

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta

Musica viva in schola XXIII.

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



Brno 2012

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY č. 255
ŘADA HUDEBNĚ VÝCHOVNÁ č. 24

Vyšlo za finanční podpory projektu Masarykovy univerzity MUNI/A/0885/2011

Recenzovali: Prof. PhDr. Jindřiška Bártová
Prof. Michal Košut, Ph.D.

© 2012 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-6106-4

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.P210-6106-2012

Obsah

Autoři referátů	5
Úvodem	6
Bedřich Crha: Výzkum hudebních preferencí vysokoškoláků 2012	7
Markéta Prudíková: Vliv hudební aktivity na preferenci žánrů a stylů, toleranci k nim a schopnost jejich identifikace	25
Tat'ána Jurčíková: Vliv hudebního vzdělání na preferenci a znalost hudebních žánrů	37
Lucie Sochorová: Problematika vysokoškolských studentů pohledem sociologických výzkumů	49
Kamila Sokolová: Nový model profesního chování učitelů HV	56
Šárka Vaňková: Multimédia v hodinách hudební výchovy v Evropě a v České republice	62
Kateřina Šrámková: Hudební preference vysokoškoláků a jejich osobnost	68
Radka Binderová: Sekvence z pohledu odborné literatury druhé poloviny dvacátého století	74
Petra Pokorná: Práce se žáky se specifickými poruchami učení a chování v hodinách hudební výchovy	79
Klára Roztočilová: Postavení lidové písně (folkloru všeobecně) v hudebních preferencích mládeže	85
Marek Olbrzymek: Vlivy rodinného prostředí na rozvoj hudebnosti a hudební percepce dětí	92
Ivo Bartoš: Musica viva in schola nebo Ratio educationis musicae?	96
Petra Bělohlávková: Terra cognita – krajina česká, hudbou poznávaná	108
Jarosław Chaciński: Intercultural music education in Central and Eastern Europe – author's educational project "Four music cultures" implemented in Poland, Germany and Ukraine	112
Slávka Kopčáková: Interpretácia hudby ako fundament estetickej reflexie a hudobnej edukácie na príklade spoznávania regionálneho hudobno-kultúrneho dedičstva	131
Tatiana Pírníková: Malá sonda do učitel'ovej duše...	141

Janka Kupková: Bádateľské spektrum vysokoškolských hudobno-výchovných centier na Slovensku: Inovatívny pohyb v období rokov 1989–2009	149
Pavla Olšarová: Aktuální regionální hudební problematika jako výběrový předmět na katedře hudební výchovy Ostravské univerzity	163
Jindřich Schwarz: Film jako prostředek popularizace hudby	168

Autoři referátů

doc. Mgr. Ivo Bartoš

Mgr. Petra Bělohávková, Ph.D.

Mgr. Radka Binderová

doc. PhDr. Bedřich Črha, CSc.

Dr Jarosław Chaciński

Mgr. Taťána Jurčíková

PaedDr. Slávka Kopčáková, PhD.

PhDr. Janka Kupková, CSc.

MgA. Marek Olbrzymek

Mgr. Pavla Olšarová

doc. Mgr. Tatiana Pirníková, PhD.

Mgr. Petra Pokorná

Mgr. Markéta Prudíková

Mgr. Klára Roztočilová

Mgr. Jindřich Schwarz, DiS.

Mgr. Lucie Sochorová

Mgr. MgA. Kamila Sokolová

Mgr. Kateřina Šrámková

Mgr. Šárka Vaňková

Úvodem

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity uspořádala ve dnech 16.–18. října 2012 XXVI. mezinárodní hudebně pedagogickou konferenci *Musica viva in schola* v prostorách Výukového a rekreačního střediska Masarykovy univerzity na Ciháji.

Konference již hlavním tématem „*Hudební výchova – terra cognita*“ předjímalá zaměření celého jednání na výsledky grantových úkolů řešených v posledních letech výzkumným týmem Katedry hudební výchovy, dotýkajících se širokého okruhu problémů současné hudební výchovy na základních a středních školách, vedle toho zde byly prezentovány závěry rozsáhlého empirického hudebně sociologického výzkumu hudebních preferencí studentů vysokých škol v České republice.

Závěrečné zprávy zmíněných grantových výzkumů jsou široké odborné veřejnosti dostupné na webových stránkách Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Odborné veřejnosti předkládáme sborník referátů, které zazněly v rámci jednání konference.

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

Petr Hala, tajemník konference

Brno, 17. prosince 2012

Výzkum hudebních preferencí vysokoškoláků 2012

Bedřich Crha

Vysokoškolští studenti jako cílová skupina výzkumu představují významný zdroj informací pro relevantní ověření efektivity procesu všeobecné hudební výchovy na základních a středních školách, neboť převážně pokračují ve studiu na vysokých školách bezprostředně po absolvování střední školy a je u nich tedy největší předpoklad, že jejich postoje k hudbě a hudební preference by měly být vlastně výsledkem tohoto dlouhodobého působení hudební výchovy.

Projekt *Hudební preference vysokoškolských studentů (MUNI/A/0885/2011)* byl koncipován v návaznosti na výzkumné aktivity Katedry hudební výchovy pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v předchozích letech (*Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově (MUNI/A/1025/2009)* a *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově na SŠ (MUNI/A/1022/2010)*) jako logické pokračování ve zjišťování stavu hudebnosti studentů, tentokrát v rámci terciárního vzdělávání. Cílem výzkumu bylo jednak ověřit novou techniku hudebně sociologického empirického výzkumu – *osobní počítačové dotazování CAPI Computer Assisted Personal Interviewing ve spojení se zvukovým dotazníkem* – dále zjistit efektivitu a účinnost všeobecné hudební výchovy předchozích stupňů škol (ZŠ, SŠ) a zejména míru vlivu dalšího hudebního vzdělávání a mimoškolních hudebních aktivit na hudební preference vysokoškolské mládeže, jednak prozkoumat druhovou a žánrovou preferenci, toleranci a schopnost identifikace žánrů v oblasti artificiální a nonartificiální hudby úzce související s jejich hodnotovou orientací a svědčící o relativně stabilizované hudební profilaci, která zpravidla není v průběhu jejich dalšího života kultivována, ale naopak pouze ovlivňována okolním masmediálním světem. Kusák¹ k tomu uvádí, že negace a krize tradičních kulturních hodnot v aktuálních trendech současné masové hudební kultury se totiž mohou projektovat do interakčního vztahu s procesem hudebního vzdělávání a v širším smyslu tak nepřímo posilovat všeobecně rozšiřující se tendence antropocentrismu, kdy je člověk kladen do centra světa, a tendence racionalismu přeceňující rozumovou složku. Nastává tak situace, kdy se humanitní vzdělávání (a to především s esteticko-výchovnou dimenzí ve srovnání s přírodovědným a technickým vzděláváním) dostává na periferii zájmu a oslabuje svůj kredit, společenskou prestiž a postavení. Dochází k transferu preference hodnot duchovních směrem k zájmové preferenci

¹ KUSÁK, J. *Evropanství a rozvoj interkulturních kompetencí (kognitivních, afektivních a behaviorálních) v kontextu evropského kulturního prostoru*. In Mezinárodní webový sborník hudební výchovy. Ostrava: 2009. ISSN 1802-6540.

hodnot materiálních a takto deformovaná hodnotová hierarchie a stratifikace se velmi nepříznivě promítá do kvality života jednotlivce i celé společnosti.

Proponovaný výzkum si tedy kladl za cíl zachytit stav hudebních preferencí vysokoškolských studentů a současně ověřit novou výzkumnou techniku. Má-li totiž hudební pedagogika smysluplně a funkčně projektovat celý proces hudební výchovy, neobejde se bez informací hudebně sociologického typu o hudebních aktivitách, zájmech a postojích k jednotlivým žánrům artificiální a nonartificiální hudby, které vykazují silné korelace s hudebními preferencemi a hodnotovou orientací.

Badatelské úsilí směřující k zachycení různých postojů k hudbě, hudebních zájmů, aktivit, oblíbenosti jednotlivých druhů a žánrů hudby, typů posluchačského chování, hudebního vkusu, hudebních preferencí a hudebnosti jako fenoménu vůbec má u nás dlouholetou tradici, i když frekvence těchto reprezentativních výzkumů není příliš častá.

Významným přínosem pro hudebně empirický výzkum byl již v roce 1910 zvukový dotazník (fonotest), který je spojen se jménem Otakara Zicha², následně byl využit ve výzkumech Františka Lýska³ a zejména v jednom z nejvýznamnějších výzkumů, který vzbudil velký ohlas nejen u nás, ale i v zahraničí, *Výzkumu současné hudebnosti* autorské dvojice V. Karbusický a J. Kasan⁴. Další výzkumy proběhly pod patronací Ústavu pro výzkum kultury v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století⁵, kombinovanou techniku zvukového dotazníku a sémantického diferenciatu poprvé ověřil E. Valový koncem 70. let⁶. Výzkumné oddělení Československého rozhlasu garantovalo jeden z nejvýznamnějších výzkumů 90. let, *Výzkum hudebnosti 1990* Jaroslava Kasana.⁷ Poslední reprezentativní výzkum posluchačů v České republice realizoval v roce 2001 Mikuláš Bek.⁸

Zdrojem hudebně sociologických informací mohou být také dílčí závěry výzkumných aktivit jednotlivých univerzitních pracovišť z okruhu hudební vědy a hudební výchovy. Empirické výzkumy hudebních preferencí dětí a mládeže, které za posledních více jak třicet

² ZICH, O. *Estetické vnímání hudby*. Praha: 1910.

³ LÝSEK, F. *Hudebnost a zpěvnost mládeže ve světle výzkumů*. Praha: 1956.

LÝSEK, F. *Hudební aktivita mládeže*. Brno: 1963.

⁴ KARBUSICKÝ, V., KASAN, J. *Výzkum současné hudebnosti*. Praha: Výzkumné oddělení Českého rozhlasu, 1964.

⁵ HEPNER, V. a kol. *Postoje české veřejnosti k populárním zpěvákům*. Praha: Ústav pro výzkum kultury, 1973.

CEJP, M., MAŘÍKOVÁ, I. *Postoje české veřejnosti k hudebnímu umění*. Praha: Ústav pro výzkum kultury, 1978.

⁶ VALOVÝ, E. *Sémantický diferenciat ve výzkumu vnímání hudby žáky základních škol*. In *Musica viva in schola IV*. Brno: 1979, str. 97–112.

⁷ KASAN, J. *Výzkum hudebnosti 1990*. Praha: Výzkumné oddělení Českého rozhlasu, 1991.

⁸ BEK, M. *Konzervator Evropy? K sociologii české hudebnosti*. Praha: KLP 2003. ISBN 80-85917-99-8.

let probíhaly na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, umožnily rekonstruovat některé dlouhodobé trendy v hudebních postojích a preferencích. Tyto výzkumy⁹ probíhaly u výběrových souborů mládeže převážně s nasazením kombinovaných technik *anamnestického dotazníku a sémantického diferenciálu ve spojení s tzv. zvukovým dotazníkem*, v němž byly zařazeny reprezentativní ukázky skladeb jednotlivých druhů a žánrů hudby z období baroka, klasicismu, romantismu a hudby 20. a 21. století stejně jako ukázky různých žánrů nonartificiální hudby, kde byla zohledněna a akcentována konfrontace minulých směrů se současnými aktuálními módními vlnami naší i zahraniční produkce, přičemž z důvodů neexistence jiných objektivních kritérií zde oporou pro výběr byly různé hitparády, žebříčky popularity, nejprodávanější zvukové nosiče, popř. aktuální anketní předvýzkum preferencí v této oblasti. (Zde je namístě poznámka k použité *technice zvukového dotazníku*, která bývá často konfrontována s druhou využívanou technikou, což je *formulace slovních dotazů na postoje k určitým žánrům*. Samozřejmě obě metody mají svoje výhody a nevýhody. Někteří badatelé poukazují na rizika chyb validity u zvukového dotazníku a upozorňují, že respondenti inklinují spíše k hodnocení konkrétních individuálních ukázek, nikoliv zobecněných žánrů a zejména u ukázek nonartificiální hudby je problematické vztahovat toto individuální hodnocení k tradičnímu členění této sféry, neboť vlastní kategorizace užívaná posluchači může být založena na kritériích zcela jiných, například na oblíbě interpreta.¹⁰ Tato úskalí byla již v projektech výzkumů zohledněna a korigována zejména výběrem ukázek. Jako velmi užitečná se pak ukázala jejich kombinace, kdy již v projektu výzkumu vystupuje jedna technika vůči druhé v podobě *kontrolních otázek*, kdy vedle hudebních ukázek vybraných do zvukového dotazníku mohou respondenti v nabídnuté baterii žánrů vybrat ten, ke kterému podle jejich názoru vyslechnutá ukázka patří.

Všechny empirické výzkumy, ať už zkoumaly jakoukoliv stránku společenské existence hudby a chování jejích posluchačů, mají jedno společné: vždy zde byla implicitně přítomna otázka efektivity hudební výchovy, neboť výběrové soubory a jejich jednotky měly jeden společný znak – jednalo se o „absolventy“ všeobecné hudební výchovy na základní škole (popř. střední škole) a všechny závěry zejména o postojích k hudbě a preferencích jednotlivých druhů a žánrů hudby zprostředkovaně odkazovaly na její výsledky.

Tato základní myšlenka stála také při projektování *výzkumu hudebních preferencí vysokoškolských studentů*, jehož cílem bylo relevantním způsobem adekvátními nástroji

⁹ CRHA, B., MAREK, Z. *Problém vztahu artificiální a nonartificiální hudby z hlediska receptivní výchovy dospívající mládeže*. In *Musica viva in schola IX*. Brno: UJEP, 1989. s. 210–217.

¹⁰ BEK, M. *Konzervatoř Evropy? K sociologii české hudebnosti*. Praha: KLP 2003. ISBN 80-85917-99-8, str. 32.

„změřit“ *efektivitu celého procesu všeobecné hudební výchovy na základních a středních školách* (kde hlavním posláním hudební výchovy je otevírat mladému člověku cestu k závažným hudebním dílům ze sféry artificiální hudby a kultivace jeho vkusu, tedy výchova kvalifikovaného posluchače hudby, budoucího hudebního publika), zachytit *vliv dalšího hudebního vzdělávání* a jiných mimoškolních hudebních aktivit, tzn. *aktivního provozování hudby*, právě prostřednictvím *hudebních preferencí* jednotlivých druhů a žánrů artificiální a nonartificiální hudby. Vedle hudebních preferencí byla také zjišťována *schopnost respondentů identifikovat jednotlivé žánry hudby*.

Za *základní soubor* byli považováni všichni studenti vysokých škol v ČR, při náhodném výběru bylo formou osobního počítačového dotazování osloveno 20 374 studentů z Masarykovy univerzity v Brně, Univerzity Palackého v Olomouci, Ostravské univerzity, Univerzity Karlovy v Praze, Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem a Západočeské univerzity v Plzni. Z nich dotazník otevřelo 3 989 uživatelů, začalo vyplňovat 1 936 uživatelů a dokončilo a odeslalo 1 278 vysokoškolských studentů, z toho 367 mužů a 911 žen. Typickým znakem jednotek výběrového souboru byl pouze sociální status studenta vysoké školy, implicitním znakem pak bylo absolvování všeobecné hudební na základní popř. střední škole. Tento způsob oslovení jednotek základního souboru je velmi efektivní (z hlediska možného počtu respondentů), avšak zpravidla se nedosáhne reprezentativnosti výběrového souboru ve statistickém smyslu slova. Snahou je tedy oslovit co největší počet jednotek s tím, že čím větší bude velikost výběrového souboru, tím menší je riziko výběrové chyby a výsledky jsou reprezentativnější. Jedná se tedy o kvazireprezentativní výběrový soubor, kde se reprezentativnost ověřuje konfrontací získaných dat s dosaženým stupněm poznání (soubor je tedy reprezentativní nikoliv ve statistickém, ale logickém smyslu slova). Problematikou nízké návratnosti dotazníků se v současné době zabývá většina výzkumných ústavů, institucí a univerzitních výzkumných pracovišť v celé Evropě. Tento stav bývá označován jako sociální fakt, který nelze ze strany výzkumníků dále ovlivnit.

Ve výzkumu byl nasazen zvukový dotazník s následným zjištěním sociodemografických údajů o pohlaví respondentů, jejich hudebním vzdělání (základní, střední, na úrovni absolvování základní umělecké školy, profesionální) a konečně hudebních aktivitách (hudebně neaktivní, hra na hudební nástroj, činnost v amatérských souborech, profesionální aktivity).

Zvukový dotazník byl zkonstruován a distribuován poprvé v empirických hudebně sociologických výzkumech pomocí IT *on line v elektronické podobě, typ sběru dotazníku je tedy osobní počítačové dotazování CAPI Computer Assisted Personal Interviewing*. Sběr a vyhodnocování dat pomocí počítačů a internetu je totiž rychlé, přesné, reaguje pružně na změny a umožňuje respondentům odpovídat na otázky z pohodlí domova, ze školy, z práce. Výzkumník získává nástroj pro snadnou distribuci mezi respondenty, který umožňuje automatizované a bezchybné vyhodnocení. Ušetřený čas je tak možno namísto rutinního zdouhavého ručního počítání věnovat interpretaci výsledků. V konečném důsledku pak tento způsob sběru a vyhodnocování dat snižuje náklady na výzkum, avšak současně nese nebezpečí nízké návratnosti.

Dotazník byl vystaven na webových stránkách fakulty od 2. 4. do 29. 7. 2012. Respondent vyslechl postupně 33 krátkých hudebních ukázek. Ukázky bylo možné poslechnout pouze jednou a uživatel je spouštěl kliknutím na symbol přehrát. Z metodologických důvodů a možnosti následné komparace výsledků poslech nebylo možné pozastavit, přetočit ani ukončit dříve. V průběhu poslechu však uživatel mohl již vyplňovat, zda se mu poslech líbil či nikoliv (*preference, tolerance, odmítnutí*) a do kterého žánru či stylu by ukázkou zařadil (*identifikace*). Po skončení ukázky odpovědi odeslal a uložil je tím do databáze. Po kterékoliv ukázce mohl uživatel vyplňování dotazníku přerušit, stačilo si uložit odkaz, pomocí kterého bylo možné se později vrátit na místo, kde respondent s vyplňováním skončil. Na závěr byli respondenti požádáni o doplnění informací o věku, pohlaví, hudebním vzdělání a hudebních aktivitách, což umožnilo třídění získaných dat a vytváření podsouborů podle těchto proměnných.

Vyhodnocení probíhalo dotazy nad databází. Počty jednotlivých odpovědí byly sumarizovány dle výše uvedených podsouborů a přehlednou formou prezentovány na webové stránce, umožňující rychlou navigaci ve zpracovaných výsledcích, dále byly vytvořeny soubory obsahující tabulky a grafy v programu Excel.

Po stránce technologické byl dotazník tvořen dokumentem – webovou stránkou – zapsanou v jazyce XHTML 1.1. Pro vytvoření jednoduchého přehledného grafického designu bylo použito kaskádových stylů CSS 2.1. Interaktivita na straně uživatele a kontrola zadaných dat byla zajištěna pomocí JavaScriptové knihovny jQuery 1.7.1, pro přehrávání ukázek posloužil doplněk pro tuto knihovnu JPlayer 2.1.0. Technologií AJAX byla zajištěna výměna dat mezi prohlížečem a webovým serverem. Data byla ukládána do databáze

MySQL. Serverová část aplikace byla naprogramována pomocí objektového přístupu v jazyce PHP. Univerzita poskytla webový prostor s podporou PHP verze 5.3.17 a MySQL 5.0.88.

Grafy a tabulky v programu Excel 2007 byly generovány automaticky pomocí programovacího jazyka Visual Basic for Application (VBA).

Zvukový dotazník obsahoval jako indikátory 33 typických hudebních ukázek žánrů umělé i neumělé hudby s délkou expozice cca 1–2 minuty. Tyto ukázky byly respondenty hodnoceny vždy ihned po doznění na posuzovací třístupňové škále (poslouchám rád – poslech nevdí – poslech nesnáším). Rozhodnutí pro tento typ škály vycházelo mimo jiné ze snahy navázat na výše citované výzkumy Karbusického a Kasana, kteří ve všech případech využili právě tuto jednoduchou třístupňovou škálu.

Tak jako ve většině výzkumů jsou zde hudební preference operacionalizovány jako sada otázek na kladný či záporný postoj k jednotlivým hudebním žánrům, stylům a druhům. Pochopitelně nejde o preference jednoho typu hudby před druhým, nýbrž o sadu měření postojů k navzájem nezávislým položkám. Při projektování výzkumu byla zvažována možnost využití kombinované techniky zvukového dotazníku a škálovací *techniky sémantického diferenciálu*, což by následně ve fázi analýzy a interpretace získaných dat umožnilo „jemnější odstínění“ rozdílů hodnocení (v cca 10 dvojicích bipolárních adjektiv lze vysledovat na určité hladině statistické významnosti např. korelaci míry preference s mírou porozumění hudebnímu sdělení, jazyku hudebního díla, nebo korelaci míry porozumění – základního hodnotícího postoje – estetického a axiologického soudu apod.). Tento typ hodnocení ukázek by však neúměrně prodloužil čas vyplňování dotazníku respondentem, proto byla v konečné fázi upřednostněna uvedená jednoduchá tříbodová hodnotící škála.

Velmi náročný a do jisté míry rozhodující je v tomto typu výzkumu výběr hudebních ukázek, který byl zvolen tak, aby pokryl z hlediska nejrozšířenějších hudebních stylů a žánrů umělé hudby od baroka po 20. století a neumělé hudby 20. a 21. století.

V oblasti umělé hudby byly zvoleny ukázky z takových hudebních děl, která nejsou notoricky známá, avšak typická – z důvodu zjišťování respondentovy schopnosti orientace v hudebním stylu prostřednictvím jeho analytických myšlenkových operací aktuálně slyšené hudební struktury, nikoliv zprostředkované, již naučené. Někteří respondenti totiž mohou mít spojenou např. Malou noční hudbu jako snad nejznámější dílo W. A. Mozarta s klasicismem tzv. encyklopedicky (např. vlivem školy), aniž se orientují v jiných skladbách téhož stylu,

téhož autora. Na méně známých ukázkách tak lze lépe ověřit respondentovu posluchačskou zkušenost, míru aktivity jeho hudebního myšlení, schopnost úsudku apod.

Výběr ukázek z oblasti artificiální hudby byl veden několika aspekty:

1. Šlo o postižení relativně širokého spektra paradigmatu koncertně prováděné a medii uváděné hudby. Toto hledisko mělo být garantem co největší vzájemné korespondence mezi paradigmatem hudby a reálnou znalostí průměrného příslušníka populace.
2. Výběr směřoval k reprezentativním po desetiletí ověřovaným dílům renomovaných autorů. Akcent byl kladen na posluchačskou atraktivnost ukázek, byly vybrány skladby akcentující spíše invenčnost než technologii kompozice.
3. Ukázky byly vybírány tak, aby byly zcela srozumitelné, pochopitelné a měly jednoznačný výklad.
4. Při výběru šlo dále o postižení v podstatě celého repertoáru dnešní koncertní produkce, tedy od baroka po polovinu 20. století. Konkrétně se ukázky týkají vrcholného baroka (Zelenka), raného klasicismu (Mysliveček), vrcholného klasicismu (Mozart), pozdního klasicismu (Beethoven), raného romantismu (Schubert), vrcholného romantismu (Dvořák), impresionismu (Debussy) a neofolklorismu (Janáček).
5. Vzhledem k tomu, že v minulosti byla česká hudební kultura často na špici evropského hudebního vývoje, čtyři ukázky z osmi byly vybrány z tvorby českých autorů (Jan Dismas Zelenka, Josef Mysliveček, Antonín Dvořák a Leoš Janáček). Všichni uvedení autoři jistě snesou vzhledem ke své kompoziční úrovni nejprísnejší měřítka hodnocení tvorby vzhledem k pracím svých neúspěšnějších vrstevníků jiných národností.

Naproti tomu v oblasti nonartificiální hudby, která je z největší části zastoupena moderní populární hudbou, byly vybírány hudební ukázky, které jsou pro daný hudební styl nejtypičtější, nejznámější, časem prověřené. Cílem bylo také ověřit, zda tradované zařazení daných skladeb k příslušným stylům cítí respondenti i dnes, neboť vzhledem k vývoji daného stylu se mohou konkrétní skladby jevit jinak (např. skladby, které byly v 60. letech považovány za metal, mohou mít dnes vzhledem k vývojové progresi tohoto stylu spíše blíže k hardrocku apod.). V moderní populární hudbě je též běžná ambivalentnost a překrývání stylů a žánrů, proto bylo snahou zvolit hudební ukázky pokud možno nejčistšího stylu. Výběr reprezentantů v podobě hudebních skupin a interpretů je záměrně většinou zahraniční produkce, aby nedocházelo u respondentů více ke koncentraci na text písní než na hudební

složku. Čeští představitelé byli zvoleni jen tam, kde je porozumění textu důležité pro zařazení k příslušnému stylu a žánru (lidová píseň, tradiční česká dechovka, spirituál, folk) nebo kde je ukázka z domácí produkce pro daný styl či žánr specifitější. Dalším důvodem pro volbu spíše zahraničních představitelů byl požadavek, aby u respondentů při samotném posuzování hudebních ukázek byla eliminována míra ovlivnění (a to jak pozitivní, tak i negativní) kultem osobnosti interpreta, což u domácí produkce představuje větší riziko (vliv tlaku českého bulváru a komerční popularizační propagandy vybraných jedinců v rozhlasových a televizních stanicích).

Při výběru stylů a žánrů nonartificiální hudby bylo přihlédnuto ke dvěma reprezentativním hudebně sociologickým výzkumům: Mikuláše Beka¹¹ z roku 2001 a dvojice autorů Marka Fraňka a Pavla Mužíka z roku 2006¹². Na rozdíl od výzkumu M. Beka nebyly do výzkumu zařazeny hudební druhy *opera* a *opereta* a hudební styly a žánry *hard core*, *současná taneční hudba* (ta byla nahrazena stylem *electro dance*), *nezávislý rock* a *rock 60. let* (ty byly sdruženy pod obecnějším označením *rock*, zvlášť byl navíc vyčleněn *art rock*). Na rozdíl od M. Fraňka a P. Mužíka nebyl zařazen hudební žánr *soundtrack*, naopak byl doplněn hudební styl reggae.

Z oblasti nonartificiální hudby bylo tedy celkem vybráno 25 hudebních stylů a žánrů (v abecedním pořadí): art rock, blues, country, dechovka, disco, electro dance, elektronická hudba, folk, free jazz, funk, gospel, heavy metal, hip-hop, lidová píseň, muzikál, pop, rap, reggae, rhythm'n'blues (R&B), rock, rock'n'roll, soul, spirituál, tradiční jazz a world music.

Vybrané hudební styly a žánry konkrétně reprezentovaly tyto skladby, hudební skupiny a interpreti:

Art rock	Pink Floyd – Money
Blues	B. B. King – Gambler's Blues
Country	Johnny Cash – Folsom Prison Blues
Dechovka	Moravanka – Nedaleko od Trenčína

¹¹ Srov. BEK, M. *Konzervatoř Evropy? K sociologii české hudebnosti*. Praha: KLP - Koniasch Latin Press, 2003. 280 s. musicologica.cz, sv. 1. ISBN 80-85917-99-8, s. 89.

