) [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, © 2013–2014 [cit. 2014-11-16]. 146 s. Dostupný z: http://www.msmt.cz/file/29396/download/Priloha1_Upraveny_RVPZV_s_vyznaceny_zmenami.docx, 386 kB].
- RYPL, Celestin. 1943. *Promluvme si o hudbě*. Praha: Orbis. 136 s.
- SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. 1988. *Didaktika hudební výchovy I na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult. 2., upr. vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 311 s.
- STÅLHAMMAR, Börje. 2004. Music – Their Lives: The experience of music and view of music of a number of Swedish and English young people. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* [online]. Vol. 3, No. 2 (July 2004) [cit. 2014-12-13]. ISSN 1545-4517. Dostupné z: http://act.maydaygroup.org/articles/Stalhammar3_2.pdf
- ŠKROUP, Jan Nep[omuk]. 1864. *Theoreticko-praktická škola hudební pro učitele a ředitele hudby kostelní: zvláště pro čekatele učitelské*. Praha: K. Schreyer a H. Fuchs.
- Thesaurus musicarum latinarum* [online]. Bloomington (USA): Center for the History of Music Theory and Literature, Indiana University Jacobs School of Music, Simon Music Center, © 2012 [cit. 2014-11-22]. Dostupné z: <http://www.chmtl.indiana.edu/tml/index.html>
- TINCTORIS, Johannes. Complexus effectuum musices. In: COUSSEMAKER 1864–1876, sv. IV, s. 191–200. Dostupné také z: http://www.chmtl.indiana.edu/tml/15th/TINCOM_TEXT.html
- TINCTORIS, Johannes. De inventione et usu musice. In: 1) WEINMANN, Karl. 1917. *Johannes Tinctoris (1445–1511) und sein unbekannter Traktat „De inventione et usu musicae“: Eine historisch-kritische Untersuchung*. Regensburg: Heinrich Schiele, Graphische Kunstanstalt, s. 27–47. Beilage zum Jahresbericht des K. Neuen Gymnasiums Regensburg für das Studienjahr 1916/17. 48 s. [První dochovaná část spisu, zdrojem tisk z Neapole]. Dostupné také z: a) http://bvbm1.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?pid=3627728&custom_att_2=simple_viewer (Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt, Německo) b) http://www.chmtl.indiana.edu/tml/15th/TININV_TEXT.html
- 2) WOODLEY 1985, s. 258–268. [Druhá dochovaná část spisu, zdrojem rukopis z Cambrai].

- TINCTORIS, Johannes. Terminorum musicae diffinitorium [Diffinitorium musicae]. In: COUSSEMAKER 1864–1876, sv. IV, s. 177–191. Dostupné také z: http://www.chmtl.indiana.edu/tml/15th/TINDIF_TEXT.html
- VENDRIX, Philippe. 2006. La place du plaisir dans la théorie musicale en France de la Renaissance à l'aube de l'âge baroque. In: FAVIER, Thierry a Manuel COUVREY (eds.). *Le Plaisir musical en France au XVIIe siècle*. Sprimont: Mardaga, s. 29–47. ISBN 2-87009-924-X.
- WAESBERGHE, Joseph Smits van. 1986. *Musikerziehung: Lehre und Theorie der Musik im Mittelalter*. 2., durchges. Aufl. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik. 209 s. Musikgeschichte in Bildern. Herausgegeben von Heinrich Bessler und Werner Bachmann. Band III: Musik des Mittelalters und der Renaissance / Lieferung 3. ISBN 3-370-00188-8.
- WEGMAN, Rob C. 2008. Johannes Tinctoris and the Art of Listening. In: BERGÉ, Pieter a Marc DELAERE (eds.). *Studies on Renaissance Music in Honour of Ignace Bossuyt*. Leuven: Leuven University Press, s. 279–296. 316 s. ISBN 978-9058676504. Dostupné také z: <https://princeton.academia.edu/RobCWegman>
- WEGMAN, Rob C. 2009. Tinctoris's Magnum opus. In: FILOCAMO, Gioia a M. Jennifer BLOXAM. *Uno gentile et subtile ingenio: Studies in Renaissance Music in Honour of Bonnie J. Blackburn*. Turnhout: Brepols Publishers, s. 771–782. 877 s. ISBN 978-2-503-53163-2. Dostupné také z: <https://princeton.academia.edu/RobCWegman>
- WOODLEY, Ronald. 1985. The Printing and Scope of Tinctoris's Fragmentary Treatise *De inventione et vsu mysice*. In: *Early Music History*. 1985, č. 5, s. 239–268. Dostupné také z: [http://www.stoa.org/tinctoris/articles/Woodley%20Printing%20and%20Scope%20\(1985\).pdf](http://www.stoa.org/tinctoris/articles/Woodley%20Printing%20and%20Scope%20(1985).pdf)
- WOODLEY, Ronald. Johannes Tinctoris: Complete Theoretical Works. *Early Music Theory* [online]. Dean Jeffrey J. a David Lewis. Birmingham: Birmingham Conservatoire, Birmingham City University [cit. 2014-03-12]. Dostupné z: <http://earlymusictheory.org/Tinctoris/>

Komentáře k současnému stavu hudební výchovy na čtyřletých všeobecně vzdělávacích středních školách v ČR

Libuše Černá

Abstract

The contribution concerns to importance and benefits of musical education for high school students. It emphasizes urgent need of musical education for non-specialized high schools. And it focuses on insufficiency of current estate of this subjekt, touches its reputation and fulfilling of goals described in official curricular documents.

Key words: musical education, high school, official curricular documents.

Obecně lze hudební výchovu definovat jako společenský a kulturně determinovaný proces hudebního rozvoje člověka. Hudebně výchovný proces je nezbytný pro předávání hudby novým pokolením a jeho specifčnost vyplývá z jeho zvláštních rysů a způsobů předávání informací, rozvinutí hudebních schopností všech žáků, umožnění nastupující generaci pozitivní kontakty s hodnotnou hudbou a přispět tak k harmonickému rozvoji osobnosti, rozvoji estetických citů a třibení vkusu.³⁶

Nezpochybnitelná oprávněnost názoru veřejnosti na prospěšnost či v pravém slova smyslu nezbytnost přítomnosti hudební výchovy na středních školách je opakovaně potvrzována výsledky nejrůznějších výzkumů a šetření, ze kterých vyplývá mimo jiné, že „hudebníci“ dosahují lepších výsledků v řadě činností zdánlivě či prvoplánově s hudební výchovou nesouvisejících. V celém dvacátém století lze mapovat generačně – propagační úspěšné kampaně, ve kterých hrály významné úlohy takové osobnosti, jako např. Václav Holzknecht, Vladimír Karbusický, Eva Kröschlová, Emil Hradecký, Jarmila Vrchotová – Pátová, František Lýsek, Ivan Poledňák, Jaroslav Herden, Petr Eben, Ilja Hurník a další. Nejvýrazněji se tyto snahy projeví v 2. pol. 70. let realizací tzv. *činnostního pojetí hudební výchovy*.³⁷

V současné společnosti klesá míra povědomí důležitosti odpovědného a odborného provozování uměleckých výchov (spolu s hudební také výtvarné, literární a dramatické) na

³⁶ FUKAČ, J., VYSLOUŽIL, J., MACEK, P. *Slovník české hudební kultury*. 1. vyd. Praha: Editio Supraphon, 1997, 1035 p. ISBN 80-705-8462-9, s. 342–343.

³⁷ Aktivní, kreativní a integrativní hudební výchova prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností vede žáka k porozumění hudebnímu umění a hudbě, k jejímu aktivnímu vnímání a využívání jako svébytného prostředku komunikace.

všech typech škol. V oblasti středoškolského vzdělávání je hudební výchova realizována (až na malé výjimky) pouze na gymnáziích.³⁸ Kromě institucí vysokoškolského vzdělávání existují v České republice pro všechny typy škol Rámcové vzdělávací programy, které vymezují minimální požadavky toho, co by mělo být na školách vyučováno. Rámcové vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV) je určen pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií. Vzdělávací obsah je rozdělen do několika oblastí, přičemž hudební obor je v tomto dokumentu zařazen pod oblast Umění a kultura. Vzdělávací obsah tvoří tři základní činnosti – produkce, recepce a reflexe. Jinými slovy cílem je žáky naučit hudbu tvořit, vnímat a zároveň o ní přemýšlet. Očekávané výstupy žáků jsou v RVP GV uvedeny ve dvou oblastech – produkce, recepce a reflexe. Očekávané výstupy první oblasti jsou obsahově podobné, jako u základních škol, ovšem na vyšší úrovni.

Pro první a druhý ročník čtyřletého gymnázia má předmět hudební výchova v učebním plánu vymezenou pevnou časovou dotaci, a to dvě hodiny týdně. Ve třetím a čtvrtém ročníku se hudební výchova realizuje spolu s výtvarnou výchovou v rámci předmětu estetická výchova. „Zařazení předmětu hudební výchova do těchto ročníků a jeho časová dotace je v plné kompetenci ředitele gymnázia.“³⁹ Ve výzkumu veřejného mínění z roku 2010, ve kterém se měřila sedmistupňovou škálou důležitost školních předmětů, se hudební výchova (spolu s výtvarnou výchovou) umístila podle prestiže na jednom z posledních míst – přesněji na 16./17. místě. Stejně tak jako rozvoj estetického cítění a smysl pro krásu se tato kompetence objevila na jednom z posledních míst spolu s utvářením postojů k evropským hodnotám.⁴⁰

Problém nedostačující časové dotace pro hudební výchovu bezesporu souvisí s kritizovanou prestiží předmětu. Daná dotace pro kvalitní výuku hudební výchovy nestačí a přes všechny snahy a upozornění se navýšení nepodařilo prosadit. Dá se konstatovat, že v důsledku dnešních koncepčních snah děti ve škole nepřetěžovat, nelze v blízké budoucnosti se zvýšením dotace hodin hudební výchovy počítat. Paradoxně jsou naopak posilovány předměty jako český jazyk a matematika, které měli již dříve svou adekvátní dotaci.⁴¹

³⁸ Richter, V. Zpívají středoškoláci? In: *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 2011, roč. 7, č. 2. ISSN 1803-1331.

³⁹ *Učební dokumenty pro gymnázia* [online]. Praha, 1999 [cit. 2013-11-20]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/ucebni_dok_gymnazia.pdf

⁴⁰ WALTEROVÁ, Eliška. *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 307 s. ISBN 978-802-4618-821. s.163 a 176.

⁴¹ BĚLOHLÁVKOVÁ, P., PECHÁČEK, S. In: *Kontexty hudební pedagogiky III*. Sborník příspěvků z konference. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, 2008, s. 7.

Smutným zjištěním je, že ředitelé některých gymnázií by nejraději zcela potlačili estetickou výchovu, neboť podle nich oblast Umění a kultura nezakládá žádné podstatné klíčové kompetence. S tímto tvrzením však nelze souhlasit!

V posledních letech se nově ve větší míře (v některých průzkumech je to i více než 50 %) objevuje také názor ředitelů středních škol, že hudební výchova, popř. estetická výchova, je zbytečná a měla by se nahradit informatikou, případně výukou cizích jazyků. Z izolovaného pohledu manažerské úrovně by mohla být prezentace takového názoru v jistém smyslu snad i pochopitelná, je však v přímém protikladu s faktem, že využívání výsledků práce sborových těles, či výstavy jsou právě podle ředitelů jedním z nejvhodnějších nástrojů a prostředků k propagaci školy. O něco více alarmující však je skutečnost, že názory na nepotřebnost výchov lze (naštěstí prozatím spíše pouze v kuloárových diskusích) zaslechnout i mezi mladou generací vysokoškolských učitelů, jejichž profesionálním oborem je obecná pedagogika. Tento názor může pramenit z absence základních vědomostí o významu třeba i nesmělých tvůrčích a recepčních uměleckých pokusů žáků pro rozvoj osobnosti a představuje značné nebezpečí nejen pro tzv. esteticko-výchovné obory, ale zejména, pokud by se dále rozšiřoval, pro rozvoj budoucích mladých generací obecněji. Učitelé zmíněných disciplín nemají být totiž pouze zprostředkovateli a koordinátory přípravy konkrétních tvůrčích počinů, ale musí ve svém působišti hrát důležitou roli jakéhosi garanta kulturního života regionu s přesahem do roviny etické.⁴²

Další zprostředkovávané efekty provozování uměleckých aktivit s dětmi či studenty, jakými jsou rozvoj emocionality, paměti, představivosti, kombinačních schopností, přesah do roviny budování sociálních vztahů včetně prevence negativních sociálních jevů atd., jsou zcela zřejmé a ponecháváme je v této chvíli bez podrobnějšího komentáře. K tomu je nezbytné, aby učitel umělecko výchovných oborů byl vzdělán mimo vlastní hudební nebo např. výtvarnou tvůrčí erudici také v oborech estetika, teorie umění, hudební (a samozřejmě i obecná) psychologie, sociologie, pedagogika, didaktika, v komparaci dějin uměleckých oborů v diachronním i synchronním smyslu, tak, jak se to děje (alespoň prozatím) v souladu s akreditační politikou MŠMT v současné době právě na pedagogických fakultách.⁴³

*Při rozhodování o zařazení předmětu hudební výchova do učebního plánu by měl ředitel gymnázia zohlednit zájmy žáků v této vzdělávací oblasti.*⁴⁴ RVP ukládají školám tvořit

⁴² Richter, V. Zpívají středoškoláci? In: *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 2011, roč. 7, č. 2. ISSN 1803-1331.

⁴³ Tamtéž.

⁴⁴ *Učební dokumenty pro gymnázia* [online]. Praha, 1999 [cit. 2013-11-20]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/ucebni_dok_gymnazia.pdf

si vlastní osnovy – tedy Školní vzdělávací programy, přičemž musí dbát na to, aby jimi vyhověli požadavkům a cílům uvedeným v RVP. Učitelé se tedy spolupodílejí na tvorbě osnov, mají možnost projevit vlastní názor a kreativitu, samozřejmě však s ohledem na povinnosti plynoucí z RVP. Současná doba přináší stále více diskuzí o náplni a způsobu výuky hudební výchovy. Lze si jen obtížně představit, jak časově náročná musí být příprava pedagoga na ideální hodinu hudební výchovy a zavděčit se všem účastníkům výuky. Při neformálních rozhovorech s žáky a studenty jsem se u několika jedinců také setkala s názorem, že by hudební výchovu zrušili. Z odpovědí na dotazování, jaký k tomu mají důvod, jsem vyvodila možné nepochopení úlohy pedagoga v tomto předmětu, kdy se například učitel snaží obsáhnout velké množství látky v relativně malé hodinové dotaci, případně nutí žáky zpívat, hrát na hudební nástroje, či se jinak aktivně hudebně projevovat v kolektivu, což bývá stále velký problém.

Snahou RVP je propojovat vzájemně podobné předměty, tedy například hudební výchovu s výtvarnou výchovou. Myšlenka je to dobrá, ale způsob jejího uskutečnění je poměrně složitý. Problém spočívá v tom, že učitelé většinou rozumí buď jen hudbě, nebo naopak jen výtvarnému umění. V České republice je prozatím nedostatek učitelů, kteří jsou schopni tyto dvě umělecké oblasti skloubit, nicméně lze očekávat, že schopnost adekvátně propojovat hudební výchovu s jinými předměty a počet učitelů, kteří toto efektivně dokážou, bude postupně narůstat.

K problematice důležitosti hudební výchovy na středních školách se na konferenci *Musica viva in schola XVI* vyjádřil Mgr. Lubor Kloda: „*Hudební výchova na středních školách typu gymnázia se možná může jevit z hlediska hudební výchovy jako úzký obor a dokonce lze spekulovat o tom, jestli není například v kontextu s propracovaností hudební výchovy na základních školách poněkud ve stínu zájmu. Pro řadu studentů představuje tato hudební výchova reálně poslední možnost systematického vzdělávání, potažmo získání kladného postoje k hudbě a kultivaci hudebního vkusu. Lze se domnívat, že její kvalita popřípadě nedostatek kvality, ovlivní zpětný pohled na předchozí hudebně výchovné snažení pedagogů základních škol a také ovlivní potřebu kontaktu s hudbou v budoucnosti u těchto žáků. Z tohoto důvodu nelze podceňovat důležitost středoškolské hudební výchovy, i když se jedná o předmět volitelný.*“⁴⁵

V roce 1969 rakouský hudební sociolog a pedagog Kurt Blaukopf dospěl na základě svých poznatků k názoru, že právě hudební výchova by se měla stát činitelem napravujícím

⁴⁵ KOLEKTIV AUTORŮ. In: *Musica viva in schola XVI*. Sborník z konference. Brno: Masarykova Universita. Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, 2000. s. 151. ISBN 80-210-2427-5.

negativní důsledky tzv. „vizuálního imperialismu“ (měl na mysli pro masovou kulturu charakteristický znak optického signálu, který nedává vnímateli šanci přemýšlet). „*Kdo by se v budoucnosti chtěl spokojit s pomalými úředníky, nelogicky myslícími architekty, pomalu reagujícími automobilisty a piloty, se spisovateli bez invence nebo úzce specializovanými techniky, ten jistě doporučí nepotřebnost hudební výchovy na všeobecně vzdělávací škole.*“⁴⁶

Jeho teorie se v následujících desetiletích v mnohém ohledu potvrdila, jak uvedla ve svém příspěvku zaměřeném na nezbytnost předmětu hudební výchova u nás autorka Mgr. Dana Novotná. Předložila konkrétní výsledky provedené výzkumné sondy, zaměřené na téma hudební výchova na čtyřletých gymnáziích. Z její výzkumné sondy bohužel vyplývá, že ani v současné době hudební výchova nemá pozici natolik silnou, aby se nemuselo čelit případným názorům o její nezbytnosti, dotaci apod. I dnes můžeme zaznamenat názory, že by mimoškolní hudební aktivity byly dostačující k celkem slušnému rozvoji studenta gymnázia. Ale kvůli nedostatečným znalostem z oblasti hudební teorie by pak přibývalo lidí, kteří by po slyšeném či viděném hudebním představení byli schopni vyjádřit svůj estetický prožitek pouze na úrovni „líbí – nelíbí“, ale nebyli by již schopni odpovědět proč.⁴⁷

Přistupujeme-li k řešení jakékoliv otázky týkající se hudební výchovy, musíme se rozhodnout, jaké zvolíme základní východisko: buď podlehne již značně rozšířené skepsi, nebo budeme s nekončícím optimismem hledat nové cesty kupředu, opírajíce se o drobná, ale stále nalézaná pozitivní zjištění. Při vědomí vědecké objektivitě musíme akceptovat oba možné přístupy a nalézat jejich spojení. Skepse a nespokojenost byly ostatně vždy v minulosti aktuálním reflexím stavu všeobecného hudebního vzdělávání vlastní. Současné byly ale také významným faktorem motivačním, neboť neochota smířit se s domněle neblahým stavem vždy vítězila a vedla k hledání nových cest.⁴⁸

Literatura

BĚLOHLÁVKOVÁ, P., PECHÁČEK, S. In: *Kontexty hudební pedagogiky III*. Sborník příspěvků z konference. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, 2008.

FUKAČ, Jiří, Jiří VYSLOUŽIL a Petr MACEK. *Slovník české hudební kultury*. 1. vyd. Praha: Editio Supraphon, 1997, 1035 p. ISBN 80-705-8462-9.

⁴⁶ ŘÍHA, J. – AŠENBRENEROVÁ, I. In: *Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe*. Sborník z celostátní konference. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, 2005, s. 19.

⁴⁷ Tamtéž: s. 74, 75.

⁴⁸ Richter, V. Zpívají středoškoláci? In: *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 2011, roč. 7, č. 2. ISSN 1803-1331.

- KOLEKTIV AUTORŮ. In: *Musica viva in schola XVI*. Sborník z konference. Brno: Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, 2000. ISBN 80-210-2427-5.
- RICHTER, V. Zpívají středoškoláci? In: *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 2011, roč. 7, č. 2. ISSN 1803-1331.
- ŘÍHA, J. – AŠENBRENEROVÁ, I. In: *Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe*. Sborník z celostátní konference. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy, 2005.
- WALTEROVÁ, Eliška. *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 307 s. ISBN 978-802-4618-821.
- Učební dokumenty pro gymnázia* [online]. Praha, 1999 [cit. 2013-11-20]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/ucebni_dok_gymnazia.pdf

Hudební výchova – záležitost školy nebo záležitost celoživotní?

Petr Ježil

Abstract

The paper reflects on whether it is in the 21st century music education and music education school just a matter or issue for the whole life and affairs.

Key words: music education, adolescent, ego, integrative education, aesthetical education.

Více nebo méně se všichni denně potýkáme s předmětem hudební výchova. Rádi bychom jej učili *dobře* (ale co je to v tomto případě dobře), protože *dobře* tušíme, že tato součást estetické výchovy má právě v současné době stále větší význam především v citové výchově dětí školou povinných. Ale tyto děti vyrostou – a jaké citové, estetické, emoční vybavení si do dalšího života odnesou?

Životní orientace současné dospívající populace je dnes určována všeobecným relativismem hodnot, pocitovým chaosem, individuálním alibismem, ekonomickou a kulturní globalizací, opozičními tendencemi (ideologickými, majetkově-sociálními, generačními aj.). Výsledkem této orientační různorodosti různých stimulů a informací je krize identity mladých lidí, vedoucí buď k hypertrofování ega v přehnaném individualismu, anebo k jeho symbiotickému splynutí s masou.

Je pochopitelné, že na tomto stavu se podepsala i výchova a vzdělávání, odehrávající se v prostředí, které je sycené mezilidskými vztahy a sociálními procesy.

Jednou z výchov, jedním z prvků, ovlivňujících vzdělávání nejmladších generací, je výchova hudební. Tak, jak je prezentována v rámcovém vzdělávacím programu všech typů škol, je oborem umožňujícím žákům pronikat do světa hudby a hudebního umění, tedy poznávat zákonitosti hudby prostřednictvím vlastního aktivního a tvořivého muzicírování, ale i prostřednictvím návštěv koncertů, sledování multimédií a práce s nimi, četby apod. Záměrně je uváděn pojem *hudební umění* současně s pojmem *hudba*, neboť hudbu dnes nelze už chápat pouze jako umění, ale jako estetický korelát zvukové zkušenosti člověka, jako nástroj komunikace, plnící vedle estetické také zábavné či terapeutické a další společenské funkce. Hudební výchova je komplex aktivních činností, jejichž společným jmenovatelem je hudba. Učivo není cílem; cílem je proměna žáka, který pochopením odlišného – tedy pochopením hudebního umění – porozumí více světu kolem sebe a porozumí lépe i sám sobě. To ovšem platí o všech esteticko výchovných předmětech, platí to o všech uměleckých druzích a formách.

Hudba a hudební umění nám prostřednictvím hudebně vyjadřovacích prostředků sděluje určité informace o vnějším i vnitřním světě člověka. Hudba tedy může díky své sdělovací schopnosti ovlivňovat, podněcovat a sjednocovat lidi.

Většina lidí ve větší či menší míře podvědomě (tedy neuvědoměle – emocionálně) reaguje na působení hudby. Jen poučený člověk pak může postupně přecházet od chování reaktivního k vytváření představ, které mohou být využity jednak pro analýzu a zhodnocení slyšeného hudebního díla, jednak pro anticipaci v budoucnu poslouchané hudby.

Učit se rozumět hudbě je dlouhodobý a složitý proces. Při něm nelze opominout kromě hudebních hledisek ani hlediska estetická, pedagogická, sociologická a psychologická. V čem tedy spočívá komunikace s hudbou, porozumění hudbě, dešifrování jejího tajemství, dekódování jejího obsahu? Hudba je neverbální auditivní komunikací, jejíž funkcí je navodit v nás prostřednictvím specifických hudebně sdělovacích prostředků chápání mimohudební životní či přírodní, vnější i vnitřní skutečnosti. Prostřednictvím hudby jsou sdělovány především emocionální obsahy (smutek, únava, radost, veselí, neklid, rozčilení, pohoda, strach), ale i děje a významy (bouře, zpěv ptáků, zurčení potůčku, dupot kopyt, přibližování nebo vzdalování atd.). Hudba přitom nemá pevný slovník, významy vznikají převážně kontextuálně, při dekódování se tudíž nekryjí vždy sdílené významy u autora, interpreta a posluchače.

Hudební výchova se pojímá především jako komunikační proces, v němž „živá“ hudba zaujímá ústřední pozici. Plní v poměru k hudební výchově nezastupitelnou funkci, bez které tato výchova jako předmět ztrácí vlastní smysl. Nedá se ničím nahradit. Má-li být součástí jakéhokoli hudebněvýchovné práce, je třeba vycházet a k hudbě se stále vracet.

Hudební pedagogika by měla vést k porozumění hudbě. Didaktická interpretace by měla být spojovacím článkem v dialogu mezi posluchačem a hudbou. To ale předpokládá množství estetických i mimoestetických zkušeností. Mají je ale naši žáci?

Hudební výchova má být aktivní, kreativní a integrativní. Pojmy aktivní a kreativní jsou v přímé vazbě na pojem činnost a předjímají činnostní pojmání hudebně výchovné práce. Jedině činnostní pojetí v hudební výchově umožní žákovi nenásilně, a přitom poučeně vstupovat do komunikace s hudbou tak, aby byl schopen „okusit hudbu“ ve všech jejích možných podobách a funkcích. Tuto interakci s hudbou totiž jedinec (pokud není s hudbou přímo spojen, např. jako žák ZUŠ, amatérský nadšenec či jako člen muzikantské rodiny či jiné hudební society) nemá možnost, ať chce nebo nechce, zažít nikde jinde, než právě v hodinách hudební výchovy. Tato interakce s hudbou se stává důležitým faktorem pro rozvoj jedince nejen z hlediska hudebního (ve smyslu rozvíjení jeho hudebních schopností

a dovedností), ale i z hlediska rozvoje jeho celkové osobnosti (intelligence, volních a morálních vlastností apod.).

Obecně lze hudební výchovu definovat jako společensky a kulturně organizovaný proces rozvoje člověka. Její specifičnost (zvláště proti jiným výchovným sférám) vyplývá ze zvláštních rysů předávání hudby; jádrem je předávání specificky hudebních, velmi často hudebně uměleckých obsahů, tudíž estetický proces možný jen při nikdy nekončícím osvojování hudebně komunikačního kódu. Toto osvojení předpokládá zvládnutí určitého souboru znalostí, rozvoj svébytných schopností a dovedností, utváření postojů a vůbec formování celé osobnosti. Kód nemůže být osvojen předem jako něco jednoznačně daného a hotového – osvojení probíhá právě v procesu estetických činností. Estetický a výchovný proces tvoří jednotu, a obě složky se vzájemně podmiňují. Hudebně výchovný proces je tedy nesen a uskutečňován celým společenským bytím hudby. Na tomto základě se formuje i hudební výchova v užším slova smyslu, tj. institucionalizované, komplexní, cílevědomé, plánovitě a řízené poznávání a osvojování hudby, v němž se předávají zvláště nejspecifičtější a nejnáročnější prvky. Specifičností hudební výchovy a hudební pedagogiky je dáno, že obsahem hudební pedagogiky nejsou jen teoretické poznatky, ale i pragmatičtější vrstvy (zkušenosti, metodické poznatky, normy apod.). V současnosti převládá snaha chápat hudební výchovu jako součást estetické výchovy (spolu s výchovou výtvarnou, literární a dramatickou); zdůrazňují se však i vazby na výchovu světonázorovou, tělesnou apod.

Hudba se odedávna pokládá za jeden z nejdůležitějších prostředků estetického či uměleckého osvojování světa. Výzkumy prokázaly, že asi 97% populace je schopno takového hudebního rozvoje, který umožňuje podílet se na hudebním životě. Cílem hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích školách je rozvinout hudební schopnosti všech žáků, umožnit nastupující generaci pozitivní kontakty s hodnotnou hudbou a přispět tak k harmonickému rozvoji osobnosti (jde o rozvoj estetických citů, o tříbení vkusu, o příspěvek k mravní a světonázorové výchově, o pozitivní motivaci a stimulaci určitých racionálních a intelektuálních složek atd.).

Jako obecné problémy všeobecné hudební výchovy dnes vystupují tlaky jiných oborů na zastoupení v učebním plánu, nedostatečně dlouhé trvání hudebně výchovného působení (výuka často končí před pubertou, tj. Před vyzráním osobnosti žáků) a malá intenzita procesu, způsobená malým počtem hodin, nízkou kvalifikací učitelů i koncepčními neujasněnostmi (nedořešený vztah k hudební tradici a novým trendům, problémy metodik, neschopnost optimalizovat poměr aktivních a naukových složek apod.).

Hudební výchova se dnes vyznačuje protikladností mezi koncepčností a rozvolněností,

mezi tvořivostí a stagnací v dosahovaných výsledcích. V přístupech k hudebněvýchovné praxi se setkáváme s postupy, které často ztrácejí svůj výchovný smysl. Vyhrocují se tvořivé a netvořivé principy výuky, které vyhrocují zásadní otázky „správného“ vyučování hudební výchovy. Správného tehdy, jestliže vede k soustavně osvojovaným poznatkům, hudebním představám, hudebnímu myšlení a k pojmům, k významným hudebním zážitkům a ke zkušenostem s hudbou různých hudebních žánrů či druhů. Nesprávného v případech, kdy se žáci nudí nebo nebývají dostatečně pracovně vytíženi.

V právě skončeném akademickém roce jsme uskutečnili mezi našimi studenty malou anonymní minianketu, týkající se jejich pohledu na hudební výchovu a hudební vzdělávání. Šlo o studenty 5. ročníku učitelství pro 1. stupeň ZŠ, ne tedy o studenty oborového studia. Na otázky odpovědělo 67 studentů prezenčního a 57 studentů kombinovaného studia. Jejich odpovědi byly v mnohém zajímavé a poučné. Na otázku, jaký byl v dětství jejich vztah k hudbě, většina odpověděla, že neutrální, kromě populárních písniček je nezajímala. Jen 31 % respondentů uvedlo, že se hudbě věnovali se zájmem (téměř všichni se učili hrát na klavír a že k tomu nepotřebovali dozor rodičů; objevily se ale i další nástroje, především kytara a zobcová flétna). V pěti případech se dokonce objevila odpověď, že jim učitelé ve škole hudbu a hudební výchovu naprosto znechutili. Na otázku, jaké jsou cíle hudební výchovy na základní škole, se ve 45 % objevuje kladný vztah k hudbě, ve 26 % naučit vnímat hudbu a 21 % studentů chce pomocí hudební výchovy rozvíjet estetické cítění a citovou stránku dětí vůbec. Na dotaz, zda hudební výchova na základní škole plní svoji funkci, jen 11 % odpovědí bylo vyloženo kladných; 10 % respondentů se domnívá, že ano jen v případě tříd s rozšířenou výukou hudební výchovy a podle 31 % dotazovaných velmi záleží na osobnosti učitele. 42% studentů je přesvědčeno o tom, že hudební výchova svoji funkci neplní vůbec. Další otázka průzkumu se týkala toho, zda je možno hudbou člověka vychovávat. Zde se objevila celá řada odpovědí; 11% dotazovaných je přesvědčeno že určitě, většina (37 %) odpověděla, že ano, 16% je o tom přesvědčeno částečně, 5 % se domnívá, že záleží na žákovi, chce-li se nechat vychovávat, a 4% vidí úspěšnost výchovy v učiteli. Ojedinele se objevily i zajímavé odpovědi: hudební výchova nemůže nikoho vychovat, ale ovlivnit jeho postoje může; podílí se na výchově, ale vychovat sama nikoho nemůže; nevychovává, ale usměrňuje vývoj, ovlivňuje duševní a estetický rozvoj. Je zajímavé, že nebyly velké rozdíly v odpovědích studentů prezenčního i kombinovaného studia, ač většina dálkově studujících již ve školách učí a měli by tedy mít větší zkušenosti s výchovou a vzděláváním žáků na 1. stupni. Poslední otázka, na niž nás zajímala odpověď, se týkala toho, zda se má učitel 1. stupně ZŠ i po absolutoriu pedagogické fakulty dále v hudbě vzdělávat nebo jestli mu stačí

vědomosti a dovednosti, které doposud získal. Velmi nás překvapilo, když jsme zjistili, že 62 % našich budoucích kolegů neuvažuje o tom, že by se nadále vzdělávalo v oblasti, která nás zajímá.

Z celé miniankety vyplývá několik závěrů:

1. Studující učitelství pro 1. stupeň ZŠ nemají a neměli ani v dětství většinou výraznější zájem o hudbu, školní hudební výchova se na nich výrazně nepodepsala.
2. V souladu se svými osobními zkušenostmi příliš nevěří tomu, že by hudební výchovou mohli výrazně ovlivnit vztah dětí k hudbě.
3. Většina respondentů průzkumu pochybuje o tom, že hudební výchova je schopná plnit svoji výchovnou a vzdělávací funkci.
4. Je třeba hudební výchovu zařadit do systému celoživotního vzdělávání.

V zrcadle těchto závěrů před námi stojí úkol připravit budoucí učitele hudební výchovy, ale i 1. stupně ZŠ, tak, aby byli schopni hudební výchovu učit *dobře*, jak jsme o tom hovořili v úvodu. Je to velký úkol a zároveň výzva, kterou musíme přijmout. Aktivní vnímání a bezprostřední prožívání přiměřených hudebních podnětů kultivuje dětskou duši a pomáhá překonat povrchnost, k níž vede současný konzumní způsob života. Dětská duše je velmi citlivá, vnímavá, spontánně přijímá podněty, které ji obklopují a ovlivňují ji jak v pozitivním, tak v negativním směru. Zážitky a zkušenosti z raných let si dítě nese s sebou po celý další život.

Hudební výchova je proces, který probíhá od nejútlejšího dětského věku až po profesionální hudební výuku a hudební život dospělých, proces, který probíhá v různých prostředích (zdaleka ne jenom ve škole), proces, který ke svému rozvinutí potřebuje organizační, administrativní, ekonomické báze. Hudební výchova nesměřuje jen k výchově k hudbě, ale jejím prostřednictvím se uskutečňuje i výchova k lidskosti a humanitě. Tady ale musíme s povzdechem dodat, že hudba a hudební výchova samy na výchovné poslání nestačí; celá hudební (a nejen hudební) kultura dnes ztratila nemálo ze svého etického kreditu při svém stále poddajnějším přizpůsobování se ekonomickým tržním zákonitostem. A to vše se pochopitelně odráží i v přípravě učitelů a v celkovém stavu hudební výchovy. Máme sice formálně uzákoněnou vysokoškolskou přípravu pedagogů, ale praxe často ukazuje, že získaná „kvalifikace“ je namnoze jen fiktivní.

A právě zde se uvolňuje prostor pro celoživotní vzdělávání, které je považováno za kontinuální proces získávání a rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, a to nad rámec počátečního *vzdělávání*. Realizuje se organizovanou formou, individuální zájmovou činností nebo spontánně, bezděčně. Zaměřuje se na standardy

vědomostí a dovedností, které platí pro všechny děti od nejútlejšího věku k učení po celý život a koordinuje snahy o zajištění příslušných možností pro všechny dospělé.

Téměř v každém článku, příručce nebo studii zabývající se uplatněním na trhu práce dnes najdeme zmínku o celoživotní vzdělávání. Naše studijní úsilí by nemělo končit absolvováním střední nebo vysoké školy. Je tomu tak ale ve skutečnosti? Kolik času a úsilí opravdu dalšímu vzdělávání věnujeme? Národní ústav odborného vzdělávání před několika lety (v roce 2003) uskutečnil průzkum „Přístup mladých lidí ke vzdělání a jejich profesních uplatnění“; výsledky ukazují, že teze o celoživotním vzdělávání jsou stále spíše plánem do budoucna než realitou současnosti.

Na základě všech výše uvedených skutečností jsme připravili v rámci dalšího vzdělávání učitelů rozšiřující kurz hudební pedagogiky pro absolventy učitelství pro 1. stupeň ZŠ, v jehož rámci chceme frekventanty kurzů seznámit s novými trendy hudební pedagogiky, rozšířit jejich teoretické znalosti a napomoci jim i ve zdokonalení jejich praktických dovedností.

V současné době nastupujícího technokratického racionalismu je umění člověku prezentováno především jako součást zábavného průmyslu. Objev, že má hudba (a umění vůbec) i jinou podobu, se může uskutečnit především v procesu vzdělávání, zejména tedy ve škole. Ta může člověku pomoci odhalit jednu z původních funkcí umění, která byla známa již v období starého Řecka, totiž funkci měnit vnitřní stav člověka, kdy podle Platóna člověk získá něco, co dosud neměl, a stává se něčím, čím dosud nebyl. Zdá se, že dosah této myšlenky neumíme dodnes ocenit.

Škola je instituce, kde se mají žáci nejen vyučovat, ale také *vychovávat a kultivovat*. **A výchova se bez umění, potažmo umělecké a estetické výchovy, neredukované, nezužované jen na některé oblasti, neobejde.**

Literatura

- Duzbaba, O.: VYBRANÉ KAPITOLY Z HUDEBNÍ PEDAGOGIKY A DIDAKTIKY HUDEBNÍ VÝCHOVY. UK Praha, Pedagogická fakulta, Praha 2004, ISBN 80-7290-165-6.
- Charalambidis, A.: POSTAVENÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY V RZP ZV A JEJÍ METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA. <http://www.rvp.cz/clanek/6/42> (staženo 9.10.2008)
- Gajdošíková Zeleiová, J.: MUZIKOTERAPEUTICKÁ PARADIGMA V HUDOBNEJ PEDAGOGIKE. In: Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtě Lea

- Kestenberg (1882–1962). UP v Olomouci, Pedagogická fakulta, Olomouc 2008, ISBN 978-80-903776-5-3.
- Ježil, P.: JAK DÁL? (Několik neveselých zamyšlení nad dnešní estetickou výchovou) In: Děti – škol(k)a – umění, Katedra výchov umění PF UJEP, UJEP Ústí nad Labem 2011, ISBN 987-80-7414-339-7.
- Poledňák, I.: LEO KESTENBERG – OSOBNOST A DÍLO V ÚBĚŽNÍKU DEMOKRACIE A KULTURY (Poučení, inspirace, výzva, výstraha). In: Inovace v hudební pedagogice a výchově. K poctě Lea Kestenberg (1882–1962). UP v Olomouci, Pedagogická fakulta, Olomouc 2008, ISBN 978-80-903776-5-3.
- Provazník, J.: PATŘÍ UMĚNÍ DO ŠKOL? A CO DRAMATICKÁ VÝCHOVA? In: Tvořivá dramatika 1/2012, r. XXIII, č. 65, ISSN 1211-8001.

Muzyka współczesna w podręcznikach do muzyki w szkołach gimnazjalnych w Polsce

Ewa Niedecka

Abstract

Aesthetic education performs a great role in school education. Music education is very important sector of holistic aesthetic education in Polish secondary schools. For many years contemporary music was omitted or improperly treated in music education. The analysis of issues relating to contemporary music in selected Polish textbooks shows some shortcomings. Many textbook authors mention main representative of Polish contemporary composers and their works, but omit the most important problems concerning contemporary compositional techniques and new trends in music of the XXth century such as: dodecaphony, serialism, aleatorism and sonorism.

Key words: Aesthetic education, holistic aesthetic education, contemporary music, dodecaphony, serialism, aleatorism, sonorism.

Muzyka współczesna przez wiele lat nie znalazła właściwego miejsca w edukacji ogólnokształcącej w Polsce na poziomie szkół gimnazjalnych. Jest to szerszy problem, który nawarstwia się od dziesięcioleci, u którego źródła leżą błędy polityki edukacyjnej państwa i drastyczne rugowanie wychowania estetycznego z polskiego systemu szkolnictwa ogólnokształcącego. Łączenie przedmiotu muzyka z naukami o sztuce w jeden przedmiot i co za tym idzie ograniczanie liczby godzin oraz eliminacja muzyki z programów liceów ogólnokształcących od wielu lat przynosi fatalne skutki. W efekcie szkoły wypuszczają pokolenia młodych ludzi, które nie tylko nie znają najważniejszych nurtów i przedstawicieli muzyki europejskiej czy światowej, lecz również rodzimych twórców muzyki współczesnej, zaś potrzeby estetyczne zaspokajają słuchając mało wartościowej muzyki emitowanej przez liczne rozgłośnie radiowe.

System szkolnictwa muzycznego w Polsce obejmuje dwa główne sektory: szkoły ogólnokształcące i szkoły muzyczne. W rozwoju powojennego systemu szkolnictwa najwięcej zastrzeżeń budzi pierwszy sektor, którego nieustanne zmiany i ograniczanie liczby zajęć, czy łączenie przedmiotów muzyka i plastyka we wspólny blok nauczania przyniosło na przestrzeni dziesięcioleci fatalne skutki. Obecnie przedmiot muzyka występuje tylko w szkolnictwie podstawowym i gimnazjalnym. W ostatnich latach zostały przywrócone osobne przedmioty jak muzyka i plastyka do programów szkół gimnazjalnych.

W roku szkolnym 2013/2014 przedmiot ten był różnie realizowany w zależności od szkoły. W szkole podstawowej muzyka jest prowadzona w klasach 4-6. W gimnazjum – muzyka obejmuje jeden rok nauczania, w kolejnym roku występują zajęcia artystyczne, które mogą łączyć muzykę, plastykę, historię, fotografię, teatr i film. Wybór należy do nauczyciela i uczniów. Tylko w nielicznych szkołach muzyka i zajęcia artystyczne prowadzone są na poziomie gimnazjalnym przez trzy lata.

Przegląd podręczników do muzyki w gimnazjum powstał w oparciu o kilka reprezentatywnych pozycji książkowych. Ważnym aspektem realizacji założeń edukacyjnych jest długość nauczania przedmiotu muzyka. W trzyletnim cyklu gimnazjalnym przedmiot muzyka zajmuje tylko jeden rok i nauczyciel nie ma szansy zrealizować celów nauczania, które zakłada Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego⁴⁹. W aktualnej sytuacji pozostaje nauczycielowi dokonać skróconego, ograniczonego i na pewno niewystarczającego przeglądu najważniejszych zjawisk w muzyce. Obecnie większość wydań podręczników do gimnazjum z których korzystają szkoły pochodzi z lat 2000–2010 r. Problemem ich autorów było zapewne zawarcie w skondensowanej formie jak najwięcej treści, nie wyłączając problematyki związanej z muzyką współczesną. Podręczniki zostaną omówione w kolejności chronologicznej.

Agnieszka Kreiner-Bogdańska, *Muzyka w gimnazjum*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro Sp. z o.o., Warszawa 2000⁵⁰.

Podręcznik ten składa się z czterech zasadniczych części. Tematyka z zakresu muzyki współczesnej jest poruszona w ostatniej czwartej części podręcznika *Dzieje muzyki europejskiej* dotyczącej historii muzyki europejskiej. Jest to dobrze opracowany rozdział. Kompozytorów dwudziestowiecznych reprezentują I. Strawiński, J. Cage i O. Messiaen oraz polscy twórcy W. Lutosławski, H.M. Górecki i K. Penderecki. Zabrakło w tym zestawieniu Wojciecha Kilara. Pomimo, iż jego postać została wyszczególniona w dziale dotyczącym muzyki filmowej, stanowi to jednak istotny brak. Do najważniejszych utworów polskich kompozytorów drugiej połowy XX w. autorka zaliczyła: Lutosławskiego – tu zostały ogólnie wymienione tylko gatunki muzyczne jak pieśni, utwory kameralne, orkiestrowe, symfonie; Pendereckiego – *Pasję wg św. Łukasza*, *Polskie Requiem*, *Credo*, *Siedem bram Jerozolimy*, *Raj utracony*, *Czarna Maska*, *Król Ubu*; Góreckiego – *III Symfonię* „*Symfonię pieśni*

⁴⁹ Tylko w niektórych gimnazjach cykl nauczania muzyki trwa dwa lata.

⁵⁰ W niniejszym omówieniu znajdują się podręczniki wydane w latach 2000 i 2003 autorstwa A. Kreiner-Bogdańskiej i E. Wachowiaka ze względu na fakt, iż wykorzystują je obecnie (2013–2014) w procesie dydaktycznym nauczyciele na Podkarpaciu (Polska).

żałosnych”. Mankamentem podręcznika jest brak wyszczególnienia jakichkolwiek tytułów utworów Lutosławskiego i Kilara, czołowych przedstawicieli muzyki polskiej drugiej połowy XX w.

Omawiany podręcznik A. Kreiner-Bogdańskiej można ocenić względnie dobrze, chociaż występujące braki w interesującym nas temacie wpływają negatywnie na końcowy efekt. Na zakończenie podręcznika została umieszczona notatka dotycząca wpływu urządzeń technicznych na rozwój muzyki współczesnej. Powinna ona jednak zawierać uściślenie czasowe tej tendencji – w Polsce trwała ona do początku lat siedemdziesiątych drugiej połowy XX w., w Europie fascynacja nowymi technologiami skończyła się wcześniej. Od połowy lat siedemdziesiątych polscy kompozytorzy tworzyli muzykę określaną mianem „nowego romantyzmu”, nawiązującą do tradycyjnie pojmowanego piękna. Jest to niezwykle istotna informacja dająca rzeczywisty obraz rozwoju muzyki polskiej drugiej połowy XX w.

Tabela nr 1., kompozytorzy i ich utwory jako reprezentatywne przykłady dla muzyki polskiej drugiej połowy XX w., **Agnieszka Kreiner-Bogdańska, *Muzyka w gimnazjum***, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro Sp. z o.o., Warszawa 2000

kompozytor	utwór
W. Lutosławski	wymieniono ogólnie gatunki: pieśni, utwory kameralne i orkiestrowe, symfonie ⁵¹
K. Penderecki	<i>Pasja wg św. Łukasza</i> <i>Siedem bram Jerozolimy</i> <i>Polskie Requiem</i> <i>Ubu Król</i> <i>Raj utracony</i> <i>Czarna Maska</i>
H.M. Górecki	<i>III Symfonia „Symfonia pieśni żałosnych”</i>
W. Kilar	-

Eugeniusz Wachowiak, *Zeszyt muzyczny klasa II gimnazjum*, Wydawnictwo „Gawa”, Piła 2003

⁵¹ Ze względu na brak tytułów utworów Lutosławskiego, w zestawieniu zbiorczym, obejmujących ilość wyszczególnionych dzieł danego kompozytora ta pozycja nie będzie brana pod uwagę.

Eugeniusz Wachowiak jest autorem *Zeszytów Muzycznych* do gimnazjum w klasach I–III z 2003 r., oraz podręcznika *Muzyka do zajęć artystycznych* w gimnazjum z 2010 r. Muzyka współczesna została omówiona w podręcznikach *Zeszyt muzyczny klasa II gimnazjum* oraz *Zeszyt muzyczny klasa III gimnazjum*. W podręczniku do drugiej klasy temat ten został ujęty w cztery rozdziały: *Impresjonizm w muzyce*, *Muzyka polska I połowy XX w.*, *Współczesne techniki kompozytorskie* i *Współczesna muzyka polska*. Pierwszy rozdział przybliża postać C. Debussy'ego z utworami *Nokturn „Chmury”*, *Zatopiona katedra*. W drugim rozdziale dotyczącym muzyki polskiej pierwszej połowy XX w., wyszczególniona została twórczość M. Karłowicza, L. Różyckiego oraz K. Szymanowskiego. Kolejny rozdział koncentruje się na współczesnych technikach kompozytorskich. Poprzedzony jest informacją o systemie dur-moll dominującym w XVIII i XIX w. Wśród nowych technik kompozytorskich E. Wachowiak wymienia dodekafonię z jego twórcą A. Schönbergiem z jednozdaniową informacją na temat samej techniki, oraz aleatoryzm jako drugi przykład wśród nowych technik kompozytorskich. Autor nie uwzględnił jednak twórcy aleatoryzmu J. Cage'a jako wybitnego innowatora muzyki XX w. Ostatni rozdział podręcznika *Współczesna muzyka polska* poświęcony jest współczesnej muzyce polskiej z drugiej połowy XX w. Do głównych jej przedstawicieli autor zaliczył W. Lutosławskiego, K. Serockiego, T. Bairda, B. Schaeffera, W. Kilara, H.M. Góreckiego i K. Pendereckiego. Jest to jak najbardziej reprezentatywny wybór. Skrótowo omówiono twórczość Lutosławskiego, Kilara, Pendereckiego i Góreckiego. Do ważniejszych kompozycji wymienionych kompozytorów zaliczono: Lutosławskiego – *Wariacje symfoniczne*, *Wariacje na temat Paganiniego*, *Melodie ludowe na fortepian*, *Małą suitę*, *Tryptyk śląski*, *Koncert na orkiestrę*, *Muzykę żałobną*, *Gry weneckie*, *Kwartet smyczkowy*, 4 symfonie, *Uwerturę na smyczki*, *Trzy Postludia*, *Trzy poematy Henri Michaux*, *Paroles tissées*, *Koncert na wiolonczelę i orkiestrę*, *Preludia i fugę na 13 instrumentów smyczkowych*, *Livre pour orchestre*, *Les espaces du sommeil*, *Mi-parti*; Kilara – *Ode pamięci Beli Bartóka*, *Riff 62*, *Spriengfield Sonnet*, *Solenne*, *Przygrywkę i kolędę*, *Krzesanego*, *Bogurodnicę*, *Kościół 1909* i muzykę filmową; Pendereckiego – *Tren Ofiarom Hiroszimy*, *I Kwartet smyczkowy*, *Kanon*, *Anaklasis*, *Diabły z Loudun*, *Ubu Król*, *Raj utracony*, *Czarną Maskę*, *Pasję wg św. Łukasza*, *Stabat Mater*, *Jutrznię*, *Magnificat*, dwa koncerty skrzypcowe, *Polskie Requiem*, *De natura sonoris I i II*, *Dies irae*, *Capriccio na skrzypce i orkiestrę*, *Kosmogonię*, *Przebudzenie Jakuba*, *I Symfonię*; Góreckiego – *Referen*, *Ad Matrem*, *Symfonia „1959”*, *II Symfonia „Kopernikowska”*, *III Symfonia „Symfonia pieśni żałobnych”*, *Scontri*, *Muzyka staropolska*, *Canticum graduum*. Jest to zestawienie zawierające najważniejsze utwory dla każdego kompozytora. W dziale tym znajdują się również krótkie

informacje dotyczące życiorysu i największych sukcesów na polu kompozytorskich. Autor nie ustrzegł się tu jednak pewnych niedociągnięć, mianowicie wśród technik kompozytorskich został wymieniony aleatoryzm kontrolowany, serializm, ale nie ma definicji sonoryzmu mimo, iż kierunek ten został scharakteryzowany w przypadku twórczości Pendereckiego, jako poszukiwania brzmieniowe i poszerzenie środków artykulacyjnych (s. 57). Ponadto sonoryzm wystąpił nie tylko w twórczości Pendereckiego, lecz również w twórczości Góreckiego i Kilara. Zatem pomimo charakterystyki twórczości wymienionych kompozytorów zabrakło kilka ważnych kwestii, które powodują powstanie luki w tym zakresie tematycznym. Ciekawym pomysłem autora jest propozycja wysłuchania przez uczniów fragmentów *Gier weneckich* Lutosławskiego i *Trenu Ofiarom Hiroszimy* Pendereckiego i opisanie swoich wrażeń z wykonania powyższych utworów.