¹² Srov. FRANĚK, M.; MUŽÍK, P. Hudební preference a její souvislost s některými osobnostními rysy. *ACTA MUSICOLOGICA.CZ* [online], Brno, UHV FF MU, 2006, č. 3 [cit. 2012-05-30]. ISSN 1214-5955. Dostupné z: <http://acta.musicologica.cz/06-03/0603s02.html>

Disco	Haddaway – What is Love
Electro Dance	DJ Tiesto – Maximal Crazy
Elektronická hudba	Jean Michel Jarre – Magnetic Fields 2
Folk	Jan Nedvěd – Na kameni kámen
Free jazz	Ornette Coleman – Macho Woman
Funk	James Brown – Don't Stop The Funk
Gospel	The Edwin Hawkins Singers – Oh Happy Day
Heavy metal	Black Sabbath – Neon Knights
Hip-hop	Cypress Hill – Insane In The Brain
Lidová píseň	Luboš Holý – Vy páni zemani
Muzikál	Leonard Bernstein – West Side Story (Tonight)
Pop	Madonna – Hung Up
Rap	Eminem – Real Slim Shady
Reggae	Bob Marley – One Love
Rhythm & Blues (R&B)	Muddy Waters – Hoochie Coochie Man
Rock	Bob Dylan – Like A Rolling Stone
Rock'n'roll	Chuck Berry – Johnny B. Good
Soul	Aretha Franklin – Respect
Spirituál	Spirituál kvintet – Za svou pravdou stát
Tradiční jazz	Louis Armstrong – When The Saints Go Marching In
World music	Dead Can Dance – Radharc

Celá interpretace výsledků výzkumu vycházela z podrobného hodnocení jednotlivých hudebních ukázek ze zvukového dotazníku, přičemž u každého žánru či stylu byla uvedena hudební ukázka, její stručná charakteristika a interpret. Dále následovaly výsledky celého výběrového souboru i jednotlivých podsouborů vyčleněných podle demografických znaků, hudebního vzdělání a hudební aktivity. Zachyceny jsou zde *preference, tolerance a odmítnutí*, tedy jaký postoj respondenti k hudební ukázce zaujali: kladný (+) „poslouchám rád(a),“ neutrální (0) „poslech nevadí“, negativní (–) „poslech nesnáším“, výsledky *identifikace žánrů* – zda respondenti správně rozpoznali slyšený žánr či styl: ano – správná identifikace,

ne – nesprávná identifikace, neví – zvolení možnosti odpovědi „nevím“, jiný – zapsání vlastní verze odpovědi.

Nejpreferovanějšími žánry byl rock'n'roll, romantismus (A. Dvořák) a gospel, které dosáhly pozitivního hodnocení u zhruba poloviny respondentů. Nejvíce tedy respondenti preferovali hudbu, která rychle zaujme, dodá lepší náladu, aktivizuje a přitom neklade vysoké nároky na emocionální ani rozumové zapojení. Nejméně preferovanými žánry pak byly dechovka, free jazz a elektronická hudba, které se líbily méně než 10 % respondentů. Nejvíce negativních ohlasů měl žánr electro dance (63 %) a nejméně rock (2 %).

Tolerantní postoj k ukázkám zaujalo průměrně 78 % respondentů, výsledek artificiální a nonartificiální hudby byl srovnatelný. Nejvyšší míry tolerance dosáhl žánr rock (98 %), nad 90 % to pak byly ještě žánry či styly romantismus (A. Dvořák), rock'n'roll, gospel, soul a reggae. Naopak nejméně tolerovaným žánrem bylo electro dance (37 %), málo tolerované byly ještě hip-hop, free jazz a dechovka. Nejvíce neutrálně hodnocenými žánry byly funk (66 %), blues (61 %) a rock (60 %).

Nejbezpečněji určili respondenti žánry muzikál, dechovka, reggae a rock'n'roll (85 a více procent správných odpovědí). Největší problém pro ně naopak byl romantismus (Schubert), klasicismus (Beethoven), rock a rhythm & blues (16 a méně procent správných odpovědí). Průměrně ukázky správně identifikovala polovina respondentů, u artificiální hudby pak byla úspěšnost poloviční než u nonartificiální.

Je tedy možné konstatovat, že se *neprokázala vyšší schopnost identifikace žánru či stylu u preferujících*. Sice v některých případech stoupá u osob preferujících danou ukázkou jejich schopnost identifikace, ovšem preferující nebyli průměrně úspěšnější ani o 10 % a ve více než polovině případů nepřekročil rozdíl 10 %. Snad poněkud *překvapivá je skutečnost, že průměrný rozdíl v úspěšnosti identifikace je stejný u AH i NAH*.

Nejrozdílnější názory měli muži a ženy na vyslechnuté ukázky popu, gospelu a art rocku, v obou případech byl rozdíl 20 % (u popu 20,00 %, u gospelu 19,89 % a u art rocku 20,66 %), přičemž art rock podstatně více preferovali muži, gospel a pop zase ženy.

Větší rozdíly v preferenci mezi muži a ženami lze najít též u ukázek blues, disco, tradičního jazzu, rhythm & blues, heavy metalu, soulu a muzikálu. Přitom muži častěji než ženy preferovali blues, tradiční jazz, rhythm & blues a heavy metal, ženy pak disco, soul, muzikál. *Ženy tedy častěji než muži volili písně melodické, libivější, s přehlednou strukturou.*

Muži naopak častěji než ženy preferovali zvukově agresivnější žánry, obvykle s méně výraznou a zapamatovatelnou melodií (výjimku tvoří snad jen ukázka tradičního jazzu.

Nejspíše se ženy a muži shodli v hodnocení ukázky hudby 1. poloviny 20. stol., kde byla preference prakticky totožná, mezi dalšími podobně hodnocenými ukázkami najdeme world music, všechny tři příklady klasicismu, dechovku, impresionismus, rap, hip-hop, elektronickou hudbu, oba příklady romantismu, elektro dance, baroko a funk. Významný rozdíl v pohledu mužů a žen však nenajdeme u 15 ukázek, což je téměř polovina z nabídky.

Nebyl shledán podstatný nesoulad v pohledu na AH, protože rozdíl mezi muži a ženami byl u všech ukázek AH menší než 5 %. Rozdílné pohledy u mužů a žen vykazovaly pouze písně NAH. V průměrném hodnocení se však muži a ženy shodli jak na hodnocení AH, tak na hodnocení NAH, též celkově byla preference hudby u obou pohlaví stejná.

Nejoblíbenějším žánrem mužů byl rock'n'roll, následuje romantismus, rock, heavy metal, art rock a tradiční jazz. Pokud ponecháme stranou romantismus, můžeme mluvit o zvukově agresivnější hudbě, méně přehledné struktuře, melodie často nestojí v popředí.

Nejoblíbenějším žánrem žen je gospel, poté následují rock'n'roll a romantismus, další ukázky, které se ženám líbily, zastupovaly disco, soul a pop.

Pohlaví tedy není podstatným faktorem, který by určoval, jaké žánry (ukázky) příjemci tolerují. Je pravděpodobné, že posluchači reagovali na charakter ukázky, popř. na další faktory (jako je např. pořadí ukázek dotazníku apod.), ale příslušnost k pohlaví nehraje zásadní roli pro toleranci žánrů a stylů. Míra tolerance žánrů je velmi podobná, zajímavější rozdíl (okolo 10 % a nepatrně vyšší) lze najít jen u ukázky artrocku, popu, muzikálu, free jazzu, gospelu a heavy metalu. Vzhledem k tomu, že se tu rozdíl pohybuje obvykle okolo 10 % (což je na hranici výběrové chyby), nelze z tohoto vyvozovat žádné závěry. U většiny nabídnutých ukázek byly rozdíly v míře tolerance zanedbatelné.

Nejmenší rozdíly ve schopnosti identifikace byly u ukázky Beethovenova Egmonta, gospelu, Schubertovy písně a rhythm & blues. Největší rozdíly pak najdeme u hip-hopu, funku a heavy metalu.

Muži nejlépe identifikovali reggae, dále rock'n'roll, dechovku, lidovou píseň, pop. Ženy nejspíše identifikovaly gospel, rock'n'roll, romantismus (Dvořák), disco, soul, pop.

Průměrná schopnost identifikace žánrů a stylů byla podobná u mužů i žen, lépe se dařilo mužům, ale rozdíl je statisticky nevýznamný.

Pohlaví má určitý vliv na hudební preference, vzhledem k toleranci hudebních žánrů a stylů a schopnosti jejich identifikace je to však faktor nepodstatný.

Vliv hudebního vzdělání respondentů na jejich hudební preference byl potvrzen – respondenti s vyšším hudebním vzděláním častěji volili pozitivní hodnocení slyšené hudby. V celkovém průměru byl rozdíl pozitivního hodnocení respondentů s nejnižším a nejvyšším hudebním vzděláním 14 %, v odděleném hodnocení umělé a neumělé hudby byl *výraznější rozdíl u umělé hudby*, kde převýšili respondenti s profesionálním hudebním vzděláním respondenty s hudebním vzděláním ze ZŠ o 37 %. V žánrech, které nejvíce preferují, se respondenti s hudebním vzděláním ze ZŠ shodli s respondenty s hudebním vzděláním ze SŠ (na prvním místě rock'n'roll), respondenti s nadstavbovým zájmovým hudebním vzděláním (ZUŠ apod.) se pak již více blížili respondentům s profesionálním hudebním vzděláním (na prvním místě romantismus – A. Dvořák).

Průměrné hodnoty tolerance ke slyšené hudbě byly u všech podsouborů poměrně vyrovnané (rozptyl v hodnocení byl jen 8 %). Větší rozdíl pak byl u umělé hudby, kde rozptyl dosáhl 20 % a kde tedy lze doložit pozitivní vliv hudebního vzdělání na toleranci k této hudbě. Nejvíce tolerovaným žánrem podsouborů ZŠ, ZUŠ a profesionálních byl rock, u podsouboru SŠ to byl romantismus – (A. Dvořák). Všechny podsoubory se pak shodly na málo tolerovaných žánrech, nejméně tolerovaným byl u všech žánr electro dance.

Vliv hudebního vzdělání respondentů na jejich schopnost správně identifikovat slyšené žánry či styly byl také potvrzen – respondenti s vyšším hudebním vzděláním lépe identifikovali slyšenou hudbu. V celkovém průměru byl rozdíl ve správné identifikaci respondentů s nejnižším a nejvyšším hudebním vzděláním opět 14 % a u umělé hudby pak 35 %.

Hudební aktivita ovlivňuje preferenci hudby i schopnost identifikovat žánry a styly, nepatrně větší vliv má snad na preferenci, celkově však ani u preference ani u identifikace není mezi výsledky osob hudebně aktivních a hudebně neaktivních rozdíl přesahující 10 %, proto není možné hovořit o zásadním vlivu hudební aktivity na schopnost identifikace hudby a její preferenci. Stejně tak na toleranci k hudebním žánrům má sice v některých případech vliv, ale obecně ani tady není rozhodující.

Typickým respondentem tohoto výzkumu byla žena ve věku 21 let. Hudební vzdělání získala pouze ve všeobecné hudební výchově na základní škole, přesto je hudebně aktivní – hraje na

nástroj. Nejraději poslouchá rock'n'roll, hudbu období romantismu, gospel, disco a soul, ale nevdí jí ani rock a reggae. Naopak nerada má electro dance a dechovku. Správně identifikuje polovinu slyšených žánrů, nejbezpečněji pozná muzikál, dechovku a reggae, naopak problém s identifikací má u rhythm & blues, rocku a pozdního klasicismu.

Posluchač mužského pohlaví zaujímá k AH převážně neutrální postoj, stejně tak je tomu u NAH. Nejraději poslouchá rock'n'roll, romantismus (Dvořák), rock, tradiční jazz, art rock a heavy metal. K hudbě obecně je velmi tolerantní. Nejtolerantnější je k rocku, rock'n'rollu, romantismu (Dvořák) a tradičnímu jazzu. Nejméně toleruje dechovku a elektro dance. Nejspolehlivěji identifikuje reggae, muzikál, rock'n'roll, dechovku a lidovou píseň. AH a NAH preferuje stejně, celkově preferuje více než čtvrtinu nabídnutých ukázek, stejně tak *NAH a AH stejnou měrou toleruje* (více než tři čtvrtiny hudební ukázek, které vyslechl) a NAH dokáže podstatně lépe zařadit k žánrům a stylům pozná víc než polovinu ukázek NAH, ale jen něco přes čtvrtinu ukázek AH.

Typická posluchačka také nejčastěji zaujímá neutrální postoj ke slyšené hudbě. K AH zaujímá rovněž neutrální postoj, vůči NAH se více vyhraňuje, a to oběma směry (kladné i záporné hodnocení). Nejvíce preferuje gospel, rock'n'roll a romantismus (Dvořák). Nejtolerantnější je k rocku, romantismu (Dvořák), rock'n'rollu, soulu a reggae, nejméně toleruje dechovku, free jazz a elektro dance. Nejlépe pozná muzikál, dechovku, reggae, rock'n'roll. *AH a NAH preferuje stejně*, celkově preferuje více než čtvrtinu nabídnutých ukázek, *AH toleruje napatrně více než NAH* a NAH dokáže lépe identifikovat (pozná více než polovinu žánrů a stylů NAH, ale jen něco přes čtvrtinu ukázek AH).

Typický posluchač, který se hudebně vzdělával pouze v rámci výuky na základní škole, má o trochu pozitivnější postoj k nonartificiální hudbě než k hudbě artificiální a nejraději poslouchá rock'n'roll, disco a reggae. Co se týče *tolerance*, tam je jeho *postoj k hudbě artificiální a nonartificiální vyrovnaný*. Nejtolerantnější je k rocku, rock'n'rollu a romantismu (A. Dvořák), naopak nejméně toleruje žánry electro dance, dechovku a free jazz. Správně dokáže identifikovat téměř polovinu žánrů či stylů, přičemž *výrazně lépe se vyzná v nonartificiální hudbě*. Nejbezpečněji umí identifikovat žánry reggae, dechovku a muzikál.

Typický posluchač, který se hudebně vzdělával také v rámci výuky na střední škole, má také o trochu *pozitivnější postoj k nonartificiální hudbě než k hudbě artificiální* a nejraději poslouchá rock'n'roll, disco a romantismus (A. Dvořák). Jeho *tolerance k artificiální a nonartificiální hudbě je téměř stejná*, nejtolerantnější je k žánrům či stylům romantismus (A. Dvořák), rock a rock'n'roll. Nejméně naopak toleruje žánry electro dance, dechovku

a free jazz. Identifikuje polovinu žánrů a výrazně jistější si je u nonartificiální hudby, kde nejlépe rozpozná dechovku, reggae a muzikál.

Typický posluchač, který si svoje hudební vzdělání rozšířil v ZUŠ nebo jiným podobným způsobem, má *pozitivní postoj ve stejné míře k artificiální i nonartificiální hudbě*. Jeho nejoblíbenějšími styly či žánry jsou romantismus (A. Dvořák), gospel a rock'n'roll. Celkově *tolerantnější je k artificiální hudbě*, i když nejvíce toleruje rock, romantismus (A. Dvořáka) a rock'n'roll. Nejméně tolerantní je k hudbě electro dance, hip-hop a free jazz. Správně rozpozná polovinu žánrů a jistější si je u nonartificiální hudby. Nejlépe pak pozná muzikál, dechovku a reggae.

Posluchač, který se hudebně vzdělával nebo vzdělává na *profesionální úrovni*, má *výrazně pozitivnější postoj k hudbě artificiální*. Nejvíce preferuje romantismus (A. Dvořáka), gospel a klasicismus (L. v. Beethovena). *Tolerantnější postoj má také k artificiální hudbě*, nejvíce toleruje rock, romantismus (A. Dvořáka) a klasicismus (W. A. Mozarta), nejméně pak electro dance, hip-hop a rap. *Správně identifikuje více než polovinu žánrů či stylů a to jak v oblasti artificiální, tak i nonartificiální hudby*. Nejbezpečněji pozná muzikál, dechovku a lidovou píseň.

Hudebně *aktivní* posluchač preferuje především rock'n'roll, romantismus (Dvořák), gospel, soul a folk, naopak nevyhledává elektronickou hudbu a free jazz. Tolerantní postoj zaujímá především k rocku, romantismu (Dvořák), rock'n'rollu, gospelu, soulu, tradičnímu jazzu, reggae, klasicismu (Mozart). Odmítavě se staví hlavně k elektro dance a hip-hopu. Nejlépe pozná muzikál, reggae, rock'n'roll, dechovku, lidovou píseň, největší těžkosti měl s R&B, rockem a klasicismem (Beethovenem). K AH zaujímá převážně neutrální postoj. Ukázky AH i NAH preferuje téměř stejně a preferuje necelou třetinu nabídnutých ukázek, *tolerantní je více k AH, ale identifikuje lépe NAH*.

Hudebně *neaktivní* posluchač více preferuje NAH a celkově preferuje asi čtvrtinu nabídnutých ukázek, AH a NAH *toleruje* přibližně stejně, ale NAH *výrazně lépe identifikuje* (pozná více než polovinu ukázek NAH, ale jen necelou ukázkou AH). Nejvíce se mu líbí rock'n'roll, disco, pop a romantismus (Dvořák). Nejvíce tolerantní je k rocku, rock'n'rollu a romantismu (Dvořák), dále k soulu, reggae, discu a gospelu. Nejméně tolerantní je k elektro dance, dechovce a free jazzu. Nejlépe pozná muzikál, reggae, dechovku, rock'n'roll a pop.

Závěrem lze konstatovat, že se prakticky ověřila a potvrdila možnost obohacení instrumentáře empirických výzkumů hudební sociologie o kombinaci osobního počítačového dotazování *CAPI Computer Assisted Personal Interviewing* se zvukovým dotazníkem. Nespornou

výhodou této techniky zajišťující sběr a vyhodnocování dat pomocí počítačů a internetu je rychlost, přesnost, počet jednotek, které je možno prakticky v jednom okamžiku oslovit a zejména možnost respondentů odpovídat na otázky z pohodlí domova, ze školy, z práce. Byl tedy získán nový nástroj snadné distribuce dotazníku mezi respondenty včetně automatizovaného a bezchybného vyhodnocení. Tento způsob sběru a vyhodnocování dat pochopitelně výrazně snižuje finanční náročnost výzkumu, avšak současně nese nebezpečí nízké návratnosti fakticky bez možnosti jejího ovlivnění ze strany výzkumníka nebo výzkumného týmu.

V obecné rovině výsledky výzkumu potvrdily závěry výzkumů posledních desetiletí, že míra předchozích zkušeností s určitým typem hudby je přímo úměrná jeho přijímání a kladnému nebo zápornému hodnocení (to, čemu posluchač rozumí, přijímá a zpravidla považuje za hodnotné, to, čemu nerozumí, odmítá a za hodnotné nepovažuje). Ani v prezentovaném výzkumu se neobjevila tendence jednoznačné preference nebo jednoznačného odmítnutí všech zastoupených žánrů. V poměru mezi vztahem k jedné nebo druhé oblasti se však potvrzuje celkové upřednostňování artificiální hudby u těch recipientů, kteří byli s tímto typem hudby seznamováni i po dokončení hudební výchovy na základní škole (ZUŠ, profesionálové). Průměrný posluchač tedy na jedné straně zcela neodmítá, ale současně ani nepreferuje všechno z žánrů jedné nebo druhé oblasti. Lze však předpokládat, že míra auditivních zkušeností respondentů, na kterých je hladina preferencí bezprostředně závislá, je nepoměrně větší v oblasti nonartificiální hudby, což logicky zakládá vyšší preferenční potenciál žánrů nonartificiální hudby. Současně se zdánlivě paradoxně objevuje trend smazávání rozdílů preferencí a tolerance jak děl ze sféry hudby artificiální a nonartificiální, tak jednotlivých žánrů a stylů a takřka mizí (ve starších výzkumech popsané) příkré odmítání sféry hudby artificiální. To by na první pohled mohlo vypadat jako pozitivní zjištění, avšak v kontextu všech předchozích nálezů je pravděpodobnější, že se *postupně v populaci začíná rodit nový typ nikoli posluchače, ale unifikovaný typ **univerzálního mediálního konzumenta hudby***, kterému většinou nevadí žádný ze stylů a žánrů obou sfér hudby, je k nim tolerantní, nevadí mu, že je neumí žánrově a stylově identifikovat a zařadit, některé se mu líbí více, jiné méně, prostě chápe hudbu jako relativně příjemnou, samozřejmou a nedílnou součást okolního světa a životního prostředí (80% respondentů). Zde se jedná nepochybně o zásadní proměnu sociálních funkcí hudby. O tomto stavu říká Jiří Fukač, že hudba „...*připomíná spíše konzumovaný produkt než přijímanou a dekódovanou zprávu, ...je*

vytvářena tak, aby se líbila, než aby předávala informaci.“¹³ Hudba tak ztrácí estetickou i sdělovací funkci, a ve chvíli, kdy je použita jako zvuková dekorace či tapeta a vytváří člověku bariéru, kterou se snaží izolovat od ostatních agresivních zvuků okolního světa a často i od ostatních lidí, ztrácí také svoji funkci komunikativní.

Uvedené závěry ovšem zcela korespondují se zjištěním již citovaných *Výzkumů využití multimediálních technologií v hudební výchově na základních a středních školách* v letech 2010 a 2011, které jednoznačně potvrdily konflikt intencionální a funkcionální hudební výchovy a dlouhodobé podcenění receptivní výchovy jako její samozřejmé součásti. V obou případech byla složka poslechu hudby dotována v průměru 5-10 minutami v jedné vyučovací hodině, přičemž tento čas byl rovnoměrně věnován jak poslechu artificiální, tak nonartificiální, respektive populární hudby. Znamená to tedy, že pokud hudební výchova na základních a středních školách nebude plnit svoje poslání – vychovat člověka se základní hudební gramotností jako východiska a součásti jeho pozitivního vztahu k hudbě jako druhu umění, tříbit jeho vkus a vybavit ho pro další život schopností orientovat se v širokém spektru hudebních stylů a žánrů současnosti i minulosti, pak přirozeným důsledkem tohoto stavu bude postupný nárůst těchto **univerzálních mediálních konzumentů hudby** v celé dospělé populaci v České republice. Potvrzuje se tak obava vyslovená v úvodu tohoto pojednání, že se humanitní vzdělávání a to především s esteticko-výchovnou dimenzí ve srovnání s přírodovědným a technickým vzděláváním dostává na periferii zájmu, oslabuje svůj kredit, společenskou prestiž a postavení, že dochází k transferu preference hodnot duchovních směrem k preferenci hodnot materiálních a takto deformovaná hodnotová hierarchie a stratifikace se může nepříznivě projevit v kvalitě života jednotlivce i celé společnosti. Lapidárně řečeno – bez umění se sice dá žít, ale hůře.¹⁴

Resumé

Der Aufsatz bringt Ergebnisse der Forschung *Die Musikpräferenzen der Hochschulstudenten (MUNI/A/0885/2011)*, die in der Anknüpfung an Forschungsaktivitäten des Lehrstuhls für Musikerziehung der pädagogischen Fakultät der Masaryk Universität konzipiert wurde (an den Grund- und Mittelschulen in der Tschechischen Republik). Es handelt sich um eine logische Fortsetzung der Feststellung des Zustandes der Musikalität der

¹³ FUKAČ, J. *Mýtus a skutečnost hudby: traktát o dobrodružství a oklikách poznání*. Praha: Panton, 1989. ISBN 80-7039-011-5, s. 215.

¹⁴ ŠABOUK, S. *Problém argumentace ve prospěch estetické výchovy (K některým problémům umělecké informace)*. In: *Musica viva in schola IX*. Brno: 1989, s. 37.

Studenten, diesmal im Gebiet der Tertiärbildung. Das Ziel der Untersuchung war einerseits die neue Technik der musiksoziologischen empirischen Forschung *persönliches Computernachfragen CAPI (Computer Assisted Personal Interviewing) in Verbindung mit einem Tonfragenbogen* zu überprüfen, die Effektivität und Wirksamkeit der allgemeinen Musikerziehung der vorangehenden Schulstufen (Grundschule, Mittelschule) und das Einflussmaß weiterer Musikbildung und außerschulischer Musikaktivitäten auf Musikpräferenzen der Hochschuljugend festzustellen, andererseits zu untersuchen die Gattungs- und Genrepräferenz, Tolleranz und die Fähigkeit die Genres im Bereich der artifiziellen und nonartifiziellen Musik zu identifizieren. Diese Fähigkeit hängt eng mit der wertmäßigen Orientation der Hochschüler zusammen und bestätigt eine relativ stabilisierte musikalische Profilation, die meistens nicht im Verlauf des Lebens kultiviert, sondern im Gegenteil nur von der massenmedialen Welt beeinflusst wird.

Literatura

- BEK, M. *Konzervatoř Evropy? K sociologii české hudebnosti*. Praha: KLP 2003. ISBN 80-85917-99-8
- CEJP, M., MAŘÍKOVÁ, I. *Postoje české veřejnosti k hudebnímu umění*. Praha: Ústav pro výzkum kultury, 1978
- CRHA, B. *Hudba a hodnotová orientace mládeže*. OPUS MUSICUM, Brno, XXI, 10, od s. 26–32, 7 s. 1989.
- CRHA, B., MAREK, Z. *Problém vztahu artificiální a nonartificiální hudby z hlediska receptivní výchovy dospívající mládeže*. In *Musica viva in schola IX*. Brno: UJEP, 1989. s. 210-217.
- CRHA, B. - JURČÍKOVÁ, T. - PRUDÍKOVÁ, M. *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. Teoretické reflexe hudební výchovy [online]*, 2010, vol. 6, no. 1, s. 1–288 [cit. 2012-04-10]. ISSN 1803-1331. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/publ.htm>
- CRHA, B. - JURČÍKOVÁ, T. - PRUDÍKOVÁ, M. *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově na středních školách. Teoretické reflexe hudební výchovy [online]*, 2011, vol. 7, no. 1, s. 1–295 [cit. 2012-04-10]. ISSN 1803-1331. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/publ.htm>
- DORUŽKA, L. *Panoráma populární hudby 1918/1978*. Praha: Mladá fronta, 1987. s. 132.
- FUKAČ, J. *Mýtus a skutečnost hudby: traktát o dobrodružství a oklikách poznání*. Praha: Panton, 1989. ISBN 80-7039-011-5, s. 215.
- HEPNER, V. a kol. *Postoje české veřejnosti k populárním zpěvákům*. Praha: Ústav pro výzkum kultury, 1973.
- KARBUSICKÝ, V., KASAN, J. *Výzkum současné hudebnosti*. Praha: Výzkumné oddělení Českého rozhlasu, 1964.
- KASAN, J. *Výzkum hudebnosti 1990*. Praha: Výzkumné oddělení Českého rozhlasu, 1991.
- LÝSEK, F. *Hudební aktivita mládeže*. Brno: 1963.
- LÝSEK, F. *Hudebnost a zpěvnost mládeže ve světle výzkumů*. Praha: 1956.
- SMÉKAL, V. *Metóda sémantického výberu*. In: Maršalová, L., Mikšík, O. a kol. *Metodológia a metódy psychologického výzkumu*. Bratislava: SPN 1990, s. 294–302.

ŠABOUK, S, *Problém argumentace ve prospěch estetické výchovy (K některým problémům umělecké informace)*. In: *Musica viva in schola IX*. Brno: 1989, s. 37.

VALOVÝ, E. *Sémantický diferenciál ve výzkumu vnímání hudby žáky základních škol*. In: *Musica viva in schola IV*. Brno: 1979, s. 97–112.

ZICH, O. *Estetické vnímání hudby*. Praha: 1910.

Vliv hudební aktivity na hudební preferenci, toleranci k hudebním žánrům a stylům a schopnost jejich identifikace

Markéta Prudíková

V hodnocení hudby jsme ovlivněni různými aspekty. Důležitou determinantou pro posuzování hudby se zdála být vlastní hudební aktivita, popř. neaktivita, tedy to, zda se respondent hudbě (vyjma poslechu) též sám věnuje, např. hraje na hudební nástroj nebo je členem nějakého souboru. Výzkum, který byl proveden v průběhu roku 2012 KHV PdF MU si kladl mimo jiné otázku o míře vlivu hudební aktivity na hodnocení hudby a z jeho zjištění vychází následující přehled. Výzkumu se zúčastnilo 542 hudebně neaktivních respondentů a 736 osob hudebně aktivních. Srovnání bylo provedeno ve třech oblastech: hudební preference, tolerance k hudebním žánrům a stylům a schopnost identifikovat hudební žánry a styly. Výsledky jsou ve všech těchto oblastech tříděny opět do tří skupin podle míry shody hudebně aktivních a neaktivních respondentů. První skupina obsahuje rozdíl hodnocení nepřekračující 5 % (tedy rozdíl statisticky signifikantní), druhá skupina zahrnuje rozdíl do 10 % (mírný nesoulad názorů) a poslední skupina je tvořena rozdílem vyšším než 10 % (větší nesoulad názorů). Číselné údaje jsou uváděny v procentech.

Preference

Pokud sledujeme vliv hudební aktivity na hudební preferenci, zjistíme, že rozdíl v hodnocení vyslechnutých ukázek nedosahuje v 10 případech 5 %. Můžeme tak uvažovat o značné shodě respondentů. Je zřejmé, že největší shody bylo dosaženo u ukázek art rocku a world music. V této první skupině je nejvíce ukázek, které se více líbily hudebně neaktivním posluchačům.

Žánr či styl	Neaktivní	Aktivní	Rozdíl
Art rock	28,78	28,94	0,16
World music	16,97	17,93	0,96
Free jazz	7,38	8,70	1,32
Heavy metal	34,69	32,34	2,35
Elektronická hudba	6,64	4,21	2,43
Romantismus (Schubert)	10,33	14,13	3,80

Hip-hop	16,42	12,23	4,19
Pop	43,36	38,72	4,64
Rap	22,32	17,66	4,66
Reggae	38,01	42,93	4,92

Druhá skupina zahrnuje ukázky, v jejichž hodnocení se respondenti sice neshodli, ale jedná se tu o rozdíl do 10 %. Hudebně neaktivním posluchačům se více líbilo disco a elektro dance, k ostatním žánrům a stylům zaujímali kladný postoj spíše hudebně aktivní.

Žánr či styl	Neaktivní	Aktivní	Rozdíl
Dechovka	6,64	11,68	5,04
Funk	15,13	21,2	6,07
Electro Dance	16,61	10,19	6,42
Country	23,99	30,84	6,85
Disco	48,71	41,58	7,13
Rhythm & Blues	25,83	33,42	7,59
Vážná hudba 1.poloviny 20. století	21,77	29,76	7,99
Impresionismus	15,31	23,37	8,06
Rock	33,03	41,44	8,41

Ve třetí skupině vidíme žánry, na jejichž hodnocení se respondenti neshodli větší měrou. Jedná se tu o rozdíl v hodnocení větší než 10 %, ale jak vidíme, nikde rozdíl nepřesahuje 20 %. Největšího rozdílu v hodnocení bylo dosaženo u lidové písně, gospelu, muzikálu, Dvořákovy Novosvětské symfonie, Beethovenova Egmonta, tradičního jazzu. U těchto ukázek byl rozdíl větší než 15 % a všechny se líbily více hudebně aktivním respondentům. Je pravděpodobné, že tyto lidé spíše mohli ocenit určitou náročnost nebo byli ze své praxe více připraveni na přijetí takových hudebních

prvků, které vyžadují od příjemce větší úsilí při jejich percepci. Můžeme si tu zde všimnout také zvýrazněných ukázek umělé hudby, kromě Schubertovy písně, která se dostala do první skupiny, impresionismu a ukázky vážné hudby 1. poloviny 20. stol., jsou všechny v této části a všechny líbily spíše hudebně aktivním, jako důvod můžeme zopakovat domněnku o větší připravenosti ocenit náročnější hudbu.

Žánr či styl	Neaktivní	Aktivní	Rozdíl
Rock'n'roll	50,18	60,60	10,42
Soul	36,16	47,15	10,99
Blues	15,68	26,77	11,09
Spirituál	27,49	39,95	12,46
Klasicismus (Mysliveček)	22,32	35,33	13,01
Baroko	10,33	24,32	13,99
Klasicismus (Mozart)	23,06	37,36	14,30
Folk	31,37	46,20	14,83
Tradiční jazz	26,94	41,98	15,04
Klasicismus (Beethoven)	18,63	34,65	16,02
Romantismus (Dvořák)	41,14	58,29	17,15
Muzikál	23,25	40,9	17,65
Gospel	37,08	55,98	18,9
Lidová píseň	11,25	30,43	19,18

Mohli jsme si všimnout, že hudebně neaktivním se více líbily pouze tyto žánry: elektrodance, disco, elektronická hudba, hip hop, rap, heavy metal, pop, rozdíl hodnocení však obvykle nepřesahuje 5 %. Rozdíl větší než 5 % se objevuje pouze u disca a elektro dance. Spojujícím prvkem těchto ukázek je opravdu velmi výrazný rytmus, který se v některých případech stává nejdůležitějším prvkem. Melodie se buď neobjevuje, nebo bývá velmi jednoduchá. Objevují se tu také často umělé a upravené zvuky. Všechny ostatní ukázky se líbily více hudebně aktivním jedincům. Zdá se tedy, že hodnocení u nich vycházelo z obecně kladného vztahu k hudbě, větší otevřenosti k ní a k rozmanitosti hudebních projevů.

Jednotlivé skupiny se také jen v omezené míře shodly na nejoblíbenějších žánrech, jejichž přehled (prvních pět) nabízí další tabulka:

	Neaktivní			Aktivní		
Pořadí	Žánr či styl	Počet	%	Žánr či styl	Počet	%
1.	Rock'n'roll	272	50,18	Rock'n'roll	446	60,60
2.	Disco	264	48,71	Romantismus (Dvořák)	429	58,29
3.	Pop	235	43,36	Gospel	412	55,98
4.	Romantismus (Dvořák)	223	41,14	Soul	347	47,15
5.	Reggae	206	38,01	Folk	340	46,20

Nejoblíbenějším žánrem u hudebně aktivních i neaktivních je rock'n'roll a do první pětice se v obou případech dostala ukázka z Dvořákovy 9. symfonie. Hudebně neaktivní posluchači si pak nejvíce oblíbili ukázku disca, popu a reggae (jsou to ukázky rytmické, přehledné, snadno zapamatovatelné, nenáročné a pohodové). Ovšem ani ukázky, které volili hudebně aktivní, nejsou komplikované, můžeme rozeznat výraznou melodii, atmosféra je také spíše příjemná, jedná se o ukázky gospelu, soulu a folku. Píseň A. Franklin zastupující soul, kterou často volili hudebně aktivní je zajímavá prací s hlasem, náročnějším doprovodem, než tomu je např. u ukázky disca, ovšem totéž nemůžeme tvrdit o ukázce folku, kterou zastupovala píseň Jana Nedvěda, jež se hudebně aktivním také velmi líbila.

Průměrné výsledky oblíbenosti hudby jen dokládají údaje, které byly dosud popsány:

	neaktivní	aktivní
artificiální hudba	20,36	32,15
nonartificiální hudba	25,76	31,36
celkový průměr	23,06	31,76

Je patrné, že větší rozdíly jsou v preferenci ukázek AH. Všechny průměry jsou vyšší u hudebně aktivních respondentů, takže je možné říci, že hudebně aktivní respondenti více preferovali hudbu, především AH, celkově však rozdíl nepřesahuje 10 %. Musíme proto konstatovat, že hudební aktivita sice ovlivňuje preferenci hudby a tento vliv je vyšší v oblasti artificiální hudby, ale nemůžeme hovořit o vlivu nikterak zásadním.

Tolerance

V první skupině vidíme ukázky, u nichž je rozdíl v hodnocení hudebně aktivními a neaktivními pouze minimální, nepřesahuje 5 %. Ze žánrů artificiální hudby se sem dostala pouze Dvořákova 9. symfonie. Největší shoda v toleranci žánrů se projevila u ukázky heavy metalu a elektronické hudby.

Žánr či styl	Neaktivní	Aktivní	Rozdíl
Heavy metal	76,38	77,17	0,79
Elektronická hudba	57,56	58,56	1,00
Rock'n'roll	95,39	96,60	1,21
Disco	89,48	87,91	1,57
Rock	97,05	98,64	1,59
Pop	85,61	83,29	2,32
Reggae	90,04	92,53	2,49
Soul	90,59	93,21	2,62

World music	72,51	75,14	2,63
Romantismus (Dvořák)	94,46	97,42	2,96
Art rock	79,70	83,83	4,13

Druhá skupina zahrnuje ukázky, v jejichž hodnocení se respondenti lišili, ale jde pouze o mírné rozpory v názorech, z umělé hudby se tu objevuje Schubertova píseň a Mozartova symfonie.

Žánr či styl	Neaktivní	Aktivní	Rozdíl
Funk	81,55	86,82	5,27
Rap	63,84	58,56	5,28
Rhythm & Blues	81	86,96	5,96
Spirituál	81,18	87,36	6,18
Country	82,47	88,99	6,52
Electro Dance	40,59	33,97	6,62
Gospel	88,75	95,52	6,77
Folk	82,1	88,99	6,89
Tradiční jazz	85,61	92,8	7,19
Hip-hop	57,2	49,86	7,34
Free jazz	47,97	55,57	7,6
Blues	78,78	86,41	7,63
Romantismus (Schubert)	64,94	72,69	7,75
Klasicismus (Mozart)	81,18	90,08	8,9

Ve třetí skupině jsou ukázky, u nichž se mírou tolerance aktivní a neaktivní hudebníci lišili. Ve všech případech byli tolerantnější hudebně aktivní posluchači. Zřejmé je také to, že se tu objevilo větší množství ukázek umělé hudby. Názory respondentů se nejvíce rozcházejí u ukázky baroka, kde rozdíl nepatrně přesahuje 20 %. Rozdíl větší než 15 % vidíme ještě u ukázky lidové písně, jinak hodnoty jen málo přesahují 10 %.

Žánr či styl	Neaktivní	Aktivní	Rozdíl
Klasicismus (Beethoven)	75,46	86,55	11,09
Klasicismus (Mysliveček)	77,68	88,99	11,31
Vážná hudba 1. pol. 20. stol.	76,2	87,77	11,57
Dechovka	41,33	52,99	11,66
Impresionismus	71,77	83,56	11,79
Muzikál	76,2	88,04	11,84
Lidová píseň	61,62	78,13	16,51
Baroko	58,67	79,48	20,81

Hudebně aktivní a neaktivní jedinci byli nejvíce tolerantní k podobným žánrům a stylům, na prvních pěti místech se objevují téměř totožné žánry a styly a tyto žánry a styly se z velké míry shodují s nejvíce tolerovanými žánry celým souborem. Je tak pravděpodobné, že ani hudební aktivita významně neovlivňuje toleranci k hudebním stylům a žánrům. Tolerance k hudbě je vysoká obecně, a to zřejmě bez ohledu na hudební aktivitu. Přehled pěti nejvíce tolerovaných žánrů a stylů nabízí tabulka:

hudebně aktivní			hudebně neaktivní		
poř.	žánr či styl	relativní četnost	poř.	žánr či styl	relativní četnost
1.	Rock	98,64 %	1.	Rock	97,05 %
2.	Romant.(Dvořák)	97,42 %	2.	Rock'n'roll	95,39 %

3.	Rock'n'roll	96,60 %	3.	Romant.(Dvořák)	94,46 %
4.	Gospel	95,52 %	4.	Soul	90,59 %
5.	Soul	93,21 %	5.	Reggae	90,04 %

Domněnku o nevýznamnosti faktoru hudební aktivity potvrzuje také průměrná tolerance – rozdíl mezi hudebně aktivními a neaktivními je malý, a to jak celkově, tak pro umělé a neumělé hudby:

	aktivní	neaktivní
umělé hudby	85,82	75,05
neumělé hudby	79,11	75,38
celkový	80,74	75,30

Identifikace

Nejmenší vliv hudební aktivity se prokázal v oblasti identifikace hudby, největší část ukázek (18) spadá do skupiny, kde rozdíl nepřesahuje 5 %.

	Neaktivní	Aktivní	Rozdíl
Soul	23,25	23,23	0,02
Gospel	74,91	75,27	0,36
Elektronická hudba	44,28	45,11	0,83
Hip-hop	47,23	48,10	0,87
Disco	53,51	52,58	0,93
Klasicismus (Beethoven)	12,92	13,86	0,94
Reggae	87,45	88,45	1,00

Rap	62,18	63,45	1,27
Funk	36,90	38,32	1,42
Rock	9,23	11,28	2,05
Heavy metal	44,10	41,98	2,12
Tradiční jazz	60,15	58,02	2,13
Rhythm & Blues	5,35	8,02	2,67
Electro Dance	62,92	60,19	2,73
Lidová píseň	76,20	79,62	3,42
Rock'n'roll	83,58	87,23	3,65
Muzikál	88,38	92,53	4,15
Art rock	24,91	29,21	4,30

Dalších 11 ukázek spadá do skupiny pouhého mírného rozdílu hodnocení.

Žánr či styl	Neaktivní	Aktivní	Rozdíl
Blues	46,86	52,04	5,18
Country	66,79	72,42	5,63
Free jazz	64,76	71,06	6,3
Dechovka	85,98	92,53	6,55
Romantismus (Schubert)	11,62	19,43	7,81
Klasicismus (Mozart)	38,19	46,2	8,01

World music	50,37	58,56	8,19
Impresionismus	27,31	35,73	8,42
Spirituál	18,82	27,72	8,9
Pop	81,92	72,69	9,23
Vážná hudba 1.pol. 20. stol.	21,59	30,98	9,39

Jen u čtyř ukázek vidíme větší rozdíl ve schopnosti identifikace. Největší rozdíl ve schopnosti identifikace se projevil u ukázky baroka, jinak s výjimkou folku se do této skupiny zařadily pouze ukázky artificiální hudby, takováto hudba vyžaduje znalost hudebního materiálu a také jazyka a tato znalost asi hudebně neaktivním posluchačům chyběla. Opravdu zajímavé je umístění folku, neboť je svým charakterem naprosto odlišný od zbývajících ukázek.

Žánr či styl	Neaktivní	Aktivní	Rozdíl
Romantismus (Dvořák)	21,77	32,74	10,97
Klasicismus (Mysliveček)	26,20	38,18	11,98
Folk	61,25	73,78	12,53
Baroko	23,06	38,32	15,26

Hudebně aktivní respondenti si v identifikaci žánrů a stylů vedli lépe, pouze u popu, disca, tradičního jazzu, electro dance a heavy metalu dokázali hudebně neaktivní posluchači určit bezpečněji, o jaký žánr se jedná. Disco, electro dance, pop a heavy metal hudebně neaktivní posluchači také více preferovali než osoby hudebně aktivní, ale jak v případě preference, tak v případě identifikace, byl rozdíl jen statisticky nevýznamný. Výjimkou je pouze pop, u nějž je schopnost identifikace o 9,23 % vyšší u osob hudebně neaktivních (preference je u tohoto žánru sice také vyšší u hudebně neaktivních, ale tam rozdíl nepřekračuje 5 %). Obvykle se rozdíl mezi oběma skupinami drží do 10 %. Vliv hudební aktivity na schopnost identifikace hudebních žánrů je tak pouze malý.

	Neaktivní			Aktivní		
Pořadí	Žánr či styl	Počet	%	Žánr či styl	Počet	%
1.	Muzikál	479	88,38	Dechovka	681	92,53
2.	Reggae	474	87,45	Muzikál	681	92,53
3.	Dechovka	466	85,98	Reggae	651	88,45
4.	Rock'n'roll	453	83,58	Rock'n'roll	642	87,23
5.	Pop	444	81,92	Lidová píseň	586	79,62

Při pohledu na žánry, které hudebně neaktivní a hudebně aktivní poznali nejlépe, jak je nabízí předešlá tabulka, je okamžitě patrné, že první čtyři ukázky jsou u obou skupin stejné, jedná se o muzikál, reggae, dechovku a rock'n'roll. Obě skupiny se liší pouze v jedné ukázce, hudebně neaktivní lépe poznali pop, hudebně aktivní lidovou píseň. Nabízí se tak myšlenka, že pro úspěšnou identifikaci byl do značné míry rozhodující charakter ukázek, nikoli hudební aktivita.

Vliv hudební aktivity prezentuje další tabulka, kde jsou zaznamenány hodnoty průměrné identifikace u obou skupin.

	neaktivní	aktivní
artificiální hudba	22,83	31,93
nonartificiální hudba	54,45	56,94
celkový průměr	46,79	50,87

Hudební aktivita na schopnost identifikovat hudební žánry a styly vliv má, ale nikterak obrovský. Rozdíl zaznamenaný v oblasti NAH je zcela zanedbatelný, více se projevil u AH, ale ani tam nepřesáhl 10 %.

Hudební aktivita ovlivňuje preferenci hudby i schopnost identifikovat žánry a styly, nepatrně větší vliv má snad na preferenci, celkově však ani u preference ani u identifikace není mezi výsledky osob hudebně aktivních a hudebně neaktivních rozdíl přesahující 10 %, proto není možné hovořit o zásadním vlivu hudební aktivity na schopnost identifikace hudby a její preferenci. Stejně tak na toleranci k hudebním žánrům sice v některých případech hudební aktivita vliv má, ale obecně ani tady není rozhodující. Zásadní vliv hudební aktivity se tedy neprokázal.

Summary

This paper deals with the influence of musical activities on musical preferences, the ability to identify musical styles and genres and tolerance towards the music. However, based on the musical sociological empirical research conducted by Department of Music of Faculty of Education of Masaryk University in 2012, this effect is not large.

Vliv hudebního vzdělání na preferenci hudby, na toleranci k hudbě a na schopnost identifikace hudby

Taťána Jurčíková

Hudební vzdělání je bezesporu jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících přístup jedince k hudbě. Rozšiřuje hudební obzory, ukazuje rozmanitost hudby, poukazuje na žánry a styly, se kterými se jedinec v běžném denním životě setkává málokdy, seznamuje s vývojem hudby, objasňuje hudební zákonitosti, třídí hudební materiál. Neméně důležité je však působení hudebního vzdělání ve sféře emocionální a imaginativní, kde zásobuje jedince novými podněty a aktivuje v něm tento emocionálně-imaginativní způsob osvojování světa. Pokud je v hudebním vzdělání obsaženo také aktivní zapojení do hudebního procesu hrou na nástroj, zpěvem, dirigováním, kompozicí atd., je působení všech výše jmenovaných složek hudebního vzdělání mnohem hlubší a komplexnější. Zde však již také začíná být pro přínosnost a úspěšnost vzdělání důležitý faktor hudebního nadání jedince.

Systém hudebního vzdělávání v České republice odpovídá svou strukturou rozdílnému zájmu a nadání jedinců. Jeho základem je všeobecná hudební výchova, kterou zajišťují základní školy a která je pro všechny žáky povinná. Tímto stupněm by tedy měl projít každý jedinec. Na všeobecnou hudební výchovu navazuje hudební výchova na středních školách. Zde se však již jedná o menšinovou záležitost, protože ze středních škol zajišťují výuku hudební výchovy pouze gymnázia, kde je tento předmět volitelný (existují však i gymnázia s hudebním zaměřením, kde je výuka hudby povinná), a dále střední pedagogické školy, případně církevní lycea a podobné typy škol. Tímto stupněm hudebního vzdělání projde tedy již jen malá část populace. Paralelně s těmito dvěma stupni hudebního vzdělání probíhá výuka na základních uměleckých školách, případně v podobných institucích. Zde se již jedná o výběrové nadstavbové hudební vzdělání, kde se jedinec může rozvíjet ve vybrané praktické hudební disciplíně. Výuka je rozdělena do dvou stupňů odpovídajících svou délkou základní a střední škole.

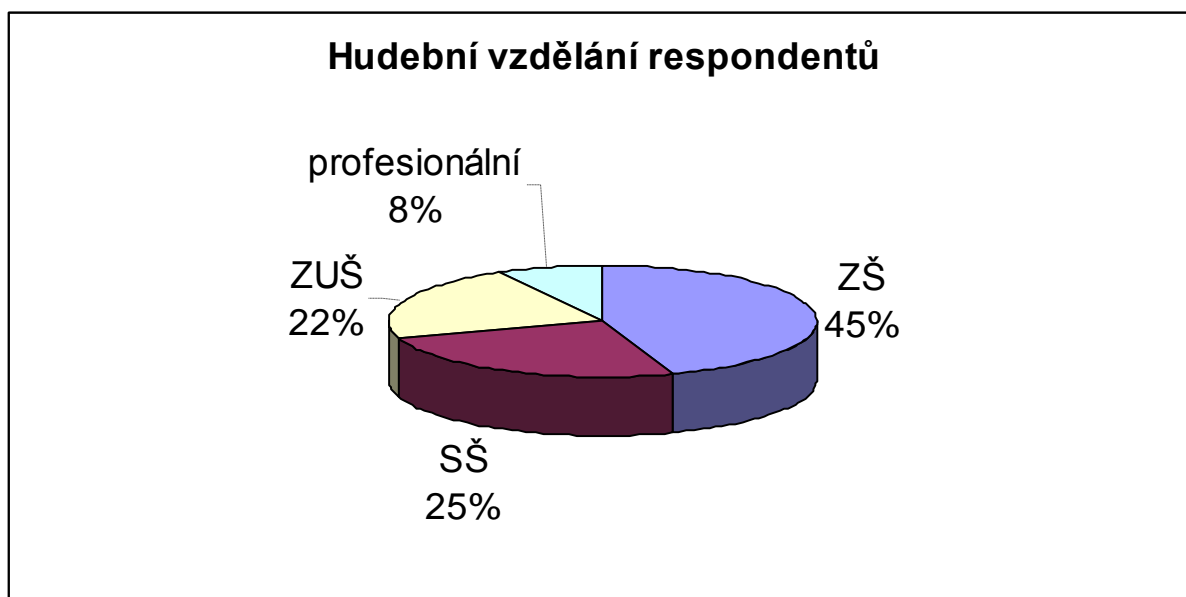
Posledním stupněm je profesionální hudební vzdělání. Probíhá na konzervatořích, které pokrývají středoškolské a vyšší odborné vzdělání, a dále na akademiích, které zajišťují vysokoškolské vzdělání. K profesionálnímu hudebnímu vzdělání lze také přiřadit hudební obory na filozofických a pedagogických fakultách. Systém hudebního vzdělávání v České republice tedy v současnosti pokrývá jak elementární výuku pro celou žakovskou populaci, tak další nadstavbové stupně, které pokryjí péči o jedince s větším zájmem o hudbu i o jedince hudebně nadané. Zde je však nutné podotknout, že hudební vzdělávání, především pak jeho

vyšší stupně, jsou ve velké většině zaměřeny především na hudbu umělečnickou. Vliv tohoto vzdělání se však pravděpodobně projeví i v přístupu k hudbě neumělečnické.

Celkový vliv hudebního vzdělání na přístup jedince k hudbě je snad nepochybný. Jaký je však jeho vliv v jednotlivých parametrech či jaký je rozdíl v hloubce vlivu u jednotlivých stupňů hudebního vzdělání, může ukázat pouze bližší výzkum vybrané problematiky. V letošním roce realizovala Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně grantový projekt Hudební preference vysokoškolských studentů (MUNI/A/0885/2011). Výzkum proběhl na několika vysokých školách a použit byl elektronický dotazník, který obsahoval 33 hudebních ukázek. Respondenti po zaznění ukázky označili svůj postoj ke slyšené hudbě na tříbodové škále (pozitivní – neutrální – negativní postoj) a také označili žánr, ke kterému by ukázkou přiřadili. Zjištěna tak byla hudební preference respondentů a jejich schopnost identifikovat slyšené žánry a styly hudby.

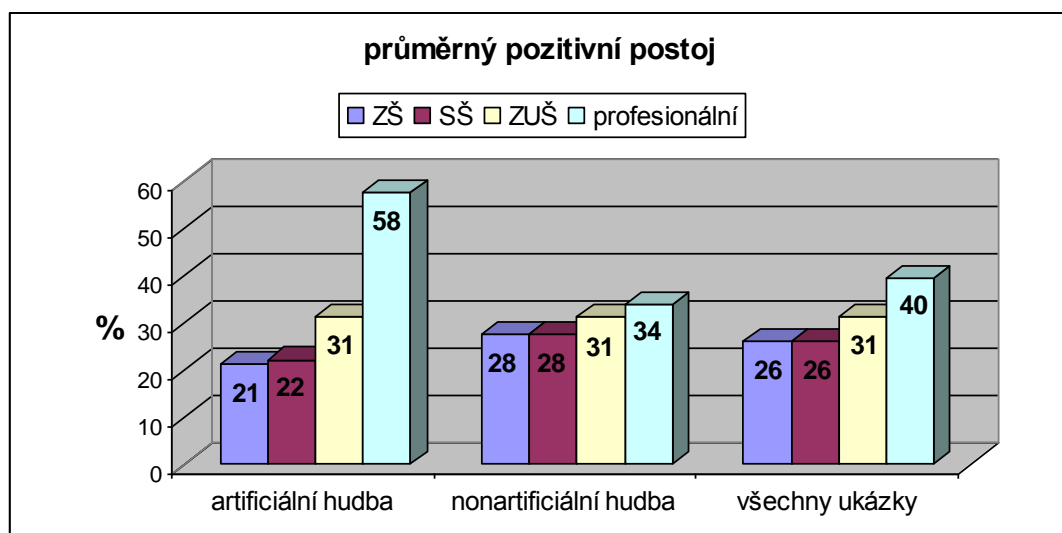
V tomto výzkumu bylo jednou ze zjišťovaných demografických charakteristik respondentů jejich hudební vzdělání, proto je možné při bližším pohledu na výsledky výzkumu nastínit odpovědi na některé otázky vyplývající z výše nastíněné problematiky: Jak se mění přístup k hudbě s vyšším hudebním vzděláním – hodnotí ji respondenti pozitivněji? Jaký je v tomto směru rozdíl v postoji k umělečnické a neumělečnické hudbě? Jaké jsou rozdíly v nejpreferovanějších žánrech? Jaká je u jednotlivých stupňů hudebního vzdělání celková tolerance k hudbě a které žánry jsou nejméně tolerované? Ovlivňuje hloubka hudebního vzdělání míru znalosti hudby, v tomto případě schopnost identifikovat slyšený žánr či styl – a jaký je zde rozdíl v oblasti umělečnické a neumělečnické hudby? Výsledky výzkumu, které budou odpovídat na tyto otázky, budou rozčleněny do tří okruhů: Hudební preference, Tolerance k hudbě, Schopnost identifikace hudby.