Tabela nr 2., kompozytorzy i ich utwory jako reprezentatywne przykłady dla muzyki polskiej drugiej połowy XX w., **Eugeniusz Wachowiak**, *Zeszyt muzyczny klasa II gimnazjum*, Wydawnictwo „Gawa”, Piła 2003

kompozytor	utwór
W. Lutosławski	<i>Wariacje symfoniczne</i> <i>Wariacje na temat Paganiniego</i> <i>Melodie ludowe na fortepian</i> <i>Mała suita</i> <i>Tryptyk śląski</i> <i>Koncert na orkiestrę</i> <i>Kwartet smyczkowych</i> 4 symfonie <i>Trzy Postludia</i> <i>Paroles tissées</i> <i>Gry weneckie</i> <i>Muzyka żałobna</i> <i>Trzy poematy Henri Michaux</i> <i>Koncert na wiolonczelę i orkiestrę</i> <i>Preludia i fuga na 13 instrumentów smyczkowych</i> <i>Livre pour orchestre</i>

	<i>Les espaces du sommeil</i> <i>Mi-parti</i>
K. Penderecki	<i>Tren Ofiarom Hiroszimy</i> <i>Pasja wg św. Łukasza</i> <i>I Kwartet smyczkowy</i> <i>Kanon</i> <i>Anaklasis</i> <i>Stabat Mater</i> <i>Jutrznia</i> <i>Magnificat</i> dwa koncerty skrzypcowe <i>Kosmogonia</i> <i>Przebudzenie Jakuba</i> <i>Polskie Requiem</i> <i>De natura sonoris I, II</i> <i>Dies irae</i> <i>Capriccio na skrzypce i orkiestrę</i> <i>I Symfonia</i> <i>Diabły z Loudun</i> <i>Ubu Król</i> <i>Raj utracony</i> <i>Czarna Maska</i>
H.M. Górecki	<i>Refren</i> <i>I Symfonia „1959”</i> <i>II Symfonia „Kopernikowska”</i> <i>III Symfonia „Symfonia pieśni żałosnych”</i> <i>I Kwartet smyczkowy „Już się zmierzcha”</i> <i>Scontri</i> <i>Muzyka staropolska</i> <i>Canticum graduum</i>
W. Kilar	<i>Oda pamięci Beli Bartóka</i> <i>Riff 62</i>

	<i>Springfield Sonnet</i> <i>Solenne</i> <i>Przygrywka i kolęda</i> <i>Krzesany</i> <i>Kościelec 1909</i> <i>Bogurodzica</i> muzyka filmowa
--	---

Eugeniusz Wachowiak, *Zeszyt muzyczny klasa III gimnazjum*, Wydawnictwo „Gawa“, Piła 2003

Zeszyt muzyczny klasa III gimnazjum jest kontynuacją cyklu nauczania poprzednio omówionego podręcznika do klasy II gimnazjum. Składa się z piętnastu rozdziałów z różnymi zagadnieniami dotyczącymi elementów muzycznych, zasad muzyki, gatunków muzycznych i roli muzyki w danej epoce. Muzyka XX w. jako ogólny zakres tematyczny występuje w kilku miejscach w podręczniku w zależności od poruszanego zagadnienia. W rozdziałach dotyczących nastrojów w muzyce i odbiorcom muzyki jako przykład twórczości XX w. autor przytoczył *Taniec z szablami* Arama Chaczaturiana oraz *Małą suitę* Witolda Lutosławskiego. Wybór ostatniego utworu jest szczególnie pozytywny ze względu na poszerzanie wiadomości z zakresu polskiej muzyki współczesnej. Autor w sposób skrótowy omawia budowę poszczególnych części *Małej suity* zapoznając uczniów z główną inspiracją kompozytora, którą stanowił folklor rzeszowski. Nie ustrzegł się on jednak błędu, niewłaściwie wyjaśniając termin „agogika” (jako sposób wykonania, a nie tempo; s. 20).

Muzyka XX w. została przedstawiona w kolejnych rozdziałach *Konsonanse i dysonanse* oraz *Polska muzyka narodowa*. Autor zwraca uwagę na elementy folkloru w twórczości nie tylko kompozytorów romantycznych lecz również z drugiej połowy dwudziestego wieku jak W. Lutosławski czy W. Kilar. Przedstawiono poemat symfoniczny Kilara *Krzesany* jako przykład muzyki wykorzystującej wątki folkloru i napisanej poza tradycyjnym systemem dur-moll.

Ostatnie dwa rozdziały dotyczące historii muzyki to *Muzyka inspirowana naturą* oraz *Muzyka protestu*. Pierwszy z wymienionych prezentuje sylwetkę C. Debussy'ego i zmiany, które wprowadził do muzyki przełomu XIX i XX w. z przykładem utworu *Preludium do popołudnia fauna*, oraz I. Strawińskiego z baletem *Święto wiosny*. Obydwa utwory przedstawiono jako rewolucyjne dla epoki przełomu wieków. Drugi z wymienionych

rozdziałów *Muzyka protestu* przytacza przykłady utworów napisanych pod wpływem reakcji na krzywdę, niesprawiedliwość społeczną, tragizm II wojny światowej. Spośród kilku wymienionych przykładów w grupie tej znalazły się utwory *Ocalały z Warszawy* A. Schönberga, *Tren Ofiarom Hiroszimy* K. Pendereckiego oraz *III Symfonia „Symfonia pieśni żałosnych”* H.M. Góreckiego. Większość przykładów przedstawiona jest właściwie, zawiera wyjaśnienia intencji kompozytorów. Niedosyt stanowi jedynie ostatni przykład symfonii Góreckiego, której – jak się wydaje – poświęcono zbyt mało uwagi bez szerszego wyjaśnienia okoliczności powstania utworu i samej warstwy muzycznej.

W opracowaniu zakresu tematycznego podręcznika widać starania autora przedstawienia szerokiego spektrum muzyki, co jest niewątpliwie zadaniem trudnym w ograniczonym ilościowo materiale, ze względu na mały nakład czasowy przeznaczony do realizacji przedmiotu muzyka. W tym zakresie jednak można było z większą pieczołowitością zrealizować przykłady dotyczące polskiej muzyki współczesnej z jej głównymi trendami i uwzględniającymi współczesne techniki kompozytorskie.

Tabela nr 3., kompozytorzy i ich utwory jako reprezentatywne przykłady dla muzyki polskiej drugiej połowy XX w., **Eugeniusz Wachowiak, Zeszyt muzyczny klasa III gimnazjum,** Wydawnictwo „Gawa“, Piła 2003

kompozytor	utwór
W. Lutosławski	<i>Mała suita</i>
K. Penderecki	<i>Tren Ofiarom Hiroszimy</i>
H.M. Górecki	<i>III Symfonia „Symfonia pieśni żałosnych”</i>
W. Kilar	<i>Krzesany</i>
K. Meyer	<i>VI Symfonia Polska</i>

Teresa Wójcik, Muzyczny świat, wydawnictwo MAC 2009, Kielce 2009

Podręcznik podzielony jest na trzy zasadnicze działy: historyczny z rozszerzeniem o muzykę rozrywkową (*Z muzycznej przeszłości*), teoretyczno-praktyczny (*O muzycznej teorii i praktyce*) i praktycznego wykonawstwa piosenek przy aktywnym udziale ucznia (*Piosenka jest dobra na wszystko*).

Dział historyczny jest ilościowo największy w stosunku do całości. Obejmuje

najważniejsze epoki historyczne, a więc: muzyczną prehistorię (początki muzyki), muzykę starożytnej Grecji i Rzymu, renesans, barok, klasycyzm, romantyzm ze szkołami narodowymi, muzykę przełomu XIX i XX wieku, w tym kompozytorów Młodej Polski oraz polską muzykę współczesną.

Teresa Wójcik jednak zbyt mało poświęciła uwagi niezwykle istotnemu tematowi, związanemu z polską muzyką współczesną. Obejmuje ona czerech najwybitniejszych polskich kompozytorów muzyki współczesnej: W. Lutosławskiego, K. Pendereckiego, H.M. Góreckiego i W. Kilara. Do najbardziej reprezentatywnych dzieł wymienionych kompozytorów autorka zaliczyła: Lutosławskiego – *Wariacje symfoniczne*, *Wariacje na temat Paganiniego*, *Małą suitę* jako utwór zainspirowany folklorem ziemi rzeszowskiej, *Melodie ludowe na fortepian*, *Tryptyk śląski*, *Paroles tissées*, *Gry weneckie*, *Muzykę żalobną*, *Trzy poematy Henri Michaux*; Pendereckiego – *Tren Ofiarom Hiroshimy*, *Pasję wg św. Łukasza*, *I Kwartet smyczkowy*, *Polymorphia*, *Kanon*, *Fluorescencje*, *Wymiary czasu i ciszy*, *Psalm Dawida*, *Psalmus*, *Stabat Mater*, *Kosmogonię*, *Przebudzenie Jakuba*, *Siedem bram Jerozolimy*, *Polskie Requiem*, *Te Deum*, *Diabły z Loudun*, *Ubu Król*, *Raj utracony*, *Czarna Maska*; Góreckiego – *II Symfonię „Kopernikowską”*, *III Symfonię „Symfonię pieśni żalonych”*, *I Kwartet smyczkowy „Już się zmierzcha”*, *Małe requiem dla pewnej Polki*, *Przybądź Duchu Święty*, *Koncert na klawesyn i orkiestrę smyczkową*, *Ad Matrem*; Kilara – *Krzesanego*, *Kościółec 1909*, *Orawę*, *Bogurodnicę*, *Exodus*, *Preludium*, *Riff 62*. Ważnym elementem tego działu jest zwrócenie uwagi na niektóre elementy istotne z punktu widzenia konstrukcji wymienionych utworów. Należą do nich na przykład perkusyjne potraktowanie chóru w *Wymiary czasu i ciszy* Pendereckiego, gdzie różne głosy chóralskie wykonują w różnym czasie spółgłoski *g-t-k-b-d-g-p-k-d*, oraz poszerzone możliwości brzmieniowe orkiestry, przez wykorzystanie nietypowych efektów jak szmery, stuki, pocieranie dłonią pudła rezonansowego występujące w twórczości Pendereckiego i innych kompozytorów. Nie omówiono jednak współczesnych technik kompozytorskich jak dodekafonia. Dogodnym przykładem był wspomniany utwór Pendereckiego *Wymiary czasu i ciszy*, gdzie spółgłoski *g-t-k-b-d-g-p-k-d* tworzą serię, czyli podstawę konstrukcyjną utworu, występującą w dodekafonii i serializmie⁵². Przy tej okazji należało również rozszerzyć tę tematykę o sonoryzm, jako kierunek występujący w drugiej połowie XX w. związany z wydobywaniem maksymalnie różnorodnych brzmień, co znalazło zastosowanie w *Trenie Ofiarom Hiroshimy*⁵³

⁵² Wśród nowych technik kompozytorskich wymieniono serializm a pominięto dodekafonię, z której zrodziła się ta technika.

⁵³ W użyciu są dwa wymiennie stosowane tytuły: *Tren Ofiarom Hiroshimy* i *Tren pamięci ofiar Hiroshimy*.

i innych dziełach. Ponadto omawiając twórczość Witolda Lutosławskiego autorka nie wspomniała o technice aleatorycznej i jej twórcy J. Cage'u, oraz jej odmianie, którą stworzył właśnie W. Lutosławski (aleatoryzm kontrolowany). Błędne jest również wyszczególnienie najwybitniejszych kompozytorów polskiej muzyki współczesnej, wśród których znajdują się obok – Kazimierza Serockiego, Tadeusza Bairda, Bogusława Schaeffera, Włodzimierza Kotońskiego, Andrzeja Nikodemowicza, Zygmunta Krauzego – Stefan Kisielewski, Tadeusz Paciorkiewicz, Marta Ptaszyńska, Romuald Twardowski, Krzysztof Meyer. Ostatnia grupa kompozytorów nie należy do najwybitniejszych reprezentantów polskiej muzyki współczesnej.

Podręcznik Teresy Wójcik pomimo interesującej szaty graficznej i obszernych treściowo zagadnień, zawiera mankamenty z których najpoważniejszy to zbyt mały zakres informacji o muzyce XX wieku i pewne błędy merytoryczne. Atutem jest przede wszystkim obszerna informacja dotycząca dorobku twórczego wymienionych kompozytorów.

Tabela nr 4., kompozytorzy i ich utwory jako reprezentatywne przykłady dla muzyki polskiej drugiej połowy XX w., **Teresa Wójcik, *Muzyczny świat***, Wydawnictwo MAC, Grupa Edukacyjna SA, Kielce 2009

kompozytor	utwór
W. Lutosławski	<i>Wariacje symfoniczne</i> <i>Wariacje na temat Paganiniego</i> <i>Mała suita</i> <i>Melodie ludowe na fortepian</i> <i>Tryptyk śląski</i> <i>Paroles tissées</i> <i>Gry weneckie</i> <i>Muzyka żałobna</i> <i>Trzy poematy Henri Michaux</i>
K. Penderecki	<i>Tren Ofiarom Hiroszimy</i> <i>Pasja wg św. Łukasza</i> <i>I Kwartet smyczkowy</i> <i>Polymorphia</i> <i>Kanon</i>

	<i>Fluorescencje</i> <i>Wymiary czasu i ciszy</i> <i>Psalm Dawida</i> <i>Psalmus</i> <i>Stabat Mater</i> <i>Kosmogonia</i> <i>Przebudzenie Jakuba</i> <i>Siedem bram Jerozolimy</i> <i>Polskie Requiem</i> <i>Te Deum</i> <i>Diabły z Loudun</i> <i>Ubu Król</i> <i>Raj utracony</i> <i>Czarna Maska</i>
H.M. Górecki	<i>II Symfonia „Kopernikowska”</i> <i>III Symfonia „Symfonia pieśni żałosnych”</i> <i>I Kwartet smyczkowy „Już się zmierzcha”</i> <i>Małe requiem dla pewnej Polki</i> <i>Przybądź Duchu Święty</i> <i>Koncert na klawesyn i orkiestrę smyczkową</i> <i>Ad Matrem</i>
W. Kilar	<i>Krzesany</i> <i>Kościółec 1909</i> <i>Orawa</i> <i>Bogurodzica</i> <i>Exodus</i> <i>Preludium</i> <i>Riff 62</i>

Jan Oleszkowicz, *Gra muzyka!*, wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2010

Koncepcja tego podręcznika, zgodnego z podstawą programową z 2009 r. ma kompletnie odmienną strukturę od przednio omawianych. Polega ona na realizacji wybranych zagadnień z poszczególnych epok z historii muzyki od źródeł muzyki do jej rozwoju w XX

i XXI wieku. Podręcznik zawiera 15 rozdziałów, które wchodzą w skład jednej lub więcej epok historycznych.

Opracowanie muzyki XX i XXI w. ujęto w jeden rozdział. Oprócz standardowych informacji o pionierach muzyki współczesnej znajdują się tu zdjęcia preparacji fortepianu (nieczęste w tego typu wydaniach), instrumentów elektronicznych, studia nagrań etc. W jednym dziale została przedstawiona muzyka XX w., gdzie obok kompozytorów jak K. Szymanowski, M. Karłowicz, L. Różycki wymieniono S. Kisielewskiego, A. Malawskiego, G. Bacewicz, K. Pendereckiego, W. Lutosławskiego, T. Bairda, K. Serockiego, H.M. Góreckiego. Szkoda tylko, że wśród licznie wymienionych polskich kompozytorów muzyki współczesnej zabrakło Wojciecha Kilara, który został wymieniony tylko jako kompozytor muzyki filmowej w innym podrozdziale. W tym zestawieniu można było pominąć S. Kisielewskiego, gdyż jest on bardziej znany jako publicysta, mniej jako kompozytor. Do najważniejszych utworów polskich twórców drugiej połowy XX w. zaliczono: Pendereckiego – *Tren Ofiarom Hiroszimy*, *Pasję wg św. Łukasza*, *Diabły z Loudun*, *Raj utracony*, *Król Ubu*; Lutosławskiego – *Koncert na orkiestrę*, *Muzykę żalobną*, *Gry weneckie*, Góreckiego – *III Symfonię* „*Symfonię pieśni żalonych*”. Poważnym niedociągnięciem jest tu brak poza *Pasją*, szerszej wzmianki o innych dziełach religijnych Pendereckiego (*Psalmy Dawida*, *Polskie Requiem*, *Te Deum*), dla którego jest to główny dział twórczości. Ważnym elementem treściowym jest informacja o aleatoryzmie kontrolowanym, chociaż szkoda, że autor przy tej okazji nie nawiązał w ogóle do aleatoryzmu i jego twórcy J. Cage'a. Wydaje się również, że błędem jest pominięcie innych nowych technik kompozytorskich i kierunków jak dodekafonia, serializm, sonoryzm oraz innych utworów Góreckiego, choćby chóralnego *Totus Tuus* dedykowanego papieżowi Janowi Pawłowi II. Niekonsekwencją w podanych informacjach jest także fakt, że kierunek nowego romantyzmu autor przyporządkował tylko do twórczości Góreckiego, gdy tymczasem jest to tendencja charakteryzująca zarówno twórczość Lutosławskiego, Pendereckiego, Kilara i innych polskich kompozytorów. Cechą pozytywną jest propozycja wykonania przez uczniów utworu aleatorycznego na dowolny zestaw instrumentalny.

Tabela nr 5., kompozytorzy i ich utwory jako reprezentatywne przykłady dla muzyki polskiej drugiej połowy XX w., **Jan Oleszkowicz, *Gra muzyka!***, wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2010

kompozytor	utwór
W. Lutosławski	<i>Koncert na orkiestrę</i> <i>Gry weneckie</i> <i>Muzyka żałobna</i>
K. Penderecki	<i>Tren Ofiarom Hiroszimy</i> <i>Pasja wg św. Łukasza</i> <i>Diabły z Loudun</i> <i>Ubu Król</i> <i>Raj utracony</i> <i>Czarna Maska</i>
H.M. Górecki	<i>III Symfonia „Symfonia pieśni żałosnych”</i>
W. Kilar	-

Małgorzata Rykowska, Zbigniew Szalko, *Muzyka w gimnazjum*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Warszawa 2010

Ten podręcznik pomyślany jest na zasadzie historycznego ujęcia poszczególnych epok. *Impresjonizm i ekspresjonizm* to ostatni rozdział omawiający rozwój muzyki. Autorzy przybliżają sylwetki najważniejszych przedstawicieli kierunku oraz poruszają tematykę kolorystyki dźwiękowej, często pomijaną w innych podręcznikach. Dział ten uatrakcyjnia informacja o skonstruowaniu przez A. Skriabina – fortepianu świetlnego. Uczniowie mają za zadanie wykonanie *Bolera* Ravela, po uprzednim wysłuchaniu i wyszczególnieniu, jakie instrumenty są słyszalne – strunowe, dęte czy perkusyjne. Dobrze jest opracowana muzyka pierwszej połowy XX w., gdzie obok B. Bartóka, I. Strawińskiego i A. Schönberga poczesne miejsce zajmuje K. Szymanowski. Opracowanie muzyki drugiej połowy XX w. wprawdzie uwzględnia pionierów polskiej muzyki współczesnej, ale pomija czołowych kompozytorów europejskich jak na przykład Johna Cage'a. Jest to w zasadzie pierwsza uwaga do autorów podręcznika. Wśród polskich kompozytorów drugiej połowy XX w. zostali wymienieni W. Lutosławski, K. Penderecki, G. Bacewicz, W. Kilar, H.M. Górecki, K. Serocki. Do

czołowych dzieł wymienionych kompozytorów zaliczono: Lutosławskiego – *Koncert na orkiestrę, Muzykę żałobną, Koncert fortepianowy, Kwartet smyczkowy*; Pendereckiego – *Tren Ofiarom Hiroszimy, Diabły z Loudun, Czarna Maska, Czarna Maska, Siedem bram Jerozolimy*; Kilara – *Exodus, Bogurodzica, Kościelec, Orawa*, Góreckiego – *II Symfonia „Kopernikowska”, III Symfonia „Symfonia pieśni żałosnych”*⁵⁴, *Amen, Trzy utwory w dawnym stylu*. Nie podano utworów G. Bacewicz i K. Serockiego. Pozytywną stroną tego działu są przykłady zapisu nutowego współczesnej partytury i omówienie niektórych nowych gatunków muzycznych i najnowszych trendów w muzyce współczesnej jak sonoryzm, łącznie z nowymi technikami kompozytorskimi jak aleatoryzm z jego odmianą. Nie wspomniano jednak o dodekafonii i serializmie. Ponadto informacja o aleatoryzmie i przykład utworu J. Cage'a *4'33"* powinna poprzedzać informację o aleatoryzmie Lutosławskiego, jako pierwotnej techniki, którą następnie rozwinął W. Lutosławski (to zagadnienie jest ujęte w odwrotnej kolejności). Ponadto w twórczości K. Pendereckiego nie uwzględniono najbardziej reprezentatywnych dzieł religijnych jak *Pasja wg św. Łukasza, Te Deum* czy *Polskie Requiem*. Pozytywną stroną tego rozdziału jest zamieszczenie krótkiej wzmianki o życiu i twórczości poszczególnych kompozytorów oraz o niektórych tendencjach i gatunkach w muzyce XX w. jak neoklasycyzm, folklorizm i nurt narodowo-religijny, muzyka elektroniczna i konkretna. Ogólna ocena tego podręcznika – mimo nielicznych mankamentów jest dobra.

Tabela nr 6., kompozytorzy i ich utwory jako reprezentatywne przykłady dla muzyki polskiej drugiej połowy XX w., **Małgorzata Rykowska, Zbigniew Szalko, Muzyka w gimnazjum**, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Warszawa 2010

kompozytor	utwór
W. Lutosławski	<i>Koncert na orkiestrę</i> <i>Muzyka żałobna</i> <i>Koncert fortepianowych</i> <i>Kwartet smyczkowy</i>
K. Penderecki	<i>Tren Ofiarom Hiroszimy</i> <i>Diabły z Loudun</i>

⁵⁴ Wymieniony utwór Góreckiego zawiera w podręczniku Rykowskiej Szalko istotny błąd w tytule, mianowicie zamiast „*Symfonia pieśni żałosnych*” jest podane „*Symfonia pieśni żałobnych*”.

	<i>Czarna Maska</i> <i>Siedem bram Jerozolimy</i>
H.M. Górecki	<i>II Symfonia „Kopernikowska”</i> <i>III Symfonia „Symfonia pieśni żałosnych”</i> <i>Amen</i> <i>Trzy utwory w dawnym stylu</i>
W. Kilar	<i>Exodus</i> <i>Bogurodzica</i> <i>Kościelec</i> <i>Orawa</i>
G. Bacewicz	-
K. Serocki ⁵⁵	-

Wykres nr 1., zbiorcze zestawienie utworów czołowych przedstawicieli muzyki polskiej drugiej połowy XX w.: W. Lutosławskiego, K. Pendereckiego, H.M. Góreckiego, W. Kilara, zawarte w podręcznikach do muzyki w gimnazjum A. Kreiner-Bogdańskiej, E. Wachowiaka⁵⁶, D. Wójcik, J. Oleszkowicza, M. Rykowskiej i Z. Szałko

Powyższe zestawienie wskazuje, który podręcznik wypada najlepiej pod względem przedstawienia twórczości polskich kompozytorów drugiej połowy XX w. Na pierwszym

⁵⁵ Zarówno w przypadku G. Bacewicz jak i K. Serockiego kompozytorzy ci zostali wymienieni tylko z nazwiska z pominięciem ich utworów.

⁵⁶ Ponieważ zostały omówione dwa podręczniki E. Wachowiaka, które stanowią dwuletni cykl nauczania zostały one potraktowane jako całość.

miejszu plasuje się podręcznik Eugeniusza Wachowiaka, charakteryzujący się największą liczbą utworów poszczególnych kompozytorów we wszystkich kategoriach. Wśród nich najobszerniej przedstawiono twórczość Pendereckiego, następnie Lutosławskiego. Cieszy również fakt, że Penderecki jako najwybitniejszy żyjący polski kompozytor został przedstawiony w pełniejszy sposób pod względem ilości utworów w podręcznikach E. Wachowiaka i D. Wójcik. Niektórzy autorzy w twórczości Pendereckiego wymienili zbyt mało dzieł religijnych do tekstów biblijnych lub liturgicznych (M. Rykowska, Z. Szalko – tylko jedno dzieło i to nie najbardziej reprezentatywne – *Siedem bram Jerozolimy*), a jest to przecież główny nurt twórczości tego kompozytora. Poza tym należy zaznaczyć, że żaden z podręczników nie przedstawił polskiej muzyki współczesnej w sposób zadowalający, dający ogólną orientację zwłaszcza z kierunków i nowych technik kompozytorskich, oraz jej głównych faz rozwojowych.

W ogólnym spojrzeniu na dostępne podręczniki do muzyki w szkolnictwie gimnazjalnym należy stwierdzić, że w większości przykładów ich wyróżnikiem jest atrakcyjna szata graficzna. Realizują one treści merytoryczne, jednak z zastrzeżeniem co do zbyt małej koncentracji na muzyce współczesnej. Aczkolwiek przy umiejętnej ingerencji nauczyciela muzyki, wymienione mankamenty można zredukować. Problemem jest jednak to, że nauczyciele muzyki nie mają umiejętności i właściwej wiedzy dotyczącej wprowadzenia ucznia w zagadnienia muzyki współczesnej na poziomie czynnym, to znaczy angażując go intelektualnie i audytywnie tak, aby nabył nie tylko pewien ogólny zasób informacji, lecz również odpowiednie umiejętności i skojarzenia muzyczne.

K problematice hudebního vzdělávání na norských základních školách

Kateřina Jakšová

Abstract

The paper is devoted to the system of musical education in primary and lower secondary schools in Norway. On the basis of the Norwegian national curriculum we set out the main aspects of music education in Norway. These aspect are compared with specifics of music education in primary and lower secondary schools in Czech Republic.

Key words: Norway, primary school, making music, listening, composition.

Základní vzdělávání je naprosto klíčové pro vzdělávací systém každé rozvinuté země světa. Ačkoliv jsou primární cíle vzdělávání na základních školách společné, samotné pojetí základního vzdělávání se v každé zemi více či méně liší. Stejně tak tomu je i s hudebním vzděláváním na základních školách. Cílem tohoto příspěvku bude nejen vystihnout základní specifika hudebního vzdělávání na základních školách v Norsku, ale na základě norského národního kurikula demonstrovat hlavní rozdíly v pojetí hudební výchovy v této zemi a v České republice. Aby byl tento cíl splněn, je třeba nejprve krátce představit systém základního vzdělávání v Norsku.

Na úvod je třeba vysvětlit pojetí pojmu „základní vzdělávání“ v tomto textu. Aby bylo vůbec možné srovnávat vzdělávací systémy i s jejich odlišnostmi, musí existovat obecně platná mezinárodní norma, pomocí níž lze komparovat různé systémy vzdělávání. Z tohoto důvodu byla v roce 1976 vytvořena Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání (ISCED – International Standard Classification of Education), jejíž novou podobu schválila organizace UNESCO v roce 1997. Roku 2011 však prošla důkladnou revizí, a tak nyní platí nejnovější verze, jež je v současnosti užívána všemi mezinárodními orgány (EU, UNESCO, OSCE, ...).

Základní vzdělávání je v obou zde zmiňovaných zemích složeno z primárního vzdělávání, kterému odpovídá úroveň ISCED 1, a z nižšího sekundárního vzdělávání, představováno úrovní ISCED 2. V České republice probíhá primární vzdělávání na 1. stupni, (1.–5. ročník), nižší sekundární vzdělávání pak na 2. stupni ZŠ (6.–9. ročník). Povinná školní docházka je v norských základních školách tedy také rozdělena do dvou stupňů, avšak dohromady trvajících deset let. Primární vzdělávání je sedmileté a probíhá v tzv. „Barneskole“. Výsledky žáků zde nejsou hodnoceny klasickými známkami. Nižší sekundární

vzdělávání je představováno tzv. „Ungdomsskole“, která trvá pouze 3 roky a je zakončena závěrečnými zkouškami z hlavních předmětů. Stejně jako v naší zemi, i v Norsku nastupují do první třídy žáci od šesti let. V roce 2006 představilo norské Ministerstvo školství školní reformu nazvanou The Knowledge Promotion, v rámci níž vydalo národní kurikulum The National Curriculum for the Knowledge Promotion, v němž jsou stanoveny cíle a rámec kvality vzdělávání na základních školách. Kurikulum definuje pět klíčových kompetencí, jež jsou začleněny do každého předmětu. Jsou jimi schopnost čtení, schopnost ústního vyjadřování, schopnost písemného projevu, rozvoj matematické gramotnosti a schopnost užívat digitální nástroje či pomůcky. Kurikulum také obsahuje časové dotace jednotlivých povinných předmětů, mezi něž patří: norský jazyk, matematika, společenské vědy, křesťanská výchova a výchova k náboženství a etice, umění a malba, přírodní vědy, anglický jazyk, další cizí jazyk⁵⁷, výchova o jídle a zdraví, hudební výchova, tělesná výchova, práce ve studentské radě a součástí je také jeden volitelný předmět. Vzhledem k tomu, že část obyvatel Norska tvoří Sámové, existuje pro ně speciální kurikulum, které je z části stejné jako kurikulum národní, avšak zohledňuje tradice a kulturu těchto lidí a dává jim právo na vzdělání v jejich původním jazyce, sámštině. Důležité je také zmínit, že kvůli značně rozptýlené populaci a řídkému osídlení nejsou v této zemi neobvyklé základní školy s méně než 100 žáky⁵⁸.

Stejně jako v českých školách, i v Norsku je tedy hudební výchova na základních školách povinná od 1. ročníku. V norském kurikulu je každý předmět strukturován do hlavních oblastí, pro něž jsou dále formulovány základní kompetence a cíle. Tyto hlavní oblasti se musí navzájem doplňovat a vycházet jedna z druhé. Pro hudební výchovu jsou vymezeny tři hlavní oblasti, a to: Tvoření hudby (Making music), Kompozice (Composing) a Poslech hudby (Listening). Tyto tři oblasti doplňují znalosti z hudebních dějin a hudební sociologie v souvislosti s používáním a funkcí hudby v různých komunitách v minulosti a současnosti. Vzájemné propojení těchto oblastí s dějinami hudby a hudební sociologií pak tvoří jeden dynamický celek, který splňuje zadané cíle hudebního vyučování a je předpokladem pro rozvíjení kompetencí žáka v jiných předmětech a oborech.

Tvoření hudby (Making music)

Tato oblast se v kurikulu zaměřuje na přímou zkušenost s hudbou a je chápána jednak jako schopnost estetického vnímání, ale i jako existenciální hudební zkušenost. Jedná se

⁵⁷ Od 8. ročníku mají žáci možnost zvolit si buď další cizí jazyk, nebo tzv. podrobná (hloubková) jazyková studia v norštině, angličtině či sámštině.

⁵⁸ Údaje z roku 2012 uvádějí, že těchto škol bylo v Norsku až 33 %.

o klíčovou oblast, v níž jsou zahrnuty veškeré pěvecké činnosti, instrumentální činnosti a také pohybová a taneční výchova napříč různými žánry. Je tedy kladen důraz na praktické užívání základních hudebních pojmů (metrum, rytmus, tempo, melodie, dynamika, harmonie). Součástí je také výcvik hudebně-paměťových schopností hudební orientace v praxi. Klíčovými prvky této tematické oblasti jsou mimo jiné i praktický nácvik, vzájemná interakce a komunikace s hudbou a jejich následná prezentace. Je zcela patrné, že vše je směřováno k praxi, tedy k získávání praktických zkušeností.

Kompozice (Composition)

Hlavní téma této hudební oblasti je zaměřeno na vnímání hudby a hudební tvorby. Zahrnuje tvůrčí práci s hudbou, tancem a pohybem a užívá nejrozličnější formy jejich vyjadřování. Je využíváno také experimentování se základními hudebními prvky, zkoumání hlasu, skládání hudebních sekvencí ze zvuku a pohybu a vytváření osobitého hudebního výrazu. Základní hudební prvky jsou tedy užity různými způsoby za neustálého procvičování hudební paměti a představivosti. Pro tvoření hudby a osobitých hudebních děl a jejich záznam jsou používány nejen klasické hudební nástroje, ale také digitální nástroje a technika. Žáci tak rozvíjejí svou kreativitu a tvořivost a nabírají nové zkušenosti při práci s hudbou, což přispívá k jejich lepšímu porozumění hudbě a orientaci v ní.

Poslech hudby (Listening)

Hlavním tématem v této oblasti je vnímání hudby a její následná reflexe. Schopnost poslouchat je základním předpokladem pro vnímání hudby a osobní provádění hudby, a to jak samostatně, tak také společně s ostatními. Společnost s nadbytkem zvuků a hudby vyžaduje vlastní hudební úsudek posluchače založený na osobní preferenci, vkusu a hudebních zkušenostech a jeho schopnost hodnocení hudby. Tato oblast zahrnuje zejména rozvoj hudební senzitivity a aplikace základních hudebních prvků, stejně jako seznámení se s různými typy hudby. Poslech hudby obsahuje také práci s pěveckým projevem dětí, žáci jsou seznamováni s národní i sámskou kulturou a tradicemi, s lidovou hudbou, umělečnickou i neumělečnickou hudbou⁵⁹ a zdokonalují se v hudební i rytmické improvizaci.

V norském kurikulu pro výuku hudební výchovy v primárním a nižším sekundárním stupni jsou definovány též základní dovednosti, které jsou integrovány do pěti výše zmíněných klíčových kompetencí. *Schopnost ústního vyjadřování* je v hudební výchově

⁵⁹ Je nám známo, že pojmy „umělečnická“ a „neumělečnická“ nemají mezinárodní ekvivalent a jsou tak záležitostí typickou pro českou hudebněvědnou terminologii.

naplněna pěveckými projevy žáků, experimentálním komponováním s využitím lidského hlasu a prezentace pěveckých a instrumentálních činností. Spadá sem také schopnost vyjádřit své vlastní hudební zážitky a úvahy nad hudbou jako fenoménem. *Schopnost písemného projevu* v hudebním vyučování znamená užití různých podob a forem hudebního zápisu, což je velmi důležité jak pro hudební improvizaci, tak také pro poslechové činnosti, zápis hudebních motivů, experimentování s jazykovými rýmy, rytmem a zvukem. Schopnost pochopit a interpretovat různé hudební notace, hudební výrazy, symboly a znaky spadá do klíčové kompetence *schopnost čtení*, která je důležitým zdrojem reflexe v hudbě i předpokladem pro vlastní komponování. *Rozvoj matematické gramotnosti* se v hudbě projevuje v dovednosti porozumět hudebním prvkům, variacím a výrazům i jejich vztahům, ve schopnosti pochopit strukturu hudebního díla a interpretovat ji v konkrétním čase a za konkrétních okolností. Klíčová kompetence schopnost užití digitálních nástrojů je v hudební výchově zaměřena na praktické využívání digitální hudební technologie. Žáci základních škol v Norsku jsou zvyklí používat nejrůznější hudebně-technická zařízení např. při skládání vlastních hudebních motivů, při elektronické úpravě hudby i jejím záznamu. Využívání hudebního softwaru je součástí výuky a předpokládá také pochopení pojmu „autorská práva“.

Zatímco jedna vyučovací jednotka v českých základních školách trvá 45 minut, v Norsku je prodloužena na 60 minut. Týká se to samozřejmě také hodin hudební výchovy. Časová dotace hudebního vyučování je stanovena zvlášť pro primární vzdělávání, kde činí minimálně 285 60minutových lekcí ročně, a zvlášť pro nižší sekundární vzdělávání, v němž je počet vyučovacích hodin snížen na minimálně 83 za školní rok⁶⁰. Samozřejmě i v Norsku je možné navýšit tuto časovou dotaci v rámci flexibilních hodin. Na výuku hudby je kladen poměrně velký důraz, a to nejen jakožto povinná součást základního vzdělávání. Okolo 20 % žáků ve věku 6–16 let se vzdělává ve hře na hudební nástroj nebo ve zpěvu v hudebních či kulturních školách⁶¹. Ačkoliv je toto procento žáků docela nízké, zajímavé je, že podle výzkumu profesorky Anne Bamford je v posledních letech poptávka po nich poměrně vysoká, zvláště pro některé hudební obory⁶².

Hudební výchova v norských základních školách má podle kurikula „poskytnout žákům základ pro prožívání a reflektování hudebních projevů, stejně jako jejich pochopení

⁶⁰ Srovnání časových dotací obou zemí v primárním a sekundárním vzdělávání viz obr. 1 a obr. 2. Obrázky převzaté z <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=0&c=0&lang=en>

⁶¹ Hudební či kulturní školy jsou norským ekvivalentem českých základních uměleckých škol. Podle zákona musí takováto kulturní či hudební škola fungovat v každé obci. Obvykle je tedy zpravuje obec, která pokrývá část nákladů na jejich provoz. Na financování těchto škol se podílí i rodiče žáků a to formou příspěvků a školného, které se různí v závislosti na hudebním oboru a také konkrétní obci.

⁶² Studie profesorky Anne Bamford „Arts and Cultural Education in Norway“ z roku 2012 je možné volně stáhnout z internetových stránek <http://www.kulturskoleradet.no/dokumentarkiv/10-forskning/>

a účast na nich. Hudební výchova musí rozvíjet žákovu kreativitu a tvůrčí schopnosti, což umožňuje žákům vytvářet jejich osobité hudební vyjádření založené na vlastním talentu, jejich dovednostech a schopnostech.“⁶³ Můžeme říci, že podobný cíl by mělo mít hudební vzdělávání i v českých základních školách. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ČR jsou definovány očekávané výstupy pro 1. stupeň a 2. stupeň (příčemž 1. stupeň je rozdělen na 1. období, tedy po absolvování 3. třídy, a 2. období, které končí 5. ročníkem) a stanoveno učivo v těchto stupních. Naproti tomu v norském kurikulu jsou uvedeny očekávané výstupy po 2., 4., 7. a 10. ročníku. I přes toto rozruznění můžeme alespoň přibližně srovnat, jaké znalosti, vědomosti a dovednosti by žáci měli po absolvování těchto stupňů mít.

Po absolvování 1. ročníku by měl žák norských základních škol zvládnout čistý a dynamicky odlišený zpěv jednoduché melodie a imitovat krátké a jednoduché melodie a rytmy. Dále by měl zvládnout použít základní hudební prvky jako je rytmus, tempo, dynamika a melodie v krátkých a jednoduchých kompozicích. Důraz je kladen i na užití improvizace se zvukem a melodií. V kurikulu je také definováno, že by žák měl dokázat hovořit o skladbě, čím je specifická a charakteristická, a měl by rozvíjet svou kreativitu pomocí asociací. Již v 6–7 letech by měl být norský žák schopen rozeznat některé hudební nástroje a měl by je umět pojmenovat. Tuto dovednost definuje české kurikulum až po absolvování 3. třídy. Podle norského kurikula by žák druhého ročníku měl umět mluvit o tom, co se mu líbí a co ne, tedy o jeho hudebním vkusu. V prvním ročníku norských základních škol by se také mělo dbát na pohybovou výchovu, a to do té míry, aby žák dokázal vyjádřit hudbu a své pocity z ní prostřednictvím tance a pohybu. I zde je prvek improvizace patrný.

Když porovnáme očekávané výstupy po absolvování 4. ročníku norské Barneskole a 5. ročníku české základní školy, zjistíme, že rozdíl tkví zejména v užití digitálních technologií v hudební výchově. V norském kurikulu je uvedeno, že žáci by měli zvládnout složit vlastní melodie a zvukové ukázky, stejně tak jako vymyslet k nim i slova. O podobných činnostech se české kurikulum nezmiňuje. Dalším významným rozdílem je práce s lidovými písněmi. Zatímco norské kurikulum stanovuje, že žák by měl být schopen odlišit Norskou a Sámskou národní hudbu a tance od ostatních kultur, v českém kurikulum není o českých

⁶³ Přeloženo z anglického originálu „... the music subject shall provide pupils with the basis for experiencing, reflecting upon, understanding and participating in musical expressions. As a creative subject the music subject shall provide the basis for developing creativity and creative abilities, thus enabling the pupils to create musical expressions based on their own talents, skills and aptitudes.“ Kurikulum je volně ke stažení na stránce <http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curricula-in-English/>

lidových písních a tancích ani zmínka. Z toho můžeme vyvodit, že norský folklor je důležitou součástí hudebního vyučování v Norsku.

Žák s dokončeným základním vzděláním v obou zemích by měl být vybaven základními hudebními vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi, které jsou závislé na pojetí celého kurikula i tradicích a kultuře dané země. Není nám známo, nakolik splňují norští žáci po absolvování hudebního vzdělávání na základních školách očekávání, která jsou definována v národním kurikulu. Podle něj by takový absolvent měl být schopen mimo jiné užívat hudební software ke komponování vlastních skladeb, upravování a zaznamenávání hudby i zvuků, měl by je umět znázornit pomocí notového i grafického zápisu, improvizovat a využívat stávající hudební materiál k vlastní hudební tvorbě, realizovat se prostřednictvím hudby a tance. Při tom všem by měl respektovat autorská práva, jichž si je velmi dobře vědom. Měl by umět vyjádřit své hudební preference a charakterizovat hudební umění norské i sámské.

Bohužel ze zkušeností víme, že čeští žáci, kteří dokončili základní vzdělávání, mnohdy nemají ani polovinu hudebních schopností, dovedností a znalostí, jimiž by měli být vybaveni. Otázka, proč tomu tak je, není předmětem tohoto příspěvku a odpovědět na ni by jistě bylo minimálně složité.

V předloženém textu jsme se pouze pokusili specifikovat hudební vzdělávání v norských základních školách a nejvýraznější rozdíly konfrontovat s hudebním vzděláváním českých žáků. Stejně jako každá země má svou svébytnou kulturu a umění, i pojetí hudební výchovy je v obou zemích rozdílné. Nemůžeme říci, že výuka hudební výchovy v norských školách je lepší než v Česku, nelze ani tvrdit opak. Je jiná. Se svými klady i zápory, specifická, osobitá, originální.

Obr. 1: Týdenní časová dotace hudební výchovy v primárním vzdělávání

Obr. 2: Týdenní časová dotace hudební výchovy v sekundárním vzdělávání

Literatura

- BAMFORD, Anne. *Arts and Cultural Education in Norway* [online]. 2012 [cit. 2014-09-27]. Dostupné z: http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/10_Forskning/2012_Arts_and_Cultural_Education_in_Norway.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013*. 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH. *Education – from Kindergarten to Adult Education* [online]. 2007, 26 s. [cit. 2014-09-20]. ISBN F-4433E. Dostupné z: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Veiledninger%20og%20brosjyrer/Education_in_Norway_f-4133e.pdf
- Music and culture schools. In: *South Norway* [online]. 2014 [cit. 2014-09-25]. Dostupné z: <http://southnorway.no/leisure/active-living/music-and-culture-schools/>
- Music Education in Norway. In: *MeNet: Music Education Network* [online]. 2009 [cit. 2014-09-11]. Dostupné z: <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=0&c=0&lang=en>
- Music Education in Schools. In: *MeNet: Music Education Network* [online]. 2009 [cit. 2014-09-11]. Dostupné z: <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=0&c=0&lang=en>
- Music Education in The Czech Republic. In: *MeNet: Music Education Network* [online]. 2009 [cit. 2014-09-11]. Dostupné z: http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/t_content3_1_1_cz.html
- Music subject curriculum*. 2013. Dostupné z: http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curricula-in-English/Norsk_kulturskoleråd [online]. 2014 [cit. 2014-09-25]. Dostupné z: <http://www.kulturskoleradet.no/>
- NORWEGIAN DIRECTORATE FOR EDUCATION AND TRAINING. *The Education Mirror 2012: Analysis of primary and secondary education and training in Norway*. 2012. Dostupné z: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/US2012_ENG_nettsversjon.pdf

- OECD. *Country Note: Norway: Education at a Glance 2013: Indicators OECD*. [online]. 2013 [cit. 2014-09-18]. Dostupné z: http://www.oecd.org/edu/Norway_EAG2013%20Country%20Note.pdf
- STALKER, Milada. Nová mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED 2011. *Vzdělávání: Čtvrtletník národního ústavu pro vzdělávání* [online]. 2012, č. 2, s. 2 [cit. 2014-09-18]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/2_12.pdf
- The knowledge promotion reform – distribution of teaching hours per subject in primary and lower secondary education and programme structure in upper secondary education and training: Appendix 1 to Memorandum Udir-01-2013. In: *Utdanningsdirektoratet* [online]. 25. 06. 2013 [cit. 2014-10-01]. Dostupné z: <http://www.udir.no/PageFiles/87704/Udir-1-2013-Appendix1-eng.pdf?epslanguage=no>

Předmět nástrojové výchovy na vybraném typu rakouských gymnázií

Popis koncepce předmětu a profesní přípravy odborných pedagogů

Jitka Kopřivová

Abstract

Instrumental education in Austria is an integral part of education in specialized secondary schools and from this school year it becomes an independent graduation subject. Teacher training in this field is undergoing major changes Austria. Instead of an integrated diploma degree universities offer bachelor and master level studies. In the Czech Republic, the instrumental education is a compulsory part of the curriculum only sporadically, and therefore no specialized training of teachers of this subject is established.

Key words: instrumental education, Austria, bachelor level, master level, training of teachers.

Autorka následující stati absolvovala obor nástrojové výchovy v kombinaci zpěv a bicí nástroje na Univerzitě Mozarteum Salzburg. V současné době vyučuje na Gymnáziu Adalberta Stiftera v Linzi. Ve snaze o rozšíření povědomí o tomto speciálním uměleckém předmětu v České republice vznikl tento článek.

1. Koncepce předmětu nástrojové výchovy

1.1 Předmět nástrojové výchovy jako součást povinného kurikula

Předmět nástrojová výchova (něm. „*Instrumentalmusikerziehung*“, zkráceně „*Instrumentalmusik*“) je povinnou součástí kurikula vybraných forem čtyřletých gymnázií a zároveň volitelným předmětem ostatních typů vyšších všeobecně vzdělávacích škol. O jeho zařazení do nabídky nepovinných kurzů, rozhoduje ředitel školy v rámci rozpočtu. Vzhledem k tomu, že se jedná o finančně nákladnější předmět s nízkým počtem žáků na jednoho učitele, bývá v praxi jako nepovinný předmět zařazen jen zřídka. Na většině typů škol s povinnou nástrojovou výchovou je hodinová dotace dvě hodiny týdně během celé délky čtyřletého studia. Studenti ve věku od 14 do 18 let si v malých skupinkách (v počtu od 3 do 5) osvojují dovednosti hry na zvolený nástroj, ev. si zlepšují své vokální dovednosti. Vybraný hudební nástroj mohou žáci navštěvovat zpravidla bez přijímacích zkoušek a předchozích znalostí, vyjma zpěvu, kde některá gymnázia zařazují pro zájemce povinné pohovory. Ve školním roce

2012/13 bylo v Horním Rakousku⁶⁴ celkem 48 gymnázií, z čehož pouze devět ve čtyřleté studijní formě. Na osmi tvoří nástrojová výchova povinnou součást kurikula:

<i>název školy</i>	<i>nástrojová výchova je možná u těchto nástrojů</i>
Bundesoberstufenrealgymnasium Grieskirchen mit Instrumentalmusik http://schulen.eduhi.at/borggr/	zobcová flétna, violoncello, kytara, klarinet, klavír, hoboj, varhany, pozoun, příčná flétna, saxofon, bicí souprava (drum set), trumpet, housle, zpěv
Oberstufenrealgymnasium der Diözese Linz – Adalbert Stifter Gymnasium www.stiftergym.at	zobcová flétna, kytara, klavír, housle, zpěv
Bundesoberstufenrealgymnasium Ried mit Instrumentalmusik schulen.eduhi.at/borgried	zobcová flétna, violoncello, zpěv, kytara, klarinet, klavír, hoboj, varhany, příčná flétna, trumpet, saxofon, housle
Bundesoberstufenrealgymnasium Bad Leonfelden www.schulen.eduhi.at/borgleon	klavír, kytara, příčná flétna, zpěv, bicí nástroje
Bundesoberstufenrealgymnasium Kirchdorf www.gym.kirchdorf.eduhi.at	kytara, bicí souprava (drum set), klavír, zpěv
Bundesoberstufenrealgymnasium Linz, Hornauerstraße www.borglinz.at	klavír, kytara, e-kytara, bicí souprava (drum set), saxofon, zpěv, housle
Bundesoberstufenrealgymnasium Perg http://www.borg-perg.ac.at/	kytara, klavír, příčná flétna, saxofon, klarinet, housle
Oberstufenrealgymnasium mit Instrumentalunterricht des Schulvereins der Siebenten-Tags-Adventisten St. Peter www.bogenhofen.at	zobcová flétna, příčná flétna, housle, viola, kytara, klavír, varhany
Oberstufenrealgymnasium des Vereins für Bildung und Erziehung der Franziskanerinnen von Vöcklabruck schulen.eduhi.at/orgybruck	zobcová flétna, klavír, varhany, příčná flétna, kytara, percussion, housle, zpěv

⁶⁴ Die statistiky na http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html 2.9.

Kromě gymnázií se nástrojová výchova vyučuje i na Vzdělávacích institutech pro pedagogy mateřských škol⁶⁵.

1.2 Učební plány nástrojové výchovy

Učební plány nástrojové výchovy shrnují vzdělávací cíle, didaktické principy, učivo předmětu a dávají učiteli velkou volnost jeho realizace. Získávání hudební zkušenosti, vnímání hudby jako součást života či jako možnost budoucího povolání, cílené, uvědomělé a reflektované získávání nástrojových dovedností a výrazových schopností, osvojení si repertoáru různých stylových a slohových období, tvořivost, improvizace, schopnost práce v týmu a aktivní účast na regionálním hudebním životě patří (mj.) mezi vzdělávací cíle nástrojové výchovy. Didaktické principy jsou určeny takto:

- úroveň výkonu a obtížnost literatury je definována specifikou hudebního nástroje
- za účelem ideálního rozvoje žáků utváří dle možností homogenní skupinky žáků stejné úrovně, pokud nutno i napříč ročníky
- nástrojová výchova staví na vědomostech z předmětu hudební výchova
- hodiny integrují hravé, kreativní prvky, pohyb, rytmická cvičení
- učitel uplatňuje nová média ve výuce, zprostředkovává různé cvičební metody
- žáci hrají hudbu odlišných stylů, žánrů a obsazení
- žáci se účastní interních a veřejných vystoupení
- výuka je doplněna návštěvou koncertů a exkurzemi

Popis učiva je rozdělen na všeobecnou část⁶⁶ a specifickou nástrojovou, která stručně popisuje obsahová kritéria výuky jednotlivých nástrojů. Jedná se však o velice individuální záležitost. Nikde nenalezneme popis úrovně instrumentálních dovedností studentů jednotlivých ročníků či maturanta.

1.3 Průběh maturity

Doposud nebylo možné z nástrojové výchovy samostatně maturovat. Přípustná byla pouze kombinace s maturitou z hudební výchovy, kdy studenti v návaznosti na hudebně výchovnou část zodpovídali otázku z nástrojové výchovy, jejíž součástí byl i umělecký přednes v rozsahu 5–10 minut. Od tohoto školního roku 2014/15 se vzhledem k zavedení státních maturit situace

⁶⁵ Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik BAKIP

⁶⁶ Rozšiřování instrumentálních (pěveckých) dovedností; vznik tónu, dýchání, držení, frázování, artikulace, dynamika, agogika; hra z paměti, hra (zpěv) z listu; rytmická, melodická a harmonická improvizace; hra dle různých notačních stylů; transpozice; sólová a ansámblová literatura různých epoch a stylů; utváření vlastního repertoáru; péče o nástroj (hlas); stavba a vývoj nástroje; fyziologie hlasu, vývoj pěvecké techniky; uvědomělý a kritický poslech interpretace; rozvoj hudební představivosti; rozvoj samostatné interpretace.

mění a nástrojová výchova se stává v Rakousku plnohodnotným, samostatným maturitním předmětem.

Nová ústní maturitní zkouška se skládá z navzájem propojené praktické a teoretické části, na jejímž začátku si student vylosuje dva ze šesti tematických okruhů a pro jeden se rozhodne. Posléze obdrží od učitele detailní znění maturitní otázky včetně skladeb uměleckého přednesu v délce 6-11 minut. Pokud je skladba v otázce příliš krátká, musí student zahrát (zazpívat) další skladbu dle vlastního výběru. Doba přípravy na zkoušku činí 45 minut.

2. Příprava učitelů nástrojové výchovy

Profesní příprava učitele probíhá v Rakousku na třech typech institucí: na vysokých pedagogických školách, univerzitách a na středních školách pro předškolní pedagogiku⁶⁷. Vysoké pedagogické školy,⁶⁸ které vznikly 1. října 2007 transformací dosavadních pedagogických akademií, nabízí tříleté bakalářské studium učitelství s titulem „Bachelor of Education“ pro učitelství na povinných všeobecně vzdělávacích⁶⁹ a odborných školách.⁷⁰ Kromě tohoto zajišťují kurzy dalšího vzdělávání všech pedagogických pracovníků.

Učitelé vyšších všeobecně vzdělávacích škol (AHS-učitelé) a odborných vyšších i odborných středních škol jsou vzděláváni na 14 univerzitách, přičemž přijímací zkoušky jsou povinné pouze pro umělecké obory a tělesnou výchovu (Bewegung und Sport). Pro získání učitelského oprávnění musí absolventi devítisemestrového, magisterského studia absolvovat jednoroční praktikum pod dozorem odborných mentorů.

Vzdělávání učitelů nástrojové výchovy pro vyšší všeobecně vzdělávací školy probíhá v Rakousku na třech z šesti hudebních univerzit na Univerzitě múzických umění ve Vídni⁷¹, Umělecké univerzitě v Grazu⁷² a na Univerzitě Mozarteum v Salzburgu⁷³. Na všech univerzitách lze nástrojovou výchovu studovat pouze v kombinaci s učitelstvím hudební výchovy. Umělecké univerzity zajišťují pouze odbornou přípravu v daných předmětech, všeobecnou pedagogickou, pedagogicko-psychologickou část včetně školní praxe přejímá zpravidla institut jiné univerzity zajišťující pedagogicko-psychologickou přípravu středoškolských učitelů. Vídeňská a salzburská umělecká univerzita nabízejí nově studium nástrojové výchovy ve čtyřleté bakalářské a navazující dvouleté magisterské formě, zatímco

⁶⁷ Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik BAKIP

⁶⁸ V Rakousku je devět státních a pět soukromých (převážně církevních) vysokých pedagogických škol.

⁶⁹ Volksschule, Hauptschule, Neue Mittelschule, Polytechnische Schule, Sonderschule

⁷⁰ Berufsschule

⁷¹ Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

⁷² Kunstuniversität Graz.

⁷³ Universität Mozarteum Salzburg.

univerzita v Grazu doposud vypisuje toto studium pouze v pětileté diplomové formě. Je ovšem pravděpodobné, že výhledově s ohledem na Boloňský proces, který usiluje o sjednocení vysokoškolského vzdělávání, bude i v Grazu otevřena tato forma studia namísto diplomové bakalářská a magisterská. Nové bakalářské studium zajišťuje základní vzdělání oboru nástrojová výchova, avšak pro získání učitelské způsobilosti je nevyhnutelné absolvování navazujícího magisterského studia. V případě, že absolvent bakalářského studia nepokračuje ve studiu magisterském, umožňuje mu získaný diplom kvalifikovanou činnost v mimoškolní výchově mládeže, vzdělávání dospělých či v kulturní a mediální práci, ovšem neposkytuje mu oprávnění k výuce na gymnáziích.

Aprobace předmětu nástrojové výchovy obsahuje učitelské oprávnění k výuce dvou odlišných hudebních nástrojů či ev. zpěvu, které nepatří do stejné instrumentální skupiny. Jeden z nástrojů musí být klasickým hudebním nástrojem. Dosažená interpretační úroveň prvního nástroje je vyšší než nástroje druhého. Na zmíněných univerzitách lze studovat hru na tyto nástroje:

<i>Přehled nabídky hudebních nástrojů v rámci studia nástrojové výchovy v Rakousku</i>	
<i>hudební nástroj</i>	<i>univerzita ve městě...</i>
bas v populární hudbě (e-bas, kontrabas)	Vídeň, Graz
tuba	Vídeň, Graz, Salzburg
zobcová flétna	Vídeň, Graz, Salzburg
cembalo	Vídeň, Graz
fagot	Vídeň, Graz, Salzburg
zpěv	Vídeň, Graz, Salzburg
zpěv populární hudby	Vídeň
kytara	Vídeň, Graz, Salzburg
kytara v populární hudbě	Vídeň
harfa	Vídeň, Graz, Salzburg
lesní roh	Vídeň, Graz, Salzburg
klarinet	Vídeň, Graz, Salzburg
klavír	Vídeň, Graz, Salzburg
kontrabas	Vídeň, Graz
hoboj	Vídeň, Graz, Salzburg

varhany	Vídeň, Graz, Salzburg
pozoun	Vídeň, Graz, Salzburg
příčná flétna	Vídeň, Graz, Salzburg
saxofon klasická/populární hudba	Vídeň, Graz, Salzburg
bicí nástroje (klasická hudba)	Vídeň, Salzburg
drum set a percussion (populární hudba)	Vídeň, Graz
klávesové nástroje (populární hudba)	Vídeň
trumpeta	Vídeň, Graz, Salzburg
viola	Vídeň, Graz, Salzburg
housle	Vídeň, Graz, Salzburg
violoncello	Vídeň, Graz, Salzburg
cimbál	Salzburg
citera	Salzburg
diatonická harmonika	Salzburg
akordeon	Graz
e-kytara	Graz

Následný text popisuje studium nástrojové výchovy na jednotlivých univerzitách.

2.1 Současná příprava učitelů nástrojové výchovy na Univerzitě múzických umění ve Vídni

V tomto akademickém roce 2014/15 poprvé otevírá **Univerzita múzických umění ve Vídni**⁷⁴ bakalářské studium instrumentální hudební výchovy namísto dosavadního diplomového (magisterského) studia. Nově přijaté kurikulární dokumenty⁷⁵ se ve svém úvodu zaměřují na kompetence absolventa nástrojové výchovy a na úzké propojení teorie s praxí. Kompetence absolventů jsou popsány ve třech okruzích popisujících získané dovednosti absolventů:

1. Získané hudební a odborně didaktické dovednosti⁷⁶, absolventi

- dovedou vyjádřit své hudební představy a diskutovat o nich, stejně jako samostatně se zabírat hudbou

⁷⁴ Universität für Musik und darstellende Kunst Wien – www.mdw.ac.at

⁷⁵ Přijaty akademickým senátem 27.6.2014.

⁷⁶ Lernergebnisse in musikalischer, musikbezogener und fachdidaktischer Hinsicht

- mohou na základě svých znalostí a v souladu s kurikulem odborně a vynalézavě vybírat rozmanitou literaturu pro své žáky různých stylů, žánrů a tradic
- podněcují hudební kreativitu a rozvoj nástrojových příp. vokálních dovedností u žáků
- napomáhají žákům k samostatnému hudebnímu rozvoji a rozpoznání vlastních hudebních cílů
- umí podpořit žáky ve sbírání hudebních zkušeností
- dovedou žákům navrhnout rozdílné cvičební metody vedoucí k individuálnímu rozvoji jedince
- jsou schopni rozpoznat a respektovat, že hudba zaujímá v životě mladých různou úlohu a s ohledem na toto poznání koncipovat učební procesy
- vyučují žáky různé hudební styly, žánry
- motivují žáky k založení ansámblu
- dokáží rozvíjet výrazové schopnosti žáka
- dokáží předat žákovi základní vědomosti o hudebním nástroji/lidském hlasu
- dokáží zaranžovat případně zkomponovat hudbu různých žánrů pro pedagogické účely
- mají základní dovednosti v oblasti moderních hudebních technologií (nahrávání, práce s mikrofonom aj.) a tyto technologie uplatňují ve výuce
- mají znalosti o hudebním životě školy a aktivně se na něm podílí

2. Získané všeobecně pedagogické a didaktické dovednosti⁷⁷, absolventi

- rozumí své vlastní roli v procesu učení a vyučování
- využívají svých znalostí vývojové psychologie ve výuce
- respektují individuální potřeby každého žáka
- chápou dynamiku skupiny a princip práce ve skupinách
- jsou schopni analýzy situací ve výuce a jejich reflexe
- znají různé formy hodnocení
- dovedou vést různé formy rozhovorů s rodiči či kolegy
- jsou schopni plánovat výuku s kolegy (team teaching)

⁷⁷ Lernergebnisse in allgemeinpädagogischer und didaktischer Hinsicht

3. Základní získané dovednosti⁷⁸, absolventi

- dovedou vyjádřit osobní představu hodnot, které tvoří základ jejich profesní praxe a jejich rozvoje
- jsou schopni evaluace a reflexe vlastní praxe a disponují účinnými dovednostmi, které umožňují systematickou práci na svém profesním rozvoji
- umí kriticky zacházet s novými inovativními metodami

Kurikulum bakalářského studia je ohodnoceno celkem 102 ECTS body. Je členěno na uměleckou, vědeckou a oborově didaktickou část. *Umělecká část studia* zprostředkovává studentovi schopnost samostatného zaobírání se hudbou, jejímž cílem není primárně získání virtuózních dovedností, nýbrž instrumentální (ev. pěvecké) kompetence nutné k zprostředkování hudby mladým lidem a k aktivní účasti na hudebním životě regionu. Po celou délku studia má student nárok na dvě individuální hodiny výuky v každém z obou nástrojů. Dále student absolvuje jednu hodinu ansámblové hry v každém nástroji, praktikum korepetice, sólovou korepetici a dva semestry jednohodinového cvičení populární hudby. Za uměleckou část studia získá celkem 66 ECTS bodů.

<i>Umělecká část studia instrumentální hudební výchovy na Univerzitě múzických umění ve Vídni</i>		
<i>Předmět</i>	<i>Hodinová dotace</i>	<i>ECTS body</i>
1. nástroj/zpěv 1–8	2 x 8 = 16 SS	29
2. nástroj/zpěv 1–8	2 x 8 = 16 SS	29
Ansámblová hra 1. nástroj	2	2
Ansámblová hra 2. nástroj	2	2
Praktikum korepetice	1	1
Sólová korepetice	1	1
Praktikum populární hudby 1,2	2 x 1 = 2	2

Vědecká složka studia propojuje vědu s pedagogickou a uměleckou činností a je tvořena třemi předměty: proseminářem instrumentální hudební výchovy, seminářem Kulturní dějiny 3 a přednáškou Provozovací praxe a výzkum interpretace. Všechny předměty jsou nabízené v dvouhodinové dotaci za celkem 7 ECTS bodů. *Oborově didaktická část* studia, za kterou lze získat celkem 27 ECTS bodů, se zabývá zprostředkováním nástrojových dovedností ve vyučovacích procesech a je intenzivně propojena s pedagogickými a školními praktiky. Tvoří tyto předměty: všeobecná didaktika výuky nástroje a zpěvu, didaktika

⁷⁸ Lernergergebnisse in grundlegender Hinsicht

1. nástroje (zpěvu), didaktika 2. nástroje (zpěvu), pedagogická praxe se začátečníky pro 1. nástroj, pedagogická praxe se začátečníky pro 2. nástroj, pedagogická praxe skupinového vyučování, pedagogická praxe na školách.

<i>Vědecká část studia instrumentální hudební výchovy na Univerzitě múzických umění ve Vídni</i>		
<i>Předmět</i>	<i>Hodinová dotace</i>	<i>ECTS body</i>
Proseminář instrumentální hudební výchovy	2	2,5
Kulturní dějiny 3	2	2,5
Provozovací praxe a výzkum interpretace	2	2

<i>Oborově didaktická část studia instrumentální hudební výchovy na Univerzitě múzických umění ve Vídni</i>		
<i>Předmět</i>	<i>Hodinová dotace</i>	<i>ECTS body</i>
Všeobecná didaktika výuky nástroje a zpěvu 1-3	2 + 2 x 1 = 4	6
Didaktika 1. nástroje (zpěvu) 1,2	2 x 2 = 4	5
Didaktika 2. nástroje (zpěvu) 1,2	2 x 2 = 4	5
Pedagogická praxe se začátečníky – 1. nástroj	2	2
Pedagogická praxe se začátečníky – 2. nástroj	2	2
Pedagogická praxe skupinového vyučování	2	2
Pedagogická praxe na školách 1,2	2 x 2 = 4	4,5

Zbývající 2 ECTS body získá student za vyhotovení bakalářské práce. V případě, že si student v oboru hudební výchova zapíše stejný nástroj jako v oboru nástrojová výchova, nedochází k navýšení počtu individuálních hodin o hodinové dotace z kurikula pro hudební výchovu. Tak by např. měl student, který si zvolí klavír za 1. nástroj v obou oborech, celkem 3,5 hodin individuální výuky týdně. V těchto případech platí vyšší hodinová dotace (tj. kurikulum nástrojové výchovy) a chybějící ECTS body student absolvuje v rámci tzv. kompenzačních předmětů. Získání bakalářského titulu „BA“ je podmíněno úspěšným absolvováním všech předmětů, komisionálními zkouškami z obou nástrojů a vyhotovením bakalářské práce, dále splněním podmínek kombinačního oboru hudební výchovy a pedagogických předmětů včetně školní praxe. Studijní plán navazujícího magisterského studia, jehož absolvování je nutným předpokladem k výkonu učitelské profese, není ještě dokončen.

2.2 Současná příprava učitelů nástrojové výchovy na Umělecké univerzitě v Grazu

Umělecká univerzita v druhém největším rakouském městě⁷⁹ nabízí doposud pětileté diplomové studium učitelství nástrojové výchovy. V jejích prostorách studuje okolo 2000 studentů a na sedmnácti institutech vyučuje na 400 učitelů. Kurikulum nástrojové výchovy⁸⁰ definuje kvalifikace absolventa ve třech okruzích:

1. *Oborově vědní a didaktická kompetence*⁸¹ definována schopnostmi absolventa k činnostem:

- Pochopení hudby⁸² jako historicko-společenského fenoménu různých podob, forem, historických, sociálních, psychologických, estetických, ekonomických, ideologických podmínek
- Realizace hudby⁸³ - vokálně, instrumentálně, jednotlivě či ve skupinách.
- Vyučování hudby⁸⁴ jako schopnost rozpoznat a ohodnotit různé didaktické teorie a okolnosti, dovednost plánování, organizace a kontroly vyučování, schopnost plánování vyučovacích hodin a mezipředmětových projektů, schopnost evaluace, pozorování a analýzy.

2. *Osobnostní a sociální kompetence*⁸⁵ jako schopnost samostatného úsudku, rozhodnutí a jednání. Dále jako schopnost kritického výkladu informací a situací všedního školního dne, schopnost práce v týmu, kreativního prozíravého řešení problémů a konfliktů.

3. *Výchovné pedagogické kompetence*⁸⁶ k výchově žáka jako občana demokratické společnosti spojené se znalostí širokého spektra vyučovacích metod.

Studium je rozděleno do dvou částí: první šestisemestrový úsek slouží k nabytí základních dovedností, zatímco jeho druhá čtyřsemestrová část k jejich prohloubení. Kurikulum nástrojové výchovy počítá s celkem 119 ECTS body, z čeho 86 ECTS bodů připadá na první a 33 na druhou studijní část. Všeobecná pedagogická část a školní praxe, která je společná pro všechny studenty učitelství a není zajišťována uměleckou univerzitou, počítá s celkem 62 body. Spolu s oborem hudební výchova dosáhne absolvent na konci svého studia celkem 300 ECTS bodů. Absolventi získávají titul Mag.art.

Předměty jsou členěny do tří oblastí: základní, prohlubující a rozšiřující oblast.⁸⁷ Základní oblast obsahuje individuální výuku obou nástrojů v rozsahu dvou hodin týdně po

⁷⁹ Kunstuniversität Graz www.kug.ac.at

⁸⁰ Poslední změny byly přijaty senátem 12.6.2012

⁸¹ Fachwissenschaftliche-, -didaktische Dimension

⁸² Musik zu verstehen

⁸³ Musik zu verwirklichen

⁸⁴ Musik zu lehren

⁸⁵ Persönlichkeitsbezogene und soziale Kompetenz

⁸⁶ Erziehungswissenschaftliche Kompetenz

⁸⁷ Kern-, Vertiefungs- und Erweiterungsbereich

celou dobu studia, dále korepetice⁸⁸, didaktika nástroje (zpěvu) v rozsahu čtyř hodin a pedagogická praxe pod odborným vedením univerzitních pedagogů. Předměty prohlubující a rozšiřující části si studenti volí v předepsaném počtu hodin z vypsání nabídky.

<i>První studijní úsek</i>		
<i>ZÁKLADNÍ OBLAST</i>		
<i>Předmět</i>	<i>Hodinová dotace</i>	<i>ECTS body</i>
1. nástroj/zpěv 1–6	2 x 6 = 12	42
2. nástroj/zpěv 1–6	2 x 6 = 12	24
Korepetice 1. nástroj	2 x 1 = 2	1
Korepetice 2. nástroj	2 x 1 = 2	1
Didaktika a metodika 1. nástroje 1,2	2 + 1 = 3	3
Didaktika a metodika 2. nástroje 1,2	2 + 1 = 3	3
Specifické didaktické problémy 1. nástroj	1	1
Specifické didaktické problémy 2. nástroj	1	1
Pedagogická praxe 1. nástroj 1–4	4 x 1 = 4	4
Pedagogická praxe 2. nástroj 1–4	4 x 1 = 4	4

V prvním roce druhého studijního úseku se student zdokonaluje ve svých nástrojových dovednostech a připravuje se na komisionální nástrojové zkoušky, aby se v posledním roce studia mohl věnovat především své diplomové práci.

<i>Druhý studijní úsek</i>		
<i>ZÁKLADNÍ OBLAST</i>		
<i>Předmět</i>	<i>Hodinová dotace</i>	<i>ECTS body</i>
1. nástroj/zpěv 7–8	2 x 2 = 4	16
2. nástroj/zpěv 7–8	2 x 2 = 4	9
Korepetice 1. nástroj	2 x 1 = 2	1
Korepetice 2. nástroj	2 x 1 = 2	1

⁸⁸ V případě nástrojů klavír, varhany a cembalo jsou korepetice nahrazeny praktikem korepetice u jiných kantorů, během kterého doprovázejí ostatní studenty.

2.3 Současná příprava učitelů nástrojové výchovy na Univerzitě Mozarteum Salzburg

Univerzita Mozarteum Salzburg⁸⁹ byla založena roku 1841. V současné době nabízí 40 studijních oborů v oblasti hudby, výtvarného umění a performing arts. Roku 1983 otevřela v kooperaci s tyrolskou a vorarlberskou konzervatoří pobočku v Innsbrucku, která se specializuje především na pedagogiku. Studium nástrojové výchovy lze absolvovat na obou místech. Institut hudební pedagogiky v Salzburgu prosadil od zimního semestru 2013/14 novou čtyřletou bakalářskou a navazující dvouletou magisterskou formu studia, diplomové studium je v Salzburgu výběhovou studijní formou, která bude platit do 30.11.2019. V Innsbrucku však zatím nové kurikulum nebylo přijato a výuka zde probíhá formou diplomového studia. Studijní formy nového magisterského studia zatím nejsou dokončeny.

Kurikulum bakalářského studia vychází z kompetencí absolventa vykazujícího

1. Odborné oborové a umělecké kompetence⁹⁰

- hra na nástroj, znalost literatury, realizace hudby různých epoch
- znalosti z oboru nástrojové pedagogiky, hudební vědy, hudební teorie a schopnost propojování jednotlivých vědních oborů

2. Odborně didaktické kompetence⁹¹

- schopnost plánování a realizace skupinové výuky dle učebního plánu
- schopnost diskuze o otázkách nástrojové pedagogiky a didaktických konceptech
- schopnost přizpůsobení se potřebám skupiny a zohlednění rozdílné úrovně hudebního nadání a schopností žáka
- schopnost motivace žáka
- schopnost rozpoznat problémy a reagovat na ně

3. Pedagogické kompetence a školní praxe⁹²

- schopnost rozpoznání kritérií kvalitního vyučování v teorii a praxi
- pochopení základních teorií pedagogiky a jejich významu pro školu a vyučování
- schopnost dlouhodobého plánování výuky
- dovednost odborného poradenství a vedení rozhovorů s rodiči

⁸⁹ Universität Mozarteum Salzburg, www.moz.ac.at

⁹⁰ Fachwissenschaftliche und künstlerische Kompetenzen

⁹¹ Fachdidaktische Kompetenzen

⁹² Bildungswissenschaftliche und Schulpraktische Kompetenzen

4. *Schopnosti propojení*⁹³

- mezi odbornými znalostmi a školní praxí
- mezi osobnostním, uměleckým rozvojem a vlastní výukou

Koncepce nového bakalářského studia počítá s 100 ECTS body za každý aprobační obor plus s 40 ECTS body z pedagogicko-psychologické přípravy a školní praxe. Celkem získá absolvent 240 ECTS bodů. Na konci studia je student povinen absolvovat závěrečné komisionální zkoušky. Jednotlivé předměty jsou seřazeny do šesti modulů, které vytvářejí tematické studijní okruhy:

<i>1. modul: UMĚLECKÉ OBORY</i>		
<i>Předmět</i>	<i>Hodinová dotace</i>	<i>ECTS body</i>
1. umělecký hlavní obor 1–8	8 x 2 = 16	24
2. umělecký hlavní obor 1–8	8 x 2 = 16	5
<i>2. modul: NÁSTROJOVÁ PEDAGOGIKA A ODBORNÁ DIDAKTIKA</i> <i>DIDAKTIKA A PEDAGOGICKÁ PRAXE SKUPINOVÉHO VYUČOVÁNÍ</i>		
Nástrojová a pěvecká pedagogika 1,2	2 x 2 = 4	4
Oborová didaktika 1. nástroje 1–3	3 x 1 = 3	3
Oborová didaktika 2. nástroje 1–3	3 x 1 = 3	3
Pedagogická praxe 1. nástroje 1–3	3 x 1 = 3	3
Pedagogická praxe 2. nástroje 1–3	3 x 1 = 3	3
Didaktika skupinového vyučování	2	2
Pedagogická praxe skupinového vyučování	2,5	2,5
Vedení souboru	1,5	1,5
<i>3. modul: TĚLESNÁ PŘÍPRAVA A RÉTORIKA</i>		
Výběr z předmětů: Dechový a tělesný výcvik, Hudební fyziologie, Technika mluvy a rétorika, Holistické a somatické metody		
<i>4. modul: HUDEBNÍ TEORIE A HUDEBNÍ VĚDA</i>		
Sluchová výchova 5,6	2 x 0,75 = 1,5	1,5
Harmonie a kontrapunkt 5,6	2 x 2 = 4	4
Hudebněvědní tutoriál	1,5	1,5
<i>5. modul: NOVÁ MÉDIA</i>		
Základy zvukové techniky	1	1

⁹³ Vernetzungskompetenzen

Práce se sekvencovými programy	2	2
Notační počítačové programy	1	1
Pedagogická praxe v oboru nových médií	2	2
6. modul: VOLITELNÉ PŘEDMĚTY (8 hodin)		

K povinnému kurikulu může student absolvovat tzv. specializační modely v rozsahu 12 vyučovacích hodin, které mají tematickou souvislost. Student může vycházet z nabízených modelů,⁹⁴ avšak smí si sestavit z nabídky univerzitních kurzů po souhlasu studijního ředitele model vlastní.

Z komparace všech třech systémů přípravy pedagogů nástrojové výchovy vyplývají tyto skutečnosti:

- ve všech studijních programech je zajištěna individuální nástrojová (ev. pěvecká) výuka v dotaci dvou hodin týdně po celou délku studia
- všechny studijní programy kladou důraz na odbornou didaktickou přípravu a pedagogickou praxi studentů
- v nových bakalářských studijních programech je oproti dřívějšímu diplomovému studiu snížena dotace hodin sólové korepetic
- studijní plán Univerzity Mozarteum Salzburg klade velký důraz na zprostředkování kompetencí práce s novými médii a umožňuje studentům nejvíce možností k vlastní specifikaci studních plánů

3. Nástrojová výchova v České republice

V České republice je na středoškolské úrovni nástrojová výchova vyučována na gymnáziích s hudebním zaměřením:

Vzdělávací koncepce *Gymnázium a hudební škola hl. m. Prahy*⁹⁵ nabízí svým studentům vysoký počet individuálních hodin nástrojové výchovy. Po prvních čtyřech letech jsou studenti rozděleny do dvou tříd do tzv. speciální hudební třídy s 3 vyučovacími hodinami individuální nástrojové výuky týdně a do všeobecné třídy s dotací 1–2 hodin individuální nástrojové výchovy. Před vstupem do školy jsou studenti povinni úspěšně vykonat přijímací zkoušky. Studenti vybírají mezi klavírem, varhanami, cembalem, houslemi, violou, violoncellem, kontrabasem, harfou, kytarou, sólovým zpěvem, zobcovou a příčnou flétnou, hobojem, klarinetem, fagotem, lesním rohem, trumpetou, pozounem a tubou.

⁹⁴ Např. Rakouská lidová hudba; řízení dechového orchestru; aplikovaná hudební věda.

⁹⁵ www.gmhs.cz

Roku 2007 byl při ostravské Janáčkově konzervatoři otevřen čtyřletý vzdělávací program „*Gymnázia se zaměřením na estetickovýchové předměty*“⁹⁶ s povinnou nástrojovou výukou v maturitních oborech: zpěv, muzikálový zpěv, klavír, varhany, cembalo, akordeon, bicí nástroje, zobcová a příčná flétna, hoboje, klarinet, saxofon, fagot, trumpet, pozoun, lesní roh, tuba, kytara, harfa, cimbál, housle, viola, violoncello a kontrabas. Individuální nástrojová výchova je dotována 2-3 vyučovacími hodinami a přijetí předchází úspěšné vykonání přijímacích zkoušek. V současnosti gymnázium již neotvírá nové ročníky, ve školním roce 2014/15 zde studují pouze studenti 3. a 4. ročníku.

*Gymnázium Petra Křížkovského s uměleckou profilací v Brně*⁹⁷ má ve svém studijním plánu hudebního oboru zahrnutu jednu hodinu maturitního předmětu „hra na nástroj“ po celé délce studia. Studenti vybírají mezi akordeonem, bicími nástroji, fagotem, hobojem, houslemi, klarinetem, klavírem, kontrabasem, kytarou, lesním rohem, příčnou flétnou, saxofonem, sólovým zpěvem, violou, violoncellem a zobcovou flétnou.

Příprava učitelů nástrojové výchovy probíhá v České republice na konzervatořích, akademiích múzických umění a na pedagogických fakultách. Speciální vzdělávací koncepce pro předmět nástrojové výchovy či „hry na nástroj“ na vyšších všeobecně vzdělávacích školách zde zatím neexistuje.

V České republice neexistuje srovnatelný vyučovací předmět s rakouskou koncepcí nástrojové výchovy. I přesto, že se v České republice vyučuje hra na nástroj na vybraných školách, jedná se o zcela jiný druh nástrojové výchovy. Výuka probíhá individuální formou po úspěšně vykonaných přijímacích pohovorech.

Literatura

Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Instrumentalmusikerziehung [online]. [cit. 20.

srpna 2014]. Dostupné v PDF: https://www.moz.ac.at/apps/hp/sr/sr_doc.php?nr=1981

Fachcurriculum für das Bachelorstudium aus dem Unterrichtsfach

Instrumentalmusikerziehung [online]. [cit. 20. srpna 2014]. Dostupné v PDF:

<https://www.mdw.ac.at/upload/MDWeb/stdmp/downloads/BA-IME-14W.pdf>

Leitfaden für das Bachelorstudium. Unterrichtsfach Musikerziehung (A1) und Unterrichtsfach

Instrumentalmusikerziehung (A2) [online]. [cit. 20. srpna 2014]. Dostupné v PDF:

https://www.moz.ac.at/apps/hp/sr/sr_doc.php?nr=387

⁹⁶ v současné době označováno jako „Gymnázium“ – www.jko.cz

⁹⁷ www.gymum.cz

Curriculum für das Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer Musikerziehung und Instrumentalmusikerziehung an der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz [online]. [cit. 20. srpna 2014]. Dostupné v PDF:
http://www.kug.ac.at/fileadmin/media/studienabteilung/documents/Studienplaene/STP_L_Lehramt.pdf

Qualifikationsprofil [online]. [cit. 20. srpna 2014]. Dostupné v PDF:
http://www.kug.ac.at/fileadmin/media/studienabteilung/documents/Qualifikationsprofil/Qualifikation_Lehramt.pdf

Školní vzdělávací program Gymnázia P. Křížkovského s uměleckou profilací [online]. [cit. 3. září 2014]. Dostupné v PDF:
<https://docs.google.com/file/d/0B4NfFsWziYk3NExwNXI4dTEwY0U/edit>

Učební plán podle školního vzdělávacího programu Gymnázia P. Křížkovského s uměleckou profilací [online]. [cit. 3. září 2014]. Dostupné v PDF:
<https://docs.google.com/file/d/0B4NfFsWziYk3NXdnSVIzN3gwc2s/edit>

Internetové odkazy: www.mdw.ac.at [20. srpna 2014]; www.impg.at [20. srpna 2014];
www.moz.ac.at [20. srpna 2014]; www.kug.ac.at [20. srpna 2014];
www.musiceducation.at [20. srpna 2014];
<http://www.bakipbasop.at/oberoesterreich.html> [2. září 2014]; <http://www.lsr-ooe.gv.at/schulen/> [2. září 2014]; <http://www.gmhs.cz/> [3. září 2014];
<http://www.stredniskoly.cz/> [3. září 2014]; www.jko.cz [3. září 2014]

Komponování dětí jako součást hudební výchovy v Anglii a České republice – minulost, současnost (a budoucnost?)

Gabriela Všetická

Abstract

The paper concerns with the topic of classroom composing as one of the creative activities within the music education in England and Czech Republic. It is primarily based on the comparison of two basic educational documents – English *National Curriculum* and Czech *Framework Educational Programme*, and it describes the historical and contemporary experience with composing mainly in the English but also in the Czech context.

Key words: Classroom composing, contemporary music, key stages, English *National Curriculum*, Czech *Framework Educational Programme*.

Komponování ve třídách

Komponování je u nás stále vnímáno jako vysoce specializovaná hudební aktivita, která vyžaduje rozsáhlé teoretické znalosti, praktické dovednosti, zkušenosti a talent, a kterou tudíž mohou vykonávat jen mimořádně nadaní a speciálně pro tuto činnost vyškolení jedinci. Zároveň téměř nulové zastoupení hudby 20. století ve výuce hudební výuky na českých školách vytváří dojem, že všichni skladatelé již vymřeli. Většina českých pedagogů si zatím nedovede představit, že s dětmi v rámci hodin hudební výchovy mohou komponovat a vytvářet vlastní skladby. Podíváme-li se však na situaci v zahraničí (Německo, Rakousko, Spojené státy, Austrálie a především Velká Británie), zjistíme, že je *composing in the classroom*⁹⁸ běžnou a nezastupitelnou činností v hodinách hudební výchovy nejen na školách, ale také v rámci edukačních a animačních programů předních orchestrů, a stalo se tak samozřejmou součástí hudební zkušenosti dětí.

V případě Velké Británie je ale nutné mít na zřeteli, že jednotlivé země (Anglie, Skotsko, Wales a Severní Irsko) mají samostatnou vzdělávací politiku a v oblasti školství se v mnoha ohledech liší. Z toho důvodu se následující text zaměří pouze na výuku hudební výchovy v Anglii.

⁹⁸ V angličtině též *classroom composing*. V češtině není ještě terminologie zcela ustálená. Vzhledem k charakteru komponování se jako nejvhodnější označení jeví elementární komponování, ale lze se setkat též s termíny dětské či týmové komponování.

Školní docházka je v současnosti v Anglii povinná pro děti ve věku od 5 do 16 let⁹⁹ a trvá tedy 11 let. Zajišťují ji školy ve dvou základních stupních – *primary school* a *secondary school*¹⁰⁰. Organizace výuky je navíc rozčleněna na dílčí celky, tzv. *key stages* (KS – klíčové etapy), kterých je celkem 5. Anglickou *primary school* bychom mohli přirovnat k našemu prvnímu stupni ZŠ. V Anglii má celkem 6 ročníků a děti ji opouštějí ve věku 11 let. Zahrnuje KS 1 (1. a 2. ročník) a 2 (3. až 6. ročník). Poté děti přecházejí na vybranou *secondary school*, což je typ školy podobný našemu druhému stupni ZŠ, ale zároveň může mít i funkci školy střední. Zde děti absolvují 7. až 11. rok svého studia (jsou zde tedy žáci ve věku 11 až 16 let). V tomto věku mohou školu opustit, ale mnoho studentů ještě pokračuje v navazujícím vzdělávání (označovaném jako *sixth form*), které trvá další dva roky. Průběh studia na *secondary school* je rozdělen do tří etap – KS 3 (7. až 9. ročník), KS 4 (10. a 11. ročník) a případně i KS 5 (12. a 13. ročník). Klíčové etapy 4 a 5 slouží především pro přípravu k závěrečným zkouškám.

V Anglii nalezneme velké množství různých typů škol, ať již státních nebo soukromých, dívčích nebo chlapeckých, dlouhou historickou tradici mají školy internátní (tzv. *boarding schools* – mezi nejznámější a nejprestižnější patří Eton). Mezi *secondary schools* nalezneme velké množství škol výběrových se značně vysokými nároky na uchazeče o studium. Většina škol (zejména v oblastech větších měst) je etnicky smíšená – mnohé navštěvují žáci desítek různých národností, což má dopad na způsob výuky i její obsah. Výjimkou nejsou ani školy, kde 98% žáků pochází z muslimských rodin. Běžná délka vyučovací hodiny je 30 nebo 35 minut, ve vyšších ročnících se někdy hodiny spojují do 60 minut. Mezi jednotlivými hodinami nebývají přestávky, a ty tak na sebe přímo navazují (většinou je jen jedna větší pauza během dopoledne).

Žáci a studenti anglických škol musí v průběhu školní docházky absolvovat velké množství povinných zkoušek. Na státních *primary schools* jsou tyto zkoušky dvě (ale může jich být i více), a to na konci 2. roku (KS 1) a 6. roku (KS 2).¹⁰¹ Zásadní zkouškou na *secondary school* je GCSE¹⁰², která uzavírá povinnou školní docházku (KS 4). Studenti ji skládají ve věku 16 let ze 4 až 5 vybraných předmětů a připravují se na ni průběžně celé dva roky studia. Ekvivalentem naší maturity a tedy nezbytnou podmínkou pro vstup na univerzitu

⁹⁹ Od roku 2015 se prodlouží až do 18 let.

¹⁰⁰ Vzhledem k tomu, že české pojmy základní a střední škola přesně neodpovídají termínům anglickým, ponechávám v textu původní anglické názvy obou stupňů škol.

¹⁰¹ Tyto zkoušky se nazývají *Statutory Assessment Tests* (SAT) a týkají se znalostí a dovedností jako je čtení, psaní, správné hláskování, gramatika a matematika.

¹⁰² *General Certificate of Secondary Education*.

je zkouška A-level¹⁰³, na kterou se případní zájemci připravují další dva roky (v rámci KS 5, která už není součástí povinné školní docházky). V té době jsou studenti zaměřeni již výhradně na 3 až 4 vybrané předměty. Jedním z možných volitelných předmětů u obou těchto hlavních zkoušek je i hudební výchova.

Výuka hudební výchovy na anglických školách je povinná pro všechny v rámci *primary school* a nižších ročníků *secondary school*, tedy od 1. do 9. ročníku (KS 1–3). Kvalita výuky se mezi jednotlivými školami značně liší. Zejména na úrovni *primary school* nezřídka dochází buď k úplné rezignaci, nebo k zanedbávání výuky hudební výchovy, což bývá odůvodňováno chybějícím učitelem s patřičným vzděláním a dostatečnými zkušenostmi¹⁰⁴, nebo nedostatečným vybavením školy.¹⁰⁵ Naopak, mezi *secondary schools* nalezneme mnohé, které se na výuku hudební výchovy specializují, a které poskytují nejen větší časové dotace pro základní výuku než jednu hodinu týdně, ale také nabízejí velké množství dalších hudebních aktivit (orchestry, sbory, kompoziční workshopy a jiné). V této souvislosti lze také zmínit skutečnost, že v Anglii neexistuje ekvivalent našich Základních uměleckých škol. Zájemci o výuku hry na hudební nástroje či zpěv se zde vzdělávají přímo na půdě školy, pod vedením učitelů-externistů, kteří do škol za tímto účelem docházejí.¹⁰⁶

Minulost

Otázky komponování na elementární úrovni se v minulosti dotkla celá řada hudebních skladatelů, ať již Igor Stravinský, Béla Bartók či Arnold Schönberg. Především nelze opomenout progresivní a úspěšné kreativní koncepce Zoltána Kodályho či Carla Orffa, které si v celosvětovém měřítku získaly značný ohlas. Zásadní změny přišly v 60. letech 20. století v návaznosti na vývoj soudobé hudby. Ta se v té době proměnila v otevřenou experimentální platformu a přinesla zcela nové možnosti práce se zvukem. V tomto směru nelze pominout význam Johna Cage, který jako první formuloval hudbu v nejširším možném smyslu – jako vše, co zní a tedy vše, co vnímáme: „*The material of music is sound and silence. Integrating*

¹⁰³ *General Certificate of Education Advanced Level*. Samotná zkouška je ještě rozdělená na dvě rovnocenné dílčí zkoušky – AS (*Advanced Subsidiary*) po 1. roce a A2 po 2. roce studijní etapy. Obě zkoušky tvoří 50 % výsledné známky A-level.

¹⁰⁴ Hudební výchovu na *primary school* vyučují stejně jako u nás učitelé v rámci komplexní výuky jedné svěřené třídy, nebo také specializovaní učitelé. Na *secondary school* pak hudební specialisté.

¹⁰⁵ Hallam, Susan – Creech, Andrea (eds.): *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom. Achievements, Analysis and Aspirations*, London: Institute of Education, 2010, s. 112, 118. Hallam a Creech také uvádí, že v roce 2005 se hudební výchově věnovala pouhá 4 % času celého kurikula na *primary school* (s. 212).

¹⁰⁶ Další informace k organizaci výuky hudby a hudební výchovy v Anglii viz Hlavačka, Miroslav: *Hudební výchova a vzdělávání v Anglii*, Talent, květen 2005, s. 7–10.

*these is composing.*¹⁰⁷ Experimentální hudba svou extrémní pluralitou stylových a estetických východisek a kompozičních principů následně přinesla nové impulzy pro hudební pedagogiku. Od 60. let 20. století se proto začíná na jedné straně diskutovat o možnosti většího zapojení hudebních skladatelů a profesionálních hudebníků do pedagogického procesu, na druhé straně vyvstávají nové požadavky na rozvoj hudební kreativity dětí. Za prvními projekty zaměřenými na komponování dětí ve třídách (ve Spojených státech, Kanadě a Velké Británii) bylo úsilí o prosazování soudobé hudby do hudební výchovy a následné hledání vhodných způsobů výuky, které vedlo až k experimentálnímu využití improvizace a kompozičních technik.

Jedním z těchto programů byl americký *Contemporary Music Project*¹⁰⁸, který probíhal na vybraných základních a středních všeobecně vzdělávacích školách a na univerzitách pod finanční záštitou Fordovy nadace v letech 1959 až 1973. Jeho iniciátorem a vedoucí osobností byl hudební skladatel a pedagog Norman Dello Joio. Ve školním prostředí se celý proces odvíjel stále ještě v intencích tradiční výuky. Na jednotlivých školách hostovali mladí skladatelé do 35 let. Jejich úkolem bylo s dětmi intenzivně pracovat a komponovat, zároveň skládat vlastní skladby a se studenty poté díla nacvičovat. Výuka kompozice tak v hudební výchově doplnila tradiční výuku zpěvu a hry na nástroj. Hlavním přínosem *Contemporary Music Project* je však způsob „...jakým vůbec poprvé spojil učitele a skladatele v hudební výchově při vytváření programů, jakým prověřil metodiku elementárního komponování (zvuk – rytmus – struktura) a také vytvořil organizace seminářů (dominový efekt skladatel – učitel – žák), které se objevují i v mnoha dalších projektech a přetrvávají dodnes“.¹⁰⁹

Ve Velké Británii se od druhé poloviny 60. let na různých typech škol setkáváme s projekty zaměřenými na kreativní přístupy v hudební výchově, které koordinovala univerzita v Yorku. Projekty byly postaveny na práci dvou předních hudebních pedagogů Johna Payntera a Petera Astona. Ti propojili podněty experimentální hudby s hudební pedagogikou a své poznatky shrnuli v knize *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music* (1970). Obecným cílem jejich snah bylo zpřístupňování soudobé hudby dětem. Na rozdíl od projektu amerického se zde však akcent přesunul z učení o hudbě k vlastní kreativní tvorbě a prožitku. Stěžejním bodem je požadavek přímé tvůrčí práce

¹⁰⁷ Cage, John: *Silence*, Middletown: Wesleyan University Press, 1973, s. 62.

¹⁰⁸ *The Contemporary Music Project for Creativity in Music Education. Music Educators National Conference*, Music Educators Journal, March 1968, s. 41–72.

¹⁰⁹ Zouhar, Vít: *Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům*, In: *Inovace v hudební pedagogice a výchově. K počtům Lea Kestenberga*, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29. 11. – 1. 12. 2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 187.

se zvuky, která ve svém důsledku napomáhá lepšímu pochopení hudby a jejích tvůrčích procesů. Ve středu zájmu již není existující skladba, ale dítě jako jedinečná tvůrčí osobnost. Paynter vychází ze základního předpokladu, že komponování je ta nejpřirozenější věc na světě. Zejména pro děti. Jeho hlavním cílem je „*to open pupils' ears and to educate the feelings*.“¹¹⁰ To znamená naučit děti pozorněji vnímat sebe a své okolí, známé i překvapivé zvuky, které je obklopují, a zároveň jim zprostředkovat prožitek z hudby, kterou sami vytvářejí. Velice podstatný je požadavek, aby bylo plnohodnotné hudební vzdělání poskytnuto všem dětem, bez ohledu na míru jejich předchozích hudebních zkušeností. K základním rysům Paynterova kompozičního programu patřila práce ve skupinách, používání grafické notace pro fixaci zvuku a netradiční zdroje zvuku. John Paynter mnoho let usiloval o systémovou změnu v pojetí hudební výchovy a jejího obsahu v rámci britského vzdělávání. Hudební výchova se podle něj zúžila na pouhý soubor předávaných vědomostí, často bez styku s hudební realitou. V průběhu 70. a 80. let 20. století proto stál v čele snah o zakotvení elementárního komponování do struktury britského Národního kurikula, což se podařilo v roce 1992.

Paynter ale nebyl jediný, kdo tyto nové myšlenky a přístupy prosazoval. Vedle něj najdeme celou řadu autorů, kteří na podobných principech vytvářeli vlastní pojetí kreativní hudební výchovy ve vztahu k soudobé hudbě. Ve Velké Británii měly značný vliv také práce George Selfa a Briana Dennise, zmínit je nutné také kanadského hudebního skladatele R. Murray Schafera. Nové tendence, které směřovaly ke kreativní hudební výchově, se v 80. letech prosadily také v edukačních a animačních programech předních orchestrů (London Sinfonietta, Birmingham Symphony Orchestra, London Symphony Orchestra aj.).

Obecně lze říci, že tyto snahy vedly v Anglii k většímu zastoupení improvizace a komponování nejprve na úrovni *primary school*, zejména v podobě aktivit pro celou třídu. Prosazování kompozice na *secondary schools* se zpočátku setkávalo s odporem učitelů, kteří nechápali potenciál této činnosti pro hudební vzdělávání a naráželi také na praktické překážky při její aplikaci.¹¹¹

České hudební školství a pedagogika byla ve druhé polovině 20. století těžce poznamenána přítomností totalitního režimu v zemi, který ji na dlouhá léta izoloval od aktuálního dění v západních státech. První pokusy zapojit tvořivé činnosti do osnov hudební výchovy se u nás objevily v 60. letech. Měly doplňovat dvě hlavní složky, zpěv

¹¹⁰ Paynter, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London 1972, s. 11–12.

¹¹¹ Hallam, Susan – Creech, Andrea (eds.): *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom. Achievements, Analysis and Aspirations*, London: Institute of Education, 2010, s. 106.

a poslech. Neexistoval zde však zatím dostatečný prostor, aby tyto činnosti vybočily z rámce tradičního pojetí hudební výchovy. Definice toho, co jsou to tvořivé aktivity, zůstávala nejasná a stále se omezovala především na reprodukci a mechanickou nápodobu předem daných schémat, které vycházely ze západní dur-mollové a domácí folklórní tradice. Navíc i tyto dílčí snahy o změnu obsahu hudební výchovy narážely na značný odpor a nesouhlas jak vysokoškolských pedagogů, tak samotných učitelů, kteří snahy o větší zapojení improvizace či komponování hodnotili jako nereálné a přemrštěné. Domnívali, že *„hudebně tvořivé projevy jsou výsadou jen hudebně nadaných a že tedy hudební improvizace nemůže být obecně platnou složkou základní hudební výchovy. Nutit všechny děti k improvizaci je prý omyl, protože více než polovina z nich nemá k této činnosti předpoklady a ani o ni nemá zájem.“*¹¹² Zároveň v celé druhé polovině 20. století dochází k odmítání experimentální hudby na školách. Jistým krokem kupředu však byla rostoucí popularita Orffova *Schulwerku* (či spíše jeho adaptace do podoby České Orffovy školy), který nabídl možnosti pro rozvoj elementární improvizace formou rytmizace či vytváření vlastních doprovodů písní. Kreativita v hudební výchově se následně na dlouhá desetiletí ustálila do podoby, kterou popisuje Váňová: *„Je možné, aby dítě v daném taktu vymýšlelo jednoduché rytmy, rytmizovalo a melodizovalo určený text, hledalo vhodná slova k rytmu, melodii, pohybu, vytvářelo rytmické doprovody k písním, jednoduché rytmické a melodické přehry, mezhry, dohry a varianty již dříve vytvořeného. Může si hrát na ozvěnu, otázku a odpověď, v dynamických i tempových odstínech recitovat říkadla, doprovázet zpívané písně improvizovaným pohybem. Vše lze spojit v hudební hru.“*¹¹³

Přesto i v době totality k nám ojediněle pronikaly ohlasy změn, které prodělávalo hudební školství v západních zemích, a s nimi i kusé informace o prvních kompozičních projektech. Zdrojem těchto informací byly především mezinárodní konference ISME¹¹⁴, kterých se v 60. letech účastnili i čeští zástupci (Ivan Poledňák či Libor Melkus), a které nastavily zrcadlo naší hudební výchově a jejím nedostatkům a neduhům (především přílišnému zaměření na hlasovou výchovu). Tímto způsobem k nám také pronikly informace o probíhající *Contemporary Music Project*. Ty měly za následek řadu publikovaných textů s požadavky na větší spolupráci mezi profesionálními hudebníky, skladateli a školami, které ale zůstaly pouze v teoretické rovině. Ojedinělé pokusy o experimentální ověřování

¹¹² Sedlák, František a kol.: *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*, Praha: SPN, 1983, s. 218.

¹¹³ Váňová, Hana: *Hudební tvořivost: seberealizace dítěte*, Estetická výchova, č. 1, 1977/1978, s. 8.

¹¹⁴ International Society of Music Education.

vybraných zahraničních projektů na pedagogických fakultách můžeme nalézt až v 90. letech¹¹⁵, výuka hudební výchovy na školách však jimi ovlivněna nebyla.¹¹⁶

Současnost

Výuka se v Anglii od roku 1992 řídí tzv. Národním kurikulem (*National Curriculum*)¹¹⁷, které stanovuje a standardizuje základní cíle a obsah výuky hudební výchovy pro první tři klíčové etapy (KS 1, 2 a KS 3).¹¹⁸ Dokument ve svém úvodu konstatuje, že „*music is a universal language that embodies one of the highest forms of creativity. A high-quality music education should engage and inspire pupils to develop a love of music and their talent as musicians, and so increase their self-confidence, creativity and sense of achievement. As pupils progress, they should develop a critical engagement with music, allowing them to compose, and to listen with discrimination to the best in the musical canon.*“

Dále se zaměřuje na vokální, instrumentální a poslechové činnosti (aby všichni žáci měli možnost „*perform, listen to, review and evaluate music across a range of historical periods [...] learn to sing and to use their voices [...] have the opportunity to learn a musical instrument*“). V kurikulu je již také pevně zakotvený požadavek, aby se děti naučily používat techniku („*use technology appropriately*“). Jako zcela zásadní se pak jeví požadavek, aby všechny děti „*create and compose music on their own and with others*“ a také aby „*understand and explore how music is created, produced and communicated, including through the inter-related dimensions: pitch, duration, dynamics, tempo, timbre, texture, structure and appropriate musical notations*“. Takto formulované cíle hudební výchovy směřují k tomu, aby děti měly možnost pochopit zákonitosti hudby nejen po stránce teoretické, ale především praktické. Ze stanoveného obsahu výuky pro jednotlivé klíčové etapy jednoznačně vyplývá, že nejúčinnějším prostředkem je právě vlastní tvorba: „*Pupils should be taught to [...] experiment with, create, select and combine sounds using the inter-related dimensions of music.*“ (KS 1) „*They should develop an understanding of musical composition, organising and manipulating ideas within musical structures and reproducing sounds from aural memory [...] improvise and compose music for a range of purposes using*

¹¹⁵ Například Popovič, Mikuláš: *Manhattanvillský program*, Hudební výchova č. 1, 1994/1995, s. 12–13.

¹¹⁶ Více k tématu viz Synek, Jaromír: *Komponování ve třídách. Reflexe projektů zaměřených na komponování dětí v české hudební publicistice od 50. let 20. století*, 1. a 2. díl, *Opus musicum*, č. 3, 2011, s. 46–57. *Opus musicum*, č. 4, 2011, s. 44–53.

¹¹⁷ *National Curriculum in England, Music Programmes of Study – Key Stages 1, 2 and 3*, London: Department for Education, 2013. Dostupné online na www.gov.uk/government/collections/national-curriculum. Dokument od doby svého vzniku prošel již několika dílčími úpravami, aktuální verze je platná od září 2014. Všechny následující citace pocházejí z tohoto dokumentu.