Respondenti v dotazníku uváděli své hudební vzdělání zvolením jedné z těchto možností: 1. Pouze hudební výchova na základní škole (dále „ZŠ“, uvedlo 572, tj. 45 % respondentů), 2. Hudební výchova na střední škole mimo konzervatoř (dále „SŠ“, uvedlo 321, tj. 25 % respondentů), 3. Soustavné hudební vzdělávání na základní umělecké škole nebo v jiné podobné instituci, soukromé vzdělávání apod. (dále „ZUŠ“, uvedlo 282, tj. 22 % respondentů), 4. Profesionální vzdělávání na konzervatoři, studium hudebního oboru nebo hudební výchovy na vysoké škole – např. hudební věda na FF, souběžné studium na akademii, hudební výchova na PdF (dále „profesionální“, uvedlo 103, tj. 8 % respondentů). Tím vznikly čtyři podsoubory podle hudebního vzdělání.



Hudební preference

Vliv hudebního vzdělání na hudební preference respondentů byl výsledky výzkumu potvrzen. Obecně lze říci, že čím vyšší mají respondenti hudební vzdělání, tím mají vstřícnější postoj k hudbě. A to nejen k hudbě umělecké, u které by se dal tento výsledek předpokládat, ale i k hudbě komerční, i když zde již není rozdíl tak markantní. Tento graf ukazuje průměrný počet respondentů, kteří zvolili v hodnocení ukázek pozitivní postoj (tedy možnost „poslouchám rád/a“).



Dobře je zde vidět značný rozdíl průměrného pozitivního postoje k ukázkám umělecké hudby u respondentů vzdělaných ZUŠ oproti ZŠ a SŠ a dále strmý nárůst oblíbenosti u profesionálně vzdělaných respondentů. U komerční hudby jsou rozdíly menší, avšak i zde je patrný nárůst oblíbenosti s vyšším vzděláním. Všechny ukázky

z výzkumu pak v průměru hodnotilo pozitivně shodně 26 % respondentů s hudebním vzděláním ze ZŠ a SŠ, 31 % respondentů se vzděláním ze ZUŠ a 40 % respondentů s profesionálním hudebním vzděláním. To tedy potvrzuje větší vstřícnost k hudbě u respondentů s vyšším hudebním vzděláním.

Podíváme-li se na pozitivní hodnocení jednotlivých hudebních ukázek, můžeme vyčlenit ty, u kterých se respondenti s různým hudebním vzděláním shodovali, a také ty, u kterých je rozdíl v hodnocení velký.

U ukázek, kde je rozdíl nejnižší a nejvyšší hodnoty do 10 % včetně, lze mluvit o vyrovnaném hodnocení všemi podsoubory. Jedná se o tyto ukázky:

žánr	rozptyl hodnocení	celkové pořadí v pozitivním hodnocení
elektronická hudba	3 %	33.
free jazz	4 %	32.
rhythm & blues	5 %	15.
dechovka	5 %	31.
hip-hop	5 %	28.
art rock	6 %	17.
world music	8 %	27.
rock'n'roll	8 %	1.
rap	9 %	24.
reggae	10 %	6.
heavy metal	10 %	13.

Zajímavé je podívat se, jaká místa obsadily tyto ukázky podle pozitivních preferencí celého výběrového souboru. Nejvíce jich je ze spodních míst, což znamená, že je hodnotili málo pozitivně respondenti všech hudebních vzdělání. Těmito žánry jsou elektronická hudba, free jazz, dechovka, hip-hop, world music a rap. Další část ukázek skončila v pozitivní preferenci na středních místech, to je art rock, rhythm & blues a heavy metal, a u reggae a rock'n'rollu se projevila vysoká oblíbenost napříč hudebním vzděláním.

U některých ukázek je naopak rozdíl nejnižší a nejvyšší hodnoty podsouborů větší než 30 %. Zde je možné mluvit o významném rozdílu v pozitivním postoji daném typem

hudebního vzdělání respondentů. U všech těchto ukázek je velký rozestup v hodnocení profesionálně hudebně vzdělaných respondentů a ostatních podsouborů, pro zajímavost je proto v tabulce uveden i odstup pozitivního postoje profesionálních od dalších v řadě (kromě Dvořáka, kterého po profesionálních hodnotili nejlépe respondenti z podsouboru SŠ a v závěsu pak ZUŠ, to byl vždy podsoubor ZUŠ). Jedná se o tyto ukázky:

žánr či styl	rozptyl hodnot	nejnižší hodnota	nejvyšší hodnota	odstup profesionálních
klasicismus (Beethoven)	47 %	ZŠ	profesionální	32 % od ZUŠ
romantismus (Dvořák)	46 %	ZŠ	profesionální	44 % od SŠ, ZUŠ
klasicismus (Mozart)	43 %	ZŠ	profesionální	26 % od ZUŠ
klasicismus (Mysliveček)	40 %	ZŠ	profesionální	29 % od ZUŠ
impresionismus	36 %	ZŠ	profesionální	28 % od ZUŠ
gospel	35 %	ZŠ	profesionální	14 % od ZUŠ
baroko	35 %	ZŠ	profesionální	22 % od ZUŠ
muzikál	34 %	ZŠ	profesionální	13 % od ZUŠ
lidová píseň	32 %	ZŠ	profesionální	23 % od ZUŠ

Při pohledu na ukázky zde jasně vystupuje do popředí umělé hudba. Další dvě ukázky z oblasti umělé hudby se pak podle rozptylu hodnot umístily hned na následujících místech, i když již nepřekročily 30% hranici: romantismus (Schubert) 23 %, hudba 1. poloviny 20. století 22 %. Oblíbenost umělé hudby tedy velmi závisí na dosaženém stupni hudebního vzdělání, přičemž rozdíl mezi ZŠ a SŠ je velmi malý, zatímco ZUŠ se od těchto dvou podsouborů většinou liší již významně a profesionální hudební vzdělání pak velmi významně. Důvodem jsou bezesporu vyšší nároky na posluchačovy vědomosti a také dosavadní posluchačské zkušenosti s touto hudbou.

Zajímavé a také překvapivé je porovnání výsledků umělé a nonumělé hudby u respondentů s hudebním vzděláním pouze ze ZŠ. Dvořákovi dali stejný počet pozitivních preferencí jako popu, Beethovenovi jako rapu, Myslivečkovi a Mozartovi jako muzikálu a impresionismu jako electro dance. Z tohoto pohledu se zdá, že poslech umělé hudby jim vadí méně, než se všeobecně míní.

Kromě artificiální hudby byl velký rozdíl v hodnocení podsoubory u gospelu, muzikálu a lidové písni. Všem třem ukázkám bylo společné pomalejší tempo, doprovod akustickými nástroji, v lidové písni a muzikálu se objevil školený zpěv. To vše mohlo posunout vnímání těchto ukázek u respondentů směrem k artificiální hudbě a přiblížit se jí i výsledkem v porovnávání podle hudebního vzdělání.

Zajímavé je také podívat se, které žánry hodnotili profesionálně vzdělaní hudebníci méně pozitivně než všechny ostatní podsoubory. Byli to disco, pop a electro dance. Jedná se o ukázky s jednodušší hudební strukturou, používající zvukově předimenzovaný bicí automat a syntezátory, případně upravený lidský hlas. Právě těmito charakteristikami se dostávají do určité opozice vůči artificiální hudbě a jejich preference skupinami s různým hudebním vzděláním tomu odpovídá.

Zbývá podívat se na pořadí nejpreferovanějších žánrů či stylů podle hudebního vzdělání respondentů. V této tabulce je uvedeno u každého podsouboru pět nejpreferovanějších:

ZŠ		SŠ		ZUŠ		profesionální	
poř.	žánr či styl	poř.	žánr či styl	poř.	žánr či styl	poř.	žánr či styl
1.	rock'n'roll	1.	rock'n'roll	1.	romant.(Dvořák)	1.	romant.(Dvořák)
2.	disco	2.	disco	2.	gospel	2.	gospel
3.	reggae	3.	romant.(Dvořák)	3.	rock'n'roll	3.	klasic.(Beethoven)
4.	romant.(Dvořák)	4.	gospel	4.	soul	4.	klasic.(Mozart)
5.	pop	5.	pop	5.	folk	5.	klasic.(Mysliveček)

U podsouboru ZŠ lze souhrnně charakterizovat preferované ukázky jako pozitivně naladěné s jednoduchou hudební strukturou a výrazným pravidelným rytmem. Podobné je to i u podsouboru SŠ. U podsouboru ZUŠ se již projevují ve složení větší rozdíly, posluchačsky nejjednodušší žánry jsou nahrazeny těmi, které již předpokládají určitou míru spoluúčasti posluchače, a tento rozdíl se pak ještě zvětšuje u podsouboru profesionální, kde jsou čtyři z pěti ukázek z oblasti artificiální hudby. Je zřejmé, že nejvíce se v preferencích shodli respondenti s hudebním vzděláním ze ZŠ a SŠ, kde jsou čtyři stejné ukázky v první pětici, a dále se již rozdíl zvětšuje.

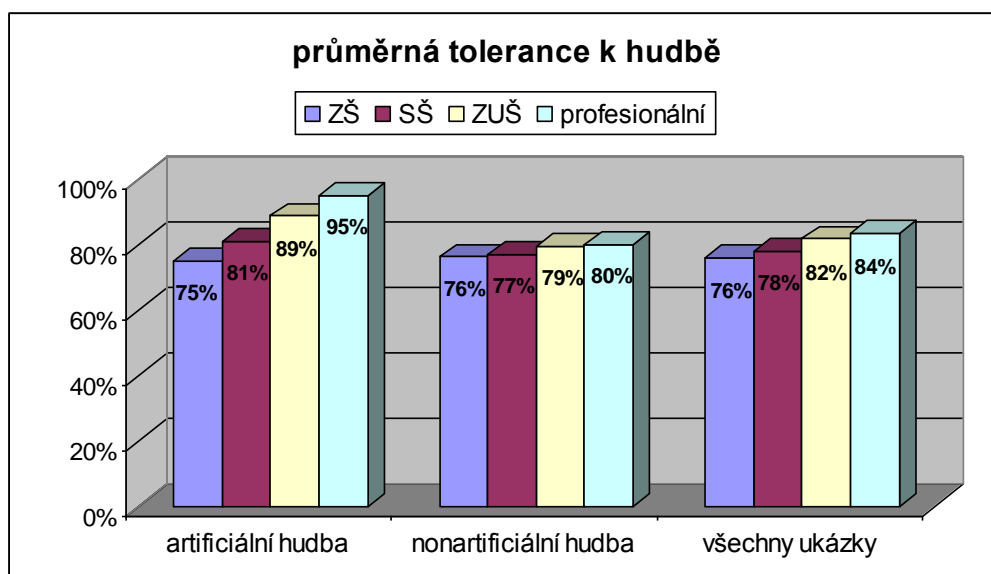
Jediná ukázka, která se objevuje ve výběru všech podsouborů, je romantismus – konkrétně 9. symfonie A. Dvořáka. U všech podsouborů je na druhém místě. Na předních

místech u všech podsouborů je i rock'n'roll (u profesionálních na 6. místě), který byl nejpreferovanějším žánrem celého výběrového souboru. Třetím žánrem, na kterém se shodli respondenti napříč hudebním vzděláním, byl gospel (u ZŠ na 6. místě).

Žádný další žánr se již neobjevil mezi nejpreferovanějšími u více než dvou podsouborů. Poměrně vyrovnané hodnocení na přednějších místech má ještě soul a folk. Reggae, které se u ZŠ objevilo na 3. místě, bylo u ostatních podsouborů již méně oblíbené. U zbývajících žánrů či stylů, které u některého podsouboru obsadily přední místo, jsou jejich preference v souvislosti s hudebním vzděláním velmi rozdílné. U disca a popu s vyšším hudebním vzděláním preference výrazně ubývají a naopak je tomu u tří ukázek z období klasicismu.

Tolerance k hudbě

Kategorie tolerance k hudbě v sobě zahrnuje pozitivní i neutrální hodnocení hudby, jedná se tedy o postoj, kdy hudba respondentovi nevadí. U tolerance k žánrům byly výsledky podsouborů podle hudebního vzdělání obdobné jako u preference:



Průměrné hodnoty tolerance ze všech ukázek s vyšším hudebním vzděláním mírně stoupají. Nejvíce tolerují hudbu respondenti s profesionálním hudebním vzděláním (84 %) a nejméně respondenti s hudebním vzděláním ze ZŠ (76 %). U průměrných hodnot tolerance k nonartificiální hudbě jsou výsledky vyrovnané, u artificiální hudby už rozptýl průměrných hodnot tolerance dosáhl 20 % (ZŠ 75 %, profesionální 95 %). Čím vyšší vzdělání, tím je také v toleranci vyšší zastoupení pozitivního postoje.

Tolerance k jednotlivým hudebním ukázkám je u podsouborů vyrovnanější než jejich preference. U 17 ukázek, tedy u poloviny z celkového počtu, je rozptyl tolerance všech podsouborů menší než 10 %. Také u ukázek artificiální hudby již není tak velký rozdíl mezi postojem profesionálně vzdělaných respondentů a dalšími podsoubory, i když i zde je zřetelný jejich nejtolerantnější postoj k této hudbě. Zajímavá je nejvyšší tolerance profesionálně hudebně vzdělaných respondentů k žánru free jazz, protože jejich odstup od ostatních podsouborů je zde mnohem větší, než by se dalo soudit podle porovnání preferencí podsouborů. Výrazně jiná situace je u tolerance podsouborů k žánrům electro dance, rap a hip-hop, které respondenti s profesionálním hudebním vzděláním tolerují ze všech nejméně. Tento výsledek koresponduje s výsledky preferencí podsouborů, zde je jen více vyhraněn.

Pořadí nejtolerovanějších žánrů či stylů podle hudebního vzdělání je takovéto:

ZŠ		SŠ		ZUŠ		profesionální	
poř.	žánr či styl	poř.	žánr či styl	poř.	žánr či styl	poř.	žánr či styl
1.	rock	1.	romant.(Dvořák)	1.	rock	1.	rock
2.	rock'n'roll	2.	rock	2.	romant.(Dvořák)	2.	romant.(Dvořák)
3.	romant.(Dvořák)	3.	rock'n'roll	3.	rock'n'roll	3.	klasic.(Mozart)
4.	reggae	4.	gospel	4.	tradiční jazz	4.	klasic.(Beethoven)
5.	soul	5.	soul	5.	gospel	5.	muzikál

Stejně jako u pořadí nejpreferovanějších žánrů či stylů se u všech podsouborů objevil v první pěti pouze jeden styl – romantismus Antonína Dvořáka. Další žánry, které se umístily u všech podsouborů mezi nejtolerovanějšími, jsou soul a gospel. Na ostatních žánrech se již všechny podsoubory neshodly. Podobně jako u nejpreferovanějších žánrů i zde lze pozorovat velký rozdíl u respondentů profesionálně hudebně vzdělaných, u kterých se v první pěti objevily tři styly artificiální hudby.

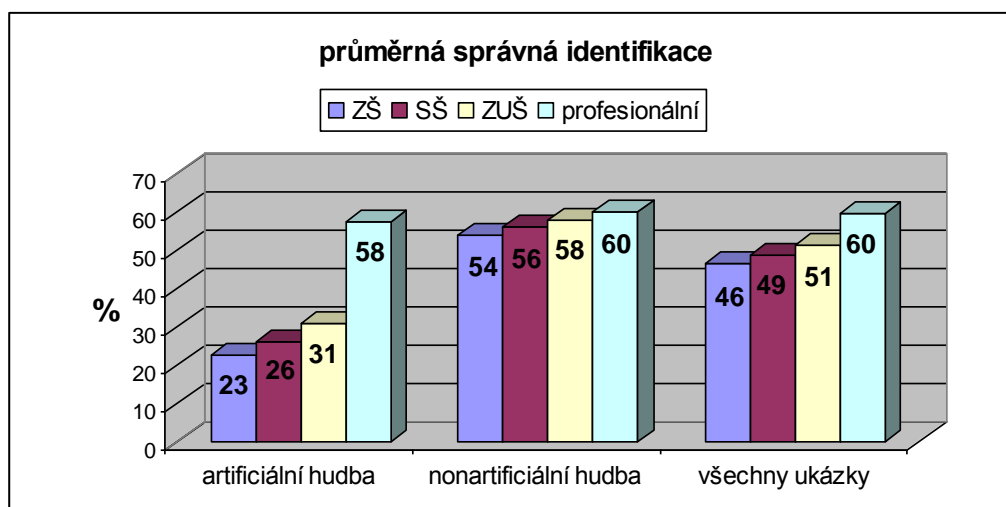
Zajímavý je také pohled na konec žebříčku, tedy na žánry nejméně tolerované:

ZŠ		SŠ		ZUŠ		profesionální	
poř.	žánr či styl	poř.	žánr či styl	poř.	žánr či styl	poř.	žánr či styl
33.	electro dance	33.	electro dance	33.	electro dance	33.	electro dance
32.	dechovka	32.	dechovka	32.	hip-hop	32.	hip-hop
31.	free jazz	31.	free jazz	31.	free jazz	31.	rap
30.	hip-hop	30.	hip-hop	30.	dechovka	30.	dechovka
29.	elektronická h.	29.	elektronická h.	29.	elektronická h.	29.	elektronická h.

Nejméně tolerovaným žánrem je u všech podsouborů electro dance, ovšem každý podsoubor má míru tolerance jinou (ZŠ 42 %, profesionální jen 24 %). I u dalších žánrů se u podsouborů projevila velká shoda. O všech žánrech uvedených v tabulce lze tedy říci, že jsou neoblíbené bez ohledu na posluchačovo hudební vzdělání.

Schopnost identifikace hudby

Výzkum ukázal, že hudební vzdělání respondentů má vliv také na schopnost správné identifikace slyšené ukázky. S vyšším hudebním vzděláním tato schopnost stoupala. Projevilo se to sice především v oblasti umělé hudby, ale v oblasti neartificiální hudby byly rozdíly také zřejmé. V tomto grafu jsou zachyceny průměrné počty (v procentech) respondentů podle hudebního vzdělání, kteří správně uvedli styl či žánr ukázky:



V celkovém výsledku („všechny ukázky“) je vidět vzestup správných odpovědí s vyšším hudebním vzděláním a také větší odstup profesionálně hudebně vzdělaných

respondentů. U artificiální hudby je pak tento odstup velmi výrazný, zatímco u nonartificiální hudby jsou rozdíly skupin minimální. Vliv hudebního vzdělání na orientaci v žánrech a stylech je tedy patrný v celé šíři hudby, nejvíce však v hudbě artificiální. Tento výsledek odráží větší složitost problematiky hudebních stylů artificiální hudby, u které jsou třeba pro pochopení a rozpoznání různých stylových paradigmat nejen vědomosti, ale také dostatečné posluchačské zkušenosti, které lze načerpat jen delším zájmem o tuto oblast hudby.

Ve výsledcích velké části ukázek není rozdíl mezi identifikací podsouborů významný, tedy je do 10 %. Rozptyl 10-20 % je u dechovky, country, popu, lidové písně, tradičního jazzu, muzikálu, folku, spirituálu a world music. Zajímavostí jsou bližší výsledky popu, který nejlépe identifikovali respondenti s hudebním vzděláním ze ZŠ a nejhůře respondenti s profesionálním hudebním vzděláním, což je jediný takový případ v nonartificiální hudbě. Rozdíly ve výsledcích podsouborů větší než 20 % pak mají již jen ukázky z oblasti artificiální hudby. Pod hranicí 30 % je impresionismus (s 26 %), další styly jsou pak již uvedeny v tabulce ukázek s největším rozptylem v identifikaci podle hudebního vzdělání respondentů:

žánr či styl	rozptyl hodnocení	nejnižší hodnocení	nejvyšší hodnocení	odstup profesionálních
baroko	61 %	ZŠ	profesionální	34 % od ZUŠ
romantismus (Dvořák)	51 %	ZŠ	profesionální	43 % od ZUŠ
1. pol. 20. stol.	42 %	ZŠ	profesionální	29 % od ZUŠ
klasicismus (Mozart)	39 %	ZŠ	profesionální	34 % od ZUŠ
klasicismus (Mysliveček)	39 %	ZŠ	profesionální	26 % od ZUŠ
romantismus (Schubert)	30 %	SŠ	profesionální	24 % od ZUŠ

U těchto ukázek artificiální hudby se tedy nejvíce projevil rozdíl mezi respondenty s různým hudebním vzděláním, což jen potvrzuje a dokresluje průměrné hodnoty všech podsouborů. Jedinou ukázkou artificiální hudby, kterou neidentifikovali nejlépe respondenti s profesionálním hudebním vzděláním, byl úryvek z předehry Egmont L. v. Beethovena. Zde byl výsledek právě opačný, i když rozdíly podsouborů byly velmi malé: ZŠ 15 % a profesionální 9 %. Tento výsledek byl téměř jistě zapříčiněn tím, že do krátké ukázky se vešel jen pomalý úvod, který není typicky klasicistní, ale naopak se hudební mluvou blíží spíše romantismu. Vzdělanější respondenti proto většinou nevolili správnou odpověď, zatímco méně hudebně vzdělaní respondenti ji volili o něco více.

Zajímavé je také srovnání prvních pěti nejlépe identifikovaných žánrů každého podsouboru:

ZŠ		SŠ		ZUŠ		profesionální	
poř.	žánr či styl	poř.	žánr či styl	poř.	žánr či styl	poř.	žánr či styl
1.	Reggae	1.	Dechovka	1.	Muzikál	1.	Muzikál
2.	Dechovka	2.	Muzikál	2.	Dechovka	2.	Dechovka
3.	Muzikál	3.	Reggae	3.	Reggae	3.	Lidová píseň
4.	Rock'n'roll	4.	Rock'n'roll	4.	Rock'n'roll	4.	Rock'n'roll
5.	Pop	5.	Pop	5.	Lidová píseň	5.	Reggae

Zastoupení nejlépe identifikovaných žánrů u čtyř podsouborů je velmi podobné, což ukazuje, že charakter těchto ukázek byl ve všech podsouborech vnímán jako jasně vyhraněný a typický. První pětice jsou složeny ze shodných žánrů, pouze u ZŠ a SŠ je pop, zatímco u ZUŠ a profesionálních je lidová píseň. Dalším žánrem, který mají všechny podsoubory na předním místě, je gospel.

Vliv hudebního vzdělání na preferenci hudby, na toleranci k hudbě i na schopnost identifikace slyšené hudby byl tedy výzkumem potvrzen. Čím vyšší bylo hudební vzdělání respondentů, tím pozitivnější a tolerantnější postoj k hudbě zaujímal a tím lépe ji také byli schopni identifikovat. Výrazné rozdíly byly především v oblasti umělé hudby, ovšem působení hudebního vzdělání lze najít i v oblasti nonumělé hudby. To ukazuje, že hudební vzdělání poskytuje kromě konkrétních vědomostí a dovedností také komplexnější vybavení pro přijímání celého spektra hudby. Hudební vzdělání se všemi svými stupni tak patří k faktorům, které obohacují život jedince o pozitivní prožívání světa kolem nás.

Summary

The influence of music education on music preferences, toleration of music and the ability to identify music

The contribution summarizes the results of music preferences survey of university students with respect to their music education. There were set four levels of music education: general music education gained at grammar school, music education gained at secondary

school, amateur music education gained at grammar music schools and other similar institutions, professional music education gained at conservatory or university. The survey focused on influence of these levels of education on music preferences, toleration of music and its genres, and the ability to identify music genres.

The influence of music education of university students on their music preferences was confirmed – students with higher music education more often chose positive evaluation of music heard. This difference was more significant by artificial music and just moderate by non-artificial music. Students with music education gained only at grammar or secondary school preferred rock'n'roll the most, students with amateur or profesional music education preferred romanticism of A. Dvořák the most.

The influence of music education on toleration of music was confirmed for artificial music again, where the higher music education had positive influence on toleration of this music. The most tolerated genre was rock among students with amateur music education and music education gained at grammar and secondary school, among students with profesional music education it was romanticism of A. Dvořák. The least tolerated genre was among all groups electro dance.

The influence of music education on ability to correctly indetify music genres heard was also confirmed. Students with higher music education identified better primarily artificial music, but there was a difference also by non-aritificial music.

In general music education has therefore positive influence on acceptance of music and its knowledge.

Problematika vysokoškolských studentů pohledem sociologických výzkumů

Lucie Sochorová

Postavení hudby v životě člověka a celé společnosti v současné době doznalo poměrně významných změn. Díky stále se vyvíjející záznamové i reprodukční technice je možné setkat se s hudbou prakticky kdekoliv a kdykoliv. Na jedince působí poměrně značné množství nejrůznějších zvukových i hudebních podnětů, prakticky jej stále provází ve všech životních situacích. Hudba se tedy stává neodmyslitelnou součástí životního prostředí člověka a života vůbec.

Jednou z možných životních etap je i studium na vysoké škole. Vysokoškoláci tvoří specifickou společenskou skupinu, která je poměrně jasně vymezena věkově. Dobu vysokoškolského studia lze charakterizovat jako období jakéhosi předstupně profesní dráhy a „zároveň jako dočasnou příslušnost k vnitřně značně variabilní skupině, reprezentující stále větší část mládeže“¹⁵. U studentů dochází v průběhu vysokoškolského studia ke specifickému druhu socializace, tzv. *vysokoškolské socializaci*¹⁶. Je možné zde hovořit o existenci subkultury vysokoškolských studentů a způsobu jejich života. Podle Ondrejkooviče navzdory „rozdílným sociálním podmínkám, ze kterých vysokoškoláci pocházejí, navzdory rozdílným ambicím, rodinnému zázemí, rozdílným studijním rozhodnutím, stejně tak jako navzdory rozdílným životním zkušenostem, které jsou zároveň odlišně vnímány, dochází k velké homogenizaci systémových charakteristik studentů vysokých škol, tzv. *habitus*“.¹⁷ Vysokoškoláci představují potenciál vzdělané vrstvy občanů, a proto jsou právě vysokoškolští studenti hlavním objektem výzkumu, který byl uskutečněn na Katedře hudební výchovy Masarykovy univerzity v roce 2012. Výzkum hudebních preferencí vysokoškolských studentů (MUNI/A/0885/2011) zkoumal nejen preference různých žánrů hudby, ale i hudební aktivitu studentů. Sledoval především demografické údaje, hudební, profesní vzdělání aj. Základem byla baterie 33 otázek, které měly zjistit, jakou představu mají respondenti o hudebních žánrech ve spojení s konkrétními hudebními ukázkami. Cílem bylo zjistit, zda správnou identifikaci žánrů ovlivňují preference daného žánru či odmítnutí a zda má na jejich odpověď vliv i hudební vzdělání, kterého se jim dostalo nejen v průběhu povinné devítileté školní

¹⁵ *Velký sociologický slovník: II. svazek P-Z*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, s. 749–1627. ISBN 80-718-4310-5. s. 1244.

¹⁶ ONDREJKOVIČ, Peter. *Socializácia v sociológii výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2004, 197 s. ISBN 80-224-0781-X. s. 154–155.

¹⁷ ONDREJKOVIČ, Peter. *Socializácia v sociológii výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2004, 197 s. ISBN 80-224-0781-X. s. 159.

docházky, ale i v dalším hudebním vzdělávání, jež současní vysokoškolští studenti absolvovali.

Tento výzkum je jedním z mnoha, který se zaměřuje na vysokoškolsky vzdělanou populaci a navazuje na Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově na středních školách, jež byl Katedrou hudební výchovy uskutečněn v roce 2011. Výzkumy týkající se dětí a mládeže v souvislosti s postavením hudby v jejich životě probíhaly již od roku 1980, ačkoliv se zaměřovaly především na populaci středoškolskou, dle Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže je sociologicky zkoumána většinou skupina od ukončení povinné školní docházky do dovršení sociální zralosti, tedy jedinci od 15 do 30 let. Jde o značně rozsáhlou sociální skupinu se specifickou pozicí a úlohou ve společnosti. Je tedy nezbytné pohlížet na výzkum v návaznosti na preference a hodnoty celé společnosti.

U nás i v zahraničí je možné sledovat řadu výzkumů postojů k hudbě, tyto výzkumy většinou vychází z předpokladu, že jako projev či výsledek vnitřní hodnotové orientace jedince (i ve vztahu k estetickým hodnotám) vystupují postoje, v nichž se ukazuje vztah člověka k různým prvkům sociální reality. Nejčastěji je tedy hudba zkoumána v obecně sociologicky orientovaných výzkumech, kde vystupuje zpravidla jako součást oblasti kulturních hodnot. Většinou nebývá blíže specifikována, nevystupuje v podobě konkrétního hudebního díla nebo souhrnu děl a není v popředí zájmu vlastního výzkumu. Dalším typem výzkumů jsou hudebně sociologické výzkumy, které naopak do centra pozornosti staví právě hudbu, avšak nezkoumají vztah hudby k ostatním životním hodnotám, nezařazují ji do rámce hodnotové orientace jedince nebo skupiny.¹⁸

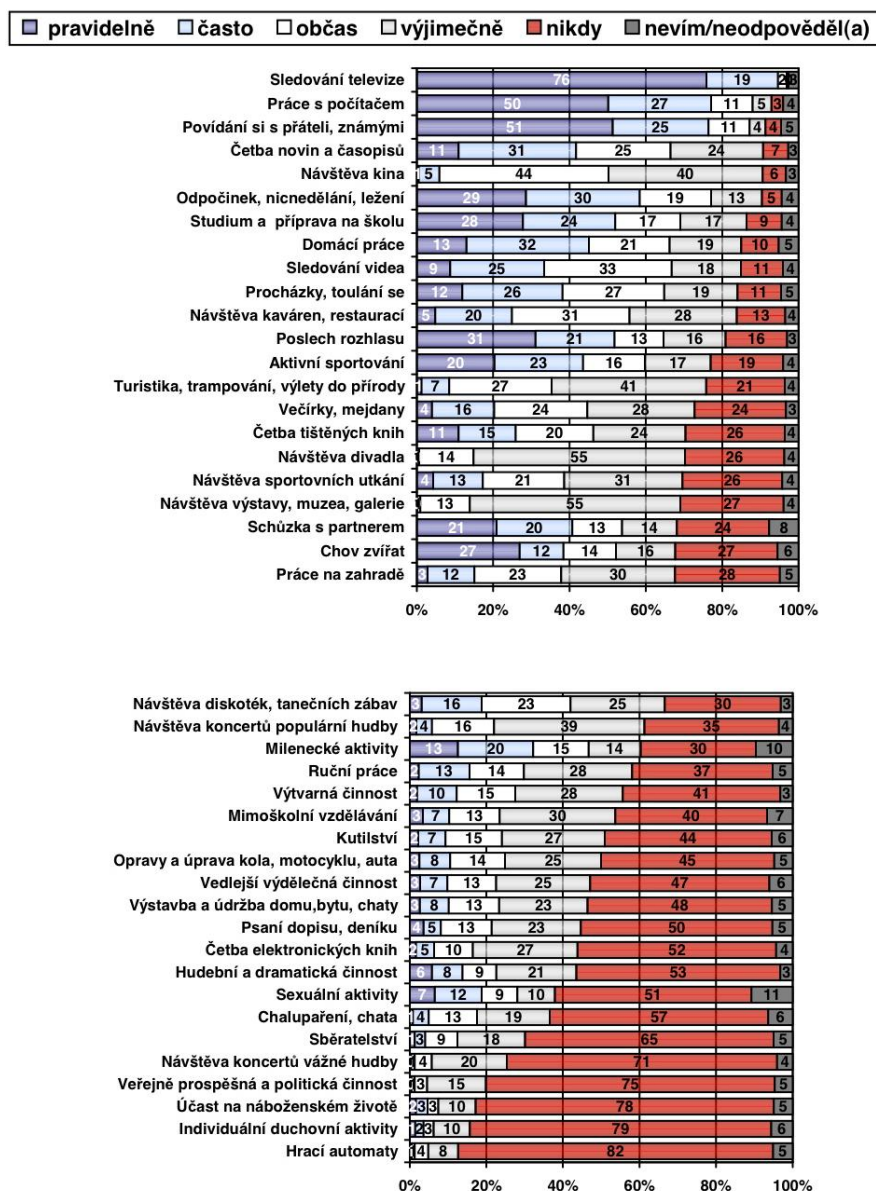
Oblast hudby a její začlenění v hodnotové orientaci mládeže, je zastoupena i v Teoreticko-empirické analytické studii Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007–2013¹⁹. Kontinuální výzkumy Národního institutu dětí a mládeže založené na srovnání v dlouhých časových řadách identifikovaly trendy v hodnotových orientacích, jež ukazují, že u dětí a mládeže roste význam ekonomické prosperity, materiálních hodnot a smyslových prožitků. Na druhé straně klesá význam kvality života, odpovědnosti za druhé, zdokonalování sebe sama a transcendentní dimenze života a idejí. V oblasti volnočasových aktivit pak sice hudba „vévodí“ žebříčku, avšak v podobě návštěv diskoték, tanečních zábav

¹⁸ CRHA, B. Hudba a hodnotové orientace mládeže. In: *Hudba a kulturní povědomí současného člověka: XIII. hudebně pedagogická konference Musica viva in schola s mezinárodní účastí: 10. a 11. října 1989 v Brně*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 176 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, č. 14. ISBN 80-210-0222-0. s. 21–33.

¹⁹ Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007–2013. [online]. [cit. 2012-10-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi-2007-2013>

a koncertů populární hudby. Volný čas tímto způsobem tráví přibližně 70% respondentů, oproti tomu návštěvnost koncertů vážné hudby se pohybuje kolem 20%. Na místě je poznamenat, že v současné společnosti se hudba stává spíše kulisou v hudebním prostředí, které nás obklopuje. Je tedy zřejmé, že stále větší část života mladého člověka pokrývá zábava, jejímž jediným stimulem se zdá být stimulace elementární emocionality.

Tabulka 1: Mládež a volný čas, Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007–2013²⁰



Výzkumy vysokoškoláků se v současné době zabývá výzkumná instituce Centra pro studium vysokého školství. Za dobu své existence realizovalo Centrum pro výzkum vysokého školství,

²⁰ Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007–2013. [online]. [cit. 2012-10-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi-2007-2013>

dále jen CSVŠ, řadu sociologických výzkumů. Jedním z významných realizovaných výzkumů vysokoškoláků je Sociální portrét vysokoškolských studentů, který proběhl v několika časových vlnách, dále pak mezinárodní projekt EUROSTUDENT I., II., III. a IV. V centru těchto výzkumů však stojí především sociálně-ekonomické postavení studentů, proto se jim tento referát nebude podrobněji věnovat. Problematice vysokoškoláků, jejich hodnotových struktur a empirického sociologického zkoumání se řadu let věnuje i tým pod vedením Libora Prudkého. Výsledkem úsilí jsou dva longitudinální výzkumy hodnotových orientací vysokoškolských studentů. Longitudinální výzkum hodnotových orientací vysokoškoláků z let 2002-2003 a 2005. Oba výzkumy probíhaly na dvanácti fakultách ve čtyřech univerzitních městech. V každém městě se výzkum uskutečňoval na třech typech fakult: strojní, ekonomické/hospodářské a pedagogické. Cílovou skupinou byli studenti prvních ročníků vybraných fakult o velikosti vzorku minimálně 100 studentů z každé fakulty.²¹ Jelikož se jedná právě o výzkumy primárně sociologicky orientované, je zde poměrně obtížné hledat oblast hudby a kultury vůbec. Shrnutí výsledků těchto výzkumů uvádí studie Šmídové, Vávry a Čížka²². Pro účely studie byla spojena data z obou vln výzkumů prováděných v letech 2002 až 2003 (první výzkum) a 2005 (druhý výzkum). Mezi hodnotami, které jsou zde formulovány pomocí hypotéz, není oblast kultury nebo všeobecného přehledu (do nějž bývá hudba často včleňována) zastoupena, proto nelze konkrétněji specifikovat její zařazení v žebříčku hodnot vysokoškolských studentů v rámci výsledků těchto výzkumů.

Další významnou výzkumnou institucí, jež pravidelně provádí výzkumy Hodnotových orientací české veřejnosti, je i Sociologický ústav AV ČR. Díky Centru pro výzkum veřejného mínění jsou prováděny tyto výzkumy v rámci soustavných výzkumů pod názvem Naše společnost. Hudba se zde včleňuje do oblasti všeobecného přehledu o kultuře, vědě, technice a politice, který považuje za důležitý již od roku 1990 70% respondentů.

(viz Tabulka 2)

²¹ MINKSOVÁ, L. Vysokoškoláci – přehled hlavních sociologických výzkumů realizovaných v ČR. *Data a výzkum – SDA Info 2010*. 2010, roč. 4, č. 1. s. 39–60.

²² ŠMÍDOVÁ, M, M VÁVRA a T ČÍŽEK. Hodnotové orientace vysokoškolských studentů na třech typech fakult. *AULA*. 2010, roč. 18, č. 2, s. 2–13.

Tabulka 2: Důležitost různých hodnot v letech 1990–2011²³

	1990	1994	1999	2004	2006	2008	2011
mít přátele, se kterými si dobře rozumí	96	96	95	97	95	97	95
žít ve spokojené rodině	97	98	97	97	95	96	95
pomáhat své rodině a přátelům	96	96	97	97	95	95	93
žít v hezkém prostředí	97	96	94	96	95	97	92
žít ve zdravém životním prostředí	98	96	95	96	95	95	92
žít podle svého přesvědčení	94	94	94	95	94	94	92
žít zdravě, starat se o své zdraví	96	93	94	95	91	94	90
mít zajímavou práci	88	81	82	92	89	92	88
mít práci, která má smysl, je užitečná	90	81	79	91	90	88	88
pomáhat těm, kdo pomoc potřebují	86	79	77	89	83	87	87
pracovat v kolektivu sympatických lidí	86	77	79	89	87	90	86
žít příjemně, užívat si	67	69	71	80	82	84	85
vydělávat hodně peněz	80	74	65	88	85	87	84
mít vždy své nerušené soukromí	83	78	79	83	85	86	84
mít čas hlavně na své koníčky a zájmy	67	69	70	76	77	80	80
podávat perfektní profesionální výkon	79	70	71	83	80	79	79
být oblíbený mezi lidmi	82	82	78	86	80	85	78
mít přátele, kteří mohou být užiteční	73	68	66	81	81	81	77
podílet se na zlepšování života v místě bydliště	70	55	53	77	74	73	73
mít jakoukoli práci	59	46	56	74	70	71	73
mít všeobecný přehled	71	66	70	78	73	73	71
být dobře informován o dění u nás a ve světě	81	65	71	80	75	72	71
mít práci, která umožňuje zkoušet nové věci	58	51	50	71	67	67	67
žít zajímavý, vzrušující život	54	52	53	62	64	63	64
aktivně se podílet na ochraně přírody	-	61	59	75	70	66	61
pomáhat rozvoji demokracie ve společnosti	69	51	54	73	64	61	55
dosáhnout významného postavení ve společnosti	36	35	33	54	45	46	43
mít vlastní firmu, kde mohu být svým pánem	28	29	31	46	39	40	43
mít hezké věci, které nemá každý	38	39	33	38	41	38	38
mít práci, která umožňuje řídit činnost jiných lidí	30	29	26	41	37	34	36
žít podle náboženských zásad	37	28	29	39	28	29	30
prosazovat politiku své strany, hnutí	31	32	22	40	33	28	28

Pozn.: Součet odpovědí velmi důležité a spíše důležité. Dopočet do 100 % v každém políčku tabulky tvoří součet odpovědí spíše nedůležité, zcela nedůležité a neví. Položky jsou v tabulce seřazeny podle výše skóru velmi + spíše důležité v roce 2008.

Zdroj: IVVM 1990 (N = 1444), IVVM 1994 (N = 969), IVVM 1999 (N = 1007), CVVM květen 2004 (N = 1002), CVVM květen 2006 (N=1033), CVVM květen 2008 (N=1066), CVVM květen 2011 (N=1115).

Zajímavým zjištěním se zdá být, že je možné zaznamenat stoupající tendence této hodnoty, v roce 2004 ji považovalo za významnou už 78 % respondentů, avšak v roce 2011 lze místo dalšího vzestupu zaznamenat jistý pokles, který však nesklouzává pod hranici 70 %, spíše se na ní ustaluje. Z hlediska důležitosti hodnot pro člověka se tato oblast umístila v roce 2011 na 21. pozici z celkem 32 nabízených hodnot, opakuje se tak stejná pozice, jako v roce 2008, což poukazuje na postupné stabilizování dané hodnoty v životě současného člověka. (viz Tabulka 3)

²³ TUČEK, M. Jaké hodnoty jsou pro nás důležité?. In: *Centrum pro výzkum veřejného mínění: Výzkum – Naše společnost* [online]. 2011. [cit. 2012-10-01]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a3882/f3/101160s_ov110621.pdf

Tabulka 3 – Důležitost různých hodnot v roce 2011 a 2008 (%)²⁴

	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	zcela nedůležité	Pořadí v r. 2008
1. žít ve spokojené rodině	74	21	3	2	1.
2. pomáhat především své rodině a přátelům	63	30	4	2	4.
3. mít přátele, se kterými si dobře rozumíte	58	37	3	1	2.
4. mít zajímavou práci, která by Vás bavila	55	33	6	1	3.
5. žít podle svého přesvědčení	51	41	5	2	9.
6. žít ve zdravém životním prostředí	50	42	5	2	5.
7. žít v hezkém prostředí	46	46	6	1	8.
8. mít práci, která má smysl, je užitečná	46	42	6	3	7.
9. žít zdravě, starat se o své zdraví	45	45	8	1	6.
10. pracovat v kolektivu sympatických lidí	44	42	9	3	10.
11. vydělat hodně peněz	40	44	11	3	11.
12. mít vždy své nerušené soukromí	39	45	13	2	12.
13. mít jakoukoli práci, jen abyste byl zaměstnán a nebral podporu	34	39	15	5	16.
14. pomáhat těm, kdo pomoc potřebují	33	54	8	2	17.
15. žít příjemně, užívat si	32	53	12	2	15.
16. podávat perfektní profesionální výkon	31	48	14	4	13.
17. mít přátele, kteří Vám mohou být užiteční	28	49	18	3	14.
18. mít čas hlavně na své koníčky a zájmy	27	53	16	2	19.
19. být oblíbený mezi lidmi	26	52	16	3	18.
20. mít práci, která umožňuje zkoušet nové věci	26	41	22	6	20.
21. mít co nejvšestrannější vědomosti, všeobecný přehled o kultuře, vědě, technice, politice	24	47	22	4	21.
22. být dobře informován o dění u nás a ve světě	22	49	23	4	23.
23. žít zajímavý, vzrušující život	20	44	30	5	24.
24. podílet se na zlepšování života v místě Vašeho bydliště	18	55	21	4	22.
25. mít vlastní firmu, kde můžete být svým pánem	18	25	33	18	27.
26. aktivně se podílet na ochraně přírody	14	47	28	6	25.
27. pomáhat rozvoji demokracie ve společnosti	14	41	28	9	26.
28. dosáhnout významného postavení ve společnosti	12	31	39	14	28.
29. mít hezké věci, které nemá každý	11	27	43	17	30.
30. mít práci, která umožňuje řídit činnost jiných lidí	11	25	41	18	29.
31. žít podle náboženských zásad	10	20	28	34	31.
32. prosazovat politiku své strany, hnutí	6	22	31	31	32.

Pozn.: Procenta v řádce, dopočet do 100 % tvoří odpovědi „neví“, jednotlivé položky jsou v tabulce seřazeny podle velikosti podílu „velmi důležité“.

Žebříčku samozřejmě vévodí rodinné hodnoty, které se již tradičně umisťují na prvních pozicích, nicméně není možné si nevšimnout, že za těmito „stálicemi“ se objevuje i hodnota žít v „hezkém životním prostředí“, její důležitost pro společnost nabývá na významu, jak naznačuje již od roku 1990 většina respondentů. Člověk tak zprostředkovaně dává svému okolí na vědomí, že estetické cítění mu není zcela cizí, ba naopak, dokonce ho ve svém okolí vyžaduje.

²⁴ TUČEK, M. Jaké hodnoty jsou pro nás důležité?. In: *Centrum pro výzkum veřejného mínění: Výzkum – Naše společnost* [online]. 2011. [cit. 2012-10-01]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a3882/f3/101160s_ov110621.pdf

Nedílnou součástí životního prostředí je pochopitelně i hudba. V uvedeném výzkumu Hudebních preferencí vysokoškolských studentů se rovněž potvrdilo, že hudba se stává spíš součástí hudebního kulturního prostředí, než svébytným druhem umění, které je přístupné jedinci jen za určitých podmínek. Postavení hudby tak v současnosti reflektuje změny a potřeby společnosti, postupně se hudba stává spíše kulisou ke každodennímu shonu a její sociální funkce se tak proměňují k obrazu doby.

Summary

The article tries to integrate the research Music preferences of university students (MUNI/A/0885/2011) which was implemented by the Department of Music Education at the Masaryk University in 2012, in the broader context of college students' research which was carried out in the Czech Republic during the last twenty years.

Literatura

- CRHA, B. Hudba a hodnotové orientace mládeže. In: *Hudba a kulturní povědomí současného člověka: XIII. hudebně pedagogická konference Musica viva in schola s mezinárodní účastí: 10. a 11. října 1989 v Brně*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 176 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, č. 14. ISBN 80-210-0222-0. s. 21–33.
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013. [online]. [cit. 2012-10-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi-2007-2013>
- MINKSOVÁ, L. Vysokoškoláci – přehled hlavních sociologických výzkumů realizovaných v ČR. *Data a výzkum – SDA Info 2010*. 2010, roč. 4, č. 1. s. 39–60.
- ONDREJKOVIČ, Peter. *Socializácia v sociológii výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2004, 197 s. ISBN 80-224-0781-X.
- PRUDKÝ, Libor. *Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumu hodnot ve společnosti České republiky*. 1. vyd. Praha: Academia, 2009, 341 p. Edice Novověk, sv. 6. ISBN 80-200-1751-8.
- PRUDKÝ L. a kol., Výsledky výzkumu hodnotových preferencí studentů 1. ročníku Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze za roky 2002–2004, (Závěrečná zpráva úlohy 518/2004/A-SP/FHS Grantové agentury UK za rok 2004)
- Příprava učitelů v oboru hudební výchova na Pedagogických fakultách v České republice: XVI. mezinárodní hudebně vědná konference Musica viva in schola: 17. a 18. října 1995 v Brně Šlapanicích*. 1. vyd. Editor Jan Kostečka. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997, 139 s. ISBN 80-210-1547-0.
- ŠMÍDOVÁ, M, M VÁVRA a T ČÍŽEK. Hodnotové orientace vysokoškolských studentů na třech typech fakult. *AULA*. 2010, roč. 18, č. 2, s. 2–13.
- TUČEK, M. Jaké hodnoty jsou pro nás důležité?. In: *Centrum pro výzkum veřejného mínění: Výzkum – Naše společnost* [online]. 2011. vyd. [cit. 2012-10-26]. Dostupné z: <http://cvvm.soc.cas.cz/vztahy-a-zivotni-postoje/jake-hodnoty-jsou-pro-nas-dulezite>
- Velký sociologický slovník: II. svazek P-Z*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, s. 749–1627. ISBN 80-718-4310-5.

Nový model profesního chování učitelů HV

Kamila Sokolová

Nejdůležitějšími zdroji současné společnosti jsou znalosti, dovednosti, ekonomické zdroje a autorita. Lidé mají tendenci zlepšovat svou životní a materiální úroveň. Dosahují privilegovaného postavení na základě hodnotnějších znalostí, náročnějších dovedností a patřičného množství ekonomických zdrojů. Prestiž se stává funkcí moci a motorem materiálního zabezpečení. *„Lze se domnívat, že právě moc, hmotné zabezpečení a ovlivňování života druhých hraje důležitou úlohu ve škále prestiže profesí a že právě prožitky, nebo naopak deprivace i možnosti ovlivňovat jiné lidi jsou důvodem růstu nebo úpadku prestiže povolání a jejich prognóz stejně tak, jako kolísá jejich sociální potřeba, odměňování a posun ve společenské hierarchii vůči ostatním povoláním, vzhledem k sobě navzájem i vůči stejnému povolání v minulé generaci.“*¹

V současné rozmanité a velmi otevřené společnosti není možné vystačit s teoriemi. Velkou úlohu hraje překotný vývoj ve způsobech vyhledávání, distribuci a práci s informacemi a jejich využití. Na jedné straně mizí představa tradiční společnosti na základě přisouzených statusů nebo etnické příslušnosti, a na druhé straně je zde deklarovaná společnost rovných šancí. Je zcela otevřená a talent, schopnosti a výkon dané osobnosti předurčují, jakou profesi nebo jaký sociální status následně získá.

Na základě vyhodnocení grantového specifického výzkumu MUNI/A/O885/2011 realizovaného Katedrou hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v roce 2011 zaměřeného na zmapování hudebních preferencí vysokoškolských studentů bylo potvrzeno, že se v důsledku politických, ekonomických a sociálních proměn ve společnosti vytváří nové podmínky pro vzdělávání se. Od učitelů se očekává, že se s novou situací snadno vypořádají. Profese učitele je přece založena na vysoké úrovni interdisciplinárních předmětových znalostí, pedagogických, didaktických a pedagogicko-psychologických, se širokým všeobecným rozhledem v oblasti společenskovední, humanitní, přírodovědní a technické.

Učitel v hodinách hudební výchovy uplatňuje skupinový i individuální přístup, přiměřenou formou rozvíjí jednotlivé faktory myšlení žáků, vede k samostatným výstupům a podporuje vyhledávání informací z různě dostupných zdrojů.

¹ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1.vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082- 4. s. 15.

Cílem hudební výchovy je poznání a přehled různých stylů a žánrů hudby, srovnání a základní orientace v každém z nich na pozadí historických, společenských a vývojových změn. Vzdělávací obsah je realizován ve většině případů prostřednictvím tvůrčích činností, v jejichž očekávaných výstupech se propojuje hledisko tvorby recepce a interpretace tak, aby se dále rozvíjela smyslová citlivost, uplatňovala subjektivita a ověřovaly komunikační účinky vyjádření.

Profese učitele hudební výchovy zahrnuje požadavek vysoké znalostní úrovně, zároveň detailní srovnání s jinými profesemi. Všeobecně se předpokládá, že profesní skupiny si potřebné poznatky pro výkon profese nejen osvojí vzděláváním na vysoké úrovni, ale samy přispějí k vytváření nových poznatků. V případě učitelů není tento požadavek zcela splněn, protože převážná část učitelů základních a středních škol nikdy neprováděla výzkum, nepublikovala, ani se jiným způsobem významně nereprezentovala odborné veřejnosti. Na druhou stranu je učitelská profese chápána jako společenské poslání, jejímž cílem je výchova a vzdělání dětí. V současných podmínkách školství je každému učiteli dána možnost určité míry autonomie, která vyžaduje změnu profesního chování a vysokou míru osobní zodpovědnosti za vzdělávací výsledky. Většina učitelů však zájem o autonomii odmítá a spokojí se s vnějšími zásahy a pokyny.

Rozvoj škol spočívá ve využití určité infrastruktury ve prospěch zvýšení kvality, především komunikačního systému školy, rozdělení odpovědnosti, určení vůdčích rolí, systému norem a pravomocí. Soustředí se na plnění cílů stanovených zčásti nadřazeným orgánem školy a zčásti tím, co danou školu dělá úspěšnou. Docílit rozvoje školy s přímým vztahem k učení a vyučování je na jedné straně požadavek zásadní, na druhé straně požadavek obtížně realizovatelný.

Jeden ze základních požadavků na vzdělání moderního člověka je počítačová gramotnost. Ta umožňuje zpracování rostoucího rozsahu informací a řešení složitých úkolů. S ohledem na budoucnost vzdělávání populace je dnes téměř nutné využívat všechny možnosti počítače, a to převážně v systému tvořivého vyučování. Práce s počítači pozměnila ve výuce hudební výchovy formální funkci učitele, přispěla k větší individualizaci výuky, redukci zavedených činností a převážně přehlednější prezentaci daného učiva. Učitel je nucen fungovat ve výchovně vzdělávacím procesu také jako didaktický programátor, technolog vyučovacích prostředků, výzkumník, manažer, organizátor a partner žáka.

Je potřebné, aby školy s uměleckým zaměřením ve vlastním zájmu vytvářely dostatek prostoru pro učení, vzdělávání, ale i proškolení pedagogů nejen mimo rámec jejich zaměření, ale aby hlavně vytvářely podmínky pro další mnohostranné učení probíhající přímo

ve škole, a týkající se jejich vlastní práce a pracoviště, například prohlubování počítačové gramotnosti s využitím v daném studijním oboru. Otevřením se nové komunikaci nastává možnost spolupráce s jinými školami, napojení se na různé výukové nadstandardy právě vhodné například pro rozvoj samostatné a kreativní osobnosti učitele a žáka. Není možné vytvářet nové podmínky pro učení se žákům, a přitom neposkytovat podobné podmínky učitelům, kteří výchovně vzdělávací proces vedou. Součástí takových podmínek je i reálný prostor pro účinnou spolupráci lidí ve školách.

Samotná realizace podpory dalšího vzdělávání pedagogů hudební výchovy je stále na okraji zájmu. Školy mnohdy poukazují na problematickou kvalitu nabízené podpory, nebo na nedostatečnou relevanci poskytované podpory. Jindy si sami učitelé nedokáží z nabídky vybrat, neorientují se v ní, a nebo jí nedůvěřují. Ovšem problém nastává i ze strany druhé, která mnohdy nemá nabízenou podporu dostatečně srozumitelnou, obsahově výstižnou, finančně adekvátní a hlavně po odborné stránce přesvědčivou. *„Úspěch předpokládá mnohostrannou připravenost příjemce i poskytovatele podpory a také vstřícnost podmínek, v nichž má být podpora realizována a využívána. K tomu ovšem je a bude třeba odvahy a fantazie stejně jako trpělivosti, důslednosti, velkorysosti a strategického myšlení a chování – ve školách i mimo ně.“*²

Využitím trhem nabízených podpor školství dochází ke zvyšování vzdělávacích standardů. Důraz je kladen nejen na obsah kurikula, ale i motivaci k učení se, a dovednosti využívat nové informace s pomocí nových komunikačních technologií. Podrobnější a komplexnější představa o možném rozkvětu společnosti je jen spekulativní. Úspěšnost prosazení systému celoživotního učení závisí na míře vlastní odpovědnosti každého jedince za rozhodnutí se učit. Zřejmé je, že učení nebude doménou pouze mladé generace, ale stane se součástí každodenního života všech věkových skupin bez ohledu na profesi. *„Rychle vznikají rozsáhlé informační sítě, umožňující podnikům, institucím a jednotlivým uživatelům dosud nevídané operace a aktivity. Na druhé straně je ale stále méně lidí schopno pochopit technologickou podstatu nových forem komunikace, které umožňují pohyb ve virtuálních světech a interaktivní zacházení s obrazem a informacemi. Působení nových technologií je již zřetelné v oblasti práce, výroby, hospodářství, ale jejich vliv na společnost, kulturu a politiku je stále otevřený, mnohoznačný a nejasný.“*³

² POL, M. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9. s. 144.

³ RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-17-8. s. 262

Vzdělání se ukazuje jako určující prvek kultury, která ovlivňuje všechny životní a pracovní formy společnosti. Konkrétní fakta a postupy se rychle mění, proto není možné fungovat pouze na základě dosud naučeného. Společností je očekávána taková kreativní forma lidské činnosti, která umožňuje odhalovat neobvyklé souvislosti a vztahy.

Potřeba proměn požadavků v rámci učitelství směřuje i k nárokům na jistou podnikavost a flexibilitu učitelů. Mezi mnohočetnými nároky se objevuje také schopnost práce s dospělými. Do popředí se tak dostává nutnost formulovat a průběžně dotvářet nové kvality učitele s důrazem na zvládání například vyjednávání, práce s výukovou technologií a aktivizačními metodami, rozvoj lektorských dovedností učitelů, spolupráce s jednotlivci i skupinami ve škole i mimo ní, schopnost připravit, vést i vyhodnotit například kurz a mnoho dalších. V daném kontextu tedy přestává platit to, že učitel by měl být hlavně dobrým znalcem látky předmětu, který vyučuje, tedy odborníkem ve svém oboru.

Zejména v poslední době nabývá na významu podpora učitelů při jejich týmové práci. *„Mnozí se shodují, že skutečně docenit význam spolupráce učitelů a dalších lidí ve škole a jejím bezprostředním okolí znamená žádat změny jejich chování, změny pracovního prostředí ve škole i změny vnějšího prostředí, ve kterém školy existují. Pohled na situaci ve školách a v učitelství totiž odhaluje řadu poměrně složitých okolností. Vůbec ne ojediněle se v mnoha zemích již déle hovoří o školách jako místech, kde učitelé a další dospělí z různých důvodů nedostatečně komunikují, otevřeně nediskutují o výchově a vzdělávání, respektive vyučování a učení (neopouštějí „bezpečný“ povrch, vzájemně nehospitují apod.).“⁴*

Velké proměny ve školství se odehrávají v době, kdy je ve vzdělávání stále dominantní formální sektor vzdělávání, byť ve snižující se míře. Školy se vnitřně rozvíjí teprve postupně a jsou přitom nuceny realizovat řadu radikálních změn a současně se musejí vyrovnávat s rychlými proměnami sociální reality. I když mohou aktivity spojené s podporou vnést do školního života řadu nových situací, je pro školu toto vyhledávání a využívání podpory většinou podstatně méně riskantní, než kdyby její potenciál přehlížela. Při samotném rozvoji školy není možné spoléhat jen na náhodu a intuici. Mnohostranný a dlouhodobě úspěšný rozvoj školy je založen především na systematické, trpělivé a poučené snaze poznávat potřeby a možnosti rozvoje a snažit se je v široké škále naplňovat.

⁴ POL, M. *Škola v proměnách*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9. s. 68.

Požadavek nového modelu profesního chování učitelů hudební výchovy vyplývá z existence profesní autonomie, která je sice důsledkem nové vzdělávací politiky, ale její udržení vyžaduje permanentní reflektování dění ve společnosti a zvláště pak změn v kontextu vzdělávání samotnými učiteli. Učitelé byli v minulých letech zvyklí automaticky plnit předepsané obsahy a způsoby vyučování a plně se podřizovat centrálně stanoveným konvencím, podle toho byli následně hodnoceni. V současnosti se od učitelů očekává, že budou vystupovat jako pedagogicky a předmětově vysoce kvalifikované a eticky vyspělé osobnosti, s patřičnou mírou profesního sebevědomí.

Škola plní společností dané funkce, jejichž struktura je relativně stabilní, avšak jejich vymezení a preference se proměňují vzhledem k cílům vzdělávání, které vyplývají z proměn a požadavků společnosti. V současné době dominuje ve vzdělávacích trendech koncept učící se společnosti a koncept společnosti vědění, které ovlivňují funkce školy, a proto se musí promítnout do znalostí těch, kteří se bezprostředně angažují v paradigmatech vzdělávání.

Je zřejmé, že všichni učitelé musejí změnit strategie vyučování a podmínky učení žáků včetně požadavků na výsledky učení tak, aby se vize vzdělávání staly realitou. K tomu potřebují nové, obsáhlejší a specializované znalosti. Systematické znalosti teoretické a aplikované získávají učitelé v přípravném vzdělávání a rozvíjejí je a prohlubují v dalším vzdělávání. „*Je v zájmu státu, aby vzdělávání učitelů zahrnul do priorit vzdělávací politiky a prováděl supervizi přípravy učitelů a výstupů ze studia učitelství.*“⁵

Učitel musí svou profesi důkladně znát, rozumět jí, znát její úskalí a perspektivy, prosazovat se v ní a zdokonalovat její rozvoj, který vychází ze sebereflexe a reflexe kontextu profese. Od učitelů hudební výchovy se očekává interpretace pedagogické zkušenosti v měnících se výukových podmínkách a vzdělávacích souvislostech a následné uzpůsobení profesního jednání vzhledem k reflektované a akceptované skutečnosti vzdělávacího prostředí ve třídě a ve škole.

Požadavky rozšíření přístupu ke vzdělávání jsou nezbytné nejen pro konkrétní osobnost, ale i pro zajištění dalšího vývoje společnosti. Úkolem vzdělávacího systému je nabízet co nejvíce příležitostí k hudebnímu vzdělávání a brát v úvahu nároky celé populace, aby rozmanitost vzdělávacích příležitostí co nejvíce odpovídala rozdílům v individuálních potřebách, možnostech a aspiracích. Takové zásadní změny ve školství budou dlouhodobé a založené na proměně práce učitelů hudební výchovy a jednotlivých škol.

⁵ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1.vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4. s. 68.

Cílem inovačních tendencí ve vzdělávání není upřednostňování aktivizujících metod před těmi tradičními. Snahou je docílit vyvážení obou. V průběhu zásadních změn lze očekávat komplikace, ovšem jakýkoliv nový počin vyžaduje jistou otevřenost člověka k věci samé, k realitě bez předsudků a subjektivní zaujatosti. Otevírá se tím cesta možných souvislostí, originálního řešení situací a úkolů, vše za předpokladu materiálního zabezpečení a připravenosti samotných učitelů hudební výchovy. Vzájemným propojením a návazností jednotlivých předmětů a oborů na sebe se odstraní určité bariéry mezi nimi. Pro společnost je vzdělání významnou integrující silou, která předáváním a rozvíjením sdílených hodnot udržuje její kontinuitu a vnitřní soudržnost.

Summary

The aim of the innovative technologies in education is not to prefer stimulating methods to the traditional ones. The effort is to reach their balance. In the course of cardinal changes, we might expect complications but any new act requires a certain amount of openness of a man to a matter itself, to reality without prejudice and subjective bias. Thus, a new road to possible connections, original solutions to situations and tasks opens, provided music education teachers are financially secure and prepared. Mutual interconnection and succession of individual subjects and fields will remove certain barriers among these. Education is a significant integrating power for society which maintains its continuity and inner cohesiveness by spreading and developing shared values.

Literatura

- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 91 s. ISBN 80-210-1444-X.
- POL, M. *Škola v proměnách*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů-podmínka rozvoje školy*. 1.vyd. Praha: Agentura Strom, 1999. 78 s. ISBN 80-86106-07-1.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1.vyd. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Multimédia v hodinách hudební výchovy v Evropě a v České republice

Šárka Vaňková

Již je tomu více než sto let, kdy se multimediální technologie staly díky vynálezu gramofonu neoddelitelnou součástí hudby²⁵, avšak především v posledních několika dekadách způsobily revoluci, a to nejen v oblasti hudební spotřeby a produkce, ale i ve vzdělávání. Používání nahrávacích zařízení, MP3 přehrávačů, ipodů, digitálních knihoven, počítačových programů a počítačové techniky jako takové zcela změnilo dostupnost hudby a způsob, jakým hudbu vytváříme, prezentujeme či zaznamenáváme a posloucháme.

I když byly multimediální technologie původně určeny pro profesionály, kulturní vývoj v návaznosti na technický pokrok dnes umožňuje prakticky každému dítěti přístup k hudebnímu softwaru. Téměř samozřejmostí je potom vlastnictví elektronického zařízení, které posluchači za příznivou cenu většinou dokáže v dobré kvalitě přehrát hudbu dle jeho volby. Dítě, zvyklé v mimoškolním prostředí na neomezený přístup k hudbě, dnes navíc formou sdílení skrze sociální sítě jako je Facebook či Myface, popř. možností nahrávky vlastního výtvaru na Youtube či Cayari, potom přichází do hodiny hudební výchovy s předsudky. Nabízená hudba totiž většinou nespadá do oblasti jeho preferencí a je navíc zprostředkována mnohdy zastaralým přehrávacím zařízením.

S novodobou situací se školy snaží vyrovnat a do hodin hudební výchovy se v celé Evropě chtě nechtě dostávají nové multimediální technologie. Otázkou je, jak rychle se školy dokážou s novými technologiemi sžít a využívat je tak, aby nesloužily pouze jako pozlátka, ale jako potřebné vybavení, skýtající nové možnosti pro práci s hudbou ve školním prostředí.

Onu otázku se snaží aspoň do určité míry zodpovědět evropská hudební organizace EAS (Evropská asociace pro všeobecné hudební vzdělávání, European Association of Music in Schools), jež usiluje o zlepšení situace v hudebním vzdělávání v různých školských systémech evropských zemí. Již od vzniku EAS v roce 1990 jsou pořádány vždy v jiné evropské zemi konference, kam se sjíždějí učitelé, vychovatelé, profesori, umělci, vědečtí pracovníci či studenti z několika evropských zemí, aby se podělili o svoje zkušenosti. Výsledkem spolupráce je možnost porovnat např. školské systémy v jednotlivých zemích nebo např. právě využití multimédií v hodinách hudební výchovy.

Vedení EAS, které se posléze rozhodlo problematice multimédií věnovat podrobněji, vydalo mimo jiné v letošním roce svou první publikaci s názvem *Evropské perspektivy*

²⁵ Taylor, T. D. *Strange sounds: music technology and culture*. New York: Routledge, 2001.

hudebního vzdělávání s podtitulem *Nová média ve výuce*²⁶. EAS však byla původně inspirována názory britských vědců a učitelů Tima Caina a Jonathana Savage, jenž nezávisle na sobě provedli výzkumy na několika britských školách v roce 2004 a 2007. Vedle konzervativnějšího Tima Caina se EAS ztotožňuje především s názory doktora manchesterstské univerzity Jonathana Savage, uvedenými v jeho článku *Reconstructing Music education through ICT*²⁷ z roku 2007 (Reforma hudební výchovy pomocí informačních a komunikačních technologií). Vyzývá v něm celou učitelskou obec, aby se neobávala posunu hudebního vzdělávání do 21. století a aby neseťvávala u konzervativního způsobu výuky hudební výchovy. Zároveň varuje, že pokud se výuka nepřizpůsobí potřebám dnešní mladé „digitální“ generace, dojde k jejímu odcizení. Tvrdí, že budoucnost hudební výchovy tkví v rukách učitelů, kteří by měli vytvořit jasnou koncepci pro účinné využití ICT ve výuce a této koncepci se snažit co nejvíce přiblížit.

Skrze výzkumnou sondu *NET Music 01 Project* pod taktovkou EAS se k otázce pozitiv a negativ technologií využívaných v hodinách hudební výchovy měli možnost vyjádřit koordinátoři jednotlivých evropských zemí v roce 2008. Dotazník, zjišťující momentální postavení ICT, náplň kurikulárních dokumentů či vybavení hudeben, byl rozeslán všem členům EAS a vrátil se z pětadvaceti evropských zemí. I když srovnávací studie, jak sama EAS upozorňuje, nepracuje se skutečně reprezentativním vzorkem respondentů, tento počín představuje první sondu do novodobého trendu využití multimédií ve školách téměř většiny Evropy.

²⁶ Gall, M., Sammer, G., De Vugt, A. *European Perspectives on Music Education 1. New Media in the Classroom*. Innsbruck: Helbling, 2012, 264 s.

²⁷ Savage, J. *Reconstructing music education through ICT*. *International Journal of Music Education*, 2007, 25(3), s. 193–204.

POZITIVA²⁸

<ul style="list-style-type: none"> ▪ usnadněná příprava učebních materiálů 	Slovinsko Německo Estonsko
<ul style="list-style-type: none"> ▪ umožnění přístupu k hudbě studentům bez formálních hudebních dovedností 	Německo Anglie Estonsko
<ul style="list-style-type: none"> ▪ spousta nových možností a přístupů k hudbě ▪ dobrý tzv. „time management“ v hodinách 	Slovinsko
<ul style="list-style-type: none"> ▪ usnadnění celého procesu výuky ▪ u studentů nárůst zájmu o témata prezentovaná pomocí ICT ▪ vyšší kvalita výuky ▪ vyučující se více věnují žákům 	Slovensko
<ul style="list-style-type: none"> ▪ zajímavější hodiny ▪ možnost práce s internetem doma ▪ vizualizace hudby, zvláště pro těžce vysvětlitelná témata 	Polsko
<ul style="list-style-type: none"> ▪ moderní a užitečné nástroje 	Norsko
<ul style="list-style-type: none"> ▪ přístup studentů ke zdrojům hudby 	Kosovo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ vytváření si vlastního materiálu ▪ rozvoj hudebních projektů pomocí podcastů (nahrávání zvukových ukázek, výkladů učitele atd.) ▪ nahrávání školních hudebních skupin 	Německo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ hledání nových informací o hudbě 	Estonsko
<ul style="list-style-type: none"> ▪ snadný přístup k předchozí látce ▪ vyrovnání se dnešní moderní společnosti ▪ kvalitní nahrávky prací studentů 	Anglie

²⁸ Fiocchetta, G., Ballanti, F. *NET Music 01: New Education Technology in Music Field*. Rome: Anicia. Dostupné online z [www: http://www.netmusicproject.org/net/images/documenti/Vol_NetMusic.pdf](http://www.netmusicproject.org/net/images/documenti/Vol_NetMusic.pdf).

Respondenti uváděli i NEGATIVA²⁹, která s využitím multimédií v hodinách hudební výchovy nepochybně vyvstávají:

▪ nedostatečné vybavení učeben	Švédsko Německo Anglie
▪ nedostatečné zkušenosti učitelů s ICT	Španělsko Anglie Polsko Kosovo
▪ vysoké náklady na vybavení	Slovensko Německo
▪ méně příležitostí pro aktivní muzicírování	Slovinsko
▪ požadavek technické zručnosti učitelů	Slovensko
▪ zdlouhavá příprava výukových materiálů ▪ nedostatek zdrojů pro shromažďování materiálů	Polsko
▪ menší zastoupení tradiční hudby	Norsko
▪ méně příležitostí pro klasické hudební aktivity jako zpěv a hra na nástroj	Estonsko
▪ nespolehlivost technického zázemí ▪ využívání často již předebraných nahrávek ▪ špatně vytvořený software pro první stupeň základního vzdělávání	Anglie

NET Music 01 Project se kromě uvedených kladů a záporů zaměřoval na čtyři základní oblasti:

- 1/ národní politika – zanesení využití ICT do národního kurikula a existence speciálních projektů ICT v zemi
- 2/ hudba a ICT ve školách
- 3/ ICT ve vzdělávání budoucích učitelů
- 4/ výzkumy, články, projekty ICT v hudební výchově.

Otázky bodu dva do určité míry korespondují s obsahem výzkumu Využití multimediálních technologií v hudební výchově na středních školách, realizovaného týmem Katedry hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v roce 2010 na základních školách a o rok později na školách středních. I když je volně dostupná pouze závěrečná zpráva NET Music 01 projektu bez poskytnutí přesných dat, konfrontovat oba výzkumy alespoň orientačně lze v těchto oblastech:

²⁹ Fiocchetta, G., Ballanti, F. *NET Music 01: New Education Technology in Music Field*. Rome: Anicia. Dostupné online z [www: http://www.netmusicproject.org/net/images/documenti/Vol_NetMusic.pdf](http://www.netmusicproject.org/net/images/documenti/Vol_NetMusic.pdf).

A/ dostupnost počítačů v učebnách – V České republice je počítač až sedmým nejobvyklejším vybavením (uvedlo jej 43% respondentů, 35/81) a je dostupný přímo v hudebních či místnostech pro výuku hudby určených. V Evropě je rozlišena dvojí dostupnost počítačů: přímé zastoupení počítače v hudebně je typické pro naprostou většinu všech zastoupených států, avšak druhou možnost, tedy pravidelné využití počítače ovšem v jiných učebnách, než kde je hudební výchova vyučována, je nucené využívat Chorvatsko, Španělsko a Polsko. Jediné Kosovo uvedlo, že nemají pro výuku hudební výchovy k dispozici počítače vůbec.

B/ hudební software – Výzkum v České republice zjišťoval především zkušenost učitelů s hudebním softwarem – konkrétně kompozičním a notačním, zatímco zahraniční sonda zjišťovala dostupnost hudebního softwaru obecně a navíc automaticky počítala s tím, že pokud je k dispozici, je využíván. V České republice uvedlo 47% respondentů (41/86), že nějakou zkušenost s kompozičním a notačním softwarem má. Ve většině evropských škol je pak software běžně dostupný, pouze v Belgii a Norsku omezeně a v Kosovu opět vůbec. Nejčastěji je využíván ke skládání nových skladeb, popř. doprovodů, méně potom pro nahrávání hudby, výuky hudebních nástrojů či úpravě hudby. V České republice je nejvíce využíván Sibelius, Finale a Capella, v zahraničí je shodně nejpopulárnější Sibelius a Finale, pouze třetí místo nahradil Cubase.

C/ Nikoliv s výše jmenovaným výzkumem Katedry hudební výchovy PdF MU, avšak s reálnými možnostmi vzdělávání na této katedře lze porovnat dostupné kurzy v oblasti počítačové techniky a multimédií v zahraničí. Všechny evropské státy kromě Chorvatska a Kosova nabízejí budoucím učitelům hudební výchovy různé kurzy pro využití ICT. V Belgii je to např. kurz „Didaktika a média“, v Anglii „MIDI sekvenční a multitrackové nahrávání“ a ve Švédsku „Digitální hudební technologie“. Katedra hudební výchovy PdF MU konkrétně nabízí studentům v různých studijních programech čtyři předměty: Multimediální počítačové aplikace, Hra na keyboard, Hudební software a Počítačová notografie.

Závěr

I když se novodobý trend využívání počítačové techniky a multimédií v hodinách hudební výchovy stává i přes vysoké náklady na výbavu pomalu zaběhlou praxí, většina Evropy si stále s moderními technologiemi neví příliš rady a shodně uznává názor, že ICT jsou používány především jako instruktážní nástroje. Až na vzdělávání v pokročilejších a

bohatších státech, jakými jsou např. Anglie či Finsko, jsou informační a komunikační technologie navíc využívány především jako prostředek pro výuku učitelů, zatímco studenti mají málo příležitostí se s danými technologiemi naučit kreativně pracovat.

I přes všechna negativa je však zapojení ICT do výuky hudební výchovy považováno nejen vedením EAS, ale i koordinátory evropských států za pozitivní změnu, která je však i bez jakéhokoliv hodnocení ve vývoji hudební výchovy nutným krokem kupředu.

Summary

Using the multi media in the music classroom becomes one of the modern trends of music education. European Association of Music in Schools firstly reacted to this fact by interrogation of national coordinators in *NET Music 01 Project* and publishing a new book *New Media in the Classroom*. The paper tries to give an opinion of particular european countries on this new phenomenon in a comparison with the nationwide extensive research in the Czech Republic.

Hudební preference vysokoškoláků a jejich osobnost

Kateřina Šrámková

Hudba je v životě každého jedince nepostradatelnou součástí. Posloucháme hudbu z různých důvodů a u každého z nás se může projevit v odlišných náladách poptávka po jiném žánru hudby. Je známo, že lidé neupřednostňují jen jeden typ hudby, ale každý má oblibu ve více žánrech. Jak ale dochází k tomu, že zrovna určitá skupina lidí poslouchá metal, jiná jazz nebo umělejší hudbu? Existuje nějaké vysvětlení, proč tomu tak je? Touto otázkou se zabývala řada hudebních sociologů, o některých se zde zmíním.

Na začátek je dobré osvětlit, co je to vůbec hudební vkus a hudební preference? Předpokládá se „zřetelná spojitost mezi vkusem a preferencemi v tom smyslu, že vkus se právě v preferencích manifestuje, tedy zatímco vkus je jakousi celostní vlastností individua zasahující do mnoha oblastí, preference jsou konkrétními výstupy a projevy této osobnostní vlastnosti. Hudební preferencí pak můžeme rozumět otevřenou manifestaci postojů vůči hudebnímu vjemu. Tedy vědomý akt volby, kdy preferujeme jednu věc na úkor druhé.“³⁰

Pro utváření hudebního vkusu jsou důležité tři momenty. Za prvé jsou to hudební zkušenosti jedince, za druhé pak osobnostní charakteristika jedince a za třetí kulturně-sociální determinace. Do určitého období lidského života je vkus diverzní a nevyhraněný, což platí především u dětí. Neexistují zde preference mezi populární a klasickou hudbou. Vstupem dětí do školy se začíná potřeba jejich hudebního vkusu diferencovat. Obvykle klesá preference klasické hudby ve prospěch populárního proudu a to i přes to, že by se měli žáci s klasickou hudbou setkávat ve školním prostředí. Z různých výzkumů se prokázalo, že na utváření vztahu k hudbě nemá škola moc velký dopad.

Hudební preference vysokoškoláků je závislá na jejich předcházejícím vývoji a to především na období adolescence. Toto období je plné hledání sebe sama, svého místa v životě, a tak se všechny prožitky adolescentů promítají i do poslechu hudby. Mladí lidé často v hudbě hledají svá osobní témata, která jim pomáhají porozumět světu a zvládat jejich emoce. Funkce hudby je mimo jiné i komunikační, kdy hudba oslovuje představivost, fantazii, a city posluchačů. Z mnoha výzkumů vyplynulo, že u většiny respondentů má na utváření identity vliv jimi preferovaná hudba. Pomocí této hudby jsou schopni vyjadřovat názory a postoje, které jsou jim blízké. Pouto k určitému žánru jim pomáhá se zařadit do skupiny

³⁰ KVALTÝN, Petr. *Prolegomena k sociologické analýze hudebního vkusu*. 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra sociologie. s. 25. Vedoucí práce PhDr. Csaba Szaló, Ph.D.

podobně smýšlejících lidí. Hudba pomáhá mladistvým ke zvládnání životních situací, pomáhá jim minimalizovat vztek, navodit dobrou náladu či lépe zvládat nudu a pocit samoty.

V zájmu o hudbu je znatelný rozdíl mezi dívkami a chlapci. Zatímco dívky se o hudbu začínají více zajímat již kolem 15 let, chlapci ji většinou cíleně začínají vyhledávat až kolem 24 roku života.³¹ Některé ze studií naznačují, že na utváření hudebních preferencí má také vliv přístup dospívajících jedinců ke škole a jejich školní úspěch. Výzkumem je podloženo, že jedinci s vyšším vzděláním se přibližují k preferování klasické hudby, jazzu a blues, zatímco lidé s nižším vzděláním preferují tvrdší žánry jako je heavy metal a rock.

Důležitou součástí je i tolerance jedinců vůči méně oblíbeným žánrům. „Nejvyšší toleranci vykazují předpubertální děti a lidé během mladé a střední dospělosti, naopak nejmenší míru tolerance vykazují adolescenti a senioři. Tuto teorii potvrzují desítky výzkumů, které upozorňují na specifickou zaměřenost adolescentů na žánry mimo střední proud, nebo citlivost seniorů k hudbě a hlukům a užší spektrum žánrového portfolia.“³²

Přibližně od 60. let 20. století se zabývají sociální výzkumy otázkou účelu hudby v životě dospívajících jedinců a také jaký vliv má určitý preferovaný žánr na jejich chování. V minulém století bylo provedeno přibližně 14 sociologických šetření, která se zabývala hudebností. Dříve se preference označovala slovem vkus, jehož význam je ale víceznačný, proto se začalo využívat tohoto nového termínu. Preference sama o sobě znamená něco upřednostňované, něco čemu lidé dávají přednost před jiným. V hudebním světě je preference závislá na mnoha faktorech a preference poslechu určitého typu hudby může mít spojitost s charakterovými vlastnostmi posluchačů. Výzkumy preferencí v hudbě se zabývají jak sociologové, tak psychologové. Mezi nimi můžeme zmínit dvojici Karbusický, Kasan, kteří se v roce 1963 jako první v České republice zabývali „výzkumem současné hudebnosti“.

Například v Americe vznikl kolektiv autorů pro zkoumání hudebních preferencí, byla to dvojice psychologů Jason Rentfrow a Samuel Gosling, kteří se snažili systematizovat výzkum osobnosti. V roce 2003 provedli výzkum zaměřený na rozdělení dimenzí hudebních preferencí. Vytvořili čtyři faktory, ke kterým nacházeli osobnostní rysy posluchačů daného žánru. Mezi tyto faktory patří hudba jimi nazvaná jako „reflexní a komplexní“, „intenzivní a buřičská“, dále také hudba „optimistická a konvenční“ či „energická a rytmická“. Ke každému z těchto faktorů se Rentfrow s Goslingem snažili přiřadit charakteristiku dané

³¹ KORÍNEK, Daniel. *Volba hudebního žánru v adolescenci a její vliv na utváření identity*. 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, psychologický ústav. s. 26. Vedoucí práce doc. PhDr. Mojmír Tyrlik, Ph.D.

³² MUŽÍK, Pavel. *Hudba v životě adolescentů. Hudební preference v souvislostech*. 2009. Univerzita Palackého, Fakulta pedagogická, Katedra hudební výchovy. s. 22. Vedoucí práce doc. PhDr. Marek Franěk, Csc., Ph.D.

hudby, jaké hudební žánry pod tento faktor spadají a jaké výsledky z testů osobnosti posluchačů daného žánru vznikly. To znamená, jaké charakterové vlastnosti mají lidé poslouchající danou skupinu hudebních žánrů. Je velmi pravděpodobné, že jejich výsledky odpovídají zájmům vysokoškolských studentů ve Spojených státech amerických, ale v České republice máme jiné kulturní kořeny, než které můžeme hledat za oceánem. Proto i u nás byl prováděn výzkum podobného charakteru. Mezi představitele českého výzkumu patří Marek Franěk a Pavel Mužík, zabývající se tématem spojitosti hudební preference se zájmy posluchačů. Oproti Rentfrowovi a Goslingovi bylo jejich bádání zaměřeno na více generací než jen na vysokoškoláky.