¹¹⁸ V době před přijetím Národního kurikula ležela zodpovědnost za stanovení obsahu výuky na jednotlivých školách.

the inter-related dimensions of music.“ (KS 2) *„They should use technologies appropriately [...] improvise and compose; and extend and develop musical ideas by drawing on a range of musical structures, styles, genres and traditions [...] use staff and other relevant notations appropriately and accurately in a range of musical styles, genres and traditions.*“ (KS 3)

Pokud se podíváme blíže na současný český základní vzdělávací dokument – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání¹¹⁹ a pro gymnázia¹²⁰ – zjistíme, že hudební výchova je zde spolu s výchovou výtvarnou součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, která má za úkol zprostředkovat žákům tzv. umělecké osvojení světa, tedy osvojování s estetickým účinkem. Děje se tak prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností, a to v rovině produkce, recepce a reflexe. Výsledkem má být rozvoj hudebních schopností i dovedností žáka (sluchových, rytmických, pěveckých, intonačních, instrumentálních, hudebně pohybových, hudebně tvořivých a poslechových). Cílem celé vzdělávací oblasti má být mimo jiné *„učení se prostřednictvím vlastní tvorby [...] rozvíjení tvůrčího potenciálu [...] zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě.*“ Přestože se zde mluví o rozvoji kreativity prostřednictvím vlastní tvorby, tyto aktivity nejsou blíže specifikované a není zcela zřejmé, co se pod pojmem „tvořivost“ myslí. V následujícím popisu předmětu hudební výchova pro první a druhý stupeň ZŠ se odpověď na tuto otázku hledá dosti obtížně. Hudebně tvořivé činnosti v rovině produkce zde nejsou samostatně specifikovány (na rozdíl od činností vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových). Za kreativní aktivity tak snad můžeme považovat *„tvorbu předeher, meziher a doher s využitím tónového materiálu písňe“* nebo *„hudební hry (ozvěna, otázka – odpověď)“*, na druhém stupni je to *„hra a tvorba doprovodů s využitím nástrojů Orffova instrumentáře, keyboardů a počítače, nástrojová improvizace (jednoduché hudební formy)“*, na gymnáziu následně *„hra a tvorba instrumentálních doprovodů [...] hra a tvorba jednoduchých instrumentálních kompozic (hudební věta, malá písňová forma, rondo)“*. Přestože by takto pojatá hudební výchova měla vést k učení se prostřednictvím vlastní tvorby, zůstávají tvořivé činnosti pouze na úrovni řízené improvizace (rytmizace, melodizace, hudební hry, tvorba předeher, meziher, doher apod.). Ačkoliv se tedy elementárním komponováním zahraniční hudební pedagogika zabývá již téměř půl století, není v RVP této problematice věnována jediná konkrétní zmínka.

¹¹⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha: MŠMT, 2013, s. 68–72.

¹²⁰ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Praha: VÚP, 2007, s. 52–53.

Je samozřejmé, že současná kurikula jsou v obou zemích výsledkem vývoje pojetí hudební výchovy za posledních zhruba 50 let. V českém prostředí stále ještě klademe důraz především na vokální a instrumentální činnosti (doplňené o poslechové a pohybové aktivity). Ty mají své místo i v anglickém kontextu, ale jsou pevně provázané s kompozičními aktivitami. Komponování zde lze chápat jako základ, od kterého se další činnosti odvíjejí. S tím souvisí i vhodné používání technologie ve výuce, neboť počítače s hudebním softwarem, tablety a chytré telefony dnes představují velice důležitý kompoziční nástroj. Také v RVP již nalezneme zmínky o notačních programech (Finale, Sibelius) či o práci s počítačem, ale doposud bez vztahu k vlastní tvůrčí práci.¹²¹ Zajímavým detailem v anglickém kurikulu může být požadavek na výuku „tradiční či jiné vhodné notace“, který vychází ze zmiňované vazby komponování na hudbu 20. století (grafické notace).

Hlavní otázkou však zůstává, jakým způsobem jsou stanovené cíle a obsah výuky hudební výchovy implementovány v praxi. V českém prostředí je doposud důraz kladený na vlastní tvorbu dětí malý. Tuto skutečnost potvrzuje ve svém výzkumu například Knopová¹²², kdy dává nahlédnout do obsahu hodin na gymnáziích. Jedna z otázek položených studentům zněla „*Jaké činnosti ve vaší hudební výchově převládají?*“. Na prvním místě se jednoznačně umístil zpěv (75,50 % odpovědí), dále nové učivo (61,80 %), poslech (48,50 %), sledování hudebních filmů a dokumentů (23,70 %), pohyb a tanec (7,50 %) a jiné (4,40 %). Kreativní potenciál hudební výchovy je doposud jen částečně rozvíjen formou hudebních her nebo projektové výuky.

Je proto zajímavé podívat se blíže na realitu výuky hudební výchovy v Anglii. V průběhu *primary school* by se děti měly postupně naučit cíleně pracovat se zvuky a naučit se vyjadřovat své hudební myšlenky. Přestože podle výchozích teoretických předpokladů by se mělo jednat především o práci v menších skupinách, ve skutečnosti převládá práce s celou třídou (o konkrétních důvodech níže). Zcela zásadní roli zde hraje učitel, který celý proces řídí a usměrňuje – nabízí nápady nebo možnosti postupu. Komponování probíhá nejprve spíše ve formě improvizace, experimentování se zvuky, prozkoumávání jejich vlastností, rytmu či dynamiky. Postupně pak přechází k přemýšlení nad melodií a doprovody a nad strukturou a formou skladeb. Jednotlivé činnosti jsou vázány na hudební hry, často se pracuje s příběhy, které jsou přetvářeny do zvukové podoby a důležitou roli hraje tvorba jednoduchých písní

¹²¹ Zajímavé informace k tomuto tématu přináší Crha, Bedřich – Jurčíková, Taťána – Prudíková Markéta: *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově na středních školách*, Teoretické reflexe hudební výchovy, č. 1, 2011, s. 68–82. Dostupné online www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/publ.htm.

¹²² Knopová, Blanka: *Hudební výchova na gymnáziích a její realizace v praxi*, Teoretické reflexe hudební výchovy, č. 2, 2011, s. 3–4. Dostupné online na www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/publ.htm.

s hudebním doprovodem (na perkuse nebo zvonkohry). Výsledné skladby bývají prezentovány na školních besídkách nebo také velmi často na webových stránkách školy či jiných internetových platformách.

Průběh kompozičních aktivit se po přechodu na *secondary school* (KS 3) výrazně mění ve prospěch skupinové práce a větší autonomie studentů, kdy učitel ustupuje více do pozadí. Pokud si ale student posléze zvolí hudební výchovu jako jeden z předmětů pro zkoušku GCSE, očekává se od něj zcela samostatná práce. Skupinové kompozice již nejsou akceptovány. Tato individualizace zcela mění způsob kompoziční práce. Celá zkouška GCSE se skládá ze tří částí: *listening and appraising* (v podobě hodinového písemného testu), *performing* a *composing*. V rámci kompoziční části musejí studenti vypracovat 2 skladby o délce 2–4 minuty, ze dvou vybraných tematických okruhů: klasická hudba 16.–19. století, hudba 20. století, populární hudba nebo world music (tu reprezentuje především hudba africká). Očekává se, že student předvede nejen dostatečnou znalost kompozičních principů vybraných období či žánrů, ale také svůj talent a kreativní potenciál. Skladby jsou následně externě hodnoceny na základě nahrávky¹²³, partitury¹²⁴ a vypracované kritické zprávy ke kompozici. Hodnocení se zaměřuje především na tvořivou práci s výchozími hudebními myšlenkami, na strukturu a formu kompozice a na schopnost autora dostatečně využít všech předností a možností zvolených hudebních nástrojů či hlasu.¹²⁵

Na podobném principu funguje i zkouška A-level, která má dvě fáze. První z nich, tzv. AS, sestává z *performing*, *composing* a *developing musical understanding* (v podobě dvouhodinového písemného testu). Výsledkem kompoziční části je jedna třiminutová skladba. Student si opět musí vybrat ze čtyř stanovených témat, buď z oblasti hudby instrumentální (1. *composing expressively*, 2. *variation structures: composing idiomatically for instruments*), či vokální (3. *words and music: structure in vocal music*, 4. *text, context and texture*). Na AS navazuje druhá fáze, tzv. A2, v podobě *extended performance, composition and technical study* a *further musical understanding*. Výsledkem této části je opět třiminutová skladba z jedné vybrané oblasti: hudba instrumentální (1. *development and contrast*, 2. *exploiting instruments*) nebo hudba aplikovaná (3. *music for film and television*, 4. *music, dance and theatre*). Student si ale ke zpracování může zvolit i tzv. technickou studii (barokní kontrapunkt, chorál, píseň pop music), kdy je jeho úkolem dotvořit předložený úryvek

¹²³ Zvukový výstup z počítačového programu, živé představení nebo kombinace obou.

¹²⁴ Jakýkoliv písemný formát, který odpovídá zvolenému žánru (tradiční notace, grafická notace, tabulatura, slovní pokyny či popis struktury a obsahu díla).

¹²⁵ *Edexcel GCSE in Music Specification*, London: Pearson Education Limited, 2012, s. 44–50. Dostupné online na <http://www.edexcel.com/quals/gcse/gcse09/music/Pages/default.aspx>

skladby podle potřebných kompozičních zásad. Obě části zkoušky A-level jsou hodnoceny externě a ve stejném duchu jako GCSE.¹²⁶

Počet studentů, kteří se rozhodnou pro zkoušku GCSE z hudební výchovy není velký.¹²⁷ V případě A-level je téměř zanedbatelný.¹²⁸ Důvody tohoto stavu nejsou doposud dostatečně prozkoumány, ale lze se domnívat, že roli hraje kolísavá kvalita výuky hudební výchovy na jednotlivých školách, že hudba není považována za vhodný předmět s výhledem na budoucí pracovní uplatnění, a také že hudební výchova je i v Anglii stále vnímána jako vysoce specializovaný předmět, který je určený jen pro ty, kteří mají dostatečné hudební schopnosti a nadání.¹²⁹

Zakotvení kompozice do obou zkoušek má silný dopad na celkový vzhled výuky hudební výchovy. Jedním z rysů je mj. naprostá absence hlasové výuky a zpěvu, také instrumentální složka se omezuje především na individuální přípravu na závěrečné vystoupení. Naopak jako zcela zásadní se jeví používání výpočetní techniky (ICT) pro kompozici skladeb, nejčastěji pomocí notačního programu Sibelius a počítačové aplikace GarageBand¹³⁰, která proces komponování v mnoha ohledech značně usnadňuje. Tento trend se v posledních letech (právě s vědomím velkého potenciálu pro výuku kreativní hudební výchovy) neustále rozvíjí – formou podpory jednotlivých škol a vzdělávání učitelů, přestože ještě v roce 2009 zpráva Ofsted¹³¹ uváděla, že „*music technology continues to be underused in schools*“.¹³² Používání počítačů při individuálním komponování má také jeden zajímavý vedlejší efekt – naprosté ticho v hodině.

S tématem používání ICT souvisí také obecnější otázka vybavení učeben hudební výchovy na anglických školách. Podmínky pro výuku mohou být velice různorodé. Zejména *primary schools* velice často zápasí s vhodnými prostory a dostatečným vybavením, což je také jeden z důvodů, který znesnadňuje zapojení komponování do výuky (konkrétně práci v menších skupinách). Nalezneme ale také celou řadu škol, zejména specializovaných

¹²⁶ *Edexcel GCE Music Specification*, London: Pearson Education Limited, 2012, s. 39–45, 85–95. Dostupné online na <http://www.edexcel.com/quals/gce/gce08/music/music/Pages/default.aspx>

¹²⁷ Hallam a Creech uvádějí 8 % v roce 2008, Zeserson uvádí pouze 7% v roce 2013. Hallam, Susan – Creech, Andrea (eds.): *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom. Achievements, Analysis and Aspirations*, London: Institute of Education, 2010, s. 234. Zeserson, Katherine a kol.: *Inspiring Music for All. Next Steps in Innovation, Improvement and Integration*, London: Paul Hamlyn Foundation, 2014, s. 30.

¹²⁸ 1,3 % v roce 2008. Hallam, Susan – Creech, Andrea (eds.): *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom. Achievements, Analysis and Aspirations*, London: Institute of Education, 2010, s. 234.

¹²⁹ Hallam, Susan – Creech, Andrea (eds.): *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom. Achievements, Analysis and Aspirations*, London: Institute of Education, 2010, s. 234.

¹³⁰ GarageBand je kompoziční software od společnosti Apple určený především pro počítače Macintosh.

¹³¹ The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.

¹³² Hallam, Susan – Creech, Andrea (eds.): *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom. Achievements, Analysis and Aspirations*, London: Institute of Education, 2010, s. 113.

secondary schools, které mají k dispozici zcela mimořádné podmínky – nezřídka se samostatnou budovou s několika velkými učebnami a množstvím malých cvičeben, plně vybavených počítači i hudebními nástroji, kde je možné nerušeně pracovat individuálně i v malých skupinách.

Asi největší pozornost je v současném odborném diskurzu v souvislosti s komponováním dětí ve školách věnována problematice hodnocení.¹³³ Formativní hodnocení je jedním z klíčových prvků kompozičního procesu, ať již při skupinové nebo individuální práci. Má podobu komentářů, instrukcí, vhodně kladených otázek či návrhů učitele (ale též vzájemné interakce mezi dětmi), které usměrňují a podněcují kreativní práci a celý proces učení. Mnohem složitější je ale otázka sumativního hodnocení, které se zaměřuje na výsledný produkt (finální skladbu) a nikoliv na samotný tvůrčí proces (tvořivé jádro komponování). Je také velice obtížné pro učitele hodnotit výkon jednotlivce ve skupinové práci. Hlavní pozornost je ale věnována hodnocení ve spojitosti se zkouškami GCSE a A-level, které by mělo přinášet naprosto objektivní výsledky činnosti, která je ve své podstatě ryze subjektivní. Pro tyto potřeby byly vypracovány velmi podrobné tabulky, které hodnotí jednotlivé aspekty předložených kompozic i skladbu jako celek. Samotná existence přísných hodnotících kritérií má ale zpětný vliv na výsledný tvar skladeb, které se jim snaží co nejvíce přizpůsobit. Studenti pod tímto tlakem nekomponují zcela svobodně tak, jak by sami chtěli, ale tak, aby získali co nejlepší hodnocení.¹³⁴

S povinným začleněním komponování do hudebního kurikula se také proměnila pozice a role učitele, který přestal být pouhým mentorem, ale stal se spíše inspirátorem a podněcovatelem tvořivých myšlenek. Současné zkušenosti ale ukazují, že komponování je pro učitele nejnáročnější složkou hudební výchovy a mnozí z nich se potýkají s obavami, nízkým sebevědomím a nedůvěrou v tuto činnost. Zejména na *primary schools* chybí často učitelům dostatečná kvalifikace a sebedůvěra nejen k zapojení kompozice, ale i k výuce hudební výchovy jako celku. Hallam a Creech uvádějí, že ještě v roce 2005 téměř 70 % univerzitních studentů – budoucích učitelů *primary school* – nemělo žádnou osobní zkušenost s kompozicí.¹³⁵ I proto v Anglii probíhá intenzivní odborná diskuse, jak učitelům pomoci (formou kurzů, seminářů, workshopů, sdílení zkušeností na různých platformách

¹³³ Srovnej například Fautley, Martin: *Assessment in Music Education*, Oxford: Oxford University Press, 2010.

¹³⁴ Výpovědi anglických učitelů tento paradox potvrzují. Jiným důsledkem je také malé množství skladeb čerpajících z hudby 20. století, protože studenti jsou si vědomi, že některé aspekty jejich skladeb by dostaly nižší ohodnocení (například práce s harmonií v případě tvorby minimalistické skladby). Většina skladeb proto navazuje buď na klasickou hudbu 16. až 19. století nebo hudbu populární. Původní vazba komponování na hudbu experimentální se tak postupně vytrácí.

¹³⁵ Hallam, Susan – Creech, Andrea (eds.): *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom. Achievements, Analysis and Aspirations*, London: Institute of Education, 2010, s. 220.

či aktivnějšího zapojení profesionálních skladatelů). Tlak na sebevzdělávání a rozvoj v oblasti kompozičních kompetencí je silný i v případě učitelů-specialistů na *secondary schools*. Zejména v souvislosti s povinnými zkouškami znamená komponování pro učitele mnoho hodin práce navíc (ve výuce se musí věnovat každému studentovi individuálně a posléze kontrolovat jejich výstupy). Nezřídka se proto stává, že si učitelé v hodinách vzájemně vypomáhají a je jich přítomno více najednou.¹³⁶ Práci anglického učitele hudební výchovy na *primary* nebo *secondary school* ale značně usnadňuje velké množství kvalitních učebnic a dalšího metodického materiálu, který má k dispozici.

Budoucnost?

Zakotvení komponování dětí v anglických školních vzdělávacích programech umožnilo dlouhodobý a systematický rozvoj kreativního potenciálu dětí. Pro některé z nich se komponování stalo natolik přirozenou aktivitou, že tvoří i doma ve volném čase. Na některých školách mají děti vybavení učeben či „kompoziční koutky“ k dispozici kdykoliv během vyučování a mohou je pro tuto činnost využít. I dnes ale vyvstávají ze strany učitelů otázky, zda není komponování ve výuce již příliš mnoho nebo zda není zbytečné. Mnoho učitelů se cítí na tuto činnost nepřipravených, protože nová situace před ně postavila zcela nové problémy a výzvy.¹³⁷ Přes veškeré problémy, které bude ještě potřeba v budoucnu řešit lze ale jednoznačně říci, že komponování v hodinách hudební výchovy má smysl. Avšak aby bylo kreativní vyučování úspěšné a efektivní, musí být dodrženo několik základních podmínek: „*it needs to be teachable [...] it needs to be learnable [...] it needs to show evidence of progression [...] it needs to be undertaken by all students [...] it needs to be systematic.*“¹³⁸

Současnou situaci v České republice lze přirovnat ke stavu hudební výchovy v Anglii v 60. letech 20. století. Lze doufat, že i naše hudební výchova se více otevře kreativním činnostem a experimentální hudbě, a nechá se inspirovat vývojem v zahraničí. RVP dnes poskytují dostatečný prostor pro zapojení komponování do výuky. Existuje již i první

¹³⁶ Toto je možné především na specializovaných *secondary schools*, které zaměstnávají až 6 učitelů hudební výchovy na plný úvazek.

¹³⁷ Odam dává do souvislosti se zavedením komponování mj. klesající počet uchazečů o studium učitelství hudební výuky pro *secondary school* nebo důkazy o syndromu vyhoření u zkušených učitelů. Odam, George: Teaching Composing in secondary Schools. The Creative Dream, In: Spruce, Gary (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Music*, London: RoutledgeFalmer, 2002, s. 123.

¹³⁸ Fautley, Martin: *The Composing Labyrinth*, Issues in Education Series, č. 3/4, Birmingham 1999, s. 22.

kreativní program s názvem *Slyšet jinak*¹³⁹, který se problematikou dětského komponování a jeho aplikace ve školním prostředí systematicky zabývá. Jeho cílem není nic jiného, než tvořivá hudební výchova, která napomáhá rozvoji osobnosti dětí v celé její komplexnosti. Příspěvek vznikl s podporou grantového projektu CZ.1.07/2.3.00/30.0004 *Podpora vytváření excelentních výzkumných týmů a intersektorální mobility na Univerzitě Palackého v Olomouci*, a využívá poznatků a osobních zkušeností autorky z půlroční stáže na Institute of Education, University of London z roku 2013/2014.

Lietratura

Cage, John: *Silence*, Middletown: Wesleyan University Press, 1973.

The Contemporary Music Project for Creativity in Music Education. Music Educators National Conference, Music Educators Journal, March 1968, s. 41-72.

Fautley, Martin: *The Composing Labyrinth*, Issues in Education Series, č. 3/4, Birmingham 1999, s. 7–23.

Hallam, Susan – Creech, Andrea (eds.): *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom. Achievements, Analysis and Aspirations*, London: Institute of Education, 2010.

Hlavačka, Miroslav: *Hudební výchova a vzdělávání v Anglii*, Talent, květen 2005, s. 7-10.

Knopová, Blanka: *Hudební výchova na gymnáziích a její realizace v praxi*, Teoretické reflexe hudební výchovy, č. 2, 2011. Dostupné online na www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/publ.htm [cit. 25. 8. 2014]

Odam, George: Teaching Composing in secondary Schools. The Creative Dream, In: Spruce, Gary (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Music*, London: RoutledgeFalmer, 2002, s. 121–139.

Paynter, John: *Hear and Now. An Introduction to Modern Music in Schools*, London: Universal Edition, 1972.

Sedlák, František a kol.: *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*, Praha: SPN, 1983.

Synek, Jaromír: *Komponování ve třídách. Reflexe projektů zaměřených na komponování dětí v české hudební publicistice od 50. let 20. století*, 1. a 2. díl, Opus musicum, č. 3, 2011, s. 46–57. Opus musicum, č. 4, 2011, s. 44–53.

¹³⁹ Podrobněji k programu viz Medek, Ivo – Synek, Jaromír – Zouhar, Vít: *Composing in the Classroom. Different Hearing: Experiences in Czech Music Education*, Brno: JAMU, 2014. Nebo též www.slysetjinak.upol.cz

- Váňová, Hana: *Hudební tvořivost: seberealizace dítěte*, Estetická výchova, č. 1, 1977/1978, s. 7–8.
- Všetičková, Gabriela: *Komponování dětí v hudební výchově s přihlédnutím k hudebnímu minimalismu*, disertační práce, Olomouc: Univerzita Palackého, 2011.
- Zeserson, Katherine a kol.: *Inspiring Music for All. Next Steps in Innovation, Improvement and Integration*, London: Paul Hamlyn Foundation, 2014.
- Zouhar, Vít: Komponování ve třídách. Poznámky k prvním americkým a britským projektům, In: *Inovace v hudební pedagogice a výchově. K poctě Lea Kestenberga*, sborník z mezinárodní muzikologické konference konané 29. 1. – 1. 12. 2007 v UC UP v Olomouci, Olomouc 2008, s. 186–189.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: MŠMT, 2013.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha: VÚP, 2007.
- National Curriculum in England*, Music Programmes of Study – Key Stages 1, 2 and 3, London: Department for Education, 2013. Dostupné online na www.gov.uk/government/collections/national-curriculum [cit. 26. 8. 2014]
- Edexcel GCSE in Music Specification*, London: Pearson Education Limited, 2012. Dostupné online na <http://www.edexcel.com/quals/gcse/gcse09/music/Pages/default.aspx> [cit. 12. 9. 2014]
- Edexcel GCE Music Specification*, London: Pearson Education Limited, 2012. Dostupné online na <http://www.edexcel.com/quals/gce/gce08/music/music/Pages/default.aspx> [cit. 12. 9. 2014]

Aktuálne otázky hudobnej výchovy – elementárna kompozícia a improvizácia v kontexte umenia 21. storočia

Tomáš Boroš

Abstract

Music education in the contemporary school puts emphasis on interpretation, especially singing activities and content is incompatible with contemporary art and current progressive musical-pedagogical concepts. The paper discusses the topical educational reality, in which absent phenomena, such as: elemental composition and improvisation, graphic scores, conceptual art, multimedia, reception music of the 21st century, untraditional vocal technique etc. in the context of music education at the primary and secondary level.

Key words: music education, interpretation, singing, elemental composition, improvisation, graphic scores.

V systematike hudobnej edukácie – v plánovaní časovo-tematickej postupnosti, je súčasná hudba vnímaná ako najnáročnejšia oblasť hudobnej edukácie, ktorá je v súlade s princípom primeranosti radená do najvyšších stupňov vzdelávania. Neustále prevláda súlad medzi periodizáciou dejín hudby a postupnosťou edukácie, čiže smer na časovej osi dejín hudby od najstarších štýlových období smerom k súčasnosti, znamená postupnosť od nižších ročníkov k vyšším. Platí to najmä na druhom stupni vzdelávania základnej školy (pozri platné učebnice hudobnej výchovy pre ZŠ na Slovensku). Základným materiálom primárnej a predprimárnej edukácie je prevažne ľudová pieseň, oblasť súčasnej hudby, hudobnej estetiky po roku 1950 je aj na tomto stupni obsahom vyučovania len veľmi zriedkavo. Takýto nesúlad medzi aktuálnym stavom problematiky a aktuálnou edukáciou nenájdeme azda v nijakom inom vyučovacom predmete základnej školy (ani na vyšších stupňoch vzdelávania).

Dôvody prečo sa hudobná edukácia na základnej školy vyhýba súčasnej hudbe:

1. Vzdelávania učiteľov prebieha prevažne v duchu klasicisticko-romantickej hudobnej estetiky – učiteľom chýbajú interpretačné i percepčné skúsenosti s hudbou 21. storočia.

Tento problém možno rozšíriť na celospoločenskú úroveň – postavenie súčasného umenia indikuje napríklad aj vzťah rodičov k problematike, ako aj vzťah iných, do

edukácie vstupujúcich spoločenských skupín (vedenie školy, štátne inštitúcie a pod.). Obsah hudobnej edukácie je tradíciou sformulovaný do istých predstáv, ktorým sa súčasná hudobná estetika vymyká. Výstup hudobnej edukácie v duchu aktuálnej hudobnej estetiky môže pre mnohých znamenať sklamanie, rozpaky.

2. Počúvanie hudby na hodinách hudobnej výchovy sa nerealizuje vždy v súlade s požiadavkami aktívneho, príp. činnostného počúvania – počúvanie hudby je tak pre žiakov náročné a znemožňuje počúvať dlhšie ukážky, náročnejšie skladby.

Z tohto bodu vyplýva aj pomerne frekventovaný nesprávny predpoklad, že súčasná hudba je pre hudobnú edukáciu príliš náročná, tým nevhodná pre primárnu hudobnú edukáciu, že na percepciu a tvorbu súčasnej hudby treba dozrieť, mať veľa skúseností a že je to oblasť len pre vysoko špecializovaných profesionálnych hudobníkov.

3. V hudobných činnostiach sa nedostatočne využíva elementárna kompozícia a improvizácia, resp. elementárna kompozícia i improvizácia je príliš riadená, zadanie je priveľa, vzniká nedostatočný priestor pre slobodné zvukové vyjadrovanie.

Z tohto bodu vyplýva nesprávny predpoklad, že princípy kompozície nemajú miesto v primárnej hudobnej edukácii.

4. V hlasových i inštrumentálnych činnostiach sa využíva nedostatočné spektrum zvukových možností – v hlase napr. deklamácia, práca s rečou, s rozšírenou hlasovou technikou (netradičná práca s hlasom) a v inštrumentálnych činnostiach absentuje kreatívny prístup – hľadanie zvukov v okolí, na rozličných objektoch bežnej spotreby, vlastnoručne vyrobených nástrojoch, prostredníctvom netradičného spôsobu hry na tradičných nástrojoch – prevláda použitie štandardizovaných nástrojov, navyše pri zväčša slabom nástrojovom vybavení učebne.

Hľadanie zvukových farieb, vlastná skúsenosť so zvukom, zvukové „atmosféry“ v skupine žiakov triedy v podobe clustrov a zvukových farebných „machúl“ (paralela s elementárnou edukáciou výtvarnej výchovy) vytvára spôsobilosť vnímať a rozumieť súčasnemu hudobnému umeniu (k bodom 3. a 4.).

Hudobná estetika súčasného umenia poskytuje hudobnej edukácii na základnej škole viacero výhod:

1. Pomerne rýchlo a jednoducho možno dosiahnuť esteticky plnohodnotný výsledok.
Napríklad hrou v skupine na rozličných netradičných nástrojoch vznikajú fascinujúce zvukové farby, ktoré dirigovaním učiteľa (zapájaním a odsadzovaním zvukovo-farebne diferencovaných skupín) vzniká aj forma, tektonika, kompozícia často s veľmi zaujímavými efektmi porovnateľnými s profesionálnou zvukovosťou.

V porovnaní s inštrumentálnou hrou v skupine, ktorá realizuje klasickú kompozíciu prenosu hrou z nôt, kedy je výsledok s typickými amatérskymi atribútmi.

2. Sloboda, hravosť, atraktivnosť, zážitok pri hudobnej činnosti.

Kým realizácia klasických partitúr znamená nácvik – dril s neistým výsledkom, kreatívna práca so zvukom (podľa gestického usmernenia, či vlastných návrhov, príp. grafickej partitúry) znamená zaujímavé objavovanie bez pocitu námahy, vyčerpania.

3. Rozvoj kreativity.

Kreativita je jedna zo základných požadovaných kompetencií učiteľa a rozvíjaných kompetencií žiaka. Dominancia princípu kreativity vo výchove a vzdelávaní má univerzálnu hodnotu – netýka sa iba oblasti umenia a kultúry. Je to kľúčová hodnota nevyhnutná pre komplexný rozvoj osobnosti s perspektívou celoživotne využívaného súboru kompetencií, ktoré sú efektívne v najrozličnejších oblastiach ľudskej činnosti – v zmysle požiadaviek výchovy a vzdelávania pre život (hľadanie riešení, originalita, efektívne rozhodovanie v privátnej i verejnej a profesionálnej sfére.)

4. Predpríprava k teoretickej i praktickej hudobnej edukácie

Grafická partitúra môže byť predprípravou na gramotnosť klasickej notácie (čítanie zľava doprava, z hľadiska partitúry vnímanie hlasov pod seba a sledovanie textu horizontálno-vertikálne). V inštrumentálnych kompetenciách môže ísť napríklad o nácvik uvoľneného hracieho aparátu – pri požiadavke hrať konkrétne presné tóny totiž vzniká kŕčovitosť v pohybe v súlade s neprimeranou snahou zahrať (trafiť) požadovaný tón. Ak sa zadanie improvizácie netýka presných tónov (napr. na xylofóne), hrací aparát ostáva uvoľnený.

5. Rozšírenie vnímania a chápania hudobného umenia.

Pochopenie a poznanie súčasného umenia by malo byť základným cieľom hudobnej edukácie v súlade s princípom súladu medzi aktuálnym poznaním a aktuálnou edukáciou. Tvorivým prístupom k hudobnej edukácii, akcentovaním tvorivých hudobných činností, rozširujeme žiakovu kompetenciu vnímať zvuk, čo mu umožní vnímať a chápať súčasné hudobné umenie.

6. Priestor pre polymúzické vnímanie umenia a realizáciu medzipredmetových vzťahov.

Pre súčasné hudobné umenie je prirodzené stieranie hraníc medzi jednotlivými druhmi umenia – dostávame sa k požiadavke komplexného rozvoja osobnosti

dieťaťa, napr. v súlade s dodnes funkčnými a aktuálnymi ideami Orffovho Schulwerku spojenia hudby, pohybu a reči, môžeme pridať aj vizuálne vnímanie – vizualizáciu hudby.

Príklady hudobno-edukačných aktivít k tematickému okruhu v súlade s estetikou súčasného hudobného umenia

Téma: Kde nájdeme zvuk – na tele, v tele a mimo tela

Cieľ: uvedomelá percepcia (recepčia) zvuku: rozlíšiť rozličné kvality zvuku, vedome vytvoriť určitú kvalitu zvuku, akceptovať zvuk ako zaujímavý, príťažlivý fenomén – nadchnúť sa zvukom

Metódy: percepčná, hlasová, inštrumentálna a hudobno-pohybová činnosť

Pomôcky: okolité objekty, vlastné ľudské telo

Organizácia: účastníci edukácie sú v kruhu (nie je to však nevyhnutné)

Postup:

1. Hľadáme zvuky na našom tele – „ladíme hudobný nástroj, ktorým sme my“

Iniciátorom zvuku sú najmä ruky – používame rozličnú techniku, ide najmä o udieranie alebo šúchanie, používame rozličné časti ruky, resp. rozličné pozície ruky – dlane, prsty, päste, opak rúk (vrchná časť ruky). Rukami udierame, resp. šúchame na rozličných častiach tela: stehná, kolená, predkolenie, brucho, hrud', líca, hlava a pod. *Prirodzene, bez slovného zadania a vysvetlenia dosahujeme rozličné kvality zvuku líšiace sa najmä farbou, pretože rozličné časti tela sa líšia rozličnou kvalitou svalovej, resp. kostrovej hmoty – vydávajú teda rozličné zvuky, rozličné farby dosahujeme aj zmenou techniky úderu, resp. šuchania. Prirodzene sa mení aj intenzita zvuku, pretože človek intuitívne (i vedome) oslabuje intenzitu úderu na háklivé a zraniteľné časti tela – brucho, líca, hlava a pod., naopak pevné časti tela znesú väčšie intenzity úderu – stehná, boky, dupot, tlesknutie a pod.*

Realizácia:

Učiteľ stojí oproti deťom a realizuje rozličné spôsoby hry na svojom tele. Žiaci imitujú učiteľove pohyby (hru).

Učiteľ nemusí slovne vysvetliť spôsob realizácie. Stačí ak sám realizuje hru na tele. Imitáciu žiakmi dosiahne očným kontaktom so žiakmi a gestami vyzývajúcimi k aktivite.

2. Počúvame zvuky na našom tele

Hru na tele vedome recipujeme.

Kým predchádzajúci bod metodického postupu sa koncentroval najmä na spôsob tvorenia rozličných kvalít zvuku hrou na rozličných častiach tela, v druhom bode koncentrujeme svoju pozornosť na aktívne, uvedomelé vnímanie zvuku -od percepcie k recepcii a apercepcii, t.j. od простého zaregistrovania nejakého zvuku – (sluch, zmyslové vnímanie) cez uvedomenie, intelektové spracovanie zvukového podnetu (centrálna nervová sústava, intelekt) až po efekt, ktorý tento podnet vyvolá v duševnej rovine jedinca – asociácia, pocit, emócia, zážitok (oblasť umenia, estetiky).

3. Počúvame zvuky v našom tele

Zdrojom zvuku sa stávajú vnútorné fyziologické pochody nášho tela v pokoji – srdce, tep, dýchanie, puknutia kĺbov, zvuky tráviacej sústavy.

Ak sledujeme vývoj situácie v jednotlivých bodoch metodického postupu, sledujeme vývoj od fyzickej, pohybovej aktivity (bod 1) k fyzickej aktivite, ktorá je vedome determinovaná zvukom (bod 2) až k čisto zvukovému vnímaniu bez výraznej vonkajšej fyzickej a vizuálnej aktivity.

Realizácia:

Učiteľ slovné vyzve a názorne ukáže ako je možné počúvať zvuky vo vnútri nášho tela: dlaňami oboch rúk prekryje ušnice – zakryje zvukovody a dlane pritlačí smerom k ušiam, príp. zatvorí oči. Žiaci ho nasledujú. Takto počúvame zvuky určitý čas. Po opätovnom odkrytí uší (učiteľ výrazne ukáže pohyb odkrývania), učiteľ iniciuje krátku slovnú výmenu skúseností, kto, čo počul. Nasleduje opätovné pozornejšie počúvanie, podnietené aj konfrontáciou vlastných skúseností so skúsenosťami iných žiakov z prvého počúvania.

4. Počúvame zvuky nášho hlasu

Iniciátorom zvuku sú hlasivky, realizujú rečovú činnosť, vydávajú zvuky hovorenej reči.

Reč v tejto aktivite nemá svoju zvyčajnú funkciu formulovať myšlienky, komunikovať. Reč sa tu stáva iba zvukom, postupne stráca lexikálny význam, resp. význam použitých slov nie je dôležitý a pre deti sa postupne celkom prirodzene stáva nezaujímavým. Je to spôsobené neustálym opakovaním určitých slov, ich zvuku. Aktivita azda zvädza ku konštatovaniu, že reč tu neprináša nijakú informáciu. Hoci rečový akt v tejto aktivite neprináša informáciu konkrétnej správy odkazujúcej na konkrétne denotáty, prináša však informáciu o zvuku a jeho možnostiach: intenzite, zvukovej farbe, frekvencii (menej výrazne trvaní zvuku – pretože aktivita nemá rytmicky pregnantný charakter), prináša informáciu o atmosfére situácie, ktorú vďaka zvukovým efektom možno

vytvoriť. Znaký určitého znakového systému (reč) sa transformujú na znaký iného znakového systému (hudba). Preto sa aj aktivita spočiatku deťom javí ako smiešna, pretože pri použití reči prirodzene očakávajú zvyčajnú informáciu jazykovej znakovkej sústavy. V súvislosti lexikálneho významu je však aktivita nezmyselná, opakovanie tých istých slov, ktoré nemajú výpovednú hodnotu. Aktivita detí naplno zaujme až vtedy, keď pochopia, že jej cieľom nie je priniesť informáciu v podobe lexikálneho významu, ale informáciu v podobe zvuku a jeho zmien.

Realizácia:

Deti opakovane nahlas vyslovujú svoje krstné meno – ľubovoľným spôsobom (dynamika, tempo). Učiteľ diriguje skupinu: svojimi napriahnutými rukami vymedzuje priestorový interval – ruky predpažené pred sebou má blízko seba, postupne ich roztvára – zväčšuje interval priestorového vymedzenia a opätovne ho zmenšuje – ruky približuje k sebe. Deti, ktoré sú v priestorovom vymedzení učiteľových rúk (akoby sa zmestili do jeho „objatia“) realizujú hlasovú –rečovú činnosť, deti, ktoré nie sú v tomto vymedzení, resp. z neho uzatváraním učiteľových rúk „vypadli“, nerealizujú činnosť. Učiteľ pre jasnejšie gestá prichádza k deťom bližšie a pohybuje sa pozdĺž skupiny, resp. po vnútornom obvode kruhu. Učiteľ svojimi predpaženými rukami okrem horizontálneho pohybu vykonáva aj pohyby vertikálne. Horizontálne pohyby rukami určujú nástup a odsadenie, vertikálny pohyb dynamku – smerom nahor dynamika narastá, smerom nadol klesá. Učiteľ – dirigent vykonáva teda trojaké pohyby – pohyby predpaženými rukami vodorovne, potom zvislo– vertikálne a oba pohyby kombinuje s celkovým premiestňovaním v priestore.

Podstatou úspešného zvládnutia aktivity je dosiahnutie farebne a dynamicky pestrej zvukovosti, zároveň zvukovej celistvosti. Ak slová nestratia svoju konkrétnosť a zvukovo sa „nezlejú“ do kompaktného sonórne pútavého celku, aktivita sa javí ako nezmyselná. Učiteľovo modelovanie zvuku a vývoja celku má v tejto aktivite podstatný význam. Je dôležité, aby učiteľ dosahoval pútavé dynamické a zvukovo-farebné zmeny. Dosiahnutie sonórne pôsobivého výsledku podporuje aj výslovnosť mien žiakmi, ktorá sa postupom času stáva pre časté opakovanie nedbalá, dynamicky menej výrazná – tým sa stráca lexikálny význam slov (pomenovanie osoby) avšak s benefitom tichšieho, mäkšieho, ušľachtilejšieho, kompaktnejšieho zvukového výsledku (šelestu).

5. Hľadáme zvuky mimo nášho tela

Zdrojom zvuku sú okolité objekty, ktoré spočiatku inšpirujú svojou vizuálnou podobou, resp. vizuálne vnímanie determinuje ich výber. Cieľom je konečný výber objektov determinovaný ich zvukovými vlastnosťami.

V aktivitách 1-4 je zdrojom zvuku ľudské telo – buď jeho povrch, alebo jeho vnútorné orgány. Aktivita bodu 5 „hľadá“ zvuky mimo ľudského tela, v bezprostrednom okolí človeka. Primárnym cieľom tematického okruhu zvuk je hľadanie, vnímanie i hlbšia recepcia zvuku a jeho rozličných podôb, ako sekundárny cieľ možno formulovať vymedzenie seba a priestoru, resp. seba v kontexte priestoru: uvedomovanie si svojej vlastnej aktivity, svojho tela a činností, ktoré telom dokážeme realizovať, a napokon tu je okolie, ktoré môžeme svojou fyzickou, telesnou aktivitou určovať, ovplyvňovať.

Realizácia:

Úlohou detí je nájsť v okolí objekt, ktorý vydáva zvuk – stručné slovné usmernenie učiteľa. obsahuje iba povzbudenie porozhliadnuť sa v okolí, nie je potrebné vysvetľovať, že zvuk objektu zistíme až po iniciovaní vibrovania objektu. Deti sa rozhliadajú po okolí miestnosti a skúšajú zvuky rozličných objektov, poklopkávajú, potľapkávajú, šúchajú po nich. Primárnym iniciátorom zvuku sú ruky. Napokon si vyberú jeden objekt, ktorý ich najviac upútal svojim zvukom. Hľadajú optimálny spôsob hry na vybranom objekte. Keď majú objekt vybraní všetci členovia skupiny, objekt predstavia v sólovej hre – členovia skupiny navzájom počúvajú (i vizuálne registrujú) svoje objekty. Pri zvukovej prezentácii svojho objektu, žiak spolu s učiteľom i ostatnými žiakmi skupiny optimalizujú zvukové využitie objektu, hľadajú varianty použitia, optimalizujú použitie objektu (iniciovanie jeho zvuku). Napokon si vyskúšame súzvuk nájdených objektov v skupine.

6. Počúvame zvuky mimo nášho tela

Nájdené objekty použijeme v hudobnom procese, stávajú sa hudobnými nástrojmi.

Objekt generujúci zvuk ešte nie je hudobným nástrojom, aby splňal kritériá nástroja, musí byť objekt vedome použitý v hudobnom procese, musí byť vedome recipovaný.

Realizácia:

Po zvukovej prezentácii nájdených objektov a ustálení spôsobu ich použitia, učiteľ v spolupráci s deťmi hľadá podobné zvukové farby predmetov – spolu vytvoria skupiny podobne znejúcich objektov. Učiteľ (neskôr ho môže vystriedať jeden zo žiakov) jednoduchými dirigentskými gestami udáva nástup a odsadenie hry detí v skupine, gestami udáva i dynamické zmeny vo zvukovom procese. V závislostina

kvalite zloženého zvuku učiteľ „mieša“ v rozličných kombináciách jednotlivé skupiny do jednotného celku – improvizovanej formy.

Príklad výslednej formy – súčinnosť zvukovo diferencovaných skupín

Príklad sme sprehľadnili v štyroch úsekoch (zvislé línie), pri každom úseku je uvedené približné trvanie v sekundách. Príklad nie je partitúrou, čiže dirigent (učiteľ, žiak) nerealizuje túto aktivitu podľa takto zapísanej, vopred pripravene predlohy. Dirigent(učiteľ, žiak) improvizuje a vývoj celku prispôsobuje svojej momentálnej vôli, ako aj kvalite prevedenia, zvuku, efektom, ktoré vzniknú – vydarené kombinácie a kontrastné zmeny zopakuje, vracia sa k nim, zaradí ich na kľúčové miesta procesu – napríklad k záveru. Príklad je zobrazením iba malej časti možného priebehu aktivity, predpokladá ďalší vývoj – celkovo dlhšie trvanie formy.

Jednotlivé línie môžu mať charakter dlhších zvukových fráz, príp. konštantnej zvukovosti (1. skupina v príklade), alebo motivických krátkych zvukových úsekov, s dlhšími pauzami medzi zaznením (2. skupina v príklade). Efektná zvukovosť nastáva na miestach výraznejších zmien, ktoré vznikajú náhlym odfiltrovaním určitej časti spoločnej zvukovej masy – možno to sledovať na hranici predposledného a posledného úseku uvedeného príkladu, kedy sa zo spoločného znenia zvukov 1. a 3. skupiny náhle oddelia zvuky prvej skupiny a ostane iba tretia skupina. Proces môžeme zdôrazniť opätovným pripájaním a odpájaním jednej zo skupín, pričom ďalšia zotrváva stále v konštantnej zvukovosti. Odporučiť možno aj plochy súčasného znenia skupín striedať

s plochami, pri ktorých znie iba jedna zo skupín, aby si žiaci uvedomili z čoho je syntetizujúca zvuková masa vytvorená, v niektorých prípadoch možno použiť aj sólovú hru iba jedného objektu – napríklad takého, ktorý má mimoriadne inšpiratívny zvuk.

Literatura

Boroš, T.: Bausteine – Skladačky. Nevydaná partitúra

Dennis, B.: *Projects in Sound*. London: Universal Edition, 1975

Palacios, F., Riveiro, L.: *Artifugios e instrumentos para harermúsica*. Opera tres, 2000

Wilson, P. N.: *Hear and Now*. Úvahy o improvizovanej hudbe. Bratislava: Hudobné centrum, 2002

Opportunities to perform contemporary music

Erzsébet Kemény Dombi

Abstract

I will describe how many opportunities there are to present contemporary music and also to become familiar with pieces by Hungarian composers. The aim of the article is to describe the new structure of the contemporary music week in Szeged and to outline the types of competitions available for contemporary music.

Key words: contemporary music, Hungarian composers, Szeged, competition, István Vántus, music history.

The theoretical background summarises the life and works of the composer István Vántus.

The composer István Vántus (1935–1992)

István Vántus was born Vaja in 27th October in 1935. He spent his childhood years in Nyírbogát. He was 4 years old when decided he wanted to be a composer. Then he started to learn to play the violin and the organ. He studied composition at the Debrecen Conservatory. His teacher was Emil Szabó, who was a student of Bartók.

In 1955 he entered the Liszt Ferenc Academy of Music Budapest, where he studied composition. His teacher was Ferenc Szabó. He graduated in 1960 and his degree topic was on an organ concert entitled *Musica terrena*. From that year until his death in 1992 (i.e. for 32 years) he taught the theory and history of music at the Szeged Conservatory. He was appointed professor and head of department at the unified Szeged Music Conservatory established in 1991. He developed the first version of his theory of music and composition around 1964. From then on he composed his works, within this framework, in what he called the ‘endless pentatonic chain’ – hence his unmistakable, unique style. In 1965 he completed his first opera entitled *The Three Wanderers*, which offers a summary of his philosophy of life and the theoretical grounding for his sound system. After a long preparatory period in 1973 he completed his three-act opera entitled *The Golden Coffin*. The premiere at the Szeged National Theatre was on 11th April in 1975. It was a huge success and the Szeged National Theatre kept it on their repertoire for the next eight seasons. This year on 28th April it went on the repertoire again at the Szeged National Theatre.

Vántus received the Erkel Prize – a high Hungarian Musical award – for his opera. He then composed some fine pieces for chamber orchestra entitled *Elegy*, *Reflections*, *Naenia*,

Ecloga, Notturmo, Concerto Grosso, Subsidiences into Silence, and Gemma. He composed two notable short oratorios entitled Fragmenta Bathoriana and The Peal of Bells.

He composed many choral settings of poems by Bálint Balassi, Gyula Juhász, Attila József, Árpád Tóth and Sándor Weöres.

His instrumental solo works include a Suite for violin, Dithyrambos for piano, Homage to J. S. Bach for violoncello and also a version of it for the string orchestra. Another work was Homage to Mozart for clarinet. He composed many songs and much chamber music.

His pedagogical works are Children's Music for flute, three violins, violoncello (manuscript);

Two Small Children's Choirs; Two short piano pieces; Duo for violoncello and Sound Groups for a Children's Choir.

Then he came upon the greatest musical discovery of his life, of what he called the 'curved musical space'. He adjusted his system of sounds chains, which he had used from the early 1960s in this greater structure. His conception of musical acoustics was radically different from any previous theories of it. It is deplorable that Vántus published only a fraction on his music theory, the so-called theory of chess music, which nevertheless achieved nationwide success. A couple of months before his demise he decided to publish in full the results of his life-long research in book format. He was only 57 years old when his unexpectedly early death frustrated the realisation of this plan.

Mr. Vántus once suggested organising a contemporary music week every year, and so began the tradition in 1971.

His main goals were:

1. To help the audience better understand contemporary Hungarian music.
2. To provide a concert opportunity for musicians from Szeged.

He organised 102 concerts between 1971 and 1991.

Since the 1980s, musicians have also been performing works of other European composers like Messian, Webern, Schönberg, Villa Lobos, Stockhausen and Petrassi.

After the untimely passing away of István Vántus in 1996, the Vántus Society continued his legacy under the leadership of Miklós Kocsár, Máté Hollós, Ernő Kiss and Erzsébet Kemény Dombi.

Besides the Minifestival in Budapest, the Contemporary Music Week organised by the Szeged society offers a unique forum for contemporary music in Hungary.

The new structure of the contemporary music week

The structure of the contemporary music week in István Vántus's time consisted of four concerts. Nowadays we have many more programmes and there is an Organising Committee. Today we have:

1. The composer and his audience (musical interview).
2. Chamber music and choir music.
3. Music Album (organised by Somogyi Library).
4. A person and his guests (e.g. a composer and his guests).
5. A 'Dwarfs and Giants' concert for children, with children.
6. Performing pedagogical music at the 'Gyula Juhász' Faculty of Education.
7. "Sound Groups" performing pedagogical music at the secondary school in the Conservatory.
8. "Inventio Poetica" performing pedagogical music at the Faculty of Music.
9. A concert with young composers.
10. A competition for young composers (every 2 years).
11. A talk show with composers.

During the last few years we have been able to enjoy pieces that were first performed at the University of Szeged 'Gyula Juhász' Faculty of Education. Both students and teachers performed contemporary music pieces. The first Music Pedagogical Morning began 10 years ago and the first performer was Perter Hala, who came from Brno.

These events are of great importance to our students as they allow them to get acquainted with contemporary music first hand, they can talk to the composers in a friendly environment, and they can understand their approach to music better.

Among the pedagogical music pieces that were first performed at the University of Szeged 'Juhász Gyula' Faculty of Education are Miklós Kocsár's 'Pitch-interval Games For Piano', Máté Hollós's Album Sketches and Hungarian Motives, Armand Tóth's Kalamajkák, György Ránki's Piano Pieces For Four Hands and Sándor Balassa's Sonatinen.

A significant pedagogical step was the introduction of the course entitled "Contemporary Music". Another step is that from 2010 year not only music students, but also students studying at our university have the opportunity to take this course and receive a credit for it. To complete the course, students have to attend every concert that is performed in the contemporary music week and afterwards write an essay about their opinions.

Another significant step was the introduction of the course entitled 'Nature in Music'. This subject provides many opportunities to perform contemporary music. The 'Topic of the Seasons' is part of contemporary music as well. For example, György Orbán's 'The Seasons' consists of 48 piano works, while Miklós Kocsár's 'The Songs of Seasons' consists of 8 songs.

Another chance to perform contemporary music was in a music competition. There were many types of competitions in the past. One competition celebrated the anniversary of Zsolt Durkó and it was only for solo pianists.

Nowadays:

1. The first is for students who have studied at a music school, and have entered a national competition in a group. The last step is only for the best groups who will perform in Budapest. They have to be familiar with contemporary pieces, they have to answer questions on music history, and they have to present some pieces as well.
2. The second type is for students who go to a secondary school. They receive some pieces that they had to listen to earlier.
3. The third is a competition for singers. This is dedicated to the memory of Róbert Meszlényi. It was our school competition.

The above occasions provide opportunities for students and artists to get acquainted and perform contemporary music in Szeged.

References

Vántus István (1935-1992) Tanulmányok – vallomások – dokumentumok Szerk.

Kiss Ernő, Szeged, Vántus István Társaság, 1997.

Dombi Józsefné: A kortárszene szerepe az ének –zene tanszék 80 éves történetében in 80 éves az Ének –zene Tanszék Szeged 2009. pp. 3-51

Dombiné Kemény Erzsébet: Tudatos építkezés, igazi élmény A kortárszene 30 éve Szegeden in SZEGED folyóirat 14. évfolyam 4.szám pp. 38-40.

**Przedmiot Instrumenty szkolne w programie nauczania na kierunku Edukacja
artystyczna w zakresie sztuki muzycznej**

Krzysztof Uściłowski

Abstract

The paper deals with the problem of use of school instruments at Polish secondary schools, primarily of the fipple flute and Orffs instruments.

Key words: School instruments, fipple flute, Orffs instruments, Polish schools.

Plan studiów

Na Wydziale Muzyki Uniwersytetu Rzeszowskiego w ramach kierunku Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej na poziomie kształcenia studiów pierwszego stopnia i o profilu ogólnoakademickim realizowany jest jeden z wielu przedmiotów „**Instrumenty szkolne**”.

Plan studiów składa się z modułów obejmujących grupy przedmiotów. Odnaleźć w nim można moduły kształceniowe składające się z Modułu Kształcenia Podstawowego i przedmiotami takimi jak np.: chór, fortepian, harmonia, kształcenie słuchu, pedagogika czy psychologia i Modułu Kształcenia Kierunkowego (tab. nr 1).

Od drugiego roku nauki, (czyli od trzeciego semestru) studenci naszego kierunku mają do dyspozycji Moduły obieralne, a są to Muzyka Estradowa z przedmiotami (Harmonia jazzowa, Improwizacja jazzowa, Historia jazzu i muzyki rozrywkowej i inne). Moduł – Rytmika w edukacji przedszkolnej i szkolnej z przykładowymi przedmiotami (Folklor w muzyce dla dzieci, Kompozycja ruchu z techniką, Rytmika z metodyką lub też Gry i zabawy taneczne) oraz moduł – Muzyka chóralna, która oferuje przedmioty np. takie jak Literatura specjalistyczna – muzyka dawna, Interpretacja muzyki chóralnej, Chorał gregoriański.

Przedmiot **Instrumenty szkolne** należy do grupy przedmiotów znajdujących się w Module Kształcenia Podstawowego. Trwa tylko przez dwa semestry I roku w wymiarze 1 godziny (45 minut) tygodniowo, co daje razem w roku 30 godzin nauki i 4 punkty ECTS. Zajęcia prowadzone są w grupach od 9 do 12 osób.

Metody dydaktyczne prowadzenia zajęć to wykład z prezentacją, analiza i interpretacja tekstów nutowych, dyskusja, zajęcia praktyczne.

Po każdym semestrze następuje komisyjne zaliczenie przedmiotu, a kryterium w prawidłowej ocenie będą postępy w zdobywaniu umiejętności technicznych i muzycznych,

systematyczność pracy w grze na flecie sopranowym i instrumentach Orffa. Bardzo ważnym będzie też spełnienie wymagań programowych dla wybranych przedmiotów z modułu kształcenia kierunkowego.

PRZEDMIOT	Forma zaliczenia	Forma zajęć						I rok			II rok			III rok														
		Razem	wykład	Ćwiczenia	Warsztaty	Laboratoria	Seminarium	1 sem.			2 sem.			3 sem.			4 sem.			5 sem.			6 sem.					
								wykład	Ćwiczenia a	ECTS	wykład	Ćwiczenia	ECTS	wykład	Ćwiczenia	ECTS	wykład	Ćwiczenia	ECTS	wykład	Ćwiczenia	ECTS	wykład	Ćwiczenia	ECTS	wykład	Ćwiczenia	ECTS
MODUŁ KSZTAŁCENIA KIERUNKOWEGO																												
Dyrygowanie	E	75	15	60						15	2			15	1		15	1			15	1			15	1		
Czytanie partytur	Z	30	15	15				15		2		15	3															
Emisja głosu z dykcją	E	60		60					15	2		15	2		15	1		15	1									
Zespołowa emisja głosu	Z	30		30					15	2		15	3															
Instrumentacja	E	30	15	15																15		1		15	2			
Instrumenty szkolne	Z	30		30					15	2		15	2															
Folklor	Z	15	15																	15		1						
Akompaniament z czytaniem avista	Z	30		30																					30	1		
Zajęcia muzyczno - ruchowe	E	60		60					30	3		30	3															
Zasady muzyki z instrumentoznawstwem	Z	30		30					30	3																		
Zespoły wokalne z metod.	Z	150		150							30	1		30	1		30	1		30	1		30	1	30	1		
Dydaktyka ogólna	E	30		30											30	2												
Pedagogika muzyki	E	30	15	15																15	15	1						
Psychologia muzyki	E	45	15	30													15	30	1									
Metodyka nauczania muzyki w przedszkolu i szkole podstawowej	E	75	15	60										15	30	2		30	1									
Metodyka prowadzenia szkolnych zespołów muzycznych	Z	30		30														30	2									
Praktyka ¹																						5			5			
R A Z E M		750	105	645				15	105	14	15	120	16	15	120	7	15	150	7	45	60	10		90	10			

Tabela 1: Siatka godzinowa modułu kształcenia kierunkowego

Cele zajęć

Podstawą do prowadzenia zajęć będzie ustalenie celów, jakie będą przyświecały całorocznej pracy. Podstawowymi celami przedmiotu Instrumenty szkolne to opanowanie w stopniu podstawowym umiejętności gry na wybranych instrumentach takich jak flet podłużny sopranowy (altowy) oraz posługiwanie się instrumentarium Orffa, jako bazy do tworzenia rytmiczno – brzmieniowych kompozycji. Także przygotowanie do dalszego kształcenia, które będzie się odbywało na II i III roku studiów, a w przyszłości wykorzystanie nabytych umiejętności w działaniach praktycznych, czyli w pracy z uczniami w różnych typach szkół.

Metodyka nauczania – flet podłużny

Na pierwszych zajęciach ćwiczeniowych grupy studenckie zapoznają się z problematyką całorocznych zajęć i warunkami otrzymania zaliczenia po kolejnych semestrach nauki. Pierwszy semestr poświęcony jest na nauce gry na flecie podłużnym

(prostym).¹⁴⁰ Zajęcia rozpoczynają się prezentacją instrumentów. Studenci w sposób praktyczny mają możliwość zapoznania się z "rodziną" fletów począwszy od odmiany sopranino po przez wszystkie rodzaje, aż po flet basowy. Otrzymują także informację o notacji i transpozycji.

Na kolejnych zajęciach studenci naszego kierunku uczą się na własnych fletach sopranowych (najczęściej firm Yamaha lub Aulos) podstaw techniki gry, czyli postawy podczas gry, położenia fletu, czynności palców i czynności oddechowych – języka oraz sposobu wydobywania dźwięku. Zapoznanie się z aplikaturą instrumentu następuje już bezpośrednio na przykładzie wybranych utworów przeznaczonych do nauki w trakcie semestralnego "kursu".

Naukę studenci rozpoczynają od zapoznania się ze skalą instrumentu w oktawie razkreślnej i dźwiękami przeznaczonymi na lewą rękę, następnie prawą, a w dalszej kolejności z aplikaturą i oktawą dwukreślną. Służą temu kolejno wprowadzane do gry utwory oparte na skalach diatonicznych. Dźwięki chromatyczne wprowadzane są bezpośrednio w pojawiających się utworach (przykłady nutowe poniżej). Jest to też dobry czas na pierwsze próby czytania utworów a vista.

Uwzględnienie, prawidłowej artykulacji, dynamiki, agogiki następuje po technicznym opanowaniu utworu muzycznego. Wtedy to też studenci zobowiązani do próby interpretacji utworów zgodnej z ich budową formalną i charakterem epoki.

¹⁴⁰ Potoczne nazewnictwo instrumentu.

Metodyka nauczania – instrumenty Orffa

Z instrumentami Orffa studenci naszego kierunku zapoznają się w drugim semestrze. Zajęcia rozpoczynamy od poznania sylwetki kompozytora twórcy jednej z koncepcji wychowania muzycznego – Carla Orffa. Na kolejnych zajęciach przekazywane są informacje dotyczące podział instrumentów na grupy: melodyczne (o określonej wysokości dźwięku) i nie melodyczne (o nieokreślonej wysokości dźwięku).

Prezentacja instrumentów odbywa się też w sposób praktyczny, czyli wszystko można pooglądać, dotknąć, zagrać. Notacja, technika gry, symbolika, skala instrumentów¹⁴¹ oraz charakterystyczne brzmienie.

Przygodę z instrumentarium Orffa rozpoczynamy od uwrażliwienia na barwę dźwięku, po przez poszukiwanie efektów akustycznych ze źródeł pozamuzycznych jak i na instrumentach perkusyjnych, tworząc ilustracje brzmieniowe do tekstów i akompaniamentów do prostych piosenek w metrum $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, i $\frac{3}{8}$, $\frac{4}{4}$, $\frac{6}{8}$. Szczególną uwagę zwracamy na artykulację, dynamikę, agogikę i rytm.

Kolejnym etapem jest wprowadzenie w świat dźwięków realizowanych na instrumentach sztabkowych. Praca nad techniką gry i ćwiczenia wprowadzające w skalę pentatoniczną, majorową, minorową, tworzenie akompaniamentów do piosenek pozwoli w pełni wzbogacić barwowo i brzmieniowo utwory muzyczne.

Metoda C. Orffa pozwala na twórcze rozwijanie samodzielności studentów, poszukiwanie różnych rozwiązań, odkrywanie coraz to innych, bogatszych środków wyrazu. Będzie to skutkowało w przyszłości umiejętnym wykorzystaniem nabytej wiedzy w intensywnym rozbudzaniu wyobraźni i wrażliwości u uczniów w ogólnym i muzycznym znaczeniu.

¹⁴¹ Dotyczy instrumentów sztabkowych chromatycznych (dzwonki, ksylofon metalofon).

3. Kulig

Dziśka melodia ludowa
Słowa polskie: Krzysztof Zachara

Lekko, wesoło

1. Wesoły kulig mknie,
słychać w koło gwar i śmiech,
Wiatr mroźny bije w twarz,
lśnią na śniegu ślady sań,
a dzwonki u sanek: dzyń, dzyń.

2. Radosnie szumi las,
suną sanie w śnieżną dal.
Hej, dalej, dalej, hej,
pedzą konie, kulig mknie,
a dzwonki u sanek: dzyń, dzyń.

Akompaniament rytmiczny powinien uwzględniać przede wszystkim ilustrację tematu piosenki (czwórki, bieg koni). Proponuje się następujące grupy ostinato:

Ostinato I

Ostinato II

Wstęp: *ostinato I* (2-4 takty)
Zakończenie: *ostinato I, II* (dość długo, wyciszając).

62

Ćwiczenia

1. W murowanej piwnicy

Żywo, energicznie

Podhalańska melodia ludowa

W murowanej piwnicy
tańcowali zbojnicy.
Kazali się pięknie grać
i na nóżki spozierać.

W akompaniamencie należy podkreślić skoczny i taneczny charakter melodii góralskiej.

Ostinato

Wstęp i zakończenie:

Przykłady nutowe przygotowane przez autora podręcznika z propozycją akompaniamentów na instrumenty perkusyjne Orffa.

Dydaktyka szkolna

Kontynuacją przedmiotu **“Instrumenty szkolne”** będzie przedmiot rozszerzający zakres wiedzy jak też umiejętności, a jest to **Metodyka prowadzenia szkolnych zespołów muzycznych**. Wpisany jest ten przedmiot w siatkę godzin planu studiów na pierwszy semestr II roku. Obydwa przedmioty mają na celu wprowadzenie do przyszłej dydaktyki absolwentów – adeptów zawodu nauczycielskiego.

Podręczniki dla uczniów szkół podstawowych klas I–III i IV–VI zawierają treści programowe zgodnie z ministerialną podstawą programową. Od autorów podręczników będzie zależało, jakie systemy edukacji muzycznej będą propagować w treściach nauczania. We wszystkich zatwierdzonych programach nauczania pojawiają się treści dotyczące założeń dydaktycznych metody Orffa.

Twórcy podręczników w przeróżny sposób prezentują treści programowe tejże koncepcji. Wyraża się to po przez rysunki, zdjęcia, krótkie opisy metodyczne gry na instrumentach – flet czy też instrumenty perkusyjne. Przede wszystkim odnajdujemy różnego rodzaju przykłady muzyczne w postaci partytur czy też utworów do zagrania lub opracowania w postaci akompaniamentu.

Poniżej przedstawione są przykłady z podręcznika dla klasy IV.

GRAMY NA INSTRUMENTACH

Instrumenty perkusyjne niemelodyczne

Zdjęcia zamieszczone poniżej przypominają Wam, jak prawidłowo trzymać te instrumenty. Jest to ważne, jeżeli chcecie, aby ładnie brzmiały..

23

Dzwonki

Pamiętajcie zawsze o prawidłowym trzymaniu pałeczek. Zwracajcie uwagę na ładne brzmienie dzwonek. Oto kilka praktycznych rad:

- uderzenia w płytki powinny być lekkie i krótkie po to, by nie tłumić dźwięku,
- pałeczki należy trzymać tuż nad płytkami, aby łatwiej było w nie trafiać,
- kolejne dźwięki melodii starajcie się grać na przemian raz jedną, raz drugą ręką; unikajcie krzyżowania rąk,
- ruch rąk powinien uruchamiać przeguby dłoni.

Na ksylofonach i metalofonach sposób gry jest taki sam.

Flet podłużny

- ustnik należy opierać na dolnej wardze, górną przyłożyć do brzoju ustnika nie dotykając nim zębów i nie zaciskając warg,
- kciuk prawej dłoni podtrzymuje flet,
- kciuk lewej dłoni zakrywa dolny otwór,
- otwory mają być zakryte płasko ułożonymi opuszkami palców; powinny być wy-czuwane palcami bez patrzenia na in-strument,
- należy pamiętać o prawidłowej postawie.

24

Jeżeli otwór w ustniku zatka się od nadmiaru wilgoci, można go oczyścić – mocno dmuchnąć w ustnik zasłaniając palcem okienko, albo szybko wciągnąć powietrze nie odrywając ust od ustnika (praktyczny sposób w czasie gry).

Po skończeniu gry należy flet wewnątrz delikatnie osuszyć wyciorem. Instrument nie może upaść! Trzeba go chronić przed zimnem i wilgocią!

Utwory na zespół instrumentalny

Rozmowa kukułki z dziećmi

Jerzy Smoczyński

Wesoło

26

W nutach znajduje się skrót D.c.al Fine – Da capo al Fine (czyt. da capo al fine) pochodzący z języka włoskiego. Oznacza wykonanie utworu jeszcze raz od początku do słowa Fine.

27

Efekty kształcenia

Absolwenci trzyletnich studiów licencjackich są klasyfikowani pod względem kształcenia w ramach trzech kategorii: **wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych**. Przytoczę dla przykładu tylko pojedyncze wybrane zakresy kompetencji.

Z obszaru **wiedzy** zakres **wiedzy pedagogicznej** przedstawia się następująco: absolwenci powinni znać w podstawowym zakresie najważniejsze koncepcje, systemy, metody pedagogiki, w tym także pedagogiki muzycznej i psychologii muzyki, ich praktyczne zastosowanie w szkolnej i pozaszkolnej edukacji muzycznej.

Z obszaru **umiejętności** zakres **pedagogiki** ma następujące efekty. Absolwent jest Sturóżnych działań o charakterze muzycznym i muzyczno-ruchowym w placówkach pozaszkolnych umie zastosować teoretyczną wiedzę z zakresu pedagogiki i psychologii muzycznej we wszelkich działaniach edukacyjno-artystycznych.

Z obszaru **kompetencji społecznych** w zakresie **komunikacji społecznej**: posiada umiejętność efektywnej organizacji pracy własnej i zespołowej, umiejętność podejmowania decyzji oraz przyjmowania odpowiedzialności za podjęte działania.

Efekty kształcenia z obszaru do którego odnosi się kierunek będą następujące co do modułu kształcenia kierunkowego, a odnoszące się bezpośrednio do przedmiotu **Instrumenty szkolne**.

Studenci powinni mieć: podstawową wiedzę o historii i budowie fletu podłużnego i znać dziecięcy zestaw instrumentów perkusyjnych, posiadać znajomość elementarnych schematów i wzorców stanowiących podstawy improwizacji, potrafić wydobywać dźwięki na flecie podłużnym w zakresie c1-g2 w obrębie tonacji do 3 znaków oraz prezentuje umiejętności instrumentalne uczniów, samodzielnie przygotowuje zadania i projekty dla siebie i innych osób oraz je realizuje na uroczystościach szkolnych i pozaszkolnych.

Literatura

1. STASIŃSKA K. – *Instrumentarium Orffa w szkole*, WSiP warszawa 1986 ISBN 83-02-02962-9
2. HANSLIK J. – *Instrumentarium szkolne*, UŚ Katowice 1988, ISSN 0239-6432
3. KLUKOWSKI T. J. – *Zespoły fletów prostych*, WSiP Warszawa 1981, ISBN 83-02-01196-7
4. TOMCZAK M. – *Melodie na flety proste*, WSiP Warszawa 1986, ISBN 83-02-03987-X
5. SMOCZYŃSKA, U. JAKÓBCZAK-DRAŻEK, K. „*Muzyka i My*” – *Podręcznik dla klasy 4* – WSiP Warszawa 1999, ISBN 83-02-07381-4
6. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz.U. z 2011 r. Nr 179, poz. 1065):
7. Plan studiów stacjonarnych I stopnia na Wydziale Muzyki UR

Princíp hry v umení, hrové aktivity v umeleckej pedagogike

Júlia Kopilcová

Abstract

In the frame of limited research we tried to discover to which measure principles of play occur in the process of education. We compared two selected types of secondary schools, namely secondary grammar school and pedagogical academy and we identified the ways in which music and art are presented to students. At the same time we studied the task of play methods in work of pedagogues and to what measure the play in connection with music can be applied. We interviewed pedagogues of selected schools in relation to specific aspects of educational process in the frame of subjects oriented to art and culture as well as in relation to methods of teaching music, aesthetics and art.

Schools in research: Secondary Grammar School, Konštantínova 2 Prešov, which offers 8-year and 4-year education models as well as bilingual educational section and Paedagogical and Social Academy in Prešov.

In the study we deal with work of art of Slovak composers, namely Marek Piaček, at which the principle of play is evident and whose perception offers possibility of play activities in the frame of educational process.

Key words: secondary grammar school, bilingual education, Slovak composers, educational process, scenic music.

Hra a hrový princíp prezentujú v živote človeka veľký priestor, ktorý je otvorený smerom k spôsobu poznávania, štýlu života, umeleckým aktivitám či reflexii. Existuje množstvo koncepcií, názorov a prístupov, ktoré tento fenomén bližšie opisujú a analyzujú. Pre oblasť umeleckej pedagogiky a estetické výchovy, ktorej venujeme v tomto príspevku pozornosť, sa ukazujú ako inšpiratívne názory vybraných filozofov, pedagógov, psychológov i hudobníkov.

Zaujímavú a originálnu analýzu hry z psychologického hľadiska ponúka Eric Berne. Snaží sa o sústredenú definíciu hry, založenú na trojvrstevnej existencii stavu ega, ktoré prezentuje ako celok ľudskej psychiky. Ego chápe ako istý stav, ktorý sa snaží analyzovať. (Berne, 2011) Prostredníctvom modelov, významov a typológie hier sa snaží vysvetliť vzťahy medzi ľuďmi. Podľa neho spoločenská činnosť spočíva práve v hraní hier. Snaží sa zistiť, ako hra ovplyvňuje jedince zo spoločensko-výchovného hľadiska a vysvetľuje princíp hry

premietajúci sa na vzťah človeka k spoločnosti. Za základnú charakteristiku ľudských hier považuje ich reálne prežívanie a usmerňovanie, miesto predstieraných citových prejavov. V hudobno-pedagogickej oblasti nadväzuje na Berneho myšlienky a bližšie rozvíja ich obsah slovenský hudobný skladateľ Juraj Hatrík (1941). Vytvára modely hrových situácií zameraných na aktívny kontakt s hudbou, ktorými zároveň ilustruje viacznačnosť a viacúrovňovosť komunikačných prenosov, o ktorých píše Berne. Hatrík s obľubou využíva vo svojich hudobno-výchovných projektoch rozličné hrové modely, zamerané na poznávanie hudobných javov a procesov. Smeruje tak k výchove kvalitného hudobného poslucháča a interpreta. Realizáciou hudobno-pedagogických projektov Juraja Hatríka, v rámci ktorej uplatňuje aj pedagogické zásady skladateľa sa na pôde Prešovskej univerzity dlhodobo zaoberala Tatiana Pirníková (Pirníková, 2012).

Estetička Michaela Maličková dospieva k názoru, že o hre môžeme uvažovať aj ako o estetickom fenoméne, pretože má kvality, ktoré sú typické pre estetickú oblasť: *„Hra sa naplňa, realizuje až aktom hry, podobne ako sa objekt stáva estetickým až v procese recepcie. Oba procesy potvrdzujú nevyhnutnú aktívnu prítomnosť, účasť subjektu. Hra aj estetický objekt vykazujú vlastnú vnútornú logiku, usporiadanie, prípadne pravidlá sú súčasťou skutočného sveta.“* (Maličková, 2008, s. 49)

V úplne inej rovine nazerá na problematiku hry Hans-Georg Gadamer, významný nemecký filozof 20. storočia, fenomenológ. Hru chápe vo vzťahu k symbolu a slávnosti. Zdôrazňuje ich hierarchickú funkciu v optike spoločenského vývoja, vidí v nich spojitosť a postupnosť. O slávnosti hovorí ako o najkomplexnejšom vyjadrení vo vzťahu k hre, pretože slávnosť je oslavou a oslavovanie umením. Domnieva sa, že hra je elementárnou funkciou ľudského života a ľudská kultúra bez herného prvku vonkoncom nie je mysliteľná. Jedným z centrálnych pojmov jeho koncepcie je pojem hermeneutická identita v hre, ktorú vysvetľuje na základe akéhosi opakovania, nasledovania pravidiel, ktoré si hráč určuje sám. Aby ale nastala jednota celkového diela, je potrebné spojiť to, čo sa vyprodukuje a vypovie, s tým, čo prijímateľ prijme a spracuje. (Gadamer, 2011)

Aj u historika Johana Huizingu je možné nájsť mnohé inšpiratívne podnety v nazeraní na podstatu hry. Pozoruje ju v širšom kultúrnom kontexte. Snaží sa vysvetliť a dokázať, že hra je sama o sebe základom a činiteľom kultúry. (Huizinga, 1990) Z jeho myšlienok je možné odvodiť dominantný príklon filozofie hry k estetikej oblasti. Huizinga podotýka, že celé umenie sa rodilo z hry a predstavovalo hru. Dospieva tak k záveru, že pravá kultúra nemôže existovať bez herného obsahu.

Súčasná pedagogická prax ukazuje, že hudobná výchova v spojitosti s hrou býva realizovaná predovšetkým v nižších stupňoch výučby. V materskej škole je hra základnou zložkou, zohráva vo vyučovacom procese dôležitú úlohu, napomáha pri rozvoji nielen perцепčných schopností, ale aj celkovej osobnosti dieťaťa. Hra je pre deti prirodzená a preto je častým a nevyhnutným prostriedkom pri vyučovacom procese, hlavne v materských a základných školách, kedy v materskej škole a na prvom stupni ZŠ ide o predprimárne a primárne vzdelávanie, kde je prepracovaná aj metodika jej využívania. Potvrdzujú to aj dlhodobé pozorovania detského sveta v kontakte s hudbou, ktoré realizovala v rámci hudobno-dramatických projektov T. Pirníková. V jednej zo svojich štúdií uvádza: „*Dieťa uprednostňuje činnosť motivovanú cez hru, fantazijné predstavy, dôveruje dialógu, kolektívnej činnosti, vlastný mu je komplexný múzický prejav, víta vzor, ktorý môže voľne opakovať a obmieňať, vyhľadáva premenlivosť i prirodzenosť.*“ (Pirníková, Espes, s. 6)

Na strednom stupni škôl, sekundárneho vzdelávania sa hrové princípy vyskytujú vo vyučovaní už zriedkavejšie, od žiakov je požadovaný väčší intelektuálny výkon, orientovaný na pozornosť, sústredenosť, samostatnosť, často však žiaľ, aj kvantifikovanie, hromadenie vedomostí, pasívne preberanie faktov. Pribúda racionálny akcent na spôsob vyučovania.

V rámci malého terénneho výskumu sme sa pokúšali zistiť, nakoľko sa hrové princípy objavujú vo vyučovacom procese v rámci predmetov umeleckého zamerania. Porovnávali sme dva vybrané typy stredných škôl, gymnázium a pedagogickú akadémiu a zisťovali, v akom vzťahu sa žiaci stretávajú s hudbou a s umením. Zároveň sme skúmali, akú úlohu zohrávajú v práci pedagóga hrové postupy a do akej miery sa hra v spojitosti s hudbou dá uplatniť. Navštívili sme dve stredné školy v Prešove, kde sme realizovali rozhovor s pedagógmi o špecifikách vyučovacieho procesu v rámci predmetov umeleckého zamerania, o metodike vyučovania hudobnej alebo estetickej výchovy, či umenia. Išlo o tieto školy:

- Gymnázium, Konštantínova 2, ktoré realizuje model 8-ročnej a 4-ročnej výučby a zároveň má aj bilingválnu sekciu,
- Pedagogická a sociálna akadémia v Prešove.

Predmet Hudobná výchova sa v klasických 8. ročných gymnáziách na Slovensku vyučuje iba prvé dva roky, potom študenti absolvujú predmet Výchova umením. Na bilingválnom gymnázium sa realizuje predmet Umenie a kultúra. Zastúpenie hudby je realizované predovšetkým cez základné informácie z dejín a teórie. Predmet Umenie a kultúra nadväzuje na Výchovu umením v tej istej oblasti, ktorá sa vyučuje v 8. a 9. ročníku nižšieho sekundárneho vzdelávania. Umenie a kultúra integrálne spája perцепciu globálnych javov života s hlavnými umeleckými druhmi, svetom kultúry, životným štýlom. Rozvíja tvorivé

myslenie, zručnosti a návyky žiakov, formuje ich vlastné názory a hodnotové postoje. Z rozhovoru s pedagógom bilingválneho gymnázia – Mgr. Veronikou Mikitovou vyplynulo, že uprednostňuje atraktívnejšie formy vyučovania – tematické zadania, prezentácie, kedy žiak dostáva možnosť vlastnej realizácie a prejavu. Snaží sa študentov viesť k osobitej prezentácii, individuálnemu rozvoju, k samostatnosti a hlavne k schopnosti vyjadriť vlastný názor vo vzťahu k umeniu. Nebráni sa zaradeniu hrových postupov do vyučovacieho procesu, predovšetkým v podobe kvízov, hier s logikou, imagináciou, fabuláciou. Je presvedčená o tom, že aj keď ide o študentov stredných škôl, vždy má vyučovanie formou hry úspech. Jej pedagogické skúsenosti prinášajú poznanie, že aj keď ide o študentov stredných škôl, vždy má vyučovanie formou hry úspech. Vo vyšších ročníkoch sa preberajú celé dejiny umenia, tematické plány obsahujú prierez dejinami všetkých druhov umení.¹⁴²

Model vzdelávania na pedagogickej škole prezentuje vo vzťahu k hudobnej výchove hlbší záber. Zahŕňa tieto predmety: Hudobná výchova a metodika, Hudobný nástroj s výberom hry na klavír, gitaru, akordeón, či husle a zároveň voliteľné predmety, ktoré si študenti vyberajú v 3. ročníku. Sú to: Kreatívna hudobná výchova a Zborový spev. Na strednej pedagogickej akadémii v Prešove si študenti môžu voľiť aj odbor sociálno-výchovný pracovník, kde sa v 3. ročníku vyučuje Metodika edukačných činností so zameraním na hudobnú výchovu, pričom majú možnosť hry na hudobný nástroj. Literatúra, s ktorou študenti hudobnej výchovy na Pedagogickej a sociálnej akadémii v Prešove pracujú je Hudobná výchova pre SPgŠ, Metodika hudobnej výchovy a Piesne, hry a riekanky. Výučba je realizovaná nielen na teoretickej úrovni, ale pedagógovia sa snažia vytvárať pre študentov rôzne aktivity, ktoré sú založené na tvorivosti a kreativite žiakov.¹⁴³ Vychádzajúc z vlastnej skúsenosti z absolvovania štúdia na strednej Pedagogickej a sociálnej akadémii, si dovoľím konštatovať, že žiakom je ponúknutý dostatočne rozvrstvený záber vzdelávania v oblasti umenia, so zameraním na hudobnú a výtvarnú výchovu i tvorivú dramatikú. V prístupe je uprednostňovaný činnostný charakter, rešpektujúci citový i mentálny svet detí predškolského veku. Študenti gymnázia, naopak, sú vedení uvažovať o hudbe a umení predovšetkým racionálne. Je to z dôvodu, že študijné zameranie nie je umelecké ani pedagogické, ale všeobecné a umelecké predmety sa vyskytujú vo vyučovacom procese len okrajovo a v malom množstve. Aj napriek kreativite zo strany pedagóga, hrovým postupom a kreatívnym nápadom, ktoré sa snaží aplikovať pri vyučovaní, v porovnaní s výučbou na strednej pedagogickej akadémii sa hrové princípy vo výučbe vyskytujú len zriedkavo.

¹⁴² Rozhovor s Mgr. Veronikou Mikitovou, dňa 5.6.2014

¹⁴³ Rozhovor s Mgr. Denisou Matysovou, dňa 23.6.2014

Dôležitým je dôraz na rozvíjanie perцепčnej skúsenosti. Pedagogická akadémia je odborná škola zameraná na výchovu pedagógov a vychovávateľov.

Ďalšou etapou nášho malého prieskumu bolo preštudovanie a identifikovanie aktuálnych metodických materiálov, učebníc, príručiek a overenie, nakoľko sú pedagogickou praxou využívané. *Teória a dejiny kultúry* (Fedorová a kol., 2007) je učebnica určená pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie a pedagogické a kultúrne akadémie. Obsah knihy sleduje chronologicky vývojovú líniu umeleckých slohov a prúdov od praveku po novovek. Poskytuje prierez celými dejinami vo všetkých druhoch umenia. Ponúka definíciu kultúry a umenia. Definuje umenie ako istú hru pre všetkých, ktorá v sebe ukrýva čaro tvorivosti detstva. Snahou je odhaliť tajomstvo poznávania sveta pomocou histórie kultúry, dobového poriadku a zákonov. Publikácia má tri časti, ktoré na seba nadväzujú, snažia sa o prehľad dejín všetkých druhov umenia. Zamerali sme sa na sledovanie hudby a jej zastúpenie v dejinách umenia. Nachádzali sme kapitoly typu: Hudba a tanec v starovekom Ríme, Hudba v gotickom období, Realizmus a hudba 2. polovice 19. storočia. Výber tém prezentujúcich hudobný vývoj naznačuje snahu selektívne vytypovať v jednotlivých historických obdobiach ťažiskové momenty. Táto publikácia ako učebný materiál sa snaží poskytnúť žiakom základné faktografické poznatky o umeleckej kultúre, pozostávajúcej z výtvarného, literárneho, divadelného a hudobného umenia i tanečnej tvorby. Všetky tri časti majú chronologickú postupnosť, ide o reprezentatívny výber informácií a ukážok, vo vizuálnej rovine, ktoré môžu byť pedagógovi kľúčom k tomu, ako priviesť žiakov k vnímaniu kultúrnych hodnôt. Bez „praktickej časti“ vyučovania, ktorou je návšteva koncertov, výstav, divadelných predstavení i samostatná realizácia malých prezentácií či projektov, však predstavujú iba sumár nahromadených informácií. Tento typ učebníc je pedagogickej komunite dostupný, pracujú s nim výberovo nielen pedagógovia stredných pedagogických škôl, ale aj gymnázií.

Iný typ učebných vzdelávacích materiálov, inšpiratívny pre vyučovanie predmetov umelecko-výchovného a estetického zamerania je súbor piatich publikácií, začínajúci textom *Praktická estetika*, ktorej autorkami sú M. Žilková, [M. Malíčková](#), [D. Kubalová](#), [J. Malíček](#), [I. Gulišová](#), [M. Salanciová](#), E. Pariláková. Konkrétne táto publikácia má charakter vysokoškolského učebného textu pre predmet Estetická výchova. Praktické námety pre vyučovanie, ktoré sú v nej prezentované majú slúžiť na hľadanie spôsobov, akými sa dá formovať žiak a jeho vzťah k umeniu a kultúre. (Žilková a kol., 2001). Názvy piatich publikácií majú takúto postupnosť: *Praktická estetika*, *Olympiáda tvorivosti*, *Praktická estetika 3.*, *Estetika pre vysoké školy* a *Praktická estetika 5*. Tento druh vzdelávacieho

materiálu slúži ako metodika pri výučbe. „Cieľom je zachytiť širokú škálu umení, aby žiaci pochopili intertextuálne vzťahy. Pedagóg môže pracovať s témou a zároveň s bohatými ukážkami na CD a textovými prílohami, čo umožňuje priamy kontakt s prezentovaným umeleckým dielom a využívať princíp názornosti, ktorý prináša zážitok a teda splňa najnovšiu požiadavku vyučovania – zážitkovosť.“ (Žilková a kol., 2009, s. 7) Je návodom, inšpiráciou pre budúcich učiteľov, predstavuje teda jeden zo spôsobov, akým sa dá viesť proces výučby. Obsahuje metodické spracovanie jednotlivých tém. Usiluje sa tak podnietiť tvorivosť a samostatné myslenie vyučujúceho. Táto publikácia je nápomocná nielen v rámci vysokoškolského štúdia, ale aj pri samotnej pedagogickej praxi. Autori sa snažia ukázať ich praktické vnímanie estetiky. Projekt učebných textov má ambíciu smerovať ku koncepcii, založenej na tvorivom využití podnetov z umenia a uplatniteľnej v rámci vyučovania estetiky. Snaží sa byť otvorenou a alternatívnou k doterajším koncepciám a v mnohom podnetnou priamo k výchovno-vzdelávaciemu kontextu. Cyklus publikácií je postavený ako vysokoškolská učebnica pre študentov estetiky a zároveň metodická príručka pre výučbu estetiky na ZS a SŠ, a taktiež ako inšpirácia pre nadšencov z príbuzných odborov a oblastí (Žilková a kol., 2001). Prvá časť s korešpondujúcim názvom *Praktická estetika* sa zameriava na metodiku výučby pre základné školy. Druhá časť, *Olympiáda tvorivosti* s podtitulom *Estetika a umenie na voľnočasové aktivity*, autormi ktorej sú I. Gulišová, E. Nittnausová, M. Michalec, P. Oravec, H. Révayová, M. Žilková, je taktiež vytvorená pre základné vzdelanie. Tretia časť *Praktická estetika 3* (M. Režná, H. Zelenáková, H. Turčanová, P. Hrádelová) rozpracováva metodiku praktickej estetiky pre stredné školy, ktorá nadväzuje na predchádzajúce. „Prináša dosiaľ ešte nesumarizovaný súbor vyučovacích metód, ktoré zodpovedajú tvorivým zámerom praktickej estetiky, a konkrétnym spôsobom – prostredníctvom konkrétnych metodických spracovaní konkrétnych tém – sa usiluje predostrieť (ideálnu) predstavu o tom, ako by sa mohla/mala metodika praktickej estetiky realizovať v stredoškolskej pedagogickej praxi. Dôraz sa kladie na primeranosť tém, zážitkovosť zvoleného prístupu a jeho medzidruhový charakter.“ (M. Režná a kol. 2011, s. 7) Štvrtá publikácia *Estetika pre vysoké školy* (F. Gyárfáš, D. Hrehová, M. Maličková) sa od predošlých líši, snaží sa ukázať rôzne podoby výučby v estetických disciplínach. Je rozdelená na praktickú estetiku, aplikovanú estetiku a e-learning vo vyučovaní estetiky. Doposiaľ posledná časť tohto cyklu *Praktická estetika 5*, ktorú zostavili M. Žilková, H. Zelenáková a M. Režná, je vysokoškolskou príručkou. Jej obsahom je taktiež metodika praktickej estetiky, no nielen pre stredné školy, ale aj pre vysokoškolákov, ktorí ju môžu využiť v rámci predmetu umenie a kultúra, ktorého vznik je pripisovaný novej školskej reforme. (Žilková

a kol., 2011) Ako uvádza M. Žilková, (2011, s. 7) „základom koncepcie metodiky praktickej estetiky sú tvorivosť, interdisciplinárnosť a intertextuálnosť. Tematicky vychádza z prirodzeného záujmu žiakov o aktuálnu, živú kultúru a zaoberá sa umeleckými a mimoumeleckými estetickými prejavmi, ktoré sú blízke, pretože s nimi každodenne prichádzajú do kontaktu.“ Kniha je návodom a inšpiráciou pre budúcich učiteľov, predstavuje teda jeden zo spôsobov, akým sa dá viesť proces výučby. Obsahuje metodické spracovanie jednotlivých tém. Usiluje sa tak podnietiť tvorivosť a samostatné myslenie vyučujúceho. Autori sa snažia ukázať ich praktické vnímanie estetiky. Projekt učebných textov má ambíciu smerovať k novému koncepčnému riešeniu, založenému na tvorivom využití podnetov z umenia a uplatniteľnému v rámci vyučovania estetiky. Snaží sa byť otvoreným a alternatívnym k doterajším koncepciám a v mnohom podnetným priamo k výchovno-vzdelávaciemu kontextu. Cyklus publikácií je postavený ako vysokoškolská učebnica pre študentov estetiky. má však zároveň ambíciu poslúžiť ako metodická príručka pre výučbu estetiky na ZŠ a SŠ a taktiež ako inšpirácia pre nadšencov z príbuzných odborov a oblastí (Žilková a kol., 2001)

Je potrebné podotknúť že ide o podnetný cyklus, realizovaný v rámci grantovej úlohy. Podieľali sa na ňom prevažne pracovníci z jedného vysokoškolského pracoviska. Skúsenosti preto boli odovzdávané ťažiskovo v rámci jednej vysokej školy. Cyklus publikácií je pre širokú pedagogickú komunitu dostupný len čiastočne, a preto v praxi využívaný iba v obmedzenej podobe. Problémovým je jeho širšia distribúcia. Chýba prepojenie metodických centier a vysokých škôl, ich spolupráca na vzájomnej výmene skúseností a obohacovaní pedagogickej praxe na viacerých typoch škôl: základnej, strednej vysokej.

Porovnaním obidvoch cyklov učebníc zistujeme, že kým v knihe *Umenie a kultúra* ide o racionálny prístup a viac-menej tradičný prístup, o stručný výklad konkrétnych tém, sledovanie vývojových línií umeleckých slohov, ponúka nám prehľad o vývoji literatúry, divadla, hudby a tanca, pričom vybrané témy sú písané poučným výkladovým spôsobom, tak cyklus učebných materiálov z *Praktickej estetiky* uprednostňuje viac prístup didaktizujúci. Cyklus je písaný formou metodiky, uvedené sú ukážkové hodiny, ako napríklad ukážková hodina na tému estetická komunikácia, kde je rozpísaný návrh realizácie hodiny s metodickým postupom a odkazmi na teoretickú náplň.

Z dielne nitrianskej školy pochádza aj publikácia *Scénická hudba v reálnom čase*, ktorá vznikla v rámci projektu *Vzdelávanie divadlom* v rokoch 2010–2013. Projekt viedla Dagmar Inštitorisová, realizoval sa na nitrianskej univerzite Konštantína Filozofa ako súčasť operačného programu *Vzdelávanie*. Hlavným cieľom bola inovácia foriem a metód kurzov

teoreticko-dejinnej a praktickej výučby a na tvorbu pedagogicko-didaktických materiálov a pomôcok. Projekt bol stavaný tak, aby sa kreatívne divadelné postupy dali využiť aj interdisciplinárne. Ide o metodiku, ktorá obsahuje súbor workshopov, ktoré realizoval hudobný skladateľ Marek Piaček (1972) počas svojej pedagogickej praxe na univerzite. Workshopy boli zamerané na pestovanie základných zručností, postupne smerujúc k nácviku základných hudobných a komunikačných zručností, až po vytváranie väčších hudobno-scénických celkov (Piaček, 2012). Skladateľ sa usiloval do prostredia umelecko-pedagogického workshopu aplikovať filozofiu vlastnej hudobnej reči, v ktorej sú využívané aj prvky hry. Ťažisko jeho kompozičného záujmu v posledných rokoch prezentujú „multimediálne projekty, synteticky spájajúce hudobný prejav s prvkami naivného divadla (Corrado, 1993; *!AHORA FUERA DE BURLAS!*, 1994). Pri svojich kompozičných realizáciách vychádza z princípu hry, pričom využíva techniku koláže, citácií a alúzie na sféry „nevážnej“ hudobnej kultúry (filmová hudba, pop music). Sám pritom v rámci svojich projektov vystupuje ako interpret-multiinštrumentalista, ktorý riadi naštudovanie i pódiové predvedenie kompozícií. Tieto ideály ho vedú k úzkej spolupráci s umelcami z ďalších umeleckých odvetví (divadlo, výtvarné umenie). Za najväčší úspech autora možno považovať udelenie prvej ceny skladbe *Flauto dolce '91 na 13. súťaži skladateľov elektroakustickej a počítačovej hudby Rusollo-Pratella 1991.*“ (Godárová, 1998, s. 226) Monografia obsahuje štyri kapitoly. Prvá má názov *Workshopy riadenej hudobnej improvizácie*, druhá *Workshopy zamerané na prácu s interaktívnymi zvukovými objektmi*. Popisuje výstavné podujatia v rôznych priestoroch galérií, *Workshopy zamerané na hudobnú dramatizáciu scénickej akcie* sú treťou časťou jeho publikácie a *Workshopy filmovej a scénickej hudby*, kde popisuje konkrétne hudobno-divadelné cvičenia. Autor upozorňuje na skutočnosť, že cvičenia majú presné stanovenie vekovej kategórie. Aj napriek presným stanoveniam sa stane, že sa vyskytnú interpreti, ktorí nemajú dostatočné hudobné skúsenosti, zručnosti a preto sa cvičenia počas realizácie môžu upravovať podľa potrieb. Súčasťou Piačekovej knihy sú aj DVD – ide o záznam projektov, ktoré opisuje. Ukážky sú súčasťou jeho metodiky z workshopov *Dielňa scénickej hudby*, prezentácie jeho výsledkov a divadelná hra Daniela Majlinga „P“. Výsledkom týchto konceptov sú zvukové improvizácie, vznikajúce formou kolektívnej práce. Hlavnými aktérmi sú študenti. Prostredníctvom hudby nastáva komunikácia medzi pedagógom – Marek Piaček a žiakom v dikcii otázka – odpoveď. Cieľom je priblížiť hudobné prostredie formou „hrania sa“, ide teda prevažne o ohmatávanie hudobného priestoru.

Inšpiratívnou pre súčasného pedagóga, zameraného vo vyučovacom procese na kontakt s umením, môže byť aj publikácia *Živá je cesta k umeniu*, v ktorej je centrálnym

pojmom zážitkovosť. Jej autorka Hana Zeleňáková ju stanovuje za nevyhnutnú požiadavku dobre zvládnutého vyučovacieho procesu, ako jeden z princípov vyučovania umenia. „*Pri študentoch strednej školy (15–19) už, možno predpokladať partnerský dialóg, rámcový ich vekovými osobitosťami a motivovaný živým záujmom o otázky zmyslu života, prirodzenou tendenciou uvedomovania si seba vo vzťahu k okoliu, budovaniu identity, ale aj príťažlivosťou k výnimočným, nekonvenčným či revoltujúcim umeleckým prejavom. Umelecké dielo sa pri vyučovaní predkladá špecifickému príjemcovi, ktorý ho má aktívne vnímať, porozumieť mu a naostatok o ňom niečo povedať. Umenie a kultúra je novokoncipovaným predmetom v 1.–4. ročníku vyššieho sekundárneho vzdelávania. po školskej reforme roku 2008 nahradil predmet estetická výchova.*“ (Zeleňáková, 2011, s. 1) Vo svojej publikácii (2011) konštatuje, že reforma priniesla do tohto predmetu niekoľko zmien nielen v koncepcii, ale aj v metodických postupoch, čo môžeme vidieť napríklad vo vyučovaní prvotne súčasného umenia a kultúry, ktoré je im blízke, týmto spôsobom si ich získať a pripraviť ich na náročnejšie estetické problémy – ako je spoznávanie základných vyjadrovacích prostriedkov cez intertextuálne vzťahy medzi umeleckými dielami, či spoznávanie umeleckých štýlov. V metodológii je odporúčané zmeniť výučbu realizovanú formou výkladu na aktívne vnímanie ukážok umenia s tým spojená aj analýza či interpretácia diela a priniesť do vyučovania tvorivé aktivity študentov, z čoho vzniká u študenta zážitkovosť zo vzdelávania sa. Zážitok študentov podmieňuje typ umeleckého diela s ktorým prichádzajú do kontaktu. Vo vzdelávacom procese sa využíva interpretačná metóda ako aj metódy, ktoré podporujú zážitkovosť. Patrí tu napríklad didaktická a dramatická hra, demonštrácia, brainstorming, hranie rolí, relaxácia atď. V rámci vzdelávania v hudobnej oblasti s tým spojenou tvorivou činnosťou pedagóg využíva rôzne tvorivé činnosti ako hudobná rozcvička (študenti pracujú s Orffovými nástrojmi, úlohou je skúmať tónové vlastnosti), maľovaná hudba, zvukové stvárnenie dialógu alebo príbehu, či zvuková kompozícia. Z uvedených myšlienok H. Zeleňákovovej, ktoré demonštrovala aj vo vzťahu k hudobným aktivitám, vyplýva, že aj na stredných školách je v umeleckých predmetoch možné prepojenie výchovno-vzdelávacieho procesu s hrovými princípmi. Reakcie na tento spôsob výučby prinášajú u žiakov pozitívne reakcie.

V závere referátu si dovoľíme vysloviť niekoľko poznatkov, ktoré priniesol prieskum v oblasti aktuálneho vyučovania hudby a umenia na stredných školách všeobecného a pedagogického, teda nie hudobného zamerania a zároveň v oblasti metodicko-didaktického zabezpečenia vo forme učebníc, učebných textov a alternatívnych materiálov, pričom spoločným motívom pozorovania bola prítomnosť hry a hrových princípov. Je potrebné

konštatovať, že umelecké vzdelávanie je na gymnáziu zastúpené nedostatočne. Študenti absolvujú iba jeden výberový predmet. Realizácia a priebeh týchto predmetov závisí hlavne od snahy a aktivity samotného pedagóga, ktorý je odkázaný na vlastnú iniciatívu. V súčasnosti sa zotrváva v pasívnych formách vyučovania, otvorených workshopových aktivít je v školách veľmi málo. Pre rozšírenie by možno bolo podnetné zavedenie praktických zošitov, tak ako sa využívajú na hodinách cudzích jazykov. Chýba koncepčné uchopenie predmetov, každý typ školy predstavuje akoby svet sám o sebe. Nové učebné texty sú v mnohom podnetné, ale, žiaľ, iba s čiastočným vplyvom na širšiu komunitu pedagógov.

Literatura

- BERNE, E.: *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál, s.r.o. 2011.
- FEDOROVÁ, M. a kol.: *Teória a dejiny kultúry*. Bratislava: Mladé letá 2007.
- FEDOROVÁ, M. a kol.: *Teória a dejiny kultúry*. Bratislava: Mladé letá 2008.
- FEDOROVÁ, M. a kol.: *Teória a dejiny kultúry*. Bratislava: Mladé letá 2009.
- GADAMER, H.: *Aktualita krásneho (Umenie ako hra, symbol a slávnosť)*. Bratislava: Archa. 1995.
- GODÁROVÁ, K.: *Marek Piaček*. In: 100 slovenských skladateľov. Ed. Marián Jurík, Peter Zagar. Bratislava: Národné hudobné centrum, 1998, s. 226.
- HUIZINGA, J.: *Jeseň stredoveku a Homoludens*. Bratislava: Tatran. 1990.
- MALIČKOVÁ, Z.: *Hra (nie) len ako estetický fenomén*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 2008.
- MALIČKOVÁ, M. a kol.: *Estetika pre vysoké školy*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta 2009.
- PIAČEK, M.: *Scénická hudba v reálnom čase*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta 2012.
- PIRNÍKOVÁ, T.: *Konotačné pole detského aspektu výrazu*. Referát publikovaný vo vedeckom internetovom časopise Espes. ročník 1., číslo I, december 2012.
- PIRNÍKOVÁ, T.: *Filozofia komplexnosti a integrity v pedagogicko-umeleckom koncepte skladateľa Juraja Hatrika*. Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: PdF. 2012, s. 465–469
- REŽNÁ, M. a kol.: *Praktická estetika 3*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta 2011.

ZELEŇÁKOVÁ, H.: *Živá je cesta k umeniu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta 2011.

ŽILKOVÁ, M. a kol.: *Praktická estetika 1*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta 2001.

ŽILKOVÁ, M. a kol.: *Olympiáda tvorivosti. Estetika a umenie na voľnočasové aktivity*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta 2009.

ŽILKOVÁ, M. a kol.: *Praktická estetika 5*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta 2011.

Rozhovor s Mgr. Veronikou Mikitovou, 5.6.2014, Gymnázium, Konštantínova 2 v Prešove.

Rozhovor s Mgr. Denisou Matysovou, 23.6.2014, Pedagogická a sociálna akadémia v Prešove.

K obohacení didaktických možností vnikání do podstaty hudebního vývoje

Miloš Schnierer

Abstract

The paper deals with a necessity to connect a chronological traditional exposition of history of music with theory of music and with innovations of composers' technics of composition (especially with typical expressions of classics of the 20th century). The author recommends a repeated audition of examples of compositions for a profound understanding of musical principles, according to an age of students and to a specialisation of art musical schools, especially conservatories and academies of performing arts.

Key words: Contemporary music, compositional techniques, sociology, innovation, stratophonic.

Mnohost všech ukazatelů umělecké a neumělecké hudby nutí k promýšlení metodologických principů, jak přijímat hudbu vůbec, nemá-li být pouhou spotřební kulisou, ale má-li zasáhnout hlouběji naší psychiku.

Existuje bohatá škála přístupů k předávání hudby všem vrstvám společnosti, jmenovitě k mladým ve školách různého stupně a druhu. Bude se však lišit podle věku studentů, obsahu a zaměření daných škol. V zásadě spočívá v postupu vyučujícího – přednášejícího – vedoucího semináře v uplatnění základních metod, jimiž je vybaveno muzikologické bádání. Mám na mysli metody: **historicko chronologickou, z toho plynoucí metodu historicko srovnávací, tedy komparativní a analytickou.**

Vycházím z vlastních zkušeností výuky dějin hudby na konzervatořích, pedagogické fakultě a JAMU a nejnověji také z výuky hudby 20. století a populární hudby na elektrotechnické fakultě VUT v Brně v rámci nově zavedeného studia audioinženýrství – budoucích zvukařů.

Dosud někde přežívá zastaralý nevyhovující metodický postup v informacích typu: skladatel – nárys jeho života a výčet nejdůležitějších titulů jeho tvorby s náležitým závěrem. Buď chronologicky celkově vývojově k osobě autora, nebo diferencovaně dle skladatelských oblastí – druhů, žánrů, forem podle četnosti a zaměření jeho opusů záleží na míře kvantitativního odkazu skladatele.

Máme-li nyní hovořit o možné prospěšné inovaci této výuky, pak musím vzít v potaz logické **propojení historických faktů s informacemi z oblasti hudební teorie**, jmenovitě

z harmonie, forem a celkové faktury zkoumané skladby, abychom se dopracovali poznání zásad kompoziční techniky daného skladatele. Není to snadné, ale pro praktickou úspěšnost výuky dějin hudby nezbytné. V zásadě tu jde o dvojpólovost: aplikace poznatků z dějin hudby na konkrétní skladbu a opačně podle potřeby z ní vyvození okamžitého stavu kompoziční techniky jako obrazu tvůrčích postupů autora a vývoje hudby v probírané době.

Dovolte přirovnání z výuky matematiky z algebry. Matematický vzorec, který si můžeme zapamatovat a pak jej aplikovat na řešení daného příkladu, což vyžaduje logický úsudek. A opačně: ovládnutí daného matematického vzorce může vzbudit nastavení výpočetního úkolu v řešení složitého problému a tím se posunout vpřed. Je to symptomatické pro vyšší stádia matematických postupů např. v řešení otázek jaderné fyziky, astrofyziky, elektroniky aj.

Obdobný postup je možný v hudbě, tj. v uplatnění varianty závazného „vzorce“ v analýze skladby, jak ji nabízí schéma nauky o hudebních formách, harmonie a kontrapunktu. Ovládnutí tohoto postupu nabízí široké možnosti zadávat si složité úkoly k analýze a tudíž k pronikání do podstaty hudebního díla. Jmenovitě to platí v hudebních dějinách na složitějších příkladech z tvorby Bachovy nebo z posledního období Beethovenova posledních 5 smyčcových kvartet, posledních klavírních sonát nebo Missy solemnis. Bezpodmínečně obdobné aplikace vyžaduje většina umělé hudby 20. století.