Výsledky výzkumu Rentfrowa a Goslinga se dají shrnout na základní čtyři faktory, k nimž je přiřazena charakteristika určitého typu hudby. Dále pak k jednotlivým charakteristikám autoři dosadili několik hudebních žánrů, které k sobě svou povahou pasují. Jaký typ lidí poslouchá daný žánr, jim vyšlo z testů osobnosti, které jim pomohly jednotlivé žánry sloučit k sobě.

První faktor označuje hudbu „reflexivní a komplexní“, je to hudba usnadňující introspekci a je strukturálně složitá. K přiřazeným žánrům patří blues, jazz, klasická hudba a folk. Preference této hudby souvisí s verbálními dovednostmi, politickým liberalismem, otevřeností vůči zkušenostem, ale také je negativně spojena s orientací na sociální dominanci a tělesnou zdatnost. Charakteristické vlastnosti osobností poslouchající žánry spadající pod „reflexivní a komplexní hudbu“ jsou vynalézavost, velká fantazie, zájem o estetický prožitek, sami se považují za inteligentní a tolerantní a zavrhují konzervativní postoje.

Druhý faktor obsahuje „hudbu intenzivní a buřičskou“, která je plná energie a má často „buřičský“ obsah. Patří sem alternativní žánry a heavy metal. Preference souvisí opět s otevřeností vůči zkušenostem, sebevnímanou inteligencí, verbálními dovednostmi ale také například tělesnou zdatností. Dále pak nevykazují známky neuroticismu a nepřívětivosti. Osobnosti poslouchající takovou hudbu jeví zájem o různé věci, mají rádi zisk, považují se za inteligentní a jsou fyzicky aktivní.

Třetím faktorem je hudba „optimistická a konvenční“ dávající důraz na pozitivní emoce. Patří sem hudba s jednoduchou strukturou a z žánrů například country, religion, popová hudba a soundtracky. Posluchači jsou většinou extrovertně, ale konzervativně založení, přívětiví a svědomití. Negativně se u nich projevuje otevřenost vůči zkušenostem, tělesná zdatnost, dále tato hudba negativně podporuje orientaci na sociální dominanci, liberalismus a má vliv na verbální dovednosti. Lidé poslouchající tuto hudbu jsou spolehliví,

rádi pomáhají ostatním, sami sebe vnímají jako fyzicky atraktivní a snaží se být relativně konvenční.

Poslední čtvrtý faktor patří „hudbě energické a rytmické“. Je to hudba živá, s často zdůrazněným rytmem. Do této skupiny patří žánry jako rap/hip-hop, soul/funk, elektronická a taneční hudba. Hudební preference souvisí pozitivně s extroverzí, liberalismem, přívětivostí, dále s osobní atraktivností a fyzickou zdatností. Preference se negativně spojuje s orientací na sociální dominanci a s konzervatismem. Charakteristika osobností lidí poslouchající „hudbu energickou a rytmickou“ je výřečnost, energičnost a smířlivost. Jsou to lidé dle jejich vlastního názoru fyzicky atraktivní, vyhýbající se konzervativním ideálům.³³

Výše uvedené výsledky vzešly ze studie autorů Rentfrowa a Goslinga v roce 2003. Výzkum byl prováděn se vzorkem vysokoškolských studentů v americkém Texasu. Pro podobný výzkum v českých podmínkách byla vybrána Univerzita v Hradci Králové. Cílem zde bylo zjistit, zda existují rozdíly mezi studenty z Texasu a východočeskými studenty a jaké jsou typické vzorce chování pro společenskou skupinu univerzitních studentů v celém „západním“ světě. Dalším zájmem výzkumu bylo zjistit souvislosti poslechu s hudební preferencí. V jakých situacích poslouchá hudbu milovník vážné hudby a v jaké situaci posluchač tvrdší muziky. Českým vysokoškolákům byly v rámci výzkumu podávány obdobné typy otázek v méně obsáhlé verzi, tak aby mohly být porovnány výsledky s výzkumem Rentfrowa a Goslinga. Záměrem bylo také určit, jak respondenti tráví svůj volný čas a v jaké fázi dne a při jaké činnosti obvykle hudbu poslouchají. Rentfrow a Gosling sestavili seznam všech reálně existujících hudebních žánrů, ze kterých vybrali definitivních čtrnáct žánrů: alternative, blues, classical, country, eletronica/dance, folk, heavy metal, rap/hip-hop, jazz, pop, religious, rock, soul/funk a sound tracks. V českém výzkumu se žánry převzaly, avšak byly pozměněny vzhledem k české hudební kultuře. Vzniklo tak namísto čtrnácti amerických žánrů, sedmnáct žánrů vyhovujících českému prostředí. Patřilo sem „(1) blues, (2) jazz, (3) vážná hudba (4) folk, (5) rock, (6) alternativní hudba/world music/new age, (7) heavy metal, (8) country, (9) soundtrack, (10) gospel/spirituál, (11) pop, (12) rap/hip-hop, (13) soul/funk/rhythm'n'blues, (14) elektronická hudba/dance (house, techno, jungle ad.), (15) muzikál, (16) lidová hudba, (17) dechovka.“³⁴ Výsledky dimenze hudební preference, které byly vyvádány ze vzorku amerických studentů texaské univerzity, se celkem shodují s výsledky českých vysokoškoláků. I přesto existují rozdíly ve věkové struktuře respondentů

³³ *Www.acta.musicologica.cz*: [online]. [cit. 3/2006]. Hudební preference a její souvislost s některými osobnostními rysy. Dostupné z WWW: <<http://acta.musicologica.cz/06-03/0603s02.html>>

³⁴ *Www.acta.musicologica.cz*: [online]. [cit. 3/2006]. Hudební preference a její souvislost s některými osobnostními rysy. Dostupné z WWW: <<http://acta.musicologica.cz/06-03/0603s02.html>>

a důraz české kultury na tradiční žánry jako jsou lidová hudba a dechovka. Tyto žánry nereprezentují samostatnou dimenzi, ale řadí se k vážné hudbě, folku apod.

Dle Marka Fraňka se koncem 20. století proměnila vybavenost posluchačů, ti již nebyli závislí na přímé aktivní činnosti kapely či interpreta. Nové moderní prostředky umožňují, aby lidé poslouchali hudbu kdykoliv v průběhu dne. Tento vývoj přiměl psychology k zjišťování zájmu o funkci hudby v dnešní společnosti. V roce 2000 psychologové North a Hargeaves definovali, že hudba již neplní jen funkci zvukové kulisy, ale spoluvytváří a definuje nové situace a dává jim často i smysl.

I podle některých dalších badatelů existuje vazba mezi vkusem hudby a osobnostními rysy jedinců. Dvojice Schwartz a Foust v roce 2003 zkoumala „souvislosti hudební preference, osobnostních rysů a vývojových otázek u adolescentů. Místo obvyklé preference určitého žánru autoři zjišťovali oblibu konkrétních vlastností hudby, jako je např. hudba „mírná a něžná“, „hlasitá“, „hudba s hodně kytarami“, divoká a násilná“ apod.“³⁵ Na základě těchto podnětů pomocí faktorové analýzy rozlišili tři typy posluchačů. Jedna skupina posluchačů preferuje „lehkou hudbu“, zde patří například taneční a popová hudba. Tito posluchači jsou konformní a zodpovědní, kontrolují své emoce a jejich problematikým směrem je hlavně v době dospívání sexualita a vztahy s přáteli. V jejich preferované hudbě nacházejí regulaci a útěchu.

Druhá skupina jsou vyznavači „těžké“ hudby, kam patří hard rock a metal. Mezi ně řadíme lidi pesimisticky naladěné, náladové, reaktivní, nezávislé a antikonzumní. Poslech hudby zde může být způsoben hledáním posudku vlastní zmatené identity nebo reflexí vnitřních stavů a korespondencí s jejich emocemi. Nahodilí posluchači prožívají méně problémů, nezabývají se problémy předešlých skupin, hudbu využívají flexibilně, účelně, podle potřeby a nálady.

A třetí skupina neměla vyhraněný hudební zájem. Schwartz a Foust došli k závěru, že sposluchači „tvrdé hudby“ se dají považovat za extrovertnější, mají v sobě zakotveno asociální chování a vzdor vůči autoritám. Oproti tomu je skupina posluchačů „měkké hudby“ spíše potlačující své emoce a konformnějšího rázu. Skupina nevyhraněného hudebního zájmu si vybírala momentální poslech hudby podle nálady.

Závěrem je vhodné podotknout, že psychologický přístup ke studiu hudebních preferencí má své opodstatnění. Lidé si vybírají svou hudbu podle toho, jací jsou a jak se cítí.

³⁵ FRANĚK, M., MUŽÍK, P. *Hudební preference a její souvislosti s některými osobnostními rysy. Acta Musicologica*. [online] 2006. Dostupný z WWW: <<http://acta.musicologica.cz/06-03/0603s02.html>>

V dřívějších dobách byla situace preferencí jednodušší a to už z důvodu nevelké existence rozdílných žánrů nebo díky způsobům, jakým se hudba k lidem dostávala. Lidé často navštěvovali koncerty a poslouchali rozhlas, zatímco v dnešní době je vše obeháno hudbou. Existuje mnoho rozličných žánrů, ve kterých se někdy dá jen těžko vyznat. Často je výběr hudby podmíněn společenským kontextem, módou a médii. Hudební preference mají souvislost s činnostmi jedinců vykonávající ve volném čase. Mají také často vliv na zájmy a životní styl, i když toto tvrzení není příliš průkazné a nedá se generalizovat.

Podle Marka Fraňka je hudba klasická, lidová a dechovka vyhledávána lidmi, kteří ji využívají k naplnění svého volného času. Populární hudba pak je poslouchána především lidmi zajímavějšími se zároveň o módu. Posluchači často tráví čas u počítače hrami a zábavnou činností jsou se svojí preferencí blíže k hudbě alternativní a k metalu. Lidé sečtělí a se zájmem o sport se věnují žánrům jako je blues, jazz, folk, soul a gospel. Fyzicky aktivní lidé preferují například folkovou hudbu, lidovou hudbu a country.

Summary

Musical preferences and personality of college students

This contribution is focused on research on musical preferences and their impact on shaping the personality of individuals, especially college students. It summarizes the most important findings and the results of several studies that have been carried out in the Czech Republic but also abroad in recent years. Most researchers divided the musical genres into several groups, to which they assigned the characteristics of their listeners. Previously, the issue of musical preferences was easier, today it is greatly influenced by the social context, fashion and media.

Sekvence z pohledu odborné literatury druhé poloviny dvacátého století

Radka Binderová

Problematice sekvence je v odborné literatuře věnována velká pozornost. Dokládají to mnozí autoři rozsáhlejších spisů i menších studií, které se zabývají nejen vysvětlením samé podstaty zmíněného jevu, ale také jeho významem v rámci hudební terminologie. S tímto pojmem se setkáváme již od středověku, etymologicky pochází z latinského slova *sequentia* (obecně vykládaného jako výraz vyjadřující vztah či pozici následnosti) a v hudebním kontextu se chápe v současné době ve dvou zcela rozdílných významech, vznikajících v různých časových obdobích. Zatímco nejstarší sekvence pocházely přibližně z devátého století a byly součástí středověké liturgie, jejich hudebně teoretický význam byl upřesněn až na počátku devatenáctého století.³⁶ Podle *Slovníku české hudební kultury* zde sekvence označovaly „řadu stejnorodých, výškově posouváných melodických a harmonických obrátů“³⁷ a začaly se v českém názvosloví objevovat až od konce devatenáctého století. S nejrůznějšími pokusy o jejich definici se tak můžeme setkat již u starších hudebních teoretiků, a to například ve spisech českého hudebního skladatele *Josefa Förstera*, *Františka Gregory*, později také v učebnici hudebního skladatele *Leoše Janáčka* a v neposlední řadě hudebního teoretika *Otakara Šína*, odkud postupně přecházely do dalších nově vzniklých harmonických teorií.

V odborné literatuře druhé poloviny dvacátého století lze říci, že jsou hudební teoretikové v názoru na definici sekvencí povětšinou jednotní. Sekvencemi rozumí „způsob výstavby hudební plochy, založený na několikanásobném většinou stupňovitém“³⁸ opakování melodického nebo melodicko harmonického úseku,“³⁹ v němž původní motiv téměř jednotně nazývají model a jednotlivá jeho opakování transpozice. Toto pojetí nacházíme například v teoretických pracích *Zdeňka Hůly*, *Karla Risingera*, *Karla Janečka*, *Jaroslava Kofroně*, *Jiřího Laburdy*, *Jiřího Pazderky*, *Antonína Modra*, *Ludvíka Nováka*, *Vladimíra Tichého*, *Miroslava Kořínka* a *Eugena Suchoně* a je v souladu se všeobecně užívaným názvoslovím.

Odchylku od tohoto názvosloví můžeme najít v učebnici *Bohumila Duška*, který sekvenci definoval sice podobně, ale navíc se pokusil o rozlišení termínů jednotlivých

³⁶ MACEK, Petr. *Slovník české hudební kultury*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1997, s. 784. ISBN 80-7058-462-9.

³⁷ Tamtéž, s. 783.

³⁸ Výjimečně se může podle *Jaroslava Kofroně* a *Miroslava Kořínka* vyskytnout přeložení o tercii, případně *Karel Janeček* připouští jakýkoliv intervalovou vzdálenost.

³⁹ TICHÝ, Vladimír. *Harmonicky myslet a slyšet*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 1996, s. 82. ISBN 80-85883-10-4.

druhů transpozic podle jejich vztahu k tónině. Pojem transpozice je zde použit v užším slova smyslu a uplatňuje se v případě, že tónina zůstane při posunu zachována, a pojem translace, pokud dojde ke změně tóniny. Na základě této teorie se tedy model v modulující sekvenci transponuje a v tonální sekvenci je translatován. Jak je patrné, jde však spíše o terminologickou záležitost, která pro studenty nemá příliš praktického významu.

Dále je zdůrazňována hudebními teoretiky funkce sekvence jako účinný prostředek k rozvíjení hudební myšlenky. Nesmí jí však být využíváno příliš mnoho. Podle *Slovníku české hudební kultury* se „obecně traduje názor, že již trojí transpozice sekvenčního modelu působí únavně,“⁴⁰ což potvrzuje také Miroslav Kořínek ve své učebnici: „více než dvě opakování působí jednotvárně a poukazují navíc na nedostatek tvořivé fantazie autora, neboť jsou jen mechanickým procesem,“⁴¹ a stejný postoj zaujmají také Zdeněk Hůla, Jaroslav Kofroň a Jiří Laburda. Po podrobném prozkoumání lze však říci, že ve skutečnosti většina z nich dovoluje použití sekvence obsahující až tři transpozice. Mezi ně lze jmenovat Karla Risingera, Eugena Suchoně, Jiřího Pazderku, Bohumila Duška a v neposlední řadě také Antonína Modra, jehož sekvenční postupy mohou mít transpozice dokonce čtyři. V takovýchto případech by bylo podle Karla Janečka vhodné alespoň zčásti „zastřít jistou mechaničnost, pozměním původního modelu“⁴² a tím i provést „změnu funkčního významu akordů v transpozici“⁴³ podobně jako v ukázce *Preludia Georga Friedricha Händela*, kterou sám v učebnici uvádí.

Ukázka č. 1: Georg Friedrich Händel – Preludium G dur⁴⁴



⁴⁰ MACEK, Petr. *Slovník české hudební kultury*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1997, s. 784. ISBN 80-7058-462-9.

⁴¹ KOŘÍNEK, Miroslav. *Učebnice harmonie*. 1. vyd. Bratislava, 1959, s. 103.

⁴² JANEČEK, Karel. *Harmonie rozbořem*. 1. vyd. Praha, 1963, s. 110.

⁴³ Tamtéž, s. 110.

⁴⁴ Tamtéž, s. 110.

Z kompozičního hlediska je důležitá harmonizace sekvence, a proto jí hudební teoretikové obecně také věnují největší pozornost. Jejich základním požadavkem je správně zharmonizovat model, místo, kde na sebe navazuje poslední akord modelu a první akord transpozice, a závěrečnou transpozici. Zpravidla jsou pro většinu teoretiků nepřipustné paralelní postupy v čistých kvintách a oktávách, antiparalelní postupy, nezpěvné kroky, zdvojený citlivý tón nebo jeho nerozvedení. Existují však i výjimky z těchto zákazů, které tak ruší závaznost často konvenčních pravidel. Jedna z nich se objevuje opět v učebnici *Bohumila Duška*. Píše se zde bez dalšího vysvětlení, že postup v paralelních kvintách „nelze pokládat za chybný.“⁴⁵ Přitom podobný postup v oktávách se považuje za sporný, obzvláště vzniká-li mezi vnějšími hlasy. Jedním z důvodů tohoto by mohla být i skutečnost, že dvojice takto postupujících hlasů by na rozdíl od paralelních kvint splynula v jeden hlas a tím by zmizela i žádoucí plnost zvuku.

Další poměrně zajímavý rozpor týkající se paralelních postupů nacházíme v rámci učebnice *Antonína Modra*, který zde píše: „Zvláštní pozornost při vypracovávání sekvence je nutno věnovat tomu, aby nevznikly chybné postupy hlasů (paralelní kvinty nebo oktávy) mezi modelem a prvou transpozicí“ a zároveň jedním dechem dodává, „není-li to úmyslem.“⁴⁶ V následující otázce si přitom protiřečí, když zjevné kvinty a oktávy na tom stejném místě nepovažuje za závadné a odůvodňuje to následovně: „Nejedná o spojování akordů, ale o jejich pouhé přenášení neboli transponování. Jde jen o posun akordů.“⁴⁷ Kterou z těchto poměrně diametrálně odlišných tvrzení si mají tedy studenti vybrat?

V ostatních transpozicích a jejich jednotlivých přechodech je naopak princip sekvenčních postupů nadřazen obecně platným zákazům, a proto jsou také jakékoliv odchylky dovoleny. Velmi často se tedy vyskytují neobvyklé druhy akordů – mollový tónorod dominantního kvintakordu, paralelní postupy, zdvojení citlivého tónu, zákaz postupu ve sledu dominantanta subdominantanta nebo nezpěvné kroky s výjimkou zvětšené sekundy, jež je zakázaná v celé sekvenci. *Karel Risinger* zde navíc zakazuje jakékoliv paralelní postupy podobně jako *Vladimír Tichý*, který považuje za chybné nejen

⁴⁵ DUŠEK, Bohumil. *Nauka o harmonii na polaristickém základě*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta, 1973, s. 101.

⁴⁶ MODR, Antonín. *Nauka o harmonii v otázkách a odpovědích: pro žáky konservatoří, hudebních škol, kandidáty odborných zkoušek i pro soukromé studium*. Vydání 1. V Praze: Edition Č.H., 1944, s. 67.

⁴⁷ Tamtéž, s. 67.

antiparalelní oktávy a kvinty, ale i všechny nezpěvné kroky. Zdůrazňují zde zároveň, že není tak nutné kromě uvedených případů věnovat kompozici transpozic větší pozornost.

Učebnice harmonie se dále zabývají několika typy sekvencí. Mezi základní druhy patří sekvence tonální a modulující, na nichž se shoduje většina teoretiků (*Karel Risinger, Zdeněk Hůla, Jaroslav Kofroň, Miroslav Kořínek, Antonín Modr, Karel Janeček, Josef Schreiber, Bohumil Dušek, Jiří Pazderka, Teodor Lipták a Vladimír Tichý*). Tonální sekvence je podle nich taková, při níž jsou všechny transpozice v rozsahu jedné tóniny spolu s modelem. Modulující sekvence pak přenáší model úplně věrně, každá transpozice je tak v jiné tónině a je tedy zároveň zřejmé, že jednotlivé tóniny zde zazní velmi krátce. Zajímavostí je skutečností, že *Karel Janeček* díky tomuto pochybuje o vhodnosti názvu modulující sekvence, což zdůvodňuje následovně: „*Modulující sekvence není velmi přiléhavým názvem, jde totiž spíše o jednotlivá vybočení než o skutečné modulace.*“⁴⁸ Navrhuje tedy termín vybočující sekvence a její nadužívání zároveň označuje pejorativně německým výrazem „*Schusterfleck*“ neboli „*příštipék*“ (podobně i *Zdeněk Hůla, Jaroslav Kofroň, Jiří Laburda*). Tuto skutečnost komentuje také *Pavel Kvapil*, který ji navíc vůbec nedoporučuje uvádět v učebnicích harmonie: „*Za diletantský považují uvedení v učebnici mechanický postup po kvartkvintovém kruhu, trvající tak dlouho, až tam budeme.*“⁴⁹

Z ostatních druhů sekvencí pak lze jmenovat melodické, melodicko harmonické a kontrapunktické sekvence (*Zdeněk Hůla, Teodor Lipták*), nebo v případě *Antonína Modra* volné, popřípadě částečně transponované sekvence, v nichž první tón zůstává stejný, kdežto ostatní tóny se sekvencovitě přenášejí na jiné stupně.

Závěr

Jak je patrné z předchozího textu příspěvku, odborná literatura se v druhé polovině dvacátého století v názoru na sekvence téměř shoduje. Většina hudebních teoretiků definuje a určuje druhy sekvence téměř jednotně, rozdílnosti spočívají většinou v terminologii a dovořených v chybných postupech v harmonizaci, vzácně se pak vykytují rozpory (*Antonín Modr*). Celkově lze říci, že se nejvíce v chápání sekvence odlišuje učebnice *Bohumila Duška a Karela Janečka*.

⁴⁸ JANEČEK, Karel. *Harmonie rozbořem*. 1. vyd. Praha, 1963, s. 108.

⁴⁹ KLAPIL, Pavel: *Napříč tonální harmonií*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 88.

Summary

The article “*Sequences from the Perspective of Literature in the Second Half of the Twentieth Century*” deals with various concepts of sequences of each textbook of harmony Czech and Slovak music theorists after 1950. The aim of this article is to compare the various theories and detect differences, particularly in the definitions, organization, or harmonization of the harmonic phenomenon.

Literatura

DUŠEK, Bohumil. *Nauka o harmonii na polaristickém základě*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta, 1973. 121 s.

JANEČEK, Karel. *Harmonie rozborem*. 1. vyd. Praha, 1963. 213 s.

KLAPIL, Pavel: *Napříč tonální harmonií*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 88.

KOFROŇ, Jaroslav. *Učebnice harmonie*. 9. vyd. Praha: Bärenreiter Editio Supraphon, 1996, 195 s. ISBN 80-7058-348-7.

KOŘÍNEK, Miloslav: *Učebnica harmónie*. 1. vyd. Bratislava, 1959. 113 s.

MACEK, Petr. *Slovník české hudební kultury*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1997. 1035 s. ISBN 80-7058-462-9.

MODR, Antonín. *Nauka o harmonii v otázkách a odpovědích: pro žáky konservatoří, hudebních škol, kandidáty odborných zkoušek i pro soukromé studium*. Vydání 1. V Praze: Edition Č.H., 1944, 208, [1] s.

TICHÝ, Vladimír. *Harmonicky myslet a slyšet*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 1996. 267 s. ISBN 80-85883-10-4.

Práce se žáky se specifickými poruchami učení a chování v hodinách hudební výchovy

Petra Pokorná

Článek je zaměřen na žáky se specifickými poruchami učení a chování z hlediska hodin hudební výchovy. Zabývá se otázkou, do jaké míry tyto faktory ovlivňují průběh hudební výchovy a jak se s nimi pedagog může alespoň částečně vypořádat. Pro seznámení jsou zde stručně uvedeny projevy žáků se specifickými poruchami učení a chování a navrženy možné způsoby práce s takovými žáky.

SPU čili specifické poruchy učení či například ADHD jsou termíny, se kterými se pedagogové v současnosti setkávají stále více. Samotný pojem jistě není důležitější než práce se žáky, kteří těmito syndromy a poruchami trpí, především pak hledání způsobů, jak může být těmto žákům pedagog nápomocen. Pochopitelně se tato problematika řeší především v předmětech, jako jsou jazyky český i cizí, matematika, dějepis, přírodopis apod., a to s přihlédnutím k důležitosti, která je těmto předmětům přisuzována. Předmět hudební výchova v tomto směru připomínán není, ovšem je třeba si uvědomit, že se tento fenomén promítá velkou mírou také v těchto hodinách.

V tomto textu bych se ráda zaměřila na krátké představení nejčastějších poruch učení, a ADHD, jejich projevů zejména v hodinách hudební výchovy a také naznačením řešení, které pedagogovi mohou být nápomocny při práci s těmito žáky.

Poruchy učení, kterých je dle mého názoru a vlastní zkušenosti, v posledních letech diagnostikováno u žáků základních škol stále více, se stávají již nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Pro poruchu učení je, jak víme, typická předpona dys-: „*Znamená rozpor, deformaci. V uvedených pojmech znamená předpona dys-, nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.*“⁵⁰

Nejčastější poruchou je v tomto směru dyslexie, tedy porucha osvojování čtenářských dovedností, kdy úroveň čtení u takového žáka je neúměrně nižší vzhledem k jeho jiným schopnostem a výkonům. Dysgrafie postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu. Porucha osvojování pravopisu se nazývá dysortografie. Z hlediska tanečně pohybových činností může průběh hudební výchovy ovlivnit také dyspraxie, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. Problémy s chápáním číselných pojmů

⁵⁰ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 9.

a provádění matematických operací má žák, který trpí dyskalkulií. V hudební výchově pak nesmíme zapomínat na dysmúzii, při které má žák potíže s osvojováním hudebních dovedností. Z vlastní zkušenosti jsem se však s diagnostikou dysmúzie v rámci pedagogicko-psychologických poraden zatím nesešla. Někteří žáci v hudební výchově sice projevy této poruchy mají, ale není jich mnoho. Ve výuce hudební výchovy může být někdy větším problémem žák trpící ADHD, čili poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou, která se pak dále rozčleňuje, nicméně pro účely tohoto textu postačí tento jeden pojem spojený s poruchou pozornosti, hyperaktivity a impulzivity.⁵¹

Specifické poruchy učení a poruchy pozornosti mohou výrazně negativně ovlivnit celý průběh výuky hudební výchovy, kde už i za „normálních“ okolností bývá občas doba, ve které mají žáci prostor se tu a tam vybavovat, nevěnovat pozornost zadané práci nebo při různých hudebních aktivitách, jako je například zpěv či tanec, hlučet. Těžkým úkolem pedagoga je takovým situacím předejít, přesto v předmětu jako je hudební výchova se dle mého názoru někdy občasnému vyrušování ze strany žáka bohužel vyhnout nelze. U žáků se specifickými poruchami učení a s poruchami pozornosti bývá jejich „zaměstnanost“ o to horší v tom slova smyslu, že mohou pomaleji reagovat na pokyny učitele, někdy pak zadaný úkol vůbec nepochopit a pokud je zadána práce s textem a zvláště pak s notovým materiálem, žák se hůře orientuje a tím pádem pozornost ztrácí také.