Historická praxe zejména 20. století ukázala, kolik adeptů hudebního vzdělávání prošlo úspěšným kompozičním profesionálním školením, aniž by se pak ve svém dalším životě kompozici permanentně věnovali. Nabízí se stovky žáků v mistrovských třídách pražské konzervatoře Vítězslava Nováka, Josefa Suka, J. B. Foerstra, částečně i v Brně Leoše Janáčka. Vzešli z nich nejen skladatelé, ale také pozdější dirigenti, sbormistři, klavíristé, houslisté, ba i muzikologové, pedagogové a operní režiséři. O to profesněji se pak mohli věnovat své životní umělecké činnosti, což zanechalo nerasatelné a optimistické stopy právě na stavu domácí hudební kultury. Toto lze dosáhnout u pedagoga dějin hudby jediné v tom případě, když se vhodně propojuje výklad dějin hudby s poznatky z hudební teorie a s doteky hudební sociologie v náležitě aplikaci na konkrétní témata výuky.

A tím jsme o stupeň dále v uplatnění aplikací **sociologie** s dílčími funkcemi hudby v historii a v současnosti. Ještě přibližně do druhé poloviny 19. století bylo možno vykládat dějiny hudby jako chronologický postup dílčích stylových etap, i když s jejich nutným překrýváním způsobeným generačním vývojem jednotlivců a vkusovými zvyklostmi ve společnosti. Uveďme notoricky známý příklad doznívání polymelodického slohu v renesanční vokální polyfonii a nástup doprovázené monodie na přelomu 16. a 17. století nebo doznívání

velké barokní epochy v dílech Bacha a Händela v 50. letech 18. století s nástupem klasicismu ve starší škole vídeňské, Mannheimu, Berlínu aj. Myslím, že toto není třeba dále vysvětlovat.

Takových příkladů nabízejí dějiny hudby celou řadu. Z konce 19. století a nástupem všeobecně se zrychlujícího vývoje ve společnosti 20. století došlo k mnoha multilaterálním jevům natolik, že vžitě chronologické hledisko selhalo. To je vidět již na vývoji 90. let 19. století, kdy vedle sebe existují paralely pozdního romantismu především v německé jazykové oblasti, francouzského impresionismu a italského operního verismu vedle vývoje u nás v složitějších systémech Suka a Nováka potažmo vedle v podstatě nezařaditelné originality L. Janáčka, ale i amerického Charlese Ivese či Edgara Varése aj. A tu jsme u jádra problému.

Jednotlivé -ismy selhávají, nutno vyhmátnout podstatné principy vývoje hudby a jít na samou, dovolte tento příklad, „kostní dřev“ problému. Nabízí se tu srovnání s jadernou nukleární fyzikou. Nestačí tedy povrchní praktická znalost hmoty ve smyslu formování molekul a sestav atomů. Nutno přikročit k hlubšímu vnoření se do hmoty atomů a jejich jednotlivých super minimálních částic až se dojde k nulovému základu, je to tedy princip zpětného kosmického „velkého třesku“ ovšem uvnitř atomárního mikrosvěta, obdobně tomu může být s pochopením hudebního vývoje. Ideální možnosti v tomto směru nabízí punktualistické dílo Antona Weberna. Je tedy nutný hlubší ponor do nitra hudby, tj. do kompoziční techniky jednotlivců. Vystanou potom základní hudební vývojové proudy samozřejmě současně znějící a překrývající se. Mám na mysli kromě permanentního dozrívání pozdně romantických principů především vývojový směr II. vídeňské školy, pak radikální neofolklorismus 20. stol. a mohutný nakonec syntetizující proud renesance starých postupů, forem, technik, nazývaný neoklasicismem, neobarokem. A také vstup jazzových prvků do umělé hudby mezi dvěma válkami zamíchal velmi výrazně, i když nikoli trvale, ovzduší A hudby.

Tyto jevy v podstatě platí zhruba do konce 60. let, prakticky do konce tvůrčí „nadvlády“ postwebernismu uplatňujícího se v totálním strukturalismu hudební skladby. V dalším vývoji ani s tímto přístupem nevystačíme. Proč? Sugestivním způsobem zasáhla totiž naše vědomí řada jevů nonumělé hudby, která bezprostředně svou tektonickou strukturou (ale i barevností a dynamikou) působí na podvědomí našeho vnímání hudebních jevů. Odtud ona zprvu se zvětšující vzdálenost mezi A a NA hudbou dneška a naopak snahy o jejich sblížení na základě synkrezí a syntéz stále se množících jevů právě v té hudební mikroinfrastruktuře, což se někdy bohužel zjednodušuje pod heslem „postmoderna“. Jedná se o kvantifikační proces, který zasahuje nejen hlavní proud vývoje hudby, ale mnohé

subkulturní jevy, které teprve v procesu vývoje v našem století se mohou dopracovat trvalejších výsledků a hodnot. Není to ani konzervativismus, ani avantgarda. Můžeme to třeba nazvat alternativní hudbou, ale nelze před ní zavírat oči. Takže: propojení poznatků dějin hudby a hudební teorie se podle uvážení váže na hudební sociologii. Ta dospěla k poznání asi 60 sociálních funkcí hudby, z nichž velká většina, nejméně tak 90% se váže na aktivity různých žánrů NA hudby, což je dokázáno v náležitých sociologických výzkumech. Takže k muzikologickým disciplínám dějin hudby a hudební teorie přistupuje hudební sociologie. S její pomocí lze snadněji uchopit výklad vlastního vývoje hudby.

Poznání inovace hudební skladby a tudíž znalosti priorit dílčích prostředků kompoziční techniky jsou nezbytnými podmínkami pro pochopení artificiální hudby 20. století směrem do naší současnosti. Můžeme pozorovat zásadní úbytek egocentrického subjektivismu, který je příznačný zvláště pro pozdně romantickou epochu hudby. Tento personální jev v tvůrčím procesu 20. století permanentně ubýval, až v současnosti zjišťujeme téměř jeho absenci s návratem do vynalézání synkrezí a syntetických postupů v hudební tvořivosti, jak jsem již shora konstatoval, neboť v zásadě vše nové bylo již v tradiční moderně vynalezeno.

Proces inovace hudby počínaje 20. stoletím se odehrává v třech zásadních rovinách, které se samozřejmě kříží, prolínají, střídají, syntetizují a nevynechávají spojení s EAH a KH a sbližují také stanoviska mezi A a NA hudbou. Což se děje také v multimediálních projektech.

Pokusme se o jejich vytipování. Jde o nastolení **hudební myšlenky** jako nositelky hudebního významu ve skladbě, což je širší pojem než tradičně prezentovaný systém termínů motiv – téma a práce s nimi.

- 1) Nejdříve na prvním místě se jedná o řešení **intonačního uspořádání hudebního materiálu**. A to jak ve smyslu horizontálním, což prioritně upřednostňovala dodekafonie až k punktualismu a serialismu; tak vertikálním, což vstupuje do systému tzv. rozšířené tonality pětistupňového funkčního významu: T, D, S + F a L akordy a tradiční i umělé modality (viz Messiaen). Pětifunkční výklad tonality podal u nás Otakar Šín a po něm rozpracoval Karel Janeček. Jde o rozšíření funkcí na sedmém stupni dur a harmonické moll: lydický akord a akord na sníženém druhém stupni dur a moll akord frygický.
- 2) **Metrrytmické** využití plynutí hudebního proudu jako možného nositele hudebního významu, tj. myšlenky: tedy úžeji řečeno motivu – tématu (např. Stravinskij, Varése, Bartók).

3) **Dynamicko barevné** uchopení hudby také jako možného nositele hudební myšlenky obdobně jako v bodu 2 (mj. Ligeti).

Z toho plynou nové možnosti uspořádání hudební faktury, takže kromě absolutní monodie, homofonie a tradiční i volné polyfonie přistupuje faktura stratofonní a montážně mixážní. – potažmo kolážní.

Ovšem přibližně od poslední čtvrtiny 20. století jsme svědky některých opětovných návratů k minulosti jako v případech tzv. neoromantismu či nové jednoduchosti a nové citovosti, což jsou synonymní výrazy pro revitalizaci novodobého tradicionalismu, který též vydatně podporuje hudební minimalismus. Souhrnně se tyto tendence nyní rády nazývají „postmodernou“, což osobně považuji za pohodlný výraz soudobých kompozičních prostředků. Avšak ani toto nebrání detailním výkladům v pochopení hudebního přínosu předních osobností. Jde totiž o vyhmátnutí jejich typizaci. Pokusme se o jejich příkladný vybraný náčrt.

Janáček – metoda nápěvků a „časovek“ – Bartók: tzv. bicí pojetí klavíru, Stravinskij: metroritmické postupy ve Svěcení jara a ve Svatbě, Prokofjev: podle něho 5 linií tvorby, tj. vybraných dílčích složek a stránek hudby jako kompozičních prostředků propojených a střídaných v každé jeho skladbě; Messiaen: umělé mody, aplikace ptačích nápěvků, nová zvukovost v orchestrální instrumentaci, rejstříkování a netradiční techniky hry na varhany, Varése: bicí prvky a EH, u dalších hledání synkrezí a syntéz: Szymanowski, Šostakovič, Britten aj., Hindemith: teorie tzv. centrálních tónů, Martinů: práce s „buňkou“, Schnittke_ koláže, Ligeti: dynamika a barva a mnoho jiných. Tyto typické projevy priorit kompozičních postupů jmenovaných autorů jsou základem pochopení a v neposlední řadě emocionálního zažití konkrétních skladeb. A tudíž na vysokých školách uměleckého směru (a měly by být i u studentů muzikologie) vítanými pomocnými vstupy do nitra hudby.

Ovládne-li student takto charakteristiku typizaci uvedených autorů, což záleží primárně na výkladu pedagoga, bude snadněji přistupovat k náležité analýze a pochopení hudby a bude tak přirovnán k výše řečené aplikaci matematických vzorců, kdy poznatky dovedeme přizpůsobit a využít v daných příkladech a klást si náročnější úkoly. Takže: i když v každé skladbě je harmonie, různost faktury, forma a tektonika, hudební barva, dynamika aj., což je systém dílčích složek a stránek hudby, tak v daném díle je nutné hledat jejich prioritu typickou pro skladatele a dále jejich vzájemné proporce a souvislostní významy. Tedy: pořadí a poměr dílčích složek a stránek hudební skladby, čímž vygenerujeme to, co je pro autora a jeho konkrétní skladbu typické – prioritní. A toto musí prolínat podle potřeby nenásilně

a přirozeně výklad v dějinách hudby. Navíc v přítomné době, kdy můžeme výklad účinně provázet audio a video ukázkami.

Toto vše řečené je podmíněné především pro vstup do hudby 20. století. V přímém auditivním setkání se skladbou umělé hudby 20. století se mi osobně v soukromém poslechu a didakticky v náležité výuce dle typů škol osvědčila následující zkušenost.

- 1) **Vstupní** poslech je většinou **informativní**. Základní seznámení s dílem a jeho chronologickým umístěním v životě a tvorbě autora. Měl by vzbudit následný zájem.
- 2) V druhé fázi, tedy v **opakovaném** poslechu doporučuji zásadně **racionální a volní** přístup. Tím lze vnikat do kompozičně technických a estetických ukazatelů díla. Nevylučuji přitom možné i emocionální vzruchy posluchače.
- 3) Ukázalo se, že teprve další **opakovaný poslech** přináší větší prostor pro **citové pochopení** skladby. Ani v této fázi není možné požadovat od vnímatele vždy pozitivní stanovisko k dílu. Ale cílem má být vrcholný estetický požitek ovlivňující v tom směru kultivaci osobnosti.

Výše uvedený postup prokazuje bohužel letitou pravdu: pouze s maximálními obtížemi může posluchač napoprvé pochopit složitější dílo skladatele 20. století, pokud neprošel náležitou zkušeností s dřívějším poznáváním dotyčného autora. Proto podle mého soudu nemůže mít nikdy náročná umělá hudba 20. století napoprvé takovou potřebnou duchovní resonanci, jakou by vyžadovala. Odtud tedy akcent bohužel na tradicionalistický klasicko-romantický repertoár a sporadickou dramaturgii nového. To se zákonitě zvýšenou měrou projevuje diferenčně podle kulturního provozu metropolí, provincií, regionů, lokalit. Výchova na všech stupních a druzích škol by měla sehrát prioritní roli.

Čím více se blížíme v dějinách hudby k přítomnosti, tím spíše si klademe otázku: nikoli **co** daná skladba, hudba konkrétně mimohudebně vyjadřuje, nýbrž, **jak** nás zasahuje, jak se nás dotýká, jak nás oslovuje, co nám přináší. Proto nelze zůstat u instinktivního vnímání hudebního díla, ale naopak vyžadovat racionálně emocionální ponor do slyšené hudby. Jsem přesvědčen, že shora naznačenými postupy se to může úměrně na daném druhu školy a jejího zaměření zdařit. Zde vidím i pobídku po učitele hudební výchovy na ZŠ, též na ZUŠ a hlavně na konzervatořích a vysokých školách. Vždy zdůrazňuji úměrně věku a zaměření školy. Je tu však podmínka celoživotního vzdělávání jak studenta, tak pedagoga.

Narativní zkušenost hudby a hudební zážitek

David Kozel

Abstract

The paper focuses on the analysis of narrative qualities of music within a broader trends of the ongoing narrative turn in the humanities. "Tuning" on the story and narration in a general sense is an anthropological constant. Musical narratology does not only research the verbal narrative possibilities of music, but also the specifically musical narrative with intermediate and transmediality overlap. The narrative musical experience plays a vital role in today's multimedia world where music is not taken as an isolated phenomenon. From the position of exploring musical narrative there are outlined some consequences and principles of the philosophy of music education.

Key words: Narrative qualities of music, intermediate overlap, transmediality overlap, multimedia.

V současné době lze v humanitních a také již sociálních vědách zaznamenat kontinuální narůstání významu narativu jako podstatné složky metodologického aparátu jednotlivých věd a disciplin.¹⁴⁴ Tento narativní obrat (the narrative turn) je výrazem teoretického rozpracování původně literární kategorie v oblastech jiných uměleckých druhů a médií, stejně tak je dokladem vědomí důležitosti narativu pro člověka v mnoha ohledech z interdisciplinárního prizmatu.¹⁴⁵ I přes jistou dávku módnosti práce s naratologickou terminologií se zřetelně ukazuje, že vyprávění či jeho charakteristiky nepatří pouze do světa mýtů a pohádek, ale uplatnění narace, narativity dokáže obstát jako převážně kvalitativní metoda v dnešním vědním paradigmatu (tj. ne pouze diskurz, ale také vyprávění). Zatímco v muzikologii je hudební narativita zkoumána od konce 70. let 20. století, to podstatné již bylo zřejmě řečeno,¹⁴⁶ hudební pedagogika reflektuje narativ ve významné míře teprve od

¹⁴⁴ Uvedené se týká např. historiografie, sociologie, kulturních studií, pedagogiky, psychoterapie, etiky, teologie, medicíny, ekologické výchovy, managementu aj.

¹⁴⁵ Srov. např. ABBOTT, P. H. (ed.) *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. ISBN-10: 0521715156; FLUDERNIK, M. *An Introduction to Narratology*. London: Routledge, 2009. ISBN 0412540292.

¹⁴⁶ Z nejvýznamnějších prací odkažme na následující monografie: TARASTI, E. *A Theory of Musical Semiotics*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1994. ISBN 0-253-35649-0; ALMÉN, B. *A Theory of Musical Narrative*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2008. ISBN 978-0-253-35238-5; GRABÓCZ, M. *Musique, narativite, signification*. Paris: L'Harmattan, 2009. ISBN-10: 2296093876. K základnímu přehledu viz následující slovníkové heslo: MAUS, F. E. Narratology, narrativity. In *Grove Music Online* (online). [cit. 2014-03-01] Dostupné z:

počátku tohoto století, a to zvláště v metodologické oblasti výzkumu narativní analýzy a narativního zkoumání – narrative inquiry.¹⁴⁷ Podotkněme, že česká hudební teorie a česká hudební pedagogika na svůj narativní obrat teprve čeká...

„Naladění“ mentálních potencií člověka na vyprávění a jeho strukturu je zřejmé již z ontogenetického hlediska. Vývoj osobnosti, schopností a dovedností jsou významně ovlivňovány (strukturovány) právě vyprávěním, skrze nějž si jedinec pořádá mentální reprezentaci vnějšího a vnitřního univerza, vytváří si vědomí svého já. Narace je samozřejmě vázána na verbalizaci, ale její strukturní a dynamické vlastnosti se v podobě narativu objevují v abstrahované podobě i v jiných oblastech. Upozorněme na význam verbalizace prožívání a rekonstrukce minulých zážitků pro ontogenezi, čímž dochází k uvědomění psychických obsahů a kognici (což se týká také hudebního prožitku). Preference narace a motivační směřování k ní je také znatelné v současné kultuře, která obklopuje děti a dospívající. Produkty současné kultury a umění jsou již málokdy z globálního (masového) pohledu vnímány jako oddělené mediální kanály; literární či básnický text se váže na obraz, jenž je nutno uvést do pohybu (film, počítačová hra), text se váže k hudbě a klipové vizualitě pod diktátem „vizuálního imperialismu“¹⁴⁸, popř. je vše syntetizováno v interaktivní multimediální webové rozhraní. „Zcela nové technické prostředky komunikace způsobily, že žijeme ve světě multimediálních reprezentací skutečnosti a i subjekty se artikulují multimediálně, nikoli jednosměrně orálně, verbálně či literárně.“¹⁴⁹ Tradiční model vyprávění tímto ustupuje ze své primární pozice ve prospěch intermediálního narativu, což je, bohužel, mj. doprovázeno preferencí multimediality (tj. forma nezaručující vždy obsah) a snížením schopnosti verbálně sdělovat obsahy vědomí svému okolí. Dále odkažme na další negativní jevy, se kterými se setkáváme v podobě nerozvinutého jazykového kódu, neschopností formulovat, nacházet informace a kriticky je hodnotit, nebo na nivelizované emoční prožívání s průvodním jevem

<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/40607?q=narrativity&search=quick&pos=1&start=1#firsthit>

¹⁴⁷ Viz např. BARRETT, M. S., STAUFFER, S. L. (ed.) *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. Berlin: Springer Science & Business Media, 2009. ISBN 978-1-4020-9861-1; BARRETT, M. S., STAUFFER, S. L. (ed.) *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer Science & Business Media, 2012. ISBN 978-94-007-0698-9; THOMPSON, L. K., CAMPBELL, M. R. *Issues of Identity in Music Education: Narratives and Practices*. Charlotte, NC: IAP, 2010. ISBN 978-1-61735-018-4.

¹⁴⁸ Viz SABOVÁ, K. Vizualní imperialismus aneb Proč vidět slyšené...?. In *Teorie a praxe hudební výchovy II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, s. 144–147. ISBN 978-80-7290-519-5.

¹⁴⁹ Vladimír Šiler v návaznosti na Thomase Rolf (ROLF, T. „Die Geschichte steht für den Mann“. Aspekte der narrativen Repräsentation. In JOISTEN, K. *Narrative Ethik. Das Gute und Böse erzählen*. Berlin: Akademie Verlag, 2007. ISBN 978-3-05-004051-6.) Podle ŠILER, V. Narativní etika. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Studia Humanitatis. Ars Hermeneutica. Metodologie a theurgie hermeneutické interpretace IV*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2012, s. 354. ISBN 978-80-7464-161-9.

snížení nuančních rozlišovací schopnosti ve vnímání.¹⁵⁰ Na tomto základě je zřejmé, že i hudební pedagogika nemůže neochvějně počítat s v minulosti ověřenými postupy k rozvoji hudebnosti a receptivními schémata. Vnímání hudby je totiž mj. založeno na její narativitě v ryze hudebním nebo intermediálně formulovaném slova smyslu. Teoretické a metodologické rozvinutí hudebního narativu proto může hudební pedagogice přinést mnohé inovační impulzy k reflexi postavení a recepcce hudby v současné kultuře, čemuž je v nástinu věnován tento příspěvek.

Hudba jako „časově regulující struktura“¹⁵¹ je narativním textem v tom smyslu, že se rozvíjí v čase a také její vnímání se časově organizuje – přímo si tento časový (tj. narativní) rozměr své existence po příjemci vynucuje. V tomto významu je hudba narativem a přísluší ji vlastnost narativity. Při narativní analýze můžeme v hudební struktuře identifikovat jednotlivé prvky hudebního narativu, evokujících sukcesivnost událostí narace. Odlišnosti manifestace intermediálně a transmediálně definovaného narativu, odlišného od původního literárního pojetí, se pak přirozeně (mnohdy významně) odlišují dle daného média a jeho zákonitostí.¹⁵² Při pohledu na různorodost současných teorií hudební narativity je problematické rozrůzněné definování samotného hudebního narativu, jeho zpochybňování a zaštiťování se pouze „hudebním“ významem, nebo alespoň odsunování hudební narativity do pozice metafor.

Dosavadní narativní analýzy hudby¹⁵³ z obecného pohledu nejčastěji sledují její strukturní aspekty a přistupují k hudebnímu dílu (pokud předmět zkoumání omezíme touto kategorií) jako k systému, v němž se v dynamickém nebo statickém slova smyslu (záleží na konkrétním pojetí) vyskytují prvky hudební struktury v relacích, hierarchických vztazích či funkcích. Sledování takto chápaného hudebního narativu je proto zaměřeno technickým a skladatelským směrem, i přes odlišná metodologická východiska mají výsledky těchto analýz velmi blízko k tradičním hudebním analýzám, pozitivisticky zohledňujícím kategorie parciální analýzy. Dále lze rozlišit teorie (kromě těch, které koncept hudebního narativu odmítají), zastávající svébytnost hudební narativity nebo se přiklánějící ke schopnosti hudby významově odkazovat mimo svou hranici. Zde jde o sémiotický přístup, zacházející s prvky hudebních struktur jako se znaky s jejich schopností nést více či méně konkrétní význam

¹⁵⁰ Problematice agresivity v hudbě pro děti se věnuje Tatiana Pírníková v následujícím článku: PÍRNÍKOVÁ, T. Fenomén napätia a agresivity v hudbe pre deti. In *Problémy recepcce v jednotlivých druhách umění* (online). Petr Hala, Marek Sedláček. (ed.) Brno: KHV PdF MU, 2009. [citováno 15-09-2014] Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/recepcce/pirnikova.htm>

¹⁵¹ CHATMAN, S. *Dohodnuté termíny. Rétorika narativu ve fikci a filmu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomuci, 2000, s. 15. ISBN 80-244-0175-4.

¹⁵² Viz *Narrative Across Media. The Languages of Storytelling*. Marie-Laure Ryan (ed.). Lincoln and London: University of Nebraska Press, 2004. ISBN 0-8032-3944-0.

¹⁵³ Viz pozn. č. 3 s odkazy na literaturu tamtéž.

(nebo je hudba chápána jako sémanticky otevřený, neurčitý systém). V tomto bodě zůstává hudební naratologie jako platforma zkoumání narativu a jeho možných aplikací v hudební pedagogice a didaktice v ryze hudebně teoretické rovině. Začleněním impulzů hudební psychologie a hudební estetiky se sledovaná problematika dostává do komplexního multioborového prostředí s řadou přesahů k dalším uměleckým druhům, což odpovídá vývoji samotné naratologie směrem od tradičního literárního narativu ke vzpomínané intermedialitě a transmedialitě. K uvedenému strukturnímu narativu připojujeme kategorie emocionality – výrazu.

S vědomím neexistence současného vědeckého konsenzu na podstatu hudebních emocí, způsob jejich vzniku a odlišnost od emocí, které prožíváme ve všedním životě, lze v hudební naratologii pracovat s emocionálními obsahy hudby. Hudba je analyzována a interpretována jako proud výrazových ploch, které v recepci vyvolávají určité emocionální charakteristiky, verbalizované při zpětné deskripci hudebního zážitku (srov. verbální interpretaci hudby a recepční interpretaci hudby¹⁵⁴). Přirozeně, hudební zážitek jedince není konstituován pouze těmito emocionálně-výrazovými momenty, ale přidružuje se k němu sféra apercepce, intelektu (kognice), vůle, procesů projekce a celý osobnostní komplex s dosavadní životní empirií. Ve vlastní narativní analýze hudby se vzhledem k uvedenému mohou hledat výrazové substituce a širší interpretace prvků hudby s identifikací hudebně vyjadřovacích prostředků (hudebně-strukturní charakteristiky). Marek Franěk shrnuje výsledky současných výzkumů způsobu, jak mohou být emoce vyjadřovány hudbou.¹⁵⁵ Jde o strukturální očekávání, epizodické asociace a ikonické asociace. První způsob se týká vytváření bodu stability v hudbě a jeho narušování v jejím průběhu, stejně tak lze identifikovat tzv. strukturní indikátory, způsobující emocionální reakci. Strukturální očekávání je podmíněno opakující se hudební zkušeností s hudbou, jež u posluchačů vytváří kognitivní schémata a prototypy. Dále epizodické asociace: jsou založeny na propojení konkrétní hudební skladby s konkrétním a individuálním životním zážitkem, osobou apod.¹⁵⁶ Nakonec jde o ikonické asociace,

¹⁵⁴ Receptivní hudební estetika poukazuje na skutečnost, že verbalizace jako racionalizace hudby v přístupu k hudebnímu zážitku se ve vědomí jedince vztahuje pouze na omezenou oblast uvědomělého (verbalizace hudby je vlastně rozpomínání na hudební zážitek, který má kontinuální charakter), v pozadí je mnohem širší oblast nevědomí a osobního nevědomí, nedosažitelnost původní celistvosti prožitku. Slovy Renáty Belíčové: „*Interpretácia jako racionalizácia a verbalizácia hudobného zážitku zostáva pokusom hovoriť o nevedomom, vedome hovoriť o vzniku a priebehu zážitku.*“ BELÍČOVÁ, R. *Recepčná hudobná estetika. Teória*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, 2003, s. 81. ISBN 80-8050-592-6.

¹⁵⁵ FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005, s. 176–187. ISBN 80-246-0965-7.

¹⁵⁶ Zde již jde o vnášení významů do hudby, které primárně nesouvisí s její strukturou a ryze hudebním významem. Na druhou stranu je tento proces zvýznamňování hudby v populaci zcela přirozený a je nutné

spadající do zkoumání hudební sémiotiky, reflektující podobnost mezi hudebním znakem a nehudebními jevy a událostmi. Následně odkažme na výzkumně ověřenou existenci vztahu mezi emocionálním výrazem řeči a hudbou, umožňující identifikaci emocionálních výrazů v postupech a charakteristikách hudby při jejím vnímání při zohlednění komunikačního aspektu (v oblasti artikulace, harmonie, intervalů, tónové výšky, tempa, témbu apod.).¹⁵⁷ Otázkou ovšem zůstává, nakolik jsou takto charakterizované hudební narativy v percepci kulturně podmíněné. Společné vlastnosti hudebního narativu by zřejmě sdílely mnohem menší podobnosti ve značně obecných principech strukturování hudby a jejího vnímání (oblast etnomuzikologie).

Nastíněný teoretický rámec hudební naratologie, psychologie a estetiky poskytuje možnosti jejího dalšího rozvíjení v hudební pedagogice. V přímé aplikaci narativní analýzy hudby jde o využití narativních modelů v pedagogické interpretaci hudby (didaktická interpretace hudby, integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova apod.) ve spojení především s poslechovými činnostmi. Hudební naratologie poskytuje nové podněty k elementarizované analýze a interpretaci hudby, narativní analýza se může uplatnit v mnohých oblastech hudební výchovy novým způsobem, neboť nepřistupuje k hudebnímu dílu v intencích klasických analytických kategorií. Toto je ovšem směr, ve kterém se uplatní identifikovaný důraz na strukturu hudby a její narativní výklad.

Hudební naratologie nám ale neříká, že za každým hudebním projevem máme nacházet verbalizovanou formou příběhu a hudbu zcela neadekvátně slovně příběhem vykládat – vytvářet iluzi vztahu verbálně formulovaného námětu a znějící hudby. Stejně tak nejsou všechny hudební projevy a typy hudby stejně vhodné k narativizování, např. hudební minimalismus či taneční elektronickou hudbu bychom mohli označit za antinarativní. V hudební naratologii nejde o nutnost zdůrazňování textové složky hudby (píseň, opera atp.) nebo programového námětu (symfonická báseň aj.). Vlastní práce s textovou narativní složkou hudby je možno uplatnit při práci s různými literárními kategoriemi ve vazbě na jejich zhudebňování – např. epičnost, baladičnost, melancholičnost, komičnost výrazu textu atd. Existence hudebního narativu a tímto i jeho potencionální využití v hudební pedagogice stojí a padá s odpovědí na otázku, zda instrumentální hudbu bez odkazu k mimohudební realitě můžeme označit za narativní. Zdá se, že základní linie hudební naratologie úzce souvisí

s ním počítat (zvláště v hudební pedagogice) jako s legitimním. Srov. také tzv. interpersonální hypotézu hudby.

¹⁵⁷ JUSLIN, P. N. Communicating emotion in music performance: A review and theoretical Framework. In JUSLIN, P. N., SLOBODA, J. A. (ed.). *Music and emotions. Theory and research*. New York: Oxford University Press, 2001, s. 309–337. Podle FRANĚK, M. Hudební psychologie, s. 184–186.

s tradicí evropské artificiální hudby, která měla často proměnlivé a bohaté vazby na literaturu v různých stylových obdobích.

Jinou podobu přítomnosti narativu v praxi hudební výchovy lze naznačit při opakovaném zdůraznění významu vyprávění v ontogenezi. Důležitost příběhu, jeho vyslechnutí a aktivní responze s reflexí, jsou podstatnými momenty identifikace s hudbou a hudebními osobnostmi skladatelskými či interpretačními. Narativní analýzu a uplatnění příběhu (např. námětu skladby, skladatelských osudů, literárně-hudební poetiky, obecně výpovědi o hudbě) lze v hudební výchově realizovat identifikací edukantů s hudbou, hudební profesí a především utvářením vlastní identity ve vztahu k hudbě a seberealizací jejím prostřednictvím (bez nutnosti rozlišení amatérské nebo profesionální úrovně). Příběh, hodnotově rovnocenný s hudbou, se zde vnímá jako prostředek k utváření motivační a identifikační sféry osobnosti edukanta.

Literatura

- ABBOTT, P. H. (ed.) *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. ISBN-10: 0521715156.
- ALMÉN, B. *A Theory of Musical Narrative*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2008. ISBN 978-0-253-35238-5.
- BARRETT, M. S., STAUFFER, S. L. (ed.) *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. Berlin: Springer Science & Business Media, 2009. ISBN 978-1-4020-9861-1.
- BARRETT, M. S., STAUFFER, S. L. (ed.) *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer Science & Business Media, 2012. ISBN 978-94-007-0698-9.
- BELIČOVÁ, R. *Recepčná hudobná estetika. Teória*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, 2003. ISBN 80-8050-592-6.
- GRABÓCZ, M. *Musique, narativite, signification*. Paris: L'Harmattan, 2009. ISBN-10: 2296093876.
- FLUDERNIK, M. *An Introduction to Narratology*. London: Routledge, 2009. ISBN 0412540292.
- FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.
- CHATMAN, S. *Dohodnuté termíny. Rétorika narativu ve fikci a filmu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomuci, 2000. ISBN 80-244-0175-4.

- MAUS, F. E. Narratology, narrativity. In *Grove Music Online* (online). [cit. 2014-03-01]
Dostupné z:
http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/40607?q=narrativity&search=quick&pos=1&_start=1#firsthit
- Narrative Across Media. The Languages of Storytelling*. Marie-Laure Ryan (ed.). Lincoln and London: University of Nebraska Press, 2004. ISBN 0-8032-3944-0.
- PIRNÍKOVÁ, T. Fenomén napätia a agresivity v hudbe pre deti. In *Problémy recepcie v jednotlivých druhoch umění* (online). Petr Hala, Marek Sedláček. (ed.) Brno: KHV PdF MU, 2009. [citováno 15-09-2014] Dostupné z:
<http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/recepce/pirnikova.htm>
- SABOVÁ, K. Vizuální imperialismus aneb Proč vidět slyšené...?. In *Teorie a praxe hudební výchovy II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, s. 144–147. ISBN 978-80-7290-519-5.
- ŠILER, V. Narativní etika. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Studia Humanitatis. Ars Hermeneutica. Metodologie a theurgie hermeneutické interpretace IV*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2012, s. 335–357. ISBN 978-80-7464-161-9.
- TARASTI, E. *A Theory of Musical Semiotics*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1994. ISBN 0-253-35649-0.
- THOMPSON, L. K., CAMPBELL, M. R. *Issues of Identity in Music Education: Narratives and Practices*. Charlotte, NC: IAP, 2010. ISBN 978-1-61735-018-4.

Edukační funkce médií

Gabriela Bordovská

Abstract

In the introduction of the post is defining the media, singling out their activities in the field of music pedagogy in terms of their effect on the students senses. It also deals with the possible use of media in various activities in Music education, and try to map out the positive and negative aspects of the issue. The last part of the paper include educational function radio media and its influence to the musical tastes of young people.

Key words: media, music pedagogy, music education, radio media, musical test.

Podle Slovníku spisovného jazyka českého je medium, množné číslo média, zprostředkující osoba, prostředí, činitel, výplň prostoru nebo látka, ve které je předmět uložen. Rozlišujeme instituce produkující sdělení (zejm. tisk, televizi a rozhlas), sdělení samotné (text, televizní či rozhlasový pořad) a příjem sdělení, zejm. ve smyslu chování recipientů. Médiem může být i DVD, kniha, časopis, elektronická pošta (e-mail), leták, videokazeta, filmové nebo jiné audiovizuální dílo, apod. Funkcí média je přenos sdělení.¹⁵⁸

McLuhan své knize *Jak rozumět médiím* řadí mezi média mimo jiné také oblečení, peníze, fotografii, automobil, reklamu, hry a zbraně. Médium je tedy ve své podstatě vše, co recipientovi sděluje nějaké informace. Dělení médií může být tedy možné z mnoha pohledů, například dle toho, zda médium potřebuje k šíření informací elektřinu či nikoli. Mezi elektronická média řadíme sdělovací prostředky, jako je rozhlas, televize, telefon, internet, video, počítač. Mezi neelektronická řadíme například média psaného slova (knihy, časopisy, apod.) nebo lidskou řeč.

Horká a chladná média

Média znamenají v dnešní době především prostředek ke sdělování informací. Je vlastně úplně nepodstatné co média sdělují, ale důležité je jakou formou to dělají a jak jsou

¹⁵⁸ Médium I. In: Slovník spisovného jazyka českého [online]. Ústav pro jazyk český, 2011 [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?heslo=m%C3%A9dium&sti=36511&where=hesla&hsubstr=no>

schopna recipienta vtáhnout do děje. Podle této schopnosti – nabuzení recipienta – dělí McLuhan média na chladná a horká.¹⁵⁹

Rozdíl mezi horkými a chladnými médii určuje McLuhan definicí tzv. stavu naplněnosti daty. V knize uvádí, že fotografie je vizuálně vysokodefiniční, zatímco karikatura je nízkodefiniční. Vysvětluje to tím, že v karikatuře se objevuje málo vizuálních informací. Pro určení horkého nebo chladného média je vedle stavu naplněnosti daty nutné diagnosticky konstatovat tzv. stupeň zaplňování či doplňování dat adresátem.

Média chladná nutí recipienta dokreslovat si představu o sdělované informaci. Patří mezi ně například telefon, nebo rozhlas. Zjednodušeně by se dalo říci, že chladným médiem je vše, co působí pouze na jeden smyslový orgán recipienta.

Horká média servírují informaci recipientovi působením na mnoho smyslů a v téměř komplexní podobě. Mezi horká média řadíme například televizi, video, internet, apod. Definovat, zda se jedná opravdu o horké či chladné médium, se určit dá, ale jenom relativně. Přesnější určení se pozná až při srovnání jednoho média s jiným.

Rozdíl mezi horkým a chladným médiem lze vysvětlit například pomocí pohádky. V rozhlase čtené pohádky poskytují posluchači základní dějovou linku (za sedmero horami a sedmero řekami žila, byla jedna princezna...). Pomocí mluveného slova lze také docela barvitě popsat, jak jednotlivé postavy vypadají (Zlatovláska měla vlasy tak dlouhé a krásné, až se tajil dech...). Zbytek představy o pohádce je však již na posluchači. Proto každý z posluchačů bude mít svou představu Zlatovlásky zřejmě trochu jinou.¹⁶⁰

Oproti tomu televizní „horká“ inscenace pohádky o Zlatovlásce vede divákovy představy jasným směrem. Divák, aniž by se musel velice zamyslet, ví, že sedmero hor a řek vypadá skoro jako naše Beskydy a že Zlatovláska má nejenom po čertech krásné umělé vlasy, ale také trošku pršák nos a na sobě bledě modré šaty rokokového střihu. Zlatovláska je divákovi naservírována v přesné formě tak, jak režisér chce, aby Zlatovlásku divák viděl.

V České republice se ve výuce setkáváme nejčastěji s médii horkými. Cílem edukačního procesu je, aby si žák učivo bezpečně osvojil, a k tomuto cíli se lze přiblížit tím, že k poznání využijeme veškerých možných smyslů. Při výuce žáků mladšího školního věku se setkávám s tím, že videozáznam ve spojení s hudbou zaujímá jejich pozornost v hudební výchově mnohem více, než pouhý výklad či audio záznam.

¹⁵⁹ MCLUHAN, Marshall. Jak rozumět médiím: extenze člověka /. 1. vyd. Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0296-2 (Váz.), s. 16–20.

¹⁶⁰ Pomiňme to, že představy každého člověka jsou z velké části formovány dřívějšími zkušenostmi a „již viděným“. Proto je možné, že na základě jakési zkušenosti bude představa dvou posluchačů značně podobná.

Toto pravidlo však neplatí pouze pro hudební výchovu. Se zvukem, obrazem, videem a jejich kombinacemi se setkáváme prakticky u všech interaktivních učebnic na 1. Stupni ZŠ. Není výjimkou, že si žáci sami vyhledávají informace pomocí internetových vyhledávačů – v tomto případě se bohužel ztrácí křehké pouto dítěte a knihy.

U učitelů hudební výchovy se setkáváme s různým přístupem k využití médií ve výuce. Jedna skupina na média nedá dopustit a používá je dnes a denně, druhá skupina média zarytě odmítá a tvrdí, že i dříve se bez nich učitelé obešli. K tomu, aby děti učili hudbě, stačily housle nebo klavír. V té době sdělovací technika neexistovala a jediným zdrojem hudby byla rodina, škola nebo církev. Dnes se děti mohou prostřednictvím médií setkat s hudbou celého světa, všech stylů, žánrů a historických epoch. Sdělovací technika tak proniká do celého života dítěte a ovlivňuje jeho hudebnost a především estetické cítění. Také hudební výchova ve škole má dnes určité složky, které nelze uskutečnit bez technických zařízení.

Poslechové, instrumentální činnosti a média

Při poslechových činnostech se málokterý učitel dnes bez médií obejde. Jde totiž především o to, poskytnout žákům co nejkvalitnější nahrávku. Můžeme používat nahrávky z výukových CD, kde jsou nahrávky seřazeny přesně dle probírané látky z učebnice, nebo můžeme využít portálu youtube.com. Výbornou pomůckou v poslechových činnostech je pouštět ukázky, kde je interpret, zpěvák, či orchestr zachycen přímo při produkci. Žáci tak získají představu o nástrojovém obsazení díla. Tyto nahrávky však nemohou nahradit výchovné koncerty.

Při výuce nástrojové hry je však nedocenitelnou zkušeností učitelova hra na hudební nástroj, která má na děti silný psychologický a estetický vliv a plní úlohu základní vyučovací auditivní pomůcky. Je nepostradatelný při osvojování písňe, pomáhá při vokální intonaci i při dalších cvičeních, která vedou k rozvoji hudebních schopností dětí. Může se i stát, že učitelova hra na hudební nástroj vzbudí v žácích zájem a sami se pak chtějí naučit na tento nástroj hrát. Nejnovější média (CD, MC přehrávače, internet¹⁶¹) umožňují učiteli předvádět hudbu, kterou není schopen sám reprodukovat nebo ji nelze reprodukovat na jednom nástroji. Zvyšují estetický účinek hudby. Učitel by se měl snažit zajistit dětem ve škole co nejlepší reprodukovanou hudbu, čímž dokáže u posluchačů vzbudit co největší estetický zážitek. Kvalita je totiž základním požadavkem hudby.

¹⁶¹ Především portál youtube.com.

V dnešní době lze využívat k instrumentaci hudby i multimediální počítačové techniky. Klávesy ve spojení s počítačem mohou umožnit díky různým programům k tvorbě hudby nejen zpestření hodiny, ale vzbudí zájem dětí. Bohužel málo z učitelů umí v těchto programech pracovat.

Pěvecké činnosti a média

V minulém století byly pěvecké činnosti dětí závislé výhradně na studiu notového materiálu, zpěvu dle hudebního nástroje, zpěvu dle učitele, či jedním poslechem skladby v rozhlase nebo v rodině a následnou reprodukcí. Má generace si texty písní, které se v hudební výchově zpívaly, zapisovala do speciálních sešitů, které poté sloužily jako zpěvníky. S příchodem publikace Já písnička nám psaní textu písniček odpadlo zcela.

Díky internetu je dnes mnoho textů písní a notových materiálů dostupných přímo k hromadnému tisku. Tím se šetří čas ve výuce, který může být věnován hudebnímu rozvoji jedince. Stinnou stránkou věci však je, že si děti texty písní daleko méně pamatují a nerozumí jejich obsahu. Píseň samotnou, i její text, žáci pouze pasivně konzumují.

Jako výbornou pomůcku při frázování písně oceňuji různé počítačové karaoke programy, které postupným vybarvením slov pomohou dětem píseň správně reprodukovat. Oblíbenou činností žáků je také zpěv s nahrávkou na portálu youtube.com. Zde se děti mohou „schovat“ za hlas interpreta a tím často odpadá ostych ze zpěvu.

Hudebně pohybová výchova, rytmika a média

V hudebně pohybové výchově se jako výukové médium může uplatňovat audiovizuální záznam písně, kdy si děti mohou podle videonahrávky osvojovat základní pohybové návyky. Nevede je tak jen dokonalá ukázka a slovní návod učitele, ale i jejich oblíbení interpreti, či pohádkové postavy, které dodávají pohybové a rytmické výchově punc opravdové zábavy.

Hudební teorie, dějiny hudby a média

Do této kategorie lze bezpochyby zařadit životopisné filmy, vzdělávací pořady v televizi, mluvená výuková CD a v neposlední řadě interaktivní počítačové programy. Ty pomáhají hravou formou dětem objevovat svět hudby a propojovat jej s ostatními vědními disciplínami. Doufám, že právě díky tomuto pokroku a jeho správnému využití učiteli se podaří vzbudit v žácích zájem o hudbu, díky kterému si nabyté znalosti a zájem o hudbu uchovají co možná nejdéle.

Rozhlas a edukace

Málo využívaným médiem z pohledu edukace je rozhlas. Je to obecně dáno tím, že poslech rozhlasu je záležitostí volného času mládeže, tudíž nelze validně zjistit intenzitu edukace. Hlavní funkce rozhlasu z pohledu edukace jsou estetická, ideologická a výchovně vzdělávací. Je nasnadě očekávat, že rozhlasové médium bude mládeži nabízet pouze kvalitní a esteticky hodnotnou hudbu. Opak je bohužel pravdou.

Programová vize českých komerčních radiostanic je zaměřena na populární hudbu středního proudu. Tomuto trendu se v současné době snaží vyrovnat i Český rozhlas, který na prahu 21. století zjišťuje, že jeho „tradiční“ způsob vysílání již současného posluchače neuspokojí. Sám ředitel Českého rozhlasu Petr Duhan říká, že *„Český rozhlas potřebuje zásadní změnu. Ujíždí mu vlak, jeho vysílání je zastaralé, špatnou volbou hudby odrazuje mnoho posluchačů. Má problémy s vnitřní komunikací. Ustrnul v devadesátých letech minulého století. Když budu konkrétnější, proč Radiožurnál, ale i ostatní stanice Českého rozhlasu vysílají takový ten československý socialistický pop, kterému se všechna ostatní rádia vědomě vyhýbají? Mnoho let se o tom mluví u Radiožurnálu, přesto se s tím stále nic nestalo. Zůstalo jen u slibů. Český rozhlas to přitom poškozuje, především v očích mladších posluchačů. Na problémy narážíme i ve vysílání stanice Praha, která je cílená na starší posluchače. Dokonce už i tito posluchači nám píší, proboha, co nám to hraje? Nezapomínejme, že skupina aktivních důchodců vyrostla v šedesátých letech. Nevím, jestli dechovka nebo normalizační popík je pro ně to pravé ořechové. Když v roce 1993 vznikl český veřejnoprávní rozhlas, tak se de facto pouze přemalovala firma. Stali jsme se de iure veřejnoprávním rozhlasem, ale de facto ne. Těch čtyřicet let tuhého bolševika, s výjimkou šedesátých let, a pak ta příšerná normalizace, zůstaly ve zdech budovy Českého rozhlasu, v programu i myšlení lidí. A toho se strašně těžko zbavujeme. Je nutné nastartovat úplně jiné myšlení, dívat se dopředu.“*¹⁶² Z tohoto povzdechu je patrné, nakolik se v průběhu let hudební potřeby posluchačů změnily a na kolik se zřejmě měnit budou.

Jako velké negativum shledávám z hlediska rozhlasového formování hudebního vkusu obyvatelstva tlak tržního mezinárodního prostředí, který přesouvá nabídku směrem k masové kultuře ve strategii médií, vydavatelství i producentů, a především preferenci tzv. masové kultury. Tvůrci populární hudby uvádějí hudbu středního proudu jako svoji reakci na předpokládaný vkus publika, ve skutečnosti mají nástroje k formování vkusu publika a svojí

¹⁶² POTUČEK, Jan. Hudba je náš katastrofální problém, připouští ředitel Českého rozhlasu. DigiZone.cz [online]. 2010, č. 1 [cit. 2014-08-18]. Dostupné z: <http://www.digizone.cz/clanky/hudba-je-nas-problem-pripousti-reditel-rozhlasu/>

volbou vkus buďto kultivují nebo devalvují. Nahlízejí na hudbu jako na produkt kulturního marketingu, který je potřeba náležitě zpeněžit.

Dle mechanismu liberálního trhu, který uspokojuje poptávku, se předpokládá, že stanice coby obchodní společnosti hrají to, co lidé chtějí slyšet, čímž tyto společnosti na základě (odhadů) posluchačských ratingů získávají od inzerentů peníze. Na druhou stranu je zřejmé, že média zároveň utváří a mění vkus, zejména v rovině populární hudby. Zde stanice nezřídka za finanční či barterové odměny hrají nahrávky konkrétních hudebních vydavatelství, čímž stimulují poptávku po těchto nahrávkách, jde tedy o formu reklamy. Silně tržní fundament producentů hudby v širším smyslu odráží fakt, že během posledních dvou dekád došlo formou fúzí a akvizic k redukci největších hudebních vydavatelství ze šesti na čtyři (Bishop, 2005); tyto společnosti přitom kontrolují přes 75% hudebního průmyslu (k roku 2005). Moc ovlivňovat hudební kulturu skrze takovýto koncern je mimořádně silná.

V souvislosti s médii se často hovoří o masifikaci hudebního vkusu, což je efekt, kdy původní zdravá heterogenost hudební kultury, pramenící z etnických, regionální či sociálních rozdílů přechází v jednotitou hudební kulturu, diktovanou hudebním průmyslem, jež se řídí filosofií zisku a návratností investic. Na jednu stranu je tato hypotéza zjevně pravdivá, což je možné spatřovat například v silné korelaci mezi písničkami v hitparádách jednotlivých zemí světa. Na druhou stranu, marketingově stále velmi zajímavá skupina mimo střední proud vytváří poptávku, již není možné uspokojit jakoukoliv osifikovanou hudební tvorbou, a je třeba jí dodávat takovou hudbu, po které touží (různé alternativy metalu, etnická hudba, jazz aj.).¹⁶³

Málokterý posluchač zná skutečného autora textu a hudby k písni, kterou si oblíbil. V pokojích mladých lidí nenajdeme mnohdy starší a vzhledově nezajímavé lidi, kteří se však vyznačují mistrovstvím hudby či slova. Nacházíme tam přitažlivé a charismatické interprety, kteří bohužel v mnoha případech neumí zpívat a jejich živý koncert je především záležitostí dokonalého masteringu zvuku a spousty světelných efektů.

Jsou také opomíjena jiná odvětví, kterými rozhlas do edukačního procesu zasahuje. Jedná se především o komentované nahrávky ve vzdělávacích pořadech, nahrávky frekvencí na výuková CD, živé přenosy koncertů, festivalů.

Nespornou výhodou v edukačním procesu zájmových útvarů v hudební pedagogice je možnost nahrávky vlastních hudebních nosičů. Děti a mládež se na výsledné nahrávky těší,

¹⁶³ MUŽÍK, Pavel. *Hudba v životě adolescentů: Hudební preference v souvislostech*. Olomouc, 2009. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1342020262.pdf>. Disertační. Univerzita Palackého v olomouci. Vedoucí práce doc. PhDr. Marek Franěk, CSc., PhD. S. 26–28

mají radost, že vidí výsledky své těžké práce, snaží se hudbu interpretovat co možná nejlépe. Ve školním prostředí se osvědčilo nahrávání besídek a akademií a jejich následný společný rozbor – například u sladké odměny.

Rozhlas je obecně považován za chladné médium. Nevýhodou tedy je, že neposkytuje mládeži dostatek názorných ukázek – jediným smyslem, kterým děti přijímají informace je sluch. Výhodou však je neustálý rozvoj hudební představivosti. Bohužel právě toto je kamenem úrazu dnešní generace, která není zvyklá se při edukaci příliš „namáhat“. Rozhlas je často používán pouze jako zvuková kulisa a tak jde snaha rozhlasu o šíření hudební osvěty většinou vniveč.

Literatura

- ANZENBACHER, Arno. Úvod do filosofie /. Vydání 2, přepracované, v Portále 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-804-X.s. 6-9.
- DOLNÍČKOVÁ, D., *Rozhlas a estetická výchova*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická, roč. 38, číslo 124, pp. 127-135
- FUKAČ, J., TESAŘ, S., VEREŠ, J. *Hudební pedagogika: koncepce a aplikace hudebně výchovných ideí v minulosti a přítomnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-21024585.
- FUKAČ, J., VEREŠ, J. *Hudobná pedagogika*. Nitra: Pedagogická fakulta v Nitre, 1988.
- HERDEN, Jaroslav. *Rozhlas – učitel – žák : hudební vysílání Čs. rozhlasu pro školy v teorii i praxi* /. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1979. 117 s
- HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha: Nakladatelství AMU, 2004. ISBN 80-7331-018-X.
- LUSKA, J. K vývoji vztahů české hudební pedagogiky k nonartificiální hudbě. In *Hudební věda a výchova* 5. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 95–105. AUPO, fac. paed. Musica III. ISBN 80-7067-043-6.
- LUSKA, J. Vybrané otázky srovnávací hudební pedagogiky. In *Hudební věda a výchova* 10. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 83-88. ISBN 80-244-1508-9.
- LUSKA, J., HLAVAČKA, M. K proměnám komparativní hudební pedagogiky. In *Hudební věda a výchova* 10. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 73–81. ISBN 80-244-1508-9.
- MCLUHAN, Marshall. Jak rozumět médiím : extenze člověka /. 1. vyd. Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0296-2 (Váz.).

- MEDELSKÝ, Borivoj. Hudba v rozhlasovom vysielaní: výchova posluchače. In: HUDOBNO – PEDAGOGICKÉ INTERPRETÁCIE 6. Nitra: Regionálne združenie Slovenskej hudobnej únie, 2001, s. 8. ISBN 80-8850-471-7.
- Médium I. In: Slovník spisovného jazyka českého [online]. Ústav pro jazyk český, 2011 [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?heslo=m%C3%A9dium&sti=36511&where=hesla&hsubstr=no>
- MEDŇANSKÁ, I. *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010. ISBN 978-80555-0149-9.
- POLEDŇÁK, I. Hudební pedagogika. In Lébl, V., Poledňák, I. (eds.) *Hudební věda II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0435-3.
- ZENKL, L. (ed.) *Metodologické problémy hudební pedagogiky*. Praha: Československá společnost pro hudební výchovu, 1969.

Josef Schreiber a Ondřej Bednarčík. Ke vztahu ostravského pedagoga a jeho žáka

Tereza Pobucká

Abstract

The story is dealing with multiyear relationship of both of music personalities, next to this their connection to Ostrava. The extent is also devoted to Bednarčík's studies about Josef Schreiber.

Key words: Josef Schreiber, Ondřej Bednarčík, Ostrava.

Josef Schreiber, Ondřej Bednarčík – osobnosti spojené s ostravským hudebně-kulturním prostředím. I když se oba narodili v jiných městech, setkávají se v Ostravě na Pedagogické fakultě nejprve v pozici učitel – žák, později jako kolegové. Schreiber, narozený 1900 v Hlavnici u Opavy, se ve svých šesti letech přestěhoval společně s rodiči a sourozenci do Moravské Ostravy. Bednarčík se narodil v Dětmovicích o 29 let později, do Ostravy se dostal až počátkem 60. let jako učitel houslí na Hudební škole dr. Leoše Janáčka v Ostravě-Vítkovicích. Oba byli velmi činní. Přiblížme si jejich ostravské působení.

Schreibera k hudbě vedla matka, bývalá členka pěveckého sboru, která dbala u svých dětí nejen na vzdělávání školní, ale i hudební. Velmi jí imponovalo ostravské kulturní městské klima. Schreiber během pražských a brněnských studií ve svém volném čase komponoval a organizačně se zapojoval do ostravského hudebního života. Působil zde od roku 1928 až do své smrti. V roce 1934 se podílel společně s Otakarem Pavlouskem a Jaroslavem Voglem na vzniku Spolku pro komorní hudbu v Moravské Ostravě, byl jeho programový referent. 1945–1947 byl tajemníkem ostravské opery, dále jednatelem Kruhu přátel vážné hudby. Také měl podíl při zakládání dalších ostravských institucí, a to odbočky Svazu čs. skladatelů, byl jejím předsedou, Státní konzervatoře a Ostravského symfonického orchestru. Působil ve výboru ostravské pobočky Československé společnosti pro hudební výchovu. Byl sbormistrem pěveckých spolků Lumír a Záboj. Od roku 1961 vyučoval na Pedagogickém institutu v Ostravě, založeném roku 1959, a externě na konzervatoři a na Lidové konzervatoři v Ostravě, přispíval do měsíčníku Červený květ a Slezská tvorba. Od roku 1965 pravidelně reagoval na hudební ostravský život v deníku Nová Svoboda. V tomtéž roce byl na Pedagogické fakultě v Ostravě jmenován univerzitním profesorem pro hudební výchovu se

zaměřením na hudební nauku¹⁶⁴. V roce 1970 ze zdravotních důvodů své působení na katedře ukončil.

Bednarčíkovu ostravské působení se datujeme od roku 1950, kdy začal vyučovat na Hudební škole dr. Leoše Janáčka v Ostravě-Vítkovicích. V březnu 1961 nastoupil na Pedagogickou fakultu v Ostravě postupně jako učitel, asistent a odborný asistent. V letech 1973-1990 zastával funkci vedoucího katedry hudební výchovy po abdikaci Vladimíra Gregora ze zdravotních důvodů. Roku 1985 mu byl udělen titul docent v oboru hudební výchova. V září 1996 ukončil aktivní pedagogickou činnost na Pedagogické fakultě v Ostravě. Své studie zabývající se otázkami soudobé hudby, zvláště polské, publikuje ve sbornících Pedagogické fakulty Ostrava, v Opusu musicum, polském Zwrotu, sbornících Janačkiana, Estetické výchově, časopisech Těšínsko a Slezsko, ve Zpravodaji severomoravského učitelstva, v Ostravském večerníku. V Československém rozhlase v letech 1971-1973 připravil několik hudebních příspěvků, v roce 1978 se v Hudebním kalendáři podílel na pořadu věnovanému 25. výročí založení katedry hudební výchovy na Pedagogické fakultě v Ostravě.

Se Schreiberem se Bednarčík seznámil na katedře hudební vědy a výchovy Palackého univerzity v Olomouci, kde v letech 1957–1962 studoval. Nejen učitelským umem, ale i lidstvím si Schreiber získal mladého studenta. Schreiberovo zaměření¹⁶⁵ na harmonii, kontrapunkt a skladbu podpořilo Bednarčíkovu orientaci na problematiku výuky hudebně-teoretických předmětů, a to harmonie, hudební formy a rozbor skladeb¹⁶⁶.

O tom, že si Bednarčík vážil svého učitele a později kolegy, svědčí zpracování Schreiberova uměleckého a pedagogického odkazu a napsání několika studií. První jsou z roku 1971. V jedné Bednarčík líčí Schreiberovo rodiště Hlavnici¹⁶⁷ jako místo, do něhož se profesor s oblibou vracel, přestože zde strávil pouze prvních šest let svého života. Coby gymnaziální student zde založil a vedl Schreiber smíšený sbor. Ve druhé studii Bednarčík mapuje počátky Schreiberova působení v Ostravě. O pět let později publikuje Bednarčík ve vlastivědném zpravodaji Těšínsko medailonek ke Schreiberovým pětasedmdesátinám. Shrnuje v něm jubilantovu dosavadní životní hudební a kulturní dráhu. Nejvíce si však váží jeho pedagogického působení, které ovlivnilo i jeho samotného. „*Zaséval svým slovem i osobním příkladem do duší mladých adeptů učitelství hudební výchovy sémě lásky k nadšené a obětavé*

¹⁶⁴ Adámková Heidrová, H. Josef Schreiber. Ostrava 2003. 1. vydání. S. 26. ISBN 80-7329-028-6.

¹⁶⁵ Vydal čtyři vysokoškolská skripta *Modulace, Nauka o harmonii, Základy klasické harmonie I., Základy klasické harmonie II.*

¹⁶⁶ Píše skriptum *Úvod do rozboru skladeb*.

¹⁶⁷ Hlavnice byla jedna z prvních obcí na Opavsku, kde byl založen pěvecký sbor.

práci mezi mládeží. Mnoho učitelů i hudebníků, kteří prošli jeho rukama, je rozeseto především v naší oblasti.“¹⁶⁸ O Schreiberově učitelství se Bednarčík rozepsal v roce 1982. Vyzdvihl především oblibu Schreibera – učitele jeho bývalými i současnými žáky, kteří jej stále navštěvovali. Ve svém příspěvku cituje Vladimíra Hudce: „... *S velkým taktem a porozuměním řeší nejrůznější osobní problémy svých svěřenců, v učitelském kolektivu katedry neustává zdůrazňovat potřebu individuálního přístupu ke každému posluchači a s upřímným zájmem sleduje své absolventy i na jejich pracovištích.*“¹⁶⁹ Schreiberovu odbornost pak dokládá na množství ocenění, uznání, vyznamenání, které se profesorovi dostalo. Na druhou stranu také přiznává kolegovi vysokou kritičnost v situacích, které se mu nezdály nebo mu nevyhovovaly. V roce 1983 Bednarčík se zármutkem publikoval zprávu ve sborníku příspěvků k dějinám a výstavbě města Ostrava s názvem Odešel univerzitní profesor.

Pro Ondřeje Bednarčíka bylo Schreiberovo lidské působení vzorem v jeho učitelské dráze. Z Bednarčíkovy pozůstalosti, která je v majetku jeho mladší dcery Mudr. Libuše Jeřábkové, se dochovaly dopisy jeho studentů, kteří mu děkují nejen za vzdělání, ale i lidský přístup a humor v hodinách. Mezi Schreiberem a Bednarčíkem vzniklo hluboké přátelství. Svědčí o tom mimo jiné předání profesorovy pozůstalosti Schreiberovým synem do rukou doc. Bednarčíka. Ten písemnosti zpracoval v sedmi příspěvcích ve Sbornících prací Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, a to Z pozůstalosti profesora Schreibera. K nedožitým devadestínám ostravského skladatele a hudebního pedagoga (1990), Z korespondence Graciana Černušáka s Josefem Schreiberem (1991), Odraz poválečné doby v dopisech dirigenta Jaroslava Vogla ostravskému pedagogovi Josefu Schreiberovi. K 10. výročí úmrtí prof. Josefa Schreibera (1992), Ohlasy působení Josefa Schreibera na olomoucké univerzitě v korespondenci jeho kolegů a žáků (1993), Josef Schreiber a ostravské hudební instituce (1995), Flétnista Václav Žilka Josefu Schreiberovi. Z korespondence (1995), Josef Schreiber – sborník. S využitím korespondence z pozůstalosti (1999).

Není tedy divu, že Schreiberův odchod z tohoto světa byl pro přítele Bednarčíka velkou ranou. „*Bylo mi dopřáno žít v blízkosti profesora Schreibera téměř 25 let a stýkat se s ním až do jeho smrti 5. 11. 1981. I dnes, po letech, která uplynula od jeho odchodu, je*

¹⁶⁸ Bednarčík, O. *Josef Schreiber – (sic!) pětasedmdesátníkem*. Vlastivědný zpravodaj Těšínsko 1976. S. 25–26.

¹⁶⁹ Bednarčík, O. *Učitelský profil univerzitního profesora Josefa Schreibera*. Sborník prací pedagogické fakulty v Ostravě. Praha: SPN, 1982. 1. vydání. Svazek 78, řada D-18. s. 117.

vzpomínka na společné chvíle strávené s ním velmi živá, mnohé z jeho osobnosti vyzařuje do současnosti v činech jeho následovníků.“¹⁷⁰

Literatura

- Adámková Heidrová, H. *Josef Schreiber*. Ostrava 2003. 1. vydání. ISBN 80-7329-028-6. 174 s.
- Bednarčík O. *Hlavnice ve vzpomínkách univerzitního profesora Josefa Schreibera*. Slezsko, roč. III, č. 2, 1971.
- Bednarčík, O. *Počátky ostravského působení Josefa Schreibera*. K sedmdesátinám univerzitního profesora Josefa Schreibera (1900–1970). Sborník prací pedagogické fakulty v Ostravě. Praha: SPN, 1971. 1. vydání. Svazek 26, řada D-7.
- Bednarčík, O. *Josef Schreiber – pětasedmdesátníkem*. Vlastivědný zpravodaj Těšínsko 1976.
- Bednarčík, O. *Učitelství profil univerzitního profesora Josefa Schreibera*. Sborník prací pedagogické fakulty v Ostravě. Praha: SPN, 1982. 1. vydání. Svazek 78, řada D-18. 178 stran.
- Bednarčík, O. *Odešel univerzitní profesor*. Ostrava 12. Sborník příspěvků k dějinám a výstavbě města. Ostrava: Profil, 1983. 1. vydání. 469 s.
- Bednarčík, O. *Ohlasy působení Josefa Schreibera na olomoucké univerzitě v korespondenci jeho kolegů a žáků*. Sborník prací Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1993. 1. vydání. Svazek 133, řada U-1. 104 s. ISBN 80-7042-067-7.
- Bednarčík, O. *Josef Schreiber a ostravské hudební instituce*. Vývoj hudebních institucí po roce 1945. Muzikologické studie 3. Sborník z konference Janáčkiana 1994. Ostravská univerzita 1995. 1. vydání. 82 s. ISBN 80-7042-086-3.
- Bednarčík, O. *Flétnista Václav Žilka Josefu Schreiberovi (Z korespondence)*. Sborník prací Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1995. 1. vydání. Svazek 154, řada U-2. 97 s. ISBN 80-7042-097-9.
- Bednarčík, O. *Josef Schreiber – sbormistr (s využitím korespondence z pozůstalosti)*. Sborník prací Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1999. 1. vydání. Svazek 180, řada U-3. 128 s. ISBN 80-7042-152-5.
- <http://www.mesto-bohumin.cz/cz/o-meste/osobnosti/1098-bednarcik-ondrej-1929-1998.html>

¹⁷⁰ Bednarčík, O., *Z pozůstalosti Josefa Schreibera. K nedožitým devadesátinám ostravského skladatele a hudebního pedagoga*. Sborník prací Pedagogické fakulty v Ostravě. Praha: SPN, 1990. 1. vydání. Svazek 121, řada D-27. S. 136.

Výchovné koncerty v prostředí města Teplice

Veronika Čermáková

Abstract

The paper deals with the problem of educational concerts, which is displayed in the specific examples of educational concerts organized by the North Czech Philharmonic and Art School Teplice. The article mentions the literature related to the selected isme, describes the view of students and the teachers on educational concerts and briefly outlines the program od educational concerts of mentioned institutions.

Key words: educational concert, North Czech Philharmonic, Teplice.

Výchovné koncerty jsou v současnosti, alespoň tedy v mém okolí, stran učitelů i žáků často podceňovány a nepochopeny. Úvodem nastíním svůj soukromý „průzkum“, který se týkal tohoto tématu. To, že o důležitosti výchovných koncertů pro rozvoj osobnosti nemají ani potuchu žáci, je smutné. Když jsem se náhodně dotázala několika dětí a studentů ze svého okolí na jejich zkušenost s výchovným koncertem, tak většina z nich ani nevěděla, co to je. Ti chytřejší z nich se alespoň snažili něco vymyslet a tak padaly odpovědi typu, že asi mají někoho vychovávat. Nejčastěji se ale objevily odpovědi jako nuda nebo strašný zážitek. Kladné reakce byly dvě. Jednu z nich vyslovila žákyně základní umělecké školy, která na několika koncertech vystupovala. Jak je to ale s učiteli? Dotázala jsem se několika učitelů středních, základních a základních praktických škol ze svého okolí na jednoduchou otázku, která zněla: „Co Vás jako první napadne při vyslovení slovního spojení výchovný koncert?“ Z patnácti odpovědí byly opět pouze dvě reakce kladné. Nejčastější odpovědí bylo také „nuda“. Někteří vzpomínali na Járu Cimrmana. Víím, že výše zmíněné se v žádném případě nedá považovat na plnohodnotný výzkum. Šlo mi pouze o to, abych zjistila, čemu se výchovné koncerty mezi žáky a učiteli tzv. těší.

Dle mého názoru je problémem již označení aktivity zkostnatělým názvem „výchovný koncert“. K čemu by měl tento koncert vychovávat a koho vlastně? Smutnou skutečností je, že by měli tuto výchovu nejdříve pravděpodobně podstoupit učitelé a až na druhém místě žáci. Jak může s žákem plnohodnotně učitel diskutovat o pocitech z koncertu, když mu v hlavě červeně svítí slovo NUDA? Je samozřejmé, že tomu tak určitě není, a děkuji za to, ve všech školách. Z vlastní zkušenosti ale musím uvést, že pokud na školách učí hudební

výchovu např. vystudovaný učitel tělocviku, tak se poté není čemu divit. Myslím si, že dokud takové školy budou existovat, je to problém.

Přejděme k tomu, jak by měl takový výchovný koncert vypadat. Existují nějaká pravidla, osnovy, doporučení nebo nařízení? Jedinou dostupnou českou publikací, chcete-li příručkou, k této problematice je kniha s názvem *ABC výchovných koncertů*¹⁷¹, která je sice v dnešní době v některých ohledech neaktuální a je samozřejmě poznamenána tehdejší dobou, ve které byla vydána, tedy rok 1987. Na druhou stranu kniha předkládá ucelený přehled o historii výchovných koncertů u nás a v zahraničí (přesněji tedy historický přehled do doby svého vydání). Dále kniha přináší typy pro tvorbu a pojetí výchovných koncertů a základní fond skladeb vážné hudby, opery a baletu vhodných pro výchovné koncerty, který je rozdělen dle věku dětí.¹⁷² Celá kniha pohlíží na problematiku výchovných koncertů se vši vážností a důležitostmi. V každém případě se při kritickém pohledu dá z knihy čerpat nebo alespoň použít mnohé k zamyšlení.

Výchovný koncert se dá pojmut různě. Jedním z typů může být koncert pořádaný základní uměleckou školou, na kterém vystupují přímo žáci. Vybraný učitel, tedy průvodce koncertem, uvaděč, s dětmi přátelsky rozmlouvá o hudebních nástrojích, které vidí a slyší. Žáci si uvědomí, že jejich spolužáci, kteří navštěvují uměleckou školu, umějí něco navíc a myslím, že touto nenásilnou formou se mnohdy mladší děti mohou dostat ke hře na hudební nástroj. Problémem je, že tyto koncerty jsou, alespoň z mé zkušenosti, primárně určeny pouze pro mateřské školy. Jako příklad uvádím ZUŠ Teplice, která každoročně pořádá zpravidla tři výchovné koncerty pro MŠ. Tyto koncerty jsou vytížené a ze stran mateřských škol poptávané. V loňském roce ZUŠ Teplice poprvé uspořádala tři výchovné koncerty pro žáky 2. stupně ZŠ, které byly zaměřené na „velké“ dechové nástroje. Výchovné koncerty pro 2. stupeň ZŠ vznikly z iniciativy ZUŠ Teplice. Koncerty naplněné dětmi byly, ale to, zda po nich v letošním roce a v letech dalších bude poptávka a stanou se tedy tradicí, se teprve uvidí.

Pokud pomineme neurčité několikačlenné soukromé skupiny, které výchovné koncerty pojmají ryze osobitě a jejich hlavním cílem je výdělek, tak nám zbývají ještě dva typy představ o výchovných koncertech, kterým se především bude podrobněji věnovat tento příspěvek.

Pro konkrétní představu jsem si vybrala prostředí Severočeské filharmonie Teplice, dále jen SČF Teplice. Při pohledu na město Teplice je zřejmé, že v porovnání s okolními severočeskými městy jako je např. Ústí nad Labem, Most, Chomutov, atd. se jedná o město

¹⁷¹ DRÁBEK, V. *ABC výchovných koncertů*. Praha: Olympia, 1987. s. 124.

¹⁷² DRÁBEK, V. *ABC výchovných koncertů*. Praha: Olympia, 1987. s. 114–124.

vcelku kulturní. Doplním, že SČF Teplice je jediným profesionálním symfonickým orchestrem v ústeckém kraji. Děti se zde s kulturou setkávají od útlého věku a s tím také souvisí pořádání výchovných koncertů, které zde mají tradici. Nejdříve se zaměřím na tzv. *symfonické koncerty pro mládež*. První velký klad spatřuji v tom, že v případě *symfonických koncertů pro mládež* se učitelé s žáky vydají za zdi škol, často do honosné koncertní síně, která umocňuje atmosféru a zvyšuje prožitek z díla. Již při vstupu do síně není jednoho oka, které by se nepodívalo na pódium. Velký moderně zařízený sál SČF Teplice zapůsobí na žáky svou vážností. Mají na očích množství hudebních nástrojů, a to je něco, co je při komornějším pojetí výchovných koncertů nenahraditelné. Na druhé straně je ale, dle mého názoru, těžké zaujmout všechny žáky, jelikož vzhledem k velikosti sálu, se do něj vejde několik tříd a kontakt mezi žáky a účinkujícími, popř. dirigentem, mizí. I v Teplicích se svou koncepcí výchovných koncertů snaží studenty zaujmout dirigent Miloš Machek. Podle slov ředitele SČF Teplice Romana Dietze pořádá tento typ koncertů filharmonie jednou ročně, zpravidla na podzim. V průběhu jednoho týdne se uskuteční 8 – 10 koncertů. Pro MŠ a 1. stupeň ZŠ se uskuteční asi 6 koncertů, 2 – 4 koncerty jsou určeny pro 2. stupeň ZŠ.¹⁷³ Nyní stojíme před otázkou, jestli počet koncertů není příliš nízký. SČF Teplice počet jistě přizpůsobila poptávce a tím se vracíme na začátek tohoto příspěvku, ve kterém jsem náznaky uváděla vztah pedagogů k výchovným koncertům. Bohužel jsem neměla možnost se žádného z výchovných koncertů, které pořádá pan Machek, zúčastnit. Jediné, dle čeho lze v mém případě usuzovat, je obsahová stránka koncertů. Podíváme-li se na program koncertu pro děti menší, nacházíme tu i shodu s výše zmíněným seznamem skladeb vhodných pro výchovné koncerty (Musorgskij – Obrázky z výstavy). Na plakátu k výchovnému koncertu s názvem *Návštěva v ZOO* je uvedena část jeho programu. Skladby se mi jeví pro děti jako atraktivní a různorodé. Při pohledu na plakát ke koncertu s názvem *Rolling Rock*, který je určený pro žáky 2. stupně ZŠ si nejsem jista tím, proč by tito žáci měli na výchovném koncertě poslouchat pouze úpravy rockových skladeb. Je pravdou, že nástroje symfonického orchestru na koncertě uvidí, ale vzhledem k tomu, že to bude pravděpodobně jediný výchovný koncert těchto žáků ve školním roce, tak si myslím, že by program měl zahrnovat i skladby z prostředí vážné hudby.

¹⁷³ MACHKOVÁ, R. *Socializaci dětí a mládeže v nové koncepci výchovných koncertů*. Brno, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati v Zlíně.

Ukázka plakátů informujících o konání výchovných koncertů v loňské koncertní sezóně, tedy 2013/2014.

Nyní před námi stojí druhý typ koncertů a to výchovné koncerty, které jsou pořádány v prostorách škol. Sama mám na tento typ výchovných koncertů smíšené vzpomínky v tom smyslu, že jsem jich několik absolvovala jako žák ZŠ v prostorách naší tělocvičny. Doufám, že s tím, jak doba od té doby pokročila, má stále více škol možnost pořádat výchovné prostory v různých aulách a tělocvičnách je pro tyto účely méně a méně třeba. I když, kdo ví. Stejně jako koncerty symfonické má také tento druh svá úskalí. Začneme tím nejobecnějším, tím, že žáci nejsou nuceni se společensky oblékat. Jak má žák pojmut výchovný koncert? Jako slavnostní událost, jako tzv. příjemné zaplácnutí nepříjemné hodiny matematiky něčím jiným nebo dokonce jako nutné a nudné zlo? V den, kdy se koná výchovný koncert, by měl být v každém případě vyhrazen před i po koncertě prostor pro pocity a dojmy žáků. Většina škol, pokud vůbec tedy nějaký výchovný koncert během školního roku absolvuje, navštíví ročně koncert jeden. Je opravdu takový problém vyhradit, někdo by možná použil slovo obětovat, což mi přijde značně pejorativní, jeden den čistě jen na kulturu? Nebo je to tak, že učitel odvede žáky na 45 minut do tělocvičny, kde si poslechnou pár skladeb a bez slova optání, jaký mají z koncertu pocit, míří zpět na hodinu matematiky nebo zeměpisu?

Vraťme se v souvislosti s výchovnými koncerty konanými v prostorách škol zpět k SČF Teplice. Cestou těchto výchovných koncertů se vydal ředitel SČF Teplice Roman Dietz, který s několika profesionálními hudebníky výchovné koncerty na školách pořádá. Na tomto místě se hodí přísloví: „Když nemůže Mohamed k hoře, musí hora k Mohamedovi.“ A proč ne? Pokud má škola nějaký vhodný prostor pro konání výchovného koncertu, tak to může být dobrá alternativa. Koneckonců, i když by se měl koncert konat v tělocvičně, tak je pořád lepší, když se koná tam, než aby se nekonal vůbec. V kontextu řečeného můžeme jen doufat, že brzy nastane doba, kdy se bude moci řešit vhodnost prostoru, ve kterém se výchovný koncert koná, protože to, že děti a především pedagogové mají o výchovné koncerty zájem, bude již dávno vyřešené.

Základní hudebně-umělecké vzdělávání jako důležitá součást procesu formování osobnosti dítěte

Renata Grmelová

Abstract

Basic music and art education is an important part of the overall impact on the global development of the personality of a child. Through his/her active interpretation and own creation it enables the pupil to get advantage of music as a means of mutual communication and his/her own personal artistic message. It helps provide the child with the background offering sufficient stimuli of various kind for his/her further active development and own learning and education. It develops the child's relationship to music and art. Music affects children positively, bringing them joy and pleasure; it discovers their abilities and offers enrichment of everyday life. The aim of music education is to bring up a knowledgeable interpret and listener who is able to interconnect music theory with practise. Basic music and art education in the early childhood is one of the best methods of the overall development of the child's personality through art, and can be rightly considered a powerful educational factor.

Key words: art education, development of the personality, interpret, listener, music theory.

Hudebně-umělecké vzdělávání je specifickým a především komplexním a systematickým výchovným procesem. Obsahuje nejen souhrn vědomostí a dovedností, ale prostřednictvím umění a estetické dimenze skutečnosti také rozvíjí uměleckou schopnost tvořit, vnímat a interpretovat umělecké dílo. Ovlivňuje a spoluvytváří názory, postoje a hodnotové přesvědčení žáka. Tím jej rozvíjí jak po stránce umělecké, tak svým mnohostranným působením formuje jeho celou osobnost.

Hudební výchova je nedílnou součástí výchovy estetické. Jejím prostřednictvím lze v člověku utvářet a následně rozvíjet estetické a umělecké cítění, adekvátní vnímání, citové prožívání a schopnost hodnocení uměleckých děl. Hudební vzdělávání podněcuje žáka k aktivnímu vnímání hudby a vede jej k porozumění hudbě a hudebnímu umění. Vedle podpory vnímavosti jedince k uměleckému dílu, vzdělávání v této oblasti s sebou přináší umělecké osvojování s estetickým účinkem. Výchova k umění představuje speciálně zacílenou výchovu ke správnému estetickému vnímání uměleckých děl, umělecká výchova

vybízí k jejich tvorbě. Umělecké vzdělávání je tedy chápáno jako výchova k umění a prostředek k výchově uměním.

Vzdělávání v hudebním oboru umožňuje žákům poznání umění, kultury a získání všeobecných poznatků z této oblasti. Děti poznají základní umělecká díla národní a světové kultury, jejich tvůrce, interprety a sami se podílí na kulturním dění města. Seznámí se s hlavními etapami vývoje umění, s různými stylovými obdobími a žánry, poznají zákonitosti hudby. Žáci si vytváří určité kulturní návyky a rozvíjí se u nich schopnost porozumět uměleckým-kulturním hodnotám, v nichž je skryta hodnota estetická. Cílem je tedy hledání obsahu v hodnotách uměleckých děl a vytvoření pozitivního vztahu k umění a kultuře. Tím alespoň zčásti hudební vzdělávání ovlivňuje hodnotovou orientaci a hudební vkus dětí již v raném věku. Vedle utváření a prohlubování estetických citů tak hudební výchova zahrnuje také kultivaci a zušlechťování estetického vkusu.

Hudba je důležitým prostředkem rozvoje všech stránek osobnosti dítěte a prolíná se do nejrozličnějších oblastí. Hudební výuka dítěti zprostředkovává zážitky, které je třeba prožít a procítit. Má tedy výrazný vliv na citové a emocionální utváření osobnosti. Rozvíjí také intelektuální stránku osobnosti a značný vliv má na dětskou psychiku. Působí na všechny smysly, rozvíjí sluchovou vnímavost, pozornost, představivost, fantazii, řeč, myšlení či paměť. Děti v sobě nacházejí smysl pro přesnost, vyváženost, pravidelnost, upevňují vlastní kázeň, a stávají se citlivějšími, pilnějšími, vnímavějšími a pozornějšími. Hra na hudební nástroj a pohybové činnosti s ní spojené kultivují motoriku, přispívají k lepší koordinaci pohybů či k orientaci v prostoru. Kromě rozvoje instrumentálních dovedností je dítě obohacováno v jiných pro budoucí život důležitých oblastech. Vedle konkrétních informací, které získává, mu je poskytován určitý přínos pro jeho následující vývoj. Děti v sobě rozvíjejí smysl pro odpovědnost, pro povinnost. V elementárním vyučování jde tedy o mnohostrannou výchovu.

Důležitým prvkem hudebního vzdělávání je kreativita. Hudební výchova se pro dítě stává zajímavější v okamžiku, kdy může být samo aktivní a kreativní. Každý hudební nástroj v dětech vzbuzuje určitou představu a náladu. Reálný fyzický kontakt se zvukovými zdroji poskytuje dítěti skutečný zážitek hudební tvorby, dává prostor pro individuální vyjádření a podněcuje improvizaci. Učí jej v co nejširším rozsahu vytvářet výrazové hodnoty hudebních děl a objevovat pocity zachycené v těchto dílech. Dítě dovede svou danou citovou vnímavost bezprostředně spojit s hudbou. Na jedné straně v něm slyšená hudba vyvolává přiměřenou emocionální odezvu, na straně druhé je schopno své citové prožívání promítat do hudebního projevu a dokáže se vyjadřovat hudbou při hře na nástroj. V případě, že se žáci účastní

hudební tvorby, musí zastávat také umělecká rozhodnutí a jsou tak zapojeni do skutečného uměleckého tvoření. Hudební kreativita umožňuje dětem prostřednictvím vlastního aktivního a tvořivého muzicírování pronikat do světa hudby. Děti dostávají příležitost hudbu sami vytvářet a prostřednictvím tónu a zvuku rozvíjet schopnost nonverbálního vyjadřování.

Jednotlivé hudební aktivity se v průběhu výuky vzájemně propojují a ovlivňují. Vedou k celkovému rozvoji hudebnosti žáka a jeho hudebních schopností, které se poté projevují individuálními hudebními dovednostmi – sluchovými, rytmickými, intonačními, instrumentálními, hudebně pohybovými, hudebně tvořivými a poslechovými. V současném hudebním vzdělávání tedy není kladen důraz pouze na reprodukci, ale na aktivní dětský hudební projev, jehož prostřednictvím je možné formovat vztah dětí k hudbě a rozvíjet jejich hudební i osobnostní dispozice.

Jedním z pilířů hudebně-uměleckého vzdělávání je interakce jiných oblastí s hudbou. Výchova k hudebnosti není chápána pouze jako schopnost hrát na nástroj, ale jako schopnost reflektovat hudbu, pronikat k ní přes literaturu, zvukovou techniku, internet nebo přes návštěvu koncertů a knihoven. Podněcuje žáka k samostatnému získávání, zpracovávání a používání informací z různých zdrojů. Děti jsou tedy vedeny jak k návštěvě koncertů, tak k četbě či sledování multimédií. Výše zmíněná interakce s hudbou je důležitým faktorem pro růst jedince nejen z hlediska hudebního (ve smyslu rozvíjení jeho hudebních schopností a dovedností), ale také z hlediska rozvoje jeho celkové osobnosti (inteligence, volních vlastností apod.).

K neopomenutelným podmínkám úspěšného pedagogického procesu patří v neposlední řadě pozitivní vztah a vzájemné porozumění mezi učitelem a žákem. Elementární hudební vyučování a s tím spojená práce pedagoga s sebou nese zvláštní poslání. Záměrem výuky, vedle předávání nových poznatků a rozvíjení nástrojové dovednosti žáka, je působení na jeho hudební a estetické vnímání, upevňování pozitivních povahových rysů jako jsou vůle, ctížádost, soustavnost či schopnost dobré organizace práce.

Pedagog vyučuje nejen hře na nástroj, ale především hudbě. Snaží se probudit v dětech lásku k hudbě a rozvíjet citový vztah k ní. Otevírá dětem cestu do světa umění, čímž se významnou měrou podílí na výchově kulturního jedince. Utváří dětskou osobnost jak po stránce hudební, tak po stránce estetické a umělecké.

V elementárním vyučování malých dětí prvního cyklu ZUŠ se pedagogika stává výchovou a má velký vliv na následující vývoj žáka. Učitel spoluvytváří charakter svých žáků a působením své individuality je určitým způsobem zušlechťuje. Učitel je svému žákovi důležitým vzorem. Správnou motivací a mírou kvality své osobnosti v dítěti vyvolá zájem

o studium daného oboru a u každého žáka zvlášť hledá ty nejvhodnější prostředky k jeho následné hudební výchově. Tyto prostředky však mohou být velmi rozdílné. Žáci se liší po stránce duševní a fyzické, mají rozdílné charakterové rysy apod. Ke všem těmto aspektům učitel při výuce přihlíží. Metodické postupy a teoretické znalosti tedy nelze používat jednotně, ale je nutná jejich náležitá selekce a modifikace podle individuálních schopností a věku žáků. Je to jeden z důležitých rozdílů vzhledem k hromadnému vyučování, kde je jeho náplň přizpůsobována průměru.

Žák má prostor k samostatné práci a sebehodnocení. Učitel jej vede k dialogu, vybízí k vyjádření vlastních názorů na umělecké dílo a jeho interpretaci. Vytváří inspirující atmosféru a dítě samo navrhne při studiu skladeb vhodnou dynamiku, artikulaci, agogiku nebo pedalizaci. V neposlední řadě pedagog seznamuje žáka se systémem práce, normami chování, čímž jej ovlivňuje po stránce etické. Formuje zásady chování žáka na veřejných koncertech a různých typech vystoupení. Podporuje jeho soustředěný výkon jak při výuce, tak při vystoupeních vhodnou motivací. Pomáhá žákům vytvořit si zdravé sebevědomí a sebedůvěru, vytváří prostor pro emocionální prožitky a uvolnění spontánní fantazie. Učitel podněcuje pravidelnou, účelnou a cílenou práci žáka ve škole i při domácí přípravě. Usměňuje reakce žáků při jejich setkávání s uměním a vlastním příkladem utváří zájem žáka o umění a kulturní hodnoty. Kultivuje osobnost po stránce umělecké a motivuje k celoživotnímu učení a spolupráci. Umožňuje žákovi prostřednictvím soustavného vzdělávání, aktivní a poučené interpretace, vlastní tvorby, poznávání hudební kultury a osvojení si základních teoretických znalostí, využívat hudbu jako prostředek vzájemné komunikace i osobního uměleckého sdělení. Pomáhá žákovi orientovat se ve světě hudby.

Pedagog podporuje mezioborovou spolupráci. Vytváří pocit spoluzodpovědnosti ve společných projektech (korepetice žáků jiných oddělení, komorní a souborová hra). Vede žáka k toleranci a komunikaci ve skupině s jinými žáky. Ten pak dokáže spolupracovat v kolektivu a je schopen kooperace při práci s výrazovými i technickými prvky. Žák získává elementární hudební návyky a dovednosti a následně je rozvíjí nejen jako sólista, ale i jako spoluhráč v komorní a souborové hře. Na kolektivně sdíleném vyjádření tvůrčí subjektivity každého žáka je založený sociální význam v rámci školní výchovy. Role pedagoga je ve výchově a vzdělávání dětí nenahraditelnou a nezastupitelnou součástí. Na prvním učiteli velmi záleží, jelikož buduje pozdější ne-li celoživotní postoj dítěte k hudbě. V dalším vývojovém období už žák umí učitelovy informace a rady třídit, vybírat a přijímat je podle svého úsudku, malé dítě to však nedokáže. Pro něj je slovo učitele pravidlem, které přijímá bez jakýchkoliv připomínek.

Jedním z cílů hudebního vzdělávání je výchování dobrého posluchače. Aby hudba splnila svůj účel a její sdělovací funkce byla naplněna, musíme ji umět poslouchat. Prostřednictvím aktivního poslechu žák poučeněji interpretuje hudební dílo a posléze kriticky hodnotí. Hudební výchova žákům poskytuje nejen základy hudebního vzdělání, ale současně vychovává takového posluchače hudby, kterému bude hudba blízká po celý život.

Hudební obor v základním uměleckém vzdělávání je důležitou součástí celkového působení na globální rozvoj osobnosti dítěte. Umožňuje žákovi prostřednictvím systematického vzdělávání, aktivní interpretace, vlastní tvorby, poznávání hudební kultury a osvojením základních teoretických znalostí, využívat hudbu jako prostředek vzájemné komunikace i osobního uměleckého sdělení. Pomáhá zajistit dítěti prostředí s dostatkem různorodých podnětů k jeho dalšímu aktivnímu rozvoji a vlastnímu učení a vzdělávání. Cílem hudební výchovy je zažívat radost z objevování sebe sama prostřednictvím aktivit spojených s uměleckou výchovou, vychovat poučeného interpreta a posluchače schopného propojit hudební teorii s praxí a hlouběji prožít hudbu. Vzdělávání na ZUŠ v neposlední řadě představuje také důležité východisko pro studium na středních a vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením a vychovává také budoucí profesionály. Především však naplňuje poslání elementárního stupně umělecké výuky – rozvíjí vztah dětí k hudbě a umění. Hudba má na děti pozitivní vliv, přináší jim radost, potěšení, odkrývá jejich schopnosti a nabízí jim obohacení každodenního života. Základní hudebně-umělecké vzdělávání v raném dětském věku je jednou z nejlepších metod celkového rozvoje dětské osobnosti prostřednictvím umění a můžeme jej právem považovat za mocného výchovného činitele.

Zkušenosti se zavedením předmětu Péče o hlasovou kondici na PdF MU

Jana Frostová

Abstract

The paper deals with experience with introduction of the new subject Care of the teacher's voice condition at the Faculty of Education at Masaryk University.

Key words: care of the teacher's voice, voice condition, voice exercises, prevention, vocal hygiene, speaking voice.

Posledních deset – patnáct let se na školách, připravujících učitele v České republice, prosazuje zřetelný trend k posilování praktické přípravy, a to nejen v didaktikách odborných předmětů, ale i v dalších disciplínách, zaměřených dříve spíše teoreticky. Používají se především výcvikové techniky a bloková cvičení, jejichž cílem je rozvoj především dovednostní stránky učitelovy interakční a komunikační kompetence.

Motivy, které nás k zavedení nového předmětu pro studenty na Pedagogické fakultě MU vedly, lze přehledně uvést takto:

1. Studenti, kteří nabyli první zkušenosti s výstupy v rámci předmětu pedagogické praxe, oslovila problematika zvyšování hlasové kondice. Objevení hlasu, jeho kvality a výkonnosti jako pracovního nástroje zvýšilo zájem o kultivaci hlasu nejen na Pedagogické fakultě, ale i u studentů ostatních fakult v rámci Masarykovy univerzity.
2. Mladí absolventi učitelství i jejich starší, zkušení kolegové signalizovali v různých šetřeních a zpětnovazebních kontaktech absenci předmětu, který by se problematikou práce s hlasem zabýval komplexně, v němž by principy a zásady hlasové hygieny vyústily do nabídky konkrétních postupů, cvičení a technik uváření či znovunabytí hlasové kondice.
3. Podobnou zkušenost zaznamenáváme na foniatrickém pracovišti, kde dlouhodobě sledujeme kontext problémů s hlasem též u hlasových profesionálů včetně učitelů.
4. Signály od studentů i absolventů (především pedagogů) korelovaly též s daty aktuálně získanými z výzkumného šetření v rámci VZ MŠMT „Škola a zdraví pro 21.století“ (viz dále). Šestileté šetření signalizovalo v zásadě dvě skutečnosti: poměrně frekventované potíže s hlasem u učitelů, (včetně určité bezradnosti, přesněji řečeno nedostatečné připravenosti na jejich zvládnutí) a s tím logicky související potřeba

nabídky technik jednak prevence a zvládání potíží s hlasem a zároveň způsobů zvyšování hlasové kondice ve vztahu k požadavkům praxe.

5. Potřebu preventivní péče o hlas učitelů v naznačeném kontextu signalizují i renomovaní autoři zabývající se problematikou péče o hlas (J. Orlová, J. Vrchotová-Pátová, V. Lejska, M. Lejska, J. Vydrová aj.).
6. Rovněž nedávno proběhlá konference PEVOC (10th Pan-European Voice Conference, Prague 2013) zdůrazňuje mezi podněty a doporučeními z konference potřebu zintenzivnit práci v uvedené oblasti a rozšířit mezioborovou a mezinárodní spolupráci¹⁷⁴.

Koncepci předmětu jsme opírali především a o aktuálně zjištěná data, zhodnocení zkušeností jiných autorů a z ověření technik zařazených do obsahu předmětu (FROSTOVÁ, J., 2010a). Dlouhodobý výzkum, který jsme v oblasti hlasové kondice realizovali, byl tedy zaměřen na podrobné zmapování problémů s hlasem, které pedagogové a studenti učitelství mají, dále na hledání technik objektivního měření kvality hlasu metodou DSI (FROSTOVÁ, J., 2011, FROSTOVÁ, J. – LEJSKA, M., 2014) a v poslední etapě výzkumu na konstrukci a ověření systému cvičení zvyšujících hlasovou kondici (FROSTOVÁ, J., 2010b).

Pokud jde o pojem hlasová kondice, vycházíme s následujícího pojetí: „*Pojem hlasová kondice vyjadřuje **míru odolnosti hlasu** ve vztahu k aktuální či dlouhodobé situační (fyzické či psychické) zátěži. Jde tedy o energetickou, kvantitativní charakteristiku hlasu projevující se bezprostředně v jeho **síle** (intenzitě), **vytrvalosti** a **stabilitě** všech jeho charakteristik v čase a ve vztahu k cíli a situaci. Hlasová kondice je závislá na **aktuálním anatomicko-fyziologickém stavu hlasových orgánů** a na celkových **fyzických a psychických zvláštnostech organismu a psychiky**. Hlasová kondice je především produktem cvičení, tréninku a zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu, především však výkonnost hlasu*“ (FROSTOVÁ, J., 2013a). Cílem snah o hlasovou kondici je řečeno stručně: zdravý hlas v takové kondici, kterou vyjadřují požadavky konkrétní socioprofesionální situace.

Na základě výsledků 6ti letého výzkumného záměru byla zpracována koncepce a sylabus a nový předmět Péče o hlasovou kondici byl zaveden do přípravy budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně na podzim roku 2012. Ve formě cvičení probíhá jedenkrát týdně s časovou dotací jedné vyučovací hodiny, počet posluchačů je omezen na maximálně dvacet. Jeho součástí je teoretická příprava, praktická cvičení a domácí

¹⁷⁴ Viz www.pevoc.cz/cs/hlavni-stranka/uvodni-slovo/.

příprava. Předmět je zakončen zápočtem. Předmět Péče o hlasovou kondici (dále POHK) zahrnuje problematiku anatomie a fyziologie hlasového ústrojí, hlasových poruch dětí a dospělých z hlediska foniatrie a informuje o zásadách péče o hlas. Součástí předmětu a jeho hlavním zaměřením je hlasový trénink zvyšování kondice mluvního hlasu, největší pozornost (a kontrola) je věnována správnému provádění cvičení. Během semestru je proto vyžadována průběžná domácí příprava – cvičení podle instrukcí ze seminářů a poskytnutých pracovních listů. Na konci semestru po skončení kurzu byl administrován zpětnovazební anonymní dotazník: Závěrečná bilance kurzu Péče o hlasovou kondici.

Cíle hlasového tréninku zvyšování kondice mluvního hlasu v rámci předmětu Péče o hlasovou kondici lze ve stručnosti formulovat takto:

- a) osvojit si techniky zvyšování hlasové kondice a rozvoje určitých parametrů hlasu (např. znělosti),
- b) naučit se rozpoznávat důsledky špatných návyků, nedodržování zásad hygieny hlasu či nesprávné péče o hlas (např. pocit časté hlasové únavy, pocit permanentní hlasové námahy),
- c) naučit se reflektovat a hodnotit svůj hlas natolik, aby byl student (učitel) schopen identifikovat chyby a zlovyky v technice hlasu a řeči.

Po absolvování výuky by student měl být schopen pečovat o svůj hlas, reflektovat jeho aktuální kondici a předcházet běžným hlasovým potížím.

Předmět Péče o hlasovou kondici je volitelný, je nabízen i studujícím mimo mateřské obory (podíl studentů přihlášených do kurzu POHK viz obr. 1). Problémem se jeví informovanost studentů o možnosti zapsat si tuto praktickou výuku, většina posluchačů Péči o hlasovou kondici navštěvuje na doporučení svých kamarádů.

Obr. 1: Zastoupení studentů fakult MU v kurzu POHK v rozmezí 2012–2014

Úvodní teoretické lekce POHK byly zaměřeny na anatomii a fyziologii hlasového ústrojí a problematiku hlasových poruch dětí i dospělých, se kterými se učitel může setkat. Dominující praktické části jednotlivých seminárních cvičení byly zaměřeny na optimální *držení těla, dechová cvičení* a také na cvičení, zaměřená na práci s hlasem: *fonačně-rezonanční cvičení, pohybová cvičení s fonací, zvyšování znělosti* mluvního hlasu, *relaxační glissanda* (skluzu), procvičování *obratnosti mluvidel, artikulační cvičení*. Prezентовány byly též speciální terapeutické techniky práce s hlasem např. Chewing method, Nasalierungsmethode, Lax Vox method aj. Závěr kurzu byl zaměřen na syntézu dílčích osvojených technik a postupů a jejich integraci do celkového mluvního projevu jako předpoklad aplikace nabytých poznatků a dovedností v praxi i osobním životě.

Problematicke hygieny hlasu a strategiích péče o hlas nebyla věnována pozornost pouze v samostatném tematickém okruhu, informace byly doplňovány v průběhu celého semestru. S nárůstem informovanosti a nutností pravidelně cvičit stoupala i frekvence dotazů, účastníci si začali více uvědomovat aktuální i déletrvající problémy se svým hlasem, dechem či výslovností. Studenti měli k dispozici pracovní listy, které doplňovali poznámkami z průběhu zácviku a individuálního kontaktu s učitelem.

Určitým problémem bylo samostatné domácí cvičení. Systematicky a naprosto pravidelně necvičil žádný ze studentů.¹⁷⁵ Pozitivním zjištěním bylo, že zhruba 72% studentů cvičilo důsledně a poctivě podle potřeby (viz obr. 2).

Obr. 2: Domácí procvičování – frekvence a kvalita

¹⁷⁵ Odpovědi však zřejmě ovlivnila skutečnost, že tato položka byla v dotazníku formulována příliš absolutně.

Z výsledků bilančního dotazníku je patrné, že je kurz považován za velmi přínosný ve všech uvedených oblastech (1 = velmi významný posun a přínos; 2 = významný posun a přínos) viz obr. 3. Těžiště nejvýraznějšího posunu je v oblastech „znalostí postupů a technik“ a „dovedností využívat osvojená cvičení ke zvyšování vlastní hlasové kondice. Relativně nejmenší posun v informacích a znalostech zaznamenáváme v oblasti anatomicko-fyziologických poznatků vzhledem k celkem dobrému základu znalostí ze střední školy. Kurs je tak možno orientovat podrobněji na anatomii hlasových orgánů.

Obr. 3: Histogram rozložení subjektivně vnímaného posunu pod vlivem kurzu v dílčích tématech předmětu

Na základě průběžné zpětné vazby od absolventů kursu a vyhodnocení anonymního dotazníku lze konstatovat, že účastníci považovali obsah kurzu, zvláště pak aplikovaná cvičení, za velmi přínosný pro svoji přípravu na profesi i řešení aktuálních individuálních problémů s hlasem. Tento fakt dobře ilustrují ukázky jednoznačně převažujících hodnotících soudů uvedených v anonymním dotazníku:

...tento předmět pro mě stal jedním z nejprínosnějších a nejzajímavějších a všem učitelům a zpěvákům bych jen a jen doporučila...

...přimělo mě to zamyslet se nad mým životním stylem...vyhýbám se zakouřeným prostorám...

...více se nyní soustředím se na to, jak používám svůj hlas a čím ho mohu poškodit...

...více si uvědomuji měkké začátky, hlavový tón -rezonanci, aktivněji používám bránici...

... teď už vím, na čem můžu pracovat, případné další vedení či prosbu o radu si můžu domluvit individuálně...

Studenti zdůrazňovali přínos kurzu též pro hlasovou hygienu, prevenci potíží s hlasem atp. Za příznivý efekt kurzu lze považovat i jeho inspirativní funkci. Objevovale se sdělení, že by absolventi chtěli zařadit cvičení, která si ve výuce osvojili, do své práce s dětmi či kolegy na školách. Pokud jde o výhrady ke kurzu, vztahovaly se výlučně k organizačním záležitostem (zařazení kurzu ve vhodnější denní dobu, více času na procvičování, zařazení pokračování kurzu v dalším semestru atp.).

Zkušenosti jak z výzkumných aktivit tak výuky naznačují, že hlasovou kondici je třeba studovat na pozadí celkové zdravotní kondice jedince v kontextu jeho způsobu života. Kondiční cvičení by měla sledovat širší cíl, než jen kvantitativně měřitelnou „hlasovou výdrž“ či zlepšení kvality dílčích parametrů hlasu lidského hlasu. Měla by zároveň přispívat k utváření vztahu k hlasu jako k pracovnímu nástroji pedagoga.

Literatura

- FROSTOVÁ, J. Exercises for the care of the voice for those working in medical, paramedical, education and related professions. In *Proceedings of the 18th International Seminar of the Commission on Music in Special Education, Music Therapy and Music Medicine*. Beijing, China: Capital Normal University College. Nedlands, W.A., ISME Commission for Special Education, Music Therapy and Music Medicine, 2010a, s. 61–64. ISBN 978-0-9806310-4-3.
- FROSTOVÁ, J. *Péče o hlasovou kondici učitelů*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010b. 198 s. ISBN 978-80-210-5355-7.
- FROSTOVÁ, J. Změny kvality hlasu u učitelek mateřských škol měřené DSI a VHI: zhodnocení po tréninkovém programu. In Řehulka, Evžen (ed.). *ŠKOLA A ZDRAVÍ 21, Škola a zdraví pro 21. století*, Výchova ke zdravotní gramotnosti. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2011. s. 151–160. ISBN 978-80-210-5720-3.
- FROSTOVÁ, J.: Reedukace a edukace hlasu dětí na Audio-Fon centru. In *Sborník prací 11.česko-slovenský foniatrický kongres, XXIV.Foniatrické dny Evy Sedláčkové, Kurdějov, 19.–21.9.2013*, Brno, 2013a. s. 26. ISBN 978-80-260-4847-3.
- FROSTOVÁ, J. – LEJSKA, M: Hodnocení kvality hlasu pomocí DSI (Dysphonia Severity Index). In *Otorinolaryngologie a foniatrie*. Praha: Česká lékařská společnost J. E. Purkyně, roč. 63, 1, 2014, s. 1015. ISSN 1210-7867.

FROSTOVÁ, J. – ŘEZÁČ, J. Guidance of future teachers to pedagogical interaction directed towards voice condition. In *Sbornik statej 3-j meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii 26. aprelja 2013 Problemy kačestva fizkulturno-ozdorovitelnoj i zdoroveseregajuščej dejatelnosti obrazovatelnych učreždenij*. Jekatěrinburg : Rossijskij gosudarstvennyj professionalno-pedagogičeskij universitet, 2013. s. 262–266.

Shody a rozdíly v hudebních preferencích u mládeže slovanských národů

František Ostrý

Abstract

This contribution is based on our research of musical preferences of undergraduates in countries ISME 2014. It compares the similarities and differences between some Slavic nations in musical preference and ability to correctly identify the musical style.

Key words: Musical preferences, ISME, Slavic nations, musical style.

Referát vychází z výzkumu hudební preference vysokoškoláků, který se zde uskutečnil v průběhu letošního roku. Kromě výsledků celého výběrového souboru tohoto výzkumu a významnějších podsouborů – EU a České republiky, nabízí náš výzkum mimo jiné i porovnání některých států a národů mezi sebou. Je zaměřen na nejvýznamnější shody a rozdíly mezi slovanskými národy, které vyplývají právě z našeho výzkumu. Do tohoto srovnání však nebylo možné zahrnout všechny slovanské státy či národy, protože návratnost elektronických dotazníků v některých případech nebyla zdaleka uspokojivá. Největší počet respondentů obsahuje z pochopitelných důvodů podsoubor České republiky. Čeští respondenti podpořili výzkum svých krajanů v největší míře ze všech států a elektronický dotazník zodpovědělo 1411 českých respondentů. S tímto podsouborem byly srovnávány výsledky dalších slovanských národů, jejichž podsoubory už nebyly zdaleka tak velké. Pozornost našemu výzkumu věnovali respondenti z obou zbývajících západoslovanských států. Výzkumu se zúčastnilo 82 Slováků a 45 Poláků. Zajímavý byl zájem Slovinců vzhledem k rozloze jejich území, neboť se jich zúčastnilo 48. V tomto porovnání tak zastupují jihoslovanské národy. V případě ostatních slovanských národů se výzkum setkal se zájmem spíše jednotlivců. S největším nezájmem se výzkum setkal u východních Slovanů. Je škoda, že se v obrovském Rusku našel pouhý jeden respondent.

Pojednání tedy nabízí srovnání všech třech zemí západních Slovanů a Slovinců, kteří zde zastupují jižní Slovany. Spíše pro zajímavost jsou uvedeny také výsledky Ukrajinců jako zástupců východních Slovanů. Z počtu 15 ukrajinských respondentů však nelze vyvozovat žádné závěry.

Stát	Česká republika	Slovensko	Polsko	Slovinsko	Ukrajina
Počet respondentů	1411	82	45	48	15

Preference

	Česká republika	Slovensko	Polsko	Slovinsko	Ukrajina
1.	Rock'n'roll	Rock'n'roll	Romantismus (Dvořák)	Reggae	Disco
2.	Romantismus (Dvořák)	Reggae	Klasicismus (Mysliveček)	Rock'n'roll	Rock'n'roll
3.	Gospel	Rhythm & Blues	Klasicismus (Mozart)	Rock	Klasicismus (Beethoven)
4.	Disco	Romantismus (Dvořák)	Klasicismus (Beethoven)	Romantismus (Dvořák)	Gospel
5.	Soul	Soul	Gospel	Tradiční jazz	Tradiční jazz, Reggae

Porovnáme-li pět nejvíce preferovaných žánrů všech podsouborů (celkem bylo ukázek 33), zjistíme, že se zde některé preferované žánry opakují. Mezi nejpreferovanější styly patří rock'n'roll ve výzkumu zastoupený energickou písní Chucka Berryho Johnny B. Good, který preferovali Češi a Slováci nejvíce ze všech, na druhém místě se pak umístil v žebříčcích podsouborů Slovinců a Ukrajinců. Je zajímavé, že v případě Polska se rock'n'roll do první pětice nedostal.

Dalším nejpreferovanějším stylem se stal romantismus zastoupený 4. větou Novosvětské symfonie Antonína Dvořáka. Ač se jedná o ukázkou artificiální hudby, je pro posluchače dobře srozumitelná díky výraznému tématu a poměrně nekomplikované struktuře. Tato ukáзка byla nejvíce preferovanou ukázkou Polských respondentů. Druhé místo obsadila v žebříčku Českých respondentů a čtvrté místo v případě Slováků a Slovinců. Obě tyto ukázky patřily k nejoblíbenějším ukázkám celosvětově.

Poněkud větší rozdíl byl v případě reggae, které bylo nejpreferovanějším žánrem Slovinců a druhým nejoblíbenějším u Slováků. Objevilo se ještě na pátém místě u Ukrajinců, ale do první pětičky Čechů a Poláků se nedostalo.

Dotazník obsahoval tři ukázky klasicismu – úryvky z oratoria Abrahám a Izák Josefa Myslivečka, symfonie Jupiter Wolfganga Amadea Mozarta a předehry Egmont Ludwiga van Beethovena. Je zajímavé, že všechny tři tyto ukázky se umístily v pětičce nejoblíbenějších stylů Poláků, kde obsadily druhou, třetí a čtvrtou pozici. V případě ostatních podsouborů tomu bylo jinak. V případě Českého podsouboru tyto styly skončily kolem 14. místa (Mozart 13., Mysliveček 14. a Beethoven na 16.). U Slováků byla obliba těchto ukázek o něco málo větší (Mozart 12., Beethoven 13.), za zmínku však stojí umístění ukázky Čecha Josefa Myslivečka na šestém místě. Kolem 10. místa se tyto ukázky umístily v žebříčku Slovinců (Mozart 9., Mysliveček 10. a Beethoven 11.). (Podobně tomu bylo v případě neprůkazného vzorku Ukrajinců, pouze ukázka Beethovena se umístila na zajímavém třetím místě).

Mezi pěti nejoblíbenějšími styly se objevuje gospel zastoupený písní Oh, Happy Day v případě Čechů (3. místo), Poláků (5.) a Ukrajinců (4.). U Slováků se ale umístil na 10. a u Slovinců až na 14. příčce. Podobně na tom byla ukázka žánrově příbuzného soulu, která se objevila na 5. místě u Čechů a Slováků (u Poláků na 9., Slovinců 12. a Ukrajinců na 22. místě).

Zajímavé je umístění stylu Rhythm & Blues na třetí příčce žebříčku Slováků, protože u ostatních národů se tento styl takové oblibě netěší. U Slovinců a Ukrajinců skončil na šestém a sedmém místě, u Poláků a Čechů ale až na 14. a 17. místě.

Rozdíly byly i v umístění tendenčního a podbízivého disca. To se do první pětičky dostalo u českých a ukrajinských respondentů (4. a 1. místo). V případě Slovinců a Slováků se disco umístilo na 8. a 11. místě. Nejmenší obliby pak dosáhlo u Poláků, kde obsadilo až 17. příčku.

Z porovnání preference artificiální a nonartificiální hudby u jednotlivých slovanských národu jasné vyplývá, že artificiální hudba je všemi Slovany vysokoškoly přibližně stejně oblíbená jako hudba nonartificiální, ba dokonce je oblíbená o něco málo více. Průměrná preference se pohybuje mírně nad 30%. Pouze u Poláků dosahuje u artificiální hudby až dvojnásobných hodnot.

Tolerance

	Česká republika	Slovensko	Polsko	Slovinsko	Ukrajina
1.	Rock	Rock	Romantismus (Dvořák)	Rock'n'roll	Rock'n'roll
2.	Romantismus (Dvořák)	Rock'n'roll	Rock'n'roll	Reggae	Klasicismus (Beethoven)
3.	Rock'n'roll	Klasicismus (Mysliveček)	Rock	Rock	Impresionismus
4.	Gospel	Soul	Disco	Soul	Soul
5.	Soul	Reggae	Klasicismus (Mysliveček)	Disco, Romantismus (Dvořák), R'n'B	Klasicismus (Mozart)

Tolerance je v našem výzkumu pojata jako součet preference a neutrálního postoje ke slyšené ukázce. V toleranci nebyly mezi slovanskými národy tak velké rozdíly jako v případě preference, protože samotná tolerance ke slyšeným ukázkám byla obecně dosti vysoká.

Pokud porovnáme, jako v případě preference, pět nejtolerovanějších stylů, vidíme, že se zde objevují styly zmiňované při srovnávání preference. Patří mezi ně zejména rock'n'roll, který se objevuje v první pětici všech podsouborů a romantismus Antonína Dvořáka. Velmi tolerovaný je také soul, který se objevuje na 5. místě u Čechů a na 4. u Slováků, Slovinců a Ukrajinců. Naopak pohoršilo si reggae, které zůstalo v první pětici pouze u Slováků a Slovinců a gospel, který zůstal mezi nejtolerovanějšími styly pouze českých respondentů. Nově se mezi pěti nejtolerovanějšími styly objevuje rock zastoupený písní Like a Rillong Stone písničkáře Boba Dylana. Stal se vůbec nejtolerovanějším stylem Čechů a Slováků a třetím nejtolerovanějším stylem Poláků a Slovinců.

Zajímavé je, že ukázka Myslivečkova klasicismu se dostala na třetí místo v žebříčku tolerance Slováků. Mimoto se umístila na pátém místě v žebříčku Poláků. V ostatních podsouborech umístění korespondovalo s preferencí (Češi 13., Slovinci 10., Ukrajinci 9. místo).

Rovněž je zajímavé, že se objevuje disko na čtvrtém místě žebříčku tolerance Poláků a na pátém u Slovinců, zatímco v případě ostatních Slovanů tento styl tolik tolerován nebyl.

	Česká republika	Slovensko	Polsko	Slovinsko	Ukrajina
1.	Electro dance	Electro dance	Electro dance	Lidová píseň	Dechovka
2.	Dechovka	Dechovka	Hip-hop	Dechovka	Free jazz
3.	Hip-hop	Free jazz	Elektronická hudba	Electro dance	Electro dance

Pro zajímavost se podívejme také na porovnání tří stylů nejméně tolerovaných – neoblíbených. U všech národů se zde objevuje styl electro dance, který je pro vysokoškoláky zřejmě globálně nepřijatelný. Kromě toho se velmi často objevuje česká dechovka. U českých a polských respondentů se objevuje i hip-hop a u Slováků a Ukrajinců free jazz. Nepřekvapuje

nás, že se u Poláků objevuje ukázka elektronické hudby. Zato je překvapivé, že pro slovinské respondenty byla nejvíc neoblíbená ukázka moravské lidové písně.

Průměrné hodnoty tolerance artificiální a nonartificiální hudby jsou u jednotlivých podsouborů poměrně vyrovnané, přičemž stejně jako v případě preference jsou mírně vyšších průměrné hodnoty artificiální hudby. Rozdíl mezi Poláky a ostatními národy už zde není tak velký.

Identifikace

	Česká republika	Slovensko	Polsko	Slovinsko	Ukrajina
1.	Muzikál	Reggae	Reggae	Reggae	Rock'n'roll
2.	Dechovka	Lidová píseň	Pop	Rock'n'roll	Rap
3.	Reggae	Country	Rock'n'roll	Rap	Lidová píseň
4.	Rock'n'roll	Muzikál	Muzikál	Pop	Reggae
5.	Lidová píseň	Rock'n'roll	Gospel	Country	Klasicismus (Mozart)

Ve správné identifikaci stylů či žánrů byly opět mezi slovanskými národy větší rozdíly. Nejlépe identifikovaný žánrem bylo díky své posluchačské nenáročnosti reggae, které bylo nejlépe identifikované Slováky, Poláky a Slovinci, třetím nejlépe identifikovaným žánrem pro Čechy a čtvrtým pro Ukrajince. Mezi pětici nejlépe identifikovaných stylů všech podsouborů se objevil také rock'n'roll.

Moravskou lidovou píseň nejlépe identifikovali Češi, Slováci a Ukrajinci. Je přitom pozoruhodné, že v její identifikaci byli úspěšnější Slováci než Češi, což může být zapříčiněné větší podobností a příbuzností moravské a slovenské lidové písně oproti lidové písni české. U Slovinců skončila co do identifikace lidová píseň na desátém místě, u Poláků na dvacátém. Čeští respondenti identifikovali nejlépe muzikál, který se objevuje ještě na čtvrtém místě v žebříčku správné identifikace Slováků a Poláků. Na druhém místě se u Čechů umístila česká dechovka, zatímco u ostatních podsouborů se neobjevila vůbec. Vyplývá z toho, že zatímco většina slovanských vysokoškoláků poslouchá dechovku nerada, jediní Češi ji bezpečně poznají. U Slováků obsadila deváté místo, u ostatních se umístění pohybovalo kolem 30. příčky.

Za zmínku stojí také umístění stylu country, které skončilo v první pětici na třetím místě u Slováků a na pátém u Slovinců a rapu, který se umístil na třetí příčce u Slovinců a na druhé u Ukrajinců.

	Česká republika	Slovensko	Polsko	Slovinsko	Ukrajina
1.	Rhythm & Blues	Spirituál	Spirituál	Spirituál	Spirituál
2.	Rock	Rhythm & Blues	Rhythm & Blues	Rhythm & Blues	Folk
3.	Klasicizmus (Beethoven)	Rock	Rock	Klasicizmus (Beethoven)	Soul

Důležité je porovnat také nesprávně identifikované styly. Proto porovnáváme opět tři nejhůře identifikované styly každého podsouboru. Obecně Slované, kromě Čechů, nejhůře identifikovali spirituál reprezentovaný písní českého uskupení Spirituál kvintet. Mohlo by to být způsobeno právě užitím češtiny a ne zcela stylově jednoznačnou interpretací. Mezi nejhůře identifikovanými styly se objevil i rhythm & blues a to i u Slováků, kteří tento styl

velmi preferovali. Překvapivě se mezi těmito styly objevil v případě Čechů, Slováků a Poláků i rock, přestože byl jedním z nejvíce tolerovaných žánrů. I v tomto případě můžeme neúspěch při interpretaci přičíst stylově nejednoznačné interpretaci Boba Dylana. U podsouborů Čechů a Slovinců se zde objevuje i ukázka Beethovenova klasicismu. I zde bychom však mohli mluvit o jisté stylové nejednoznačnosti, protože úryvek předešlý Egmont není zrovna příkladem ryzího klasicismu a mohl být snadno zaměněn například s klasicko-romantickou syntézou nebo s neoklasicismem.

Pro úplnost se podívejme také na průměrné hodnoty správné identifikace. Podle očekávání jsou průměrné hodnoty správné identifikace umělé hudby výrazně nižší než průměrná správná identifikace nonumělé hudby. Je to pochopitelné, protože styly nonumělé hudby nekladou vyšších nároků na posluchače, zatímco styly umělé hudby vyžadují aktivnější poslech a jistou zkušenost a znalost. Pouze v případě Polska jsou průměrné hodnoty správné identifikace umělé a nonumělé hudby poměrně vyrovnané.

Závěrem je třeba konstatovat, že co se týče hudební preference, tolerance a správné identifikace mají k sobě obecně nejblíže Češi a Slováci. U Poláků se pak projevila vyšší preference, tolerance i správná identifikace u stylů umělé hudby. Mezi nejvíce preferovanými styly Poláků se objevují po první ukázce romantismu Antonína Dvořáka všechny tři ukázky klasicismu. Slováci výrazně více preferují rhythm & blues, ale stejně jako ostatní Slované jej nedokážou správně identifikovat.

K nejvíce tolerovaným ukázkám všech podsouborů patří rock, který však všichni špatně rozpoznávají patrně kvůli nejednoznačné interpretaci ukázky. Všichni nemají rádi dechovku, ale pouze Češi ji bezpečně poznají. Nejvíce neoblíbeným žánrem byla pro Slovinci moravská lidová píseň. U všech ostatních nepatřila tato ukázka sice k oblíbeným, ale dobře ji rozpoznali, kromě Poláků. Zatímco se mírně větší oblibě Slovanů těšily styly umělé hudby, dokázali daleko lépe identifikovat styly přirozené hudby.

Lepší schopnost identifikace a vyšší preferenci umělé hudby u Poláků bychom mohli vysvětlit tím, že mezi nimi bylo mnoho respondentů s profesionálním hudebním vzděláním – 47%. Míra hudebního vzdělání, jak dokazuje celkový výzkum, má na tyto kategorie zásadní vliv. U ostatních národů dominovali ze tří skupin hudebního vzdělání (povinného, rozšířeného nebo profesionálního) respondenti s povinným hudebním vzděláním získaným v rámci hudební výchovy na ZŠ a SŠ (Češi 66 %, Slováci 44 % a Slovinci 67 %). (Kvůli nízkému počtu respondentů z Ukrajiny, nelze z jejich údajů vyvozovat žádné obecné závěry. V tomto referátu jsou uvedeni spíše pro zajímavost jako zástupci východních Slovanů.)

Zájem žáků o hudební výchovu

Zdislava Voborná Záleská

Abstract

Topic of the thesis is to analyze the musical issues using selected methods of sociology and to assess the effectiveness of the current state of teaching of music classes. There is presented the results of research and interpretations.

Key words: Music, music education, sociological research, pupils.

Úvod

Jaký je cíl hudební výchovy a jaký mají cíl její vyučující? Mají vyučující vůbec zájem učit hudební výchovu? Nebylo by snad vhodnější vyučovat místo hudební výchovy jiný předmět a hudební výchovu nechat jen pro zájemce? Pokusili jsme se nastínit toto téma a uskutečnit výzkumnou sondu, jejíž výsledky by mohly poukázat na současný stav hudební výchovy na základních školách a převážně na názory a zájem žáků o hudební výchovu.

Cílem tohoto projektu bylo analyzovat problematiku zájmu žáků o hudební výchovu na základních školách, zjistit postoj žáků k předmětu hudební výchovy, popřípadě zjistit příčiny výsledků dané problematiky a posoudit efektivnost současného stavu vyučování hudební výchovy. Metodou zkoumání byl výzkumný dotazník, který byl uskutečněn na dvou základních školách.

Mladší žáci mohou být spontánnější než žáci starší, může být snadnější je zaujmout v hudební výchově, nejspíš budou mít i větší zájem o lidovou píseň. Starší žáci budou mít pravděpodobně větší problém při veřejném pěveckém projevu a to ať ze zdravotních důvodů nebo jiných osobních. Zájem žáka o hudební výchovu by mohl být také ovlivněn například tím, zda žák navštěvuje základní uměleckou školu.

Materiály a metody

V roce 2011 proběhlo zpracování projektu výzkumné sondy. Byl zvolen výběrový soubor, metody a techniky. Metodou výzkumu byla stanovena dotazníková metoda. Dotazník není tak časově náročný jako rozhovor, je tedy možné ve stejné době uskutečnit vyplňování dotazníků více respondenty. Dále byly určeny otázky dotazníku, který byl vyplněn žáky šestých a devátých tříd druhého stupně základních škol. Tyto třídy byly zvoleny kvůli zvýraznění případného rozdílu v odpovědích a názorech žáků způsobeným jejich odlišným

věkem, popřípadě jejich rostoucími vědomostmi, vzděláním či psychickým zráním. Míra generalizace prezentovaného výzkumu je dána velikostí a charakterem výběrového souboru. Lze ale předpokládat, že by výsledky výzkumu byly podobné v obecné rovině i na jiných školách.

Výzkumu se zúčastnily dvě základní školy. V první škole se výzkumu zúčastnilo padesát žáků, z toho 27 žáků šesté třídy a 23 žáků deváté třídy. Ve druhé škole se zúčastnilo výzkumu padesát pět žáků, z toho 19 žáků šesté třídy a 36 žáků deváté třídy. Celkový počet respondentů tvořený žáky byl tedy 105. Podobný dotazník pro učitele vyplnili také tři vyučující těchto žáků.

Otázky byly většinou formulovány tak, aby na ně bylo možné snadno odpovědět odpovědí ANO/NE. Některé otázky byly otevřené. Dotazník, který žáci vyplňovali, byl sestaven ze sedmnácti otázek. Otázky byly zaměřeny převážně na zájem žáků o hudební výchovu, na preference žáků v oblasti vyučovacích hodin hudební výchovy. Otázkami se také směřovalo k zjištění spokojenosti žáků s vyučováním hudební výchovy, jak je pro žáky zajímavé a zábavné vyučování hudební výchovy. V dotazníku byly také otázky zabývající se hudebním stylem, který žáci preferují, a jejich názory na umělé a nonumělé hudby v rámci výuky hudební výchovy. Žáci dále hodnotili důležitost tohoto předmětu, zda jej považují za rovnocenný s ostatními vyučovacími předměty. Snahou bylo také zjistit, zda může zájem žáků o hudební výchovu souviset s jejich docházkou na základní umělecké škole. Byly zde také další doplňující otázky.

Výsledky:

Zájem žáků o hudební výchovu je jistě ovlivněn osobností učitele, jeho vyučovacími metodami, individuálním přístupem k žákům.

60 % žáků je s výukou hudební výchovy spokojeno, avšak většina z nich i přesto navrhovala mnoho způsobů ke změně. Výuku hudební výchovy považuje 37,1 % žáků za zajímavou, 39,1 % žáků nepovažuje výuku hudební výchovy za zajímavou, 23,8 % pouze někdy. Zde se setkáváme s mírným protikladem. Žáci jsou s výukou hudební výchovy převážně spokojeni, avšak ji nepovažují za zajímavou. 34,2 % žáků baví hudební výchova, ale 41 % žáků hudební výchova nebaví a 23,8 % žáků baví hudební výchova pouze někdy. Většina žáků nepovažuje hudební výchovu za důležitý a rovnocenný předmět s ostatními. 78% žáků si myslí, že má hudební výchova vliv na osobnost člověka.

Hypotetické otázky:

Souvisejí odlišnosti výsledků výzkumu s věkem respondentů?

S rostoucím věkem rostou u většiny žáků jejich negativní odpovědi. Roste počet žáků, kteří nejsou spokojeni s výukou hudební výchovy, snižuje se jejich zájem o hudební výchovu, o uměleckou hudbu i hudební představení.

Jsou výsledky jednotlivých škol výrazně odlišné?

Výsledky nebyly výrazně odlišné, avšak v odpovědích jedné školy byl větší počet negativních odpovědí téměř u každé otázky, také menší počet žáků navštěvuje základní uměleckou školu.

Jak si žáci představují vyučování hudební výchovy?

Většina žáků by chtěla poslouchat a zpívat v hodinách hudební výchovy pouze moderní hudbu. Žáci nechtějí poslouchat skladby klasické hudby, o kterých se učí a odmítají se učit dějiny hudby – nepovažují je za důležité. Žáci nechtějí zpívat samostatně, ale ve větším počtu. Zpívání jednotlivců může žáky odradit. Žáci by si přáli větší seznámení s různými hudebními nástroji a více zapojovat zpěv ve výuce. Dále by chtěli, aby hudební výchova byla více zajímavá. Přejí si v hodinách zvolnit, a aby nebyl předmět považován za tak důležitý. Většina žáků nepovažuje hudební výchovu za rovnocenný předmět s ostatními předměty. Hudební výchovu považují za odpočinkový předmět, který by podle nich neměl být náročný.

Souvisí zájem o klasickou hudbu s navštěvováním základní umělecké školy?

Obecně by se dalo říci, že názory žáků na vyučování klasické hudby výrazně nesouvisí s jejich návštěvností základní umělecké školy. Výsledky se spíše shodují u některých žáků. Nelze tedy říci, že by žáci navštěvující základní uměleckou školu měli větší zájem o hudební výchovu a výuku klasické hudby, a naopak, že žáci, kteří základní uměleckou školu nenavštěvují, odmítají klasickou hudbu. Příkladem by mohla být devátá třída z druhé základní školy, kde většina žáků nenavštěvovala základní uměleckou školu, a přesto většina žáků považuje vyučování klasické hudby za důležité.

Důležitou roli ve výchovném a vzdělávacím procesu hraje ve velké míře učitel. Osobnost učitele, jeho schopnosti a dovednosti mají velkou zásluhu na tom, zda žáci přijímají předmět hudební výchovy kladně nebo záporně. Dále je to například organizační schopnost učitele, kvalita a způsob jeho projevu, vybavení školy. To vše může ovlivnit názory žáka

a jeho zájem o daný předmět. Vztah žáků k hudební výchově může být také ovlivněn výběrem hudebních ukázek v hodinách hudební výchovy nebo požadovanou náročností na žáky. Chování žáků a jejich postoj k předmětu hudební výchovy může být ovlivněn tím, zda navštěvovali nebo navštěvují základní uměleckou školu, hrají na hudební nástroj, nebo jestli někdo jim blízký byl zaměřen na hudbu a měl k ní dobrý vztah, popřípadě hrál na hudební nástroj. Žáci si tak mohou vybudovat pozitivní vztah i k hudbě klasické. Výhodou také může být, když rodiče mohou pomoci vysvětlit svým dětem něco z oblasti hudební teorie. Žáky také může ovlivnit, zda s nimi rodiče navštěvují hudební představení, koncerty nebo divadla. Žáci si tak mohou díky tomu oblíbit různé hudební žánry, které jim byly doposud vzdálené. Bohužel mnoho z daných žáků potvrdilo, že s rodiči nenavštěvují kulturní akce nebo velice zřídka. Základní školy nemají mnoho možností, aby žákům nabídly kulturní rozhled, často je také dané představení nevhodně vybráno. Kultivace člověka a jeho estetické cítění je mnohými považováno za důležité, například Jan Ámos Komenský zdůrazňoval důležitost hudební výchovy pro komplexní rozvoj osobnosti člověka.

Názory učitelů:

Pokud by učitelé měli časově vymezit činnosti žáků v hudební výchově, podle dotazníku daného učitelům je pro žáky nejdůležitější převážně zpěv. Zpěv je podle nich důležitý, protože žáci doma hudbu sice poslouchají, ale nezpívají. Avšak pouze dva učitelé ze tří učí žáky zpívat dvojhlasně. Práci s rytmem a výuku dějin hudby považují učitelé také za velmi důležité. Častým úkolem pro žáky bývají referáty (většinou o oblíbené kapele). Nejoblíbenějším hudebním stylem učitelů je folk, rock a pop 80. let.

I přes určité obtíže se učitelé snaží v žácích vypěstovat zájem a přiblížit jim klasickou hudbu, která se žákům vzhledem k jejich nezájmu, těžko podává. Učitelé hudební výchovy mohou na škole založit školní sbor, kde žáci mají možnost se zapojit do hudebního dění. Učitelé by se měli snažit v žácích probudit hudební cítění. Příprava jedince na život s hudbou a orientaci v hudebním světě, které prezentují média, by se měla zaměřit na to, aby byl jedinec schopen kriticky přijímat a vybírat to, co je pro něj užitečné.

Vliv hudební výchovy na hudební preference mládeže

Mgr. Kateřina Šrámková, Mgr. Terezie Veselá

Abstract

The article deals with the results of the research of musical preferences of university students in selected states of the world, belonging primarily to the membership of International Society for Music Education (ISME). The research has been carried out by Department of Music of Faculty of Education of Masaryk University in 2014.

Key words: Research, musical preference, artistic music, popular music, genre, style.

1 Struktura výzkumu

Výzkumná aktivita Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity byla v roce 2014 rozšířena o další z výzkumů hudebních preferencí, který proběhl ve vybraných státech světa. Původním záměrem výzkumu bylo oslovení respondentů z členských států organizace The International Society for Music Education (dále ISME), která shromažďuje lidi zajímající se o hudební vzdělávání. Jelikož se nedal zjistit přesný počet členských států ISME, rozhodli jsme se oslovit i další země světa. Přibližně bylo posláno 27 000 emailů do 202 zemí světa.

Již potřetí byla využita technika hudebně sociologického empirického výzkumu založená na osobním počítačovém dotazování, na tzv. technice *CAPI (Computer Assisted Personal Interviewing)*. Dotazník byl k dispozici online na internetové adrese www.musicresearch.cz a respondentům umožňoval odpovídat na otázky v klidu z pohodlí domova. Výhodou elektronického dotazníku byla jeho rychlost a přesné reagování na změny, mínusem pak menší návratnost oproti osobnímu dotazování. Respondenti se mohli do výzkumu zapojit v období od února do července 2014.

Cílem dotazování bylo zjistit efektivitu a vliv všeobecné hudební výchovy a míry vlivu ostatních hudebních aktivit na utváření hudebních preferencí, mimo jiné byla zkoumána míra tolerance ke slyšené hudbě a schopnost identifikace hudby nonartificiální i artificiální. Vzhledem k předešlým výzkumům bylo zajímavé porovnat výsledky hudební preference, tolerance a identifikace žánrů či stylů ve světě s výsledky z Evropy.

Pro snadný přístup a dobrou srozumitelnost co největšímu okruhu studentů, byl dotazník k dispozici ve čtyřech světových jazycích (angličtina, němčina, francouzština a španělština). Průvodní dopisy s odkazem na samotný dotazník byly rozesílány hlavním

představitelům zahraničních vysokých škol a jednotlivých fakult. Záměrem rozesílání bylo získání vyplněných dotazníků od respondentů všech studijních oborů, nejen od těch, kteří se hudbě věnují.

Webovou stránku s dotazníkem otevřelo celkem 8 688 respondentů, k podrobnějším informacím a instrukcím se dostalo 1 963 studentů a celý jej dokončilo 1 094 studentů. Dotazník byl založen na poslechu 33 zvukových ukázek, které daný hudební žánr či styl svými charakteristikami nejpřesněji vystihují. Vybráno bylo 25 ukázek nonartificiální hudby a 8 ukázek hudby artificiální. Dotazník tvořily tyto ukázky:

Pořadí	Žánr či styl	Interpret, skladatel	Píseň, skladba
1.	Rock	Bob Dylan	Like A Rolling Stone
2.	Disco	Haddaway	What is Love
3.	Elektronická hudba	Jean Michel Jarre	Magnetic Fields 2
4.	Romantismus	Antonín Dvořák	9. symfonie (4. věta)
5.	Rock'n'roll	Chuck Berry	Johnny B. Good
6.	Tradiční jazz	Louis Armstrong	When The Saints Go Marching In
7.	Hip-hop	Cypress Hill	Insane In The Brain
8.	Blues	B.B. King	Gambler's Blues
9.	Klasicismus	Josef Mysliveček	oratorium Abraham a Izák
10.	Rap	Eminem	Real Slim Shady
11.	Spirituál	Spirituál kvintet	Za svou pravdou stát
12.	Lidová píseň	Luboš Holý	Vy páni zemaní
13.	Reggae	Bob Marley	One Love
14.	Klasicismus	Ludwig van Beethoven	předehra Egmont
15.	Art rock	Pink Floyd	Money
16.	Rhythm & Blues	Muddy Waters	Hoochie Coochie Man
17.	Dechovka	Moravanka	Nedaleko od Trenčína
18.	Impresionismus	Claude Debussy	Moře
19.	Country	Johnny Cash	Folsom Prison Blues
20.	World music	Dead Can Dance	Radharc
21.	Romantismus	Franz Schubert	Vandrák
22.	Electro Dance	DJ Tiesto	Maximal Crazy
23.	Heavy metal	Black Sabbath	Neon Knights
24.	Vážná hudba 1. pol. 20. století	Leoš Janáček	2. smyč. kvartet „Listy důvěrné“
25.	Pop	Madonna	Hung Up
26.	Funk	James Brown	Don't Stop The Funk
27.	Soul	Aretha Franklin	Respect

28.	Muzikál	Leonard Bernstein	West Side Story (Tonight)
29.	Baroko	Jan Dismas Zelenka	Requiem
30.	Folk	Jan Nedvěd	Na kameni kámen
31.	Free jazz	Ornette Coleman	Macho Woman
32.	Gospel	The Edwin Hawkins Singers	Oh Happy Day
33.	Klasicismus	Wolfgang Amadeus Mozart	symfonie C-dur „Jupiter“ (4. věta)

Tabulka 1: Seznam ukázek

2 Výsledky výzkumu

Ve výzkumu byla jako první zjišťována **preference k hudbě**, jejíž průměrná hodnota u všech ukázek byla 42 %, u umělé hudby dosáhla 50 % a u neumělé 39 %. Je překvapivé, že se v dnešní konzumní společnosti více respondentů přiklání k preferenci ukázek umělé hudby. Mezi nejoblíbenějšími styly se umístil rock'n'roll, za ním následovala ukázka 4. věty Dvořákovy 9. symfonie a poté styly soul, reggae a ukázka klasicistní skladby od Myslivečka.

Mezi nejméně preferovanými žánry se umístila lidová píseň, electro dance, dechovka a na posledním místě pak elektronická hudba. Ukázky dechové hudby a electro dance byly zařazeny do seznamu ukázek již v minulých letech, kdy byl výzkum zaměřen na respondenty z ČR a EU. Přestože se již tehdy umístily mezi posledními, byly v tomto seznamu ponechány i pro letošní výzkum. Opět se však prokázala jejich neoblíbenost i malá tolerance.

Pořadí	Žánr či styl	Absolutní četnost	Relativní četnost
1.	Rock'n'roll	741	67,7 %
2.	Romantismus (Dvořák)	726	66,4 %
3.	Soul	669	61,2 %
4.	Reggae	644	58,9 %
5.	Klasicismus (Mysliveček)	607	55,5 %
...	...	...	...
30.	Lidová píseň	193	17,6 %
31.	Electro Dance	181	16,5 %
32.	Dechovka	149	13,6 %
33.	Elektronická hudba	144	13,2 %

Tabulka 2: 5 nejpreferovanějších žánrů a 4 nejméně preferované žánry

Druhým zjišťovaným faktorem byla **tolerance k hudbě**. Zde posluchači volili pozitivní, neutrální či negativní postoj ke slyšené hudbě. Taktéž u tolerance byla průměrná hodnota tolerování umělé hudby vyšší, dosáhla 88 %, než u hudby přirozené, kterou tolerovalo 79 %. Všechny ukázky byly tolerovány z 81 %. Nejtolerovanějšími žánry byl romantismus (Dvořák), rock, rock'n'roll, soul a klasicismus (Mysliveček). Ukázka romantismu (Dvořák) se v obou kategoriích umístila na jedné z prvních dvou pozic. Svědčí to o tom, že hudba Antonína Dvořáka a prvky, které do skladeb zahrnul, jsou na první poslech líbivé a oslovily již mnoho lidí a nejen těch s českým původem. Mezi nejméně tolerovanými žánry se umístila stejná čtveřice jako v případě nejméně preferovaných žánrů.

Pořadí	Žánr či styl	Absolutní četnost	Relativní četnost
1.	Romantismus (Dvořák)	1049	95,9 %
2.	Rock	1042	95,2 %
3.	Rock'n'roll	1042	95,2 %
4.	Soul	1025	93,7 %
5.	Klasicismus (Mysliveček)	1013	92,6 %
...	...	...	...
30.	Elektronická hudba	665	60,8 %
31.	Lidová píseň	633	57,9 %
32.	Dechovka	577	52,7 %
33.	Electro Dance	476	43,5 %

Tabulka 3: 4 nejvíce tolerované a 4 nejméně tolerované žánry

Třetí zkoumanou oblastí byla **schopnost správné identifikace žánrů**. Respondenti mohli v dotazníku zvolit jednu z uvedených možností, nebo uvést jiný žánr či položku „nevím“. Respondenti správně identifikovali 47 % všech ukázek, přitom méně dokázali rozpoznat umělou hudbu (40 %), než hudbu přirozenou (49 %). Téměř všichni respondenti byli schopni rozpoznat žánr reggae (92,8 %), dále pak rock'n'roll, free jazz a country, které získaly více než 70 %. I v předcházejících letech patřily reggae a rock'n'roll mezi nejlépe identifikované žánry. Na těchto pozicích se umístily pravděpodobně díky svému tanečnímu nádechu, který utvrzuje basová linka. V letošním roce se respondenti nejvíce mýlili v určování žánrů rock, art rock, rhythm & blues a soul. Nejprekvapivější je umístění ukázky rocku. Je zde možné povšimnout si vývoje této hudby, neboť je v dnešní době vnímána jinak,

než na začátku své existence. Respondenti tento žánr dokázali správně určit jen v 19 % a ve 21 % jej označili za folk. Respondenti mohli volit možnost „nevím“, nejvíce tak docházelo v případě lidové písně, elektronické hudby a folku.

Pořadí	Žánr či styl	Absolutní četnost	Relativní četnost
1.	Reggae	1015	92,8 %
2.	Rock'n'roll	880	80,4 %
3.	Free jazz	799	73,0 %
4.	Country	784	71,7 %
...	...	...	...
30.	Rock	203	18,6 %
31.	Art rock	195	17,8 %
32.	Rhythm & Blues	117	10,7 %
33.	Spirituál	33	3,0 %

Tabulka 4: První 4 správně identifikované žánry a 4 nejhůře identifikované

Dále se výzkum zabýval **vlivem hudební preference na schopnost identifikace**, tedy z kolika procent jsme schopni námi preferovanou hudbu správně identifikovat. V tomto hledisku se s více než 80 % nejlépe umístilo reggae, rock'n'roll, free jazz a muzikál. Nejhůře se umístil rock, art rock, rhythm & blues a spirituál. Někteří respondenti si mohli tyto žánry splést s jinými žánry, které mají obdobné rysy.

Pořadí	Žánr či styl	Počet	Z počtu	%
1.	Reggae	628	644	97,5
2.	Rock'n'roll	622	741	83,9
3.	Free jazz	176	217	81,1
4.	Muzikál	320	398	80,4
...	...	...	...	...
30.	Rock	130	582	22,3
31.	Art rock	113	561	20,1
32.	Rhythm & Blues	63	553	11,4
33.	Spirituál	22	441	5,0

Tabulka 5: Pořadí žánrů a stylů podle schopnosti identifikace preferujícími respondenty, první a poslední 4 místa

3 Vliv hudebního vzdělání

Důležitým hlediskem bylo pro náš výzkum **hudební vzdělání** respondentů. Při vyplňování dotazníků respondenti vyplňovali jednu ze tří možností – povinné hudební vzdělání (získáno na ZŠ), dále rozšířené hudební vzdělání a profesionální vzdělání. K povinnému vzdělání se přihlásilo 40 % respondentů, k rozšířenému 34 % a k profesionálnímu vzdělání 26 % respondentů.

Graf 1: Procentuální rozvrstvení respondentů podle hudebního vzdělání

U souboru, týkajícího se hudebního vzdělání, se opět zkoumala míra preference, tolerance a identifikace slyšené hudby. Pozitivní postoj u povinného vzdělání dosahoval ve všech třech oblastech okolo 35 %. U rozšířeného vzdělání se údaje lišily – u pozitivního postoje celého souboru dosáhl 43 %, u umělé hudby 51 % a u přirozené 40 %. Nejvyšší hodnoty pozitivního postoje byly u profesionálně hudebně vzdělaných respondentů – celý soubor preferovali v 50 %, umělou hudbu v 71 % a přirozenou v 44 %.

Největšího rozdílu mezi respondentem s povinným hudebním vzděláním a respondentem s profesionálním hudebním vzděláním nastalo u ukázek umělé hudby. U ukázky baroka a klasicistní hudby Beethovena byl rozptyl hodnocení větší než 40 %. A dále následoval impresionismus, romantismus (Schubert) a klasicistní ukázky od Mozarta a Myslivečka. K nejpreferovanějším žánrům u respondentů s povinným vzděláním patří rock'n'roll, u rozšířeného a profesionálního vzdělání shodně romantismus zastoupený ukázkou 9. symfonie od A. Dvořáka.

Žánr či styl	Rozptyl hodnocení	Nejnižší hodnota	Povinné vzdělání	Nejvyšší hodnota	Profesionální vzdělání
Baroko	45,6 %	povinné	22,8 %	profesionální	68,4 %
Klasicismus (Beethoven)	41,7 %	povinné	36,8 %	profesionální	78,5 %
Impresionismus	38,7 %	povinné	30,1 %	profesionální	68,8 %
Romantismus (Schubert)	38,5 %	povinné	18,4 %	profesionální	56,9 %
Klasicismus (Mozart)	38,3 %	povinné	38,4 %	profesionální	76,7 %
Klasicismus (Mysliveček)	33,6 %	povinné	41,4 %	profesionální	75,0 %

Tabulka 6 – Hudební žánry a styly s největším rozdílem v preferenci podsoubory podle hudebního vzdělání

Míra tolerance dosáhla u respondentů s povinným hudebním vzděláním nejnižších hodnot. Celý soubor byl tolerován 76 %, umělecká hudba 80 % a neartifická 79 % respondentů. Respondenti s rozšířeným hudebním vzděláním dosáhli u celého souboru 83 %, u umělecké hudby 91 % a u neartifické 80 %. Nejlépe se v toleranci umístili respondenti s profesionálním hudebním vzděláním – celý soubor 85 %, umělecká 96 % a neartifická 81 %. Nejsou zde výrazné rozdíly, jen k umělecké hudbě bylo tolerantních o 16 % více respondentů s profesionálním vzděláním než jen s povinným hudebním vzděláním. Nejvíce tolerovanými byl u povinného vzdělání rock'n'roll, rock, romantismus (Dvořák), u rozšířených a profesionálních shodně romantismus (Dvořák) a klasicismus (Mozart). Rock se u rozšířených umístil na 2. místě a u profesionálních to byla ukázka klasicismu (Beethoven). Nejméně tolerantní byly všechny tři skupiny respondentů k žánru electro dance, který nevyžaduje ani minimální hudební vzdělání.

Hudební ukázky nejlépe identifikovali respondenti s profesionálním hudebním vzděláním a to v 57 %. U zbývajících dvou skupin respondentů se míra úspěšné identifikace procentuálně téměř shodovala – u respondentů s rozšířeným hudebním vzděláním dosáhla 51 % a u respondentů s povinným hudebním vzděláním 49 %. Ukázky umělecké hudby byly lépe identifikovány respondenty s profesionálním hudebním vzděláním, pro které je tato hudba lépe dostupná, mají k ní bližší vztah a většina se s ní dokonce aktivně setkává. Rozptyl hodnocení mezi nejlépe a nejhůře identifikující skupinou byl 29 %. Všechny tři skupiny respondentů dokázaly podobnou schopnost identifikace u ukázek neartifické hudby. U respondentů s povinným hudebním vzděláním míra identifikace dosáhla 54 %, u rozšířeně a profesionálně hudebně vzdělaných respondentů pak 55 %.

Největší rozptyl v hodnocení se projevil u šesti ukázek umělé hudby, u nichž byly hodnoty vyšší než 25 %. Jednalo se postupně o tyto žánry – klasicismus (Mozart), romantismus (Schubert), baroko, vážná hudba 1. poloviny 20. století a impresionismus. Rozdíl více než 40 % dosáhla ukázka Dvořákovy 9. symfonie. Nejlépe identifikovaným žánrem se bezkonkurenčně stal styl reggae. U všech tří kategorií hudebního vzdělání byla míra úspěšné identifikace vyšší než 96 %.

Žánr či styl	Rozptyl hodnocení	Nejnižší hodnota	Povinné vzdělání	Nejvyšší hodnota	Profesionální vzdělání
Romantismus (Dvořák)	47,8 %	povinné	20,30 %	profesionální	68,10 %
Impresionismus	39,7 %	povinné	22,90 %	profesionální	62,60 %
Vážná hudba 1. pol. 20. stol.	36,9 %	povinné	17,40 %	profesionální	54,30 %
Baroko	36,2 %	povinné	40,40 %	profesionální	76,60 %
Romantismus (Schubert)	34,1 %	povinné	26,30 %	profesionální	60,40 %
Klasicismus (Mozart)	25,80 %	povinné	86,90 %	profesionální	86,90 %

Tabulka 7: Hudební žánry a styly s největším rozdílem ve správné identifikaci podsoubory podle hudebního vzdělání

4 Vliv hudební aktivity

Posledním zkoumaným faktorem tohoto výzkumu byl **vliv hudební aktivity**, která je pro utváření hudebních preferencí každého člověka neméně důležitá. Z celkového počtu 1 094 respondentů bylo 57 % hudebně aktivních a 43 % hudebně neaktivních.

Graf 2: Zastoupení respondentů podle hudební aktivity

Jak se předpokládalo a jak také bylo výzkumem potvrzeno, hudební vzdělání má značný vliv na hudební aktivitu. Respondenti s profesionálním hudebním vzděláním jsou aktivnější než respondenti s povinným hudebním vzděláním. V případě hudební aktivity se na prvních pěti pozicích hudební preference umístily následující žánry – romantismus (Dvořák), rock'n'roll, soul, klasicismus (Beethoven a Mysliveček). Hudebně neaktivní respondenti se v některých pozicích shodovali – preferovali rock'n'roll, rock, soul, romantismus (Dvořák) a art rock. U ukázky romantismu (Dvořák) je zajímavé její umístění mezi pěti nejpreferovanějšími žánry, přestože byl rozdíl v hodnocení aktivních a neaktivních respondentů vyšší než 20 %. K ostatním žánrům, u kterých rozdíl dosáhl více než 20 %, patřily všechny tři ukázky klasicismu (Beethoven, Mysliveček, Mozart), impresionismus, baroko a jedna ukázka z nonartificiální hudby – muzikál. Největší rozdíl v hodnocení preference artificiální hudby u hudebně aktivních a neaktivních respondentů činil 27,5 %.

Aktivní				Neaktivní			
Pořadí	Žánr či styl	Počet	%	Pořadí	Žánr či styl	Počet	%
1.	Romantismus (Dvořák)	476	75,7 %	1.	Rock'n'roll	298	64,1 %
2.	Rock'n'roll	443	70,4 %	2.	Rock	255	54,8 %
3.	Soul	414	65,8 %	3.	Soul	255	54,8 %
4.	Klasicismus (Beethoven)	408	64,9 %	4.	Romantismus (Dvořák)	250	53,8 %
5.	Klasicismus (Mysliveček)	406	64,5 %	5.	Art rock	218	46,9 %

Tabulka 8: Nejoblíbenější hudební žánry a styly podle hudební aktivity

V případě tolerance dosáhly velmi podobných hodnot u hudebně aktivních a neaktivních respondentů tyto žánry – rock'n'roll, romantismus A. Dvořáka, rock a klasicismus (Mysliveček). Hudebně aktivní respondenti nejvíce tolerovali romantismus (Dvořák), klasicismus (Beethoven a Mozart), rock'n'roll, klasicismus (Mysliveček) a rock. U hudebně neaktivních respondentů se mezi nejtolerovanějšími žánry objevil rock, rock'n'roll, romantismus (Dvořák), soul, klasicismus (Mysliveček) a tradiční jazz. K nejméně tolerovaným žánrům se řadí u aktivních i neaktivních lidová píseň a již dříve zmíněná dechovka a electro dance.

Aktivní				Neaktivní			
Pořadí	Žánr či styl	Počet	%	Pořadí	Žánr či styl	Počet	%
1.	Romantismus (Dvořák)	619	98,4 %	1.	Rock	443	95,3 %
2.	Klasicismus (Beethoven)	603	95,9 %	2.	Rock'n'roll	441	94,8 %
3.	Klasicismus (Mozart)	603	95,9 %	3.	Romantismus (Dvořák)	430	92,5 %
4.	Rock'n'roll	601	95,5 %	4.	Soul	428	92,0 %
5.	Klasicismus (Mysliveček)	600	95,4 %	5.	Klasicismus (Mysliveček)	413	88,8 %
6.	Rock	599	95,2 %	6.	Tradiční jazz	413	88,8 %

Tabulka 9: Srovnání nejvíce tolerovaných žánrů a stylů u hudebně aktivních a neaktivních

Také v identifikaci umělé hudby se projevila lepší dispozice hudebně aktivních respondentů. U neumělé hudby byly obě skupiny respondentů téměř bez rozdílu. V případě hudebně aktivních respondentů se mezi pěti nejlépe identifikovanými hudebními žánry či styly umístilo reggae, rock'n'roll, muzikál, free jazz a klasicismus (Mozart). Hudebně neaktivní respondenti se v identifikaci shodovali s aktivními respondenty na prvních dvou pozicích (reggae, rock'n'roll), dále úspěšně identifikovali free jazz, muzikál a rap.

Aktivní			Neaktivní		
Pořadí	Žánr či styl	%	Pořadí	Žánr či styl	%
1.	Reggae	97,6 %	1.	Reggae	97,4 %
2.	Rock'n'roll	83,5 %	2.	Rock'n'roll	84,6 %
3.	Muzikál	81,7 %	3.	Free jazz	81,8 %
4.	Free jazz	80,9 %	4.	Muzikál	77,1 %
5.	Klasicismus (Mozart)	76,6 %	5.	Rap	76,1 %

Tabulka 10 – Srovnání nejvíce identifikovaných žánrů a stylů u hudebně aktivních a neaktivních

5 Závěr

Letošní výzkum ukončil etapu výzkumů zabývajících se hudebními preferencemi vysokoškolské mládeže. Počet respondentů prokázal, že typy těchto výzkumů nemají v poslední době velké zastání a návratnost dotazníků je malá. Přesto bylo možné z výsledků

vyvodit několik závěrů platných pro daný okruh respondentů. Průměrná preference k hudbě dosáhla 42% hranici. Je možné konstatovat, že vybrané ukázky představují průřez mezi hlavními žánry a styly. Přesto více než polovina z respondentů není vyhraněná k nějakému žánru. Větší průměrná preference k umělé hudbě dokazuje, že umělá hudba má v hudebním světě své místo, obsahuje určitou přidanou hodnotu, kterou u konzumní neumělé hudby můžeme hledat jen těžko. Mezi ukázky neumělé hudby byla zařazena většina písní v anglické verzi, jen u některých ukázek se respondenti mohli setkat s českou verzí. Důvodem k zařazení českých ukázek byla snaha pokračovat ve stejném souboru ukázek z předešlých let a možnost tak jednotlivé výsledky srovnávat. Jedná se o žánry lidová píseň, tradiční česká dechovka, spirituál a folk, kde je kromě charakteristických rysů hudebních žánrů důležitý také obsah písně. U těchto ukázek tak pravděpodobně měli zahraniční respondenti více obtíží při identifikaci.

I přesto, že si v preferenci umělé a neumělé hudby nevedly příliš dobře, z hlediska tolerance jsou výsledky příznivější. Větší tolerancí se může pochlubit umělá hudba. Kromě preferujících a tím pádem i tolerujících respondentů, někteří respondenti proti poslechu dané ukázky nic nenamítali, ale sami osobně by takovou hudbu nemuseli cíleně vyhledávat.

Průměrná identifikace prokázala, že ne všichni respondenti vědí, jakou hudbu poslouchají a nejsou si jisti v určování žánrů a stylů. Lepší identifikace se projevila u těch, kteří danou ukázku preferovali. Je tedy jisté, že se jedná o hudbu, se kterou se tito respondenti často setkávají a sami ji vyhledávají.

Všechna hlediska podle výsledků uvádějí, že pro utváření hudebních preferencí k umělé hudbě není hudební vzdělání zcela rozhodujícím faktorem. Znamená to, že respondenti s vyšším hudebním vzděláním sice lépe chápou obsah hudebního sdělení a nevnímají jen melodii a rytmus. Procentuálně měla dobré výsledky u umělé hudby také skupina respondentů s rozšiřujícím hudebním vzděláním. Zde měla neumělá hudba o 11 % méně pozitivních ohlasů. U základní skupiny respondentů s povinným vzděláním je obecně hudba méně preferována i tolerována než v obou dalších skupinách. Zde můžeme vycházet z toho, že když se v hudbě někdo více vzdělává a věnuje se jí, má širší rozhled a dostane se k daleko širšímu repertoáru různých žánrů. Zřejmě proto se prokázala skupina povinně hudebně vzdělaných v identifikaci jako nejslabší. Rozdíly oproti profesionálně vzdělaným dosahovaly například u ukázek umělé hudby více než 25 %. Nejvyšší rozptyl byl 48 %. Jednalo se o ukázku známého českého skladatele Antonína Dvořáka, kterou mnoho

povinně vzdělaných respondentů preferovalo či tolerovalo, ale bylo pro ně obtížné ji správně identifikovat.

Poslední kapitolou výzkumu bylo nalezení spojitosti mezi hudební aktivitou a hudebním vzděláním. Výzkum potvrdil, že hudební vzdělání má určitou spojitost s hudební aktivitou. Většina hudebně aktivních respondentů měla vyšší hudební vzdělání než povinné. V toleranci rozdíl ve výsledcích aktivních a neaktivních respondentů nepřesáhl 20 %, zatímco v preferenci a identifikaci hudebních žánrů či stylů byl tento rozdíl překonán hned u několika ukázek. V případě preference se jednalo o šest uměle vytvořených a jednu skutečnou ukázkou, v případě identifikace pak o čtyři ukázky uměle vytvořené hudby. Mezi prvními pěti nejpreferovanějšími a nejlépe identifikovanými žánry objevují shodné žánry a styly. Z tohoto výsledku je tedy patrné, že hudební aktivita má vliv na utváření preference i na schopnost identifikace ukázek uměle vytvořené hudby. Umístění skutečných ukázek nebylo hudební aktivitou téměř ovlivněno.

Musica viva in schola XXIV.
Editor: doc. Mgr. Petr Hala, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita v roce 2014
1. elektronické vydání, 2014

ISBN 978-80-210-7565-8
DOI: 10.5817/CZ.MUNI.P210-7565-2014