Ráda bych zde nastínila několik možností a situací, které mohou v hodině hudební výchovy vzniknout a navrhl určitá možná řešení, která by případným negativním dopadům mohla předejít. Samozřejmě si uvědomuji, že daná opatření nemusí pomoci ve všech situacích, nemusí danému pedagogovi vyhovovat. Pedagog možná ani nebude mít po stránce materiální možnost jich využít, nicméně vycházím z vlastních praktických zkušeností, které bych zde ráda prezentovala. V souvislosti s poruchami učení či chování se v hudební výchově však můžeme setkat s mnohými úskalími, které jsou také předmětem mého zájmu.

ADHD, jak už bylo zmíněno výše, nebo-li Attention Deficit Hyperactivity Disorders je porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou⁵². Dítě s touto diagnostikou se projevuje nepřiměřeným stupněm pozornosti, značnou impulzivitou a jak již bylo zmíněno výše také hyperaktivitou, která může, ale nemusí, být doprovázena projevy agresivity. Tito jedinci mívají obvykle potíže s respektováním a dodržováním pravidel, stejně jako zaměřit se delší dobu na určitý pracovní úkon. Je třeba si uvědomit, že takovýto projev chování výuku hudební výchovy může výrazně negativně ovlivnit. S přihlédnutím ke skutečnosti, že ve třídě

⁵¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 9–13.

⁵² Tamtéž, s. 23.

o přibližném počtu dvaceti pěti žáků můžeme mít takových jedinců i více, je třeba s tímto problémem dopředu počítat, dostatečně se informovat, aby se daný pedagog mohl na konkrétní hodinu přizpůsobit náležitým způsobem. Jak ale s těmito žáky spolupracovat tak, aby výuka nebyla značně „rozhozená“, je otázka složitá a odpověď na ni nebude zcela jednoznačná. Každý takovýto jedinec, přestože je spojuje společná diagnóza, je jiná osobnost, se kterou je třeba se nejdříve dostatečně seznámit. Při dotaci jedné hodiny hudební výchovy týdně na běžné základní škole je však otázka dostatečného seznámení se žáky poměrně náročnou. V tomto směru se nám mohou nabízet různé motivační hry, které můžeme zařadit již na úvod vyučovací hodiny. Jednou z nich může být rytmická štafeta, která pedagogům hudební výchovy jistě není neznámá. Pro přiblížení jen uvedu, že na začátku hodiny žák či učitel vytleská rytmický motiv, řekne jméno žáka, který po něm zopakuje, následně vymyslí jiný rytmický motiv, řekne jméno spolužáka a tak se pokračuje stále dál. Již při této motivační hře můžeme vidět, jak někteří žáci v podobné situaci reagují, nevyvíjíme na ně nátlak, ponecháme jim dostatek času na přemýšlení a při nezdaru je nekáráme, nýbrž se jim snažíme pomoci. Mezi motivační hry, při kterých se můžeme se žáky více seznámit, můžeme zařadit také hru s názvem Učit holuba slyšet: *„Skupina se rozdělí na dvojice. Jeden ze dvojice si důkladně ucpe uši, takže neslyší žádný zvuk. On představuje holuba. Druhý se pokouší vlastními pohyby svému hluchému protějšku popsat hudební skladbu nebo slovní sdělení. Po nedlouhé době holub sejme ruce z uší a popisuje, co „slyšel“.“*⁵³ Hru nemusíme dodržovat přesně podle daného popisu. V některých situacích je lepší využít spíše pantomimické vyjádření než jen zacpání uší. Podobné hry využíváme hlavně za účelem důvěrnějšího poznání žáků. Vidíme, jak se jedinci ve skupině projevují, zda jsou jejich projevy spíše extrovertní či introvertní. Podle toho také můžeme odhadnout, jak k danému žákovi přistupovat.

Při naplněnosti třídy na běžné základní škole je poměrně nadlidským úkolem také individuální přístup k daným žákům. Přitom snad ve všech zprávách jednotlivých žáků se můžeme ze strany pracovníků pedagogicko psychologických poraden setkat právě s onou poznámkou „individuální přístup k žákovi“. V některých ojedinělých případech jsou žákům přiděleny osobní asistentky, které jim pomáhají při zapisování, při orientaci v učebních textech a s vysvětlováním úkolů daného pedagoga. Osobní asistentka u žáka je tím pádem také velmi nápomocna pedagogovi.

⁵³ PORTMANOVÁ, R.; SCHNEIDEROVÁ, E. *Hry zaměřené na zvýšení koncentrace a uvolnění*. Praha: Portál, 1993, s. 37.

Specifické poruchy učení mají sice souhrnnou charakteristiku, ovšem jak víme, u každého žáka jsou projevy dané edukační potřeby různé, každý má míru poruchy jinou. Tím pádem danou poruchu u některých žáků nemusíme ani postřehnout. Bezesporu je při práci s těmito žáky důležité materiální vybavení učebny, neboť to pedagogovi značně usnadňuje práci a výrazně mu tak pomáhá, čímž pomáhá také žákovi. Když začneme od zcela elementárního vybavení školy komplexně, v hudební výchově jistě zužitkujeme práci s počítačem a kopírkou, které jsou v současné době pro práci ve škole téměř nepostradatelné. Na kopírce či přímo v počítači můžeme žákům, kteří mají potíže se čtením, různě upravovat, zvětšovat, zvýrazňovat, barevně odlišovat například sloky v písních apod.

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že žáci s poruchami učení mívají potíže se orientovat v textu písní. Obvykle ztrácí pozornost při čtení textu pod notací a pokud se v notaci objeví ještě například znaménko repetice, mívají potíže si uvědomit, co bude dále následovat za text. Nehledě na to, že v této oblasti mívají často problémy také děti, které poruchami učení netrpí, ale s hudební notací se téměř nesetkávají. Zde se nabízí otázka, zda žákům se specifickými poruchami učení nedát v počátcích práce na nové písni k dispozici pouze text s jasně očíslovanými slokami a slova refrénu, která se obvykle opakují, pokaždé zopakovat, nejen napsat pouze „refrén“. V další etapě práce na písni, kdy už se žáci v písni orientují, jim dáme k dispozici i notový materiál, s kterým můžeme v hodinách dále pracovat.

Je-li v učebně k dispozici počítač připojený k promítacímu plátnu, nabízí se možnost celou píseň oskenovat a při práci v hodině ji pak promítat. Praktické vzhledem k žákům s poruchami učení bude, že pedagog barevně zvýrazní pouze textovou část, která pro žáky bude vodítkem k lepší orientaci v daném textu. Důležité je mít materiál také dostatečně zvětšený. Pokud pedagog k dispozici tuto techniku nemá, může s ohledem na žáka s poruchou učení zvýraznit text v okopírovaném papíře, kdy učitel při této práci by měl v nejlepším případě osobně dohlédnout na to, zda si žák zatrhl správně a v případě potíží mu pomoci s orientací.

Při zpěvu písní žáka můžeme zaujmout tím, že mu připravíme jeho vlastní partituru, opět s využitím počítače či kopírky. Při práci pak žáka zaměstnáme tak, že mu dáme k dispozici některý z nástrojů Orffova instrumentáře, oblíbený je v tomto směru bubínek. Do partitury názorně uvedeme, kdy má žák bubnovat. Musí to být ovšem již ve fázi, kdy žák zvládl přečíst text a orientovat se v něm. Partitura by měla být také velmi jednoduchá, údery přepisujeme nejlépe na čtvrt'ové či půlové hodnoty, protože při drobnějších rytmických hodnotách či v hodnotách s tečkou se žák přestává orientovat, což ovšem závisí také na věku a praktických zkušenostech žáka. Drobnější hodnoty můžeme využívat až v případě, že žák

obstál v základním úkonu a doprovod opakovaně zvládal. Vzniká zde ovšem otázka, co budou v době nácvičku dělat ostatní žáci. V nejlepším případě dostanou k dispozici tu samou partituru a s bubínkem budou vytleskávat. Žák tak získá větší oporu a jistotu. Nutno také připomenout, že s rytmikou mívají potíže především žáci, u nichž se ve větší či menší míře projevuje dyskalkulie.

V otázce využití projektoru s počítačem a zvýrazňování textu můžeme pro oživení výuky zřídka využít například i karaoke texty, anebo si přímo nainstalovat podobný program. Se žáky můžeme text dopředu pouze přečíst bez hudby, aby získali větší jistotu, a potom píseň po částech nacvičovat. Přitom zde využijeme faktu, že při opakovaném zpěvu již velkou část písničky znají žáci z paměti.

Domnívám se, že pokud pedagog vyučuje třídu, v níž se sejde více žáků se specifickými poruchami učení, je alespoň elementární technické vybavení učebny zcela nezbytné. Ovšem i v případě, že ve třídě je takový žák pouze jeden, mělo by být v současnosti technické vybavení samozřejmostí. Vyučování je díky této vybavenosti pestřejší, zaujme tak pozornost všech žáků a také díky technice je možné k různým žákům zaujmout různé přístupy, které jsou v případě žáků s poruchami učení a chování přímo žádoucí. I v případě předmětu jako je hudební výchova, však můžeme tu a tam využít počítačovou učebnu, kterou bychom v současné době měli najít v každé škole. Pokud počítačů není dost, můžeme využít i práci ve dvojicích, kdy žákovi s poruchou učení může být nápomocen spolužák.

Za zmínku z hlediska výuky hudební výchovy stojí také problematika zápisů do sešitů. V době, když žák už má napsáno a čeká na další pokyn, může mít žák s dyslexií problém text opsat, orientovat se v něm. Nabízí se možnost v těžších případech text přímo vytisknout a žáka pak kontrolovat a přimět k tomu, aby si důležité informace podtrhl a s textem se tak seznámil. V lehčích případech dyslexie je možné vynechat některá slova, která si žák podle zápisu na tabuli či na projektoru doplní. Je tak nucen se s danou problematikou také seznámit a zároveň tak udržuje stále pozornost. Aby žák viděl, že tato práce má pro něj nějaký smysl a význam, je třeba zápis po něm občas zkontrolovat, povzbudit ho, případně ho za dobře odvedenou práci kladně ohodnotit, abychom ho pozitivně motivovali i k práci do dalších hodin.

Ve výuce hudební výchovy vůbec a zvláště pokud jsou v edukačním procesu ještě přítomni žáci se specifickými poruchami učení a chování, je třeba různé činnosti kombinovat a střídat, aby pedagog jejich pozornost co nejvíce udržel. K tomu pedagogovi v současné době budou jistě nápomocny právě pomůcky typu počítač či interaktivní tabule, bez kterých se již dnešní školství bohužel neobejde. Nicméně v souvislosti s kombinací různých motivačních

činností je vhodné nepracovat výhradně s moderní technikou, ale využívat také klasické hudební nástroje, nástroje k procvičování rytmu. S nimi se totiž žáci již tak běžně jako s počítačem nesečkají a práce s nimi může být pro žáka příjemným zpestřením.

Summary

The paper focuses on students with learning disabilities and behavior in terms of music lessons. It examines the extent to which these factors influence the course of music education and how they can at least partially educator deal. For introduction are briefly mentioned manifestations of students with learning disabilities and behavior and suggested possible ways to work with these students.

Litratúra

1. HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1994. 297 s. ISBN 80-901549-0-5.
2. KUCHARSKÁ, Anna, ed. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. 166 s. ISBN 80-7178-389-7.
3. PORTMANOVÁ, R.; SCHNEIDEROVÁ, E. *Hry zaměřené na zvýšení koncentrace a uvolnění*. Praha: Portál, 1993. 71 s. ISBN 80-85282-67-4.
4. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

Postavení lidové písně (folkloru obecně) v hudebních preferencích mládeže

Klára Roztočilová

Pojmy jako hudebnost či hudební preference, které jsou zásadními otázkami hudební pedagogiky, se také poměrně často stávají předmětem hudebně sociologických výzkumů. Děje se tak právě kvůli potřebám hudební pedagogiky, jež jako aplikovaná disciplína musí reflektovat aktuální stav a potřeby společnosti v souvislosti s estetickými hodnotami hudby. Poznatky vyplývající z výzkumných prací se mohou stát hybatelem změn metodiky všeobecného hudebního vzdělávání či platformou, která bude základem nově uvedených didaktických postupů. Výzkumná šetření týkající se hudebních preferencí (také faktorů, které je ovlivňují) a zkoumající v praxi míru hudebnosti jedince a možnosti jejího odhalení a rozvíjení mají v oblasti české sociologie svou bohatou tradici. Již ve 40. letech 20. století se těmito otázkami zabýval např. František Lýsek⁵⁴, v 60. letech pak navázali zejména Vladimír Karbusický a Jaroslav Kasan se svým *Výzkumem současné hudebnosti*⁵⁵. J. Kasan se k výzkumu hudebnosti vrátil také o více než 20 let později, kdy zjišťoval především postoje respondentů k nejružnějším hudebním žánrům. Postupně bychom mohli také jmenovat Evžena Valového, Zdeňka Marka, Bedřicha Crhu, Jaroslava Košťála jako osobnosti, které se výrazněji prosadily na poli hudebně sociologického zkoumání. Významný výzkum provedl v r. 2001 Mikuláš Bek⁵⁶, postoji k hudbě u dospívajících se zabýval např. Petr Mužík⁵⁷.

Jedním z posledních sociologických počínů se ve zmiňované oblasti stala série výzkumných šetření prováděných Katedrou hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově; Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově na SŠ a prozatím poslední Hudební preference vysokoškolské mládeže). V našem referátu se pokusíme interpretovat dílčí výsledky těchto výzkumů, které se týkají pozice folkloru (zejm. hudebního) v rámci hudební preference vysokoškolské mládeže. Jinými slovy, jaký postoj má k této tradiční hudbě mládež po absolvování všeobecné hudební výchovy na ZŠ či dokonce i SŠ. Zamyslíme se také nad tím, jak velký vliv má v tomto ohledu právě všeobecné hudební vzdělání na

⁵⁴ LÝSEK, F. *Hudebnost a její výzkum u mládeže školou povinné: Příspěvek k otázce hudební výchovy na neuhudebních školách*. Brno: Rovnost, 1947.

⁵⁵ KARBUSICKÝ, V., KASAN, J. *Výzkum současné hudebnosti I., II.* Praha 1966, 1969.

⁵⁶ BEK, M. *Hudební posluchači v České republice 2001: Výzkumná zpráva o plnění grantového projektu Ministerstva kultury ČR* [online]. Brno: Ústav hudební vědy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2006.

⁵⁷ MUŽÍK, P. *Hudba v životě dospívajících: pilotní sonda*. In: *Acta musicologica* [online]. Brno: Ústav hudební vědy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2007, č. 2. ISSN 1214-5955.

základní, příp. střední škole. Výrazným zdrojem informací nám kromě zmiňovaných zpracovaných šetření bude také výzkum Judity Kučerové, který se primárně zaměřuje na vztah dospívající mládeže k lidové písni.⁵⁸

Je třeba si uvědomit, že folklorní hudba má v životě běžného člověka mnohem specifitější postavení než hudba populární a také než hudba tzv. vážná, umělecká. Masmediální produkce denně zahrnuje každého z nás nepřehledným množstvím nejrůznějších druhů a žánrů populární hudby, který přirozeně devaluje sám pojem „hudba“, na druhé straně stojí umělecká hudba, která je alespoň v některých svých žánrech ctěna jako „vyšší“ stupeň hudby jako takové. Kam bychom ale zařadili lidovou hudbu a lidovou píseň? Pro většinu „absolventů“ všeobecné hudební výchovy představuje elementární vstup do hudebně výchovného procesu, který je optikou pozdějších let hodnocen spíše jako jistý předstupeň aktivního provozování „skutečných“ písní (tedy právě těch populárních) či recepce a percepce dobrou prověřených uměleckých děl. Jestliže k této situaci nepřistoupí angažovaný vychovatel či osobní zájem mladého člověka, je výchozí hypotéza pro výzkumné šetření v oblasti vztahu mládeže k folkloru nasnadě. Výzkum prověřuje hudební preference vysokoškoláků k národnímu folkloru na základě ukázky tradiční lidové hudby Hornácka v podání cimbalové muziky – jedná se o píseň v interpretaci L. Holého *Vy páni zemani*. Při výzkumném šetření pomocí fonotestu (zvukového dotazníku) je velice obtížné zvolit dané ukázky tak, aby co nejvíce odpovídaly obecné podobě daného hudebního druhu či žánru. Respondent je ve chvíli poslechu ovlivněn (a to jak pozitivně, tak negativně) tímto výběrem, který pro daný okamžik vyplňování dotazníku zastupuje celou šíři hudebního druhu, zde tedy lidové hudby. Podle našeho názoru může být také velice náročné pro respondenta dostatečně vnímat danou píseň v sousedství ostatních ukázek nonumělecké hudby, které jsou povětšinou tvořeny receptivně dostupnými písněmi. Lidová hudba, sama spadající do druhu nonumělecké hudby, má v konkurenci ostatních nonuměleckých žánrů značnou nevýhodu v tom, že v rámci všeobecné hudební výchovy zpravidla není zařazena její aktivní recepce. Jestliže populární hudba je až příliš lehce dostupná každému vlivem masmediálního presu, umělecká hudba jsou věnovány poslechové hodiny hudební výchovy, pak lidová píseň zpravidla slouží pouze jako prostředek k dosažení jistého pedagogického cíle, nikoli jako cíl samotný. Většinou se jedná o praktický nácvik intonačních a rytmických dovedností či základních harmonických zákonitostí, ke kterým pedagogové lidové písně využívají, zřídka však dochází k tomu,

⁵⁸ KUČEROVÁ, J.: *Výchova k hodnotám hudebně folklorního dědictví ve školách.: (sondy do postojů dospívající mládeže k hudebnímu folkloru)*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2002.

aby se lidová píseň stala výslednou veličinou v širším kontextu výchovně estetickém či etickém.⁵⁹ Výchozí pozice lidové hudby tedy nemusí být srovnatelná s ostatními předkládanými druhy, a to může být nevýhodou v otázce druhové a žánrové preference a tolerance. Naproti tomu se ale domníváme, že i přes absenci aktivní recepce lidové hudby ve všeobecné hudební výchově napomáhající dostatečnému poznání tohoto žánru, je charakter lidové písně poměrně jasně zřetelný.

Výběrový soubor zmiňovaného výzkumu tvoří vysokoškolští studenti s širokou škálou svého studijního zaměření (nejedná se tedy pouze o studenty určité fakulty nebo určité univerzity atp.), kteří byli náhodně zvoleni z celkového počtu studentů vysokých škol tvořících základní výzkumný soubor. Jediným společným určujícím znakem oslovených respondentů byl právě sociální status studenta vysoké školy.⁶⁰

Z celkového počtu 1278 respondentů (1278 značí počet vyplněných a navrácených dotazníků) bezpečně poznalo lidovou píseň přibližně 78% dotázaných, 9% ji zaměnilo s dechovkou a 8% s hudbou folkovou.⁶¹ U záměny s dechovou hudbou lze mezi řádky vyčíst částečnou neutříděnou pojmu, kdy jistá část populace nedokáže s určitostí rozlišit termíny pro označení různých hudebních druhů a žánrů. Příčinou může být již zmiňovaná absence komentované receptivní zkušenosti s těmito žánry. Dechová hudba sice často zpracovává lidové písně, na druhé straně by však měl být zřetelně poznatelný typický zvuk žesťových nástrojů doplněných rytmickou bicí sekcí. Tyto prvky rozhodně nenajdeme v nástrojové sestavě cimbálové muziky, již tato ukázka patřila. V této souvislosti bychom mohli vzpomenout úpravy lidových písní v podání Moravanky Jana Slabáka (zcela jistě nejen je), který lidové písně původně zpívané u cimbálu aranžoval do nové podoby s výrazným rytmickým podkladem. Posluchači neznalí tradiční varianty nápěvu dané písně tyto úpravy nadšeně přijímali, je však třeba dodat, že písně mnohdy ztratily svůj původní typický charakter a následně byly ve vědomí posluchačů překryty novými aranžemi. Přestože Moravanka a jí podobná uskupení pravděpodobně patří spíše ke generaci rodičů dotazovaných, je možné, že jisté zakořeněné stereotypy přešly i do následující generace. Otázka záměny s folkovou hudbou je v tomto ohledu pravděpodobně více pochopitelná, neboť některé zvukové atributy hudební stylizace či způsobu interpretace dané ukázky a vybraných skladeb určitých folkových seskupení (Cimbal classic, Javory, Čechomor)

⁵⁹ KUČEROVÁ, J.: *Výchova k hodnotám hudebně folklorního dědictví ve školách.: (sondy do postojů dospívající mládeže k hudebnímu folkloru)*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2002.

⁶⁰ Srov. Hudební preference vysokoškolských studentů (MUNI/A/0885/2011).

⁶¹ Srov. Hudební preference vysokoškolských studentů (MUNI/A/0885/2011).

mohou být do jisté míry podobné (zvuk cimbálu, smyčcová či hudecká sekce). Folkové útvary, jež si berou za vzor a inspiraci lidovou píseň, jsou obecně rozšířenější, mládež s nimi má rozsáhlejší posluchačskou zkušenost než s žánrem lidové hudby. Jejich zvuková podoba se více blíží současné populární hudbě (kytarová sekce, elektrická podoba zvuku). Na tomto místě bychom také rádi připomněli silný dopad písňových sborníků *Já, písnička*, v současné době čítající již čtyři svazky (pro 1. a 2. stupeň ZŠ, pro střední školy – *Já, písnička 3, 4*) které se od 90. let (tzn. od doby, kdy sledovaná skupina vysokoškoláků začínala navštěvovat ZŠ) staly dominantním zdrojem písňového materiálu užívaného v hodinách všeobecné hudební výchovy. Judita Kučerová o tomto vydavatelském počínu soudí, že se mu nedá upřít dobrý záměr sledující napomáhání zpěvnosti nejrůznějších druhů a žánrů mezi dětmi a mládeží, celkové vyznění však nelze pokládat za vhodnou formu prezentace písní, zvláště předkládaný okruh písní lidových.⁶² Na tento problém právě narážíme v souvislosti s identifikací žánru lidové písně. Nemůžeme se divit, pokud danou ukázkou někdo zařazuje do okruhu písní folkových, pakliže v nejrozšířenějším zpěvníku u nás najdeme v sekci lidových písní také písně zlidovělé, folkové či umělé kánony. Zkreslené informace mladý člověk bez výhrad přijímá, protože jen těžko může bez asistence fundované osoby tyto problémy odhalit. V období povinné školní docházky může do těchto pojmových nejasností zasáhnout pedagog hudební výchovy, v dalším vývoji však tuto oporu většina z nás – pakliže se nevěnuje specializované hudební výchově či profesionalizaci v tomto oboru – ztrácí a jen těžko se v těchto věcech můžeme orientovat, jestliže základy položené v hudební výchově nejsou dostatečně pevné. Nicméně i přes tyto překážky lze konstatovat, že většina dotázaných prokázala schopnost identifikace žánru lidové písně na základě předložené ukázky. Nutno však dodat, že tato úspěšnost v identifikaci nutně nemusí souviset s oblíbeností žánru.⁶³

V oblasti preference, popř. tolerance žánru lidové hudby nevytváří hodnocení ze strany respondentů tak jednoznačně. Postoje se zde různí v závislosti na pohlaví, dosaženém hudebním vzdělání a také na aktivitě či neaktivitě v hudební oblasti. Přibližně celá polovina dotázaných vysokoškoláků označila svůj postoj k lidové písni jako neutrální (v závislosti na pohlaví se jedná asi o 54% mužů a 47% žen). Zařazení daného žánru ke kladným hodnotám, tj. označující pozitivní vztah respondentů k lidové hudbě, narůstá směrem k hlubšímu hudebnímu vzdělání respondentů. Dotazovaní, jež prošli pouze všeobecnou hudební výchovou na základní škole, preferovali žánr lidové písně pouze ve 14,7% případů,

⁶² Srov. KUČEROVÁ, J.: *Výchova k hodnotám hudebně folklorního dědictví ve školách.: (sondy do postojů dospívající mládeže k hudebnímu folkloru)*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, s. 105–106.

⁶³ Srov. Hudební preference vysokoškolských studentů (MUNI/A/0885/2011).

oproti tomu absolventi středních škol, kde byla hudební výchova vyučována, zaujali kladné stanovisko k danému žánru v 19,4% případů. Respondenti, kteří nějakým způsobem absolvovali rozšířené hudební vzdělání, tedy výuku v ZUŠ či nějakém jiném zájmovém útvaru souvisejícím s hudbou, lidovou píseň kladně hodnotili ve 32,3% případů. Nejvyšší procento preferujících lidovou hudbu patřilo ke skupině studentů majících profesionální hudební vzdělání. Obdobný posun můžeme vidět, pokud budeme brát v potaz hudební aktivitu (či naopak neaktivitu) dotazovaných. Téměř 30,5% hudebně aktivních jedinců zaujímá kladný postoj k předkládané ukázce, oproti tomu pouze 11,3% hudebně neaktivních preferuje lidovou píseň. Lidová píseň se stala jednou z ukázek, u kterých můžeme pozorovat významný rozdíl v pozitivním postoji daným typem hudebního vzdělání respondentů.⁶⁴

Výzkumem byl potvrzen vliv hudebního vzdělání na hudební preference.⁶⁵ Obdobně jako ve sféře artificiální hudby tedy stoupá obliba lidové písně úměrně s vyšším dosaženým vzděláním a konkrétním hlubším poznáním hudby jako takové. Skupinu dotazovaných tvořili studenti vysokých škol – mladí lidé, u nichž je však možno předpokládat, že jejich hudební preference vykazují relativní stabilitu. Závěry výzkumu v této dílčí oblasti nás přivádějí k myšlence, jakým způsobem je s folklorem a lidovou písní nakládáno právě ve všeobecné hudební výchově, která je pravděpodobně jednou z mála možností, které mohou žákům (potažmo studentům) přiblížit tradiční národní hudbu. V předchozích výzkumech KHV PedF zaměřující se na využití moderních technologií ve výuce HV na základních a středních školách odpovídali učitelé rovněž na otázky související s postavením lidové písně ve výuce hudební výchovy. Drtivá většina učitelů základních škol (98,5 %)⁶⁶ označila lidové písně jako základ hudební kultury, který rozhodně patří do výuky všeobecné hudební výchovy. Středoškolští učitelé tento názor zastávali podobně výrazně, přesto však přibýlo těch názorů, které zpochybňují postavení lidové hudby v učebních osnovách středoškolské hudební výchovy (přibližně 10% zastává názor, že lidové písně jsou zastaralé nezajímavé a nevhodné)⁶⁷. Zde může být zajímavé srovnání se závěry výzkumu J. Kučerové, která se podrobně zabývala míněním mladistvých na hudební folklor a lidovou píseň. V souhrnném hodnocení lidové písně se výrazně projevil rozdíl mezi žáky základní školy a studenty střední školy. Středoškoláci mnohem méně uváděli negativní hodnocení slyšených lidových písní v daném fonotestu než žáci základní školy; středoškoláci byli převážně tolerantní k daným

⁶⁴ Srov. Hudební preference vysokoškolských studentů (MUNI/A/0885/2011).

⁶⁵ Srov. Hudební preference vysokoškolských studentů (MUNI/A/0885/2011).

⁶⁶ Srov. CRHA, B., JURČÍKOVÁ, T., PRUDÍKOVÁ, M.: Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 2010, roč. 6, č. 1., s. 76.

⁶⁷ Srov. CRHA, B.; JURČÍKOVÁ, T.; PRUDÍKOVÁ, M.: Výzkum využití multimediálních technologií na středních školách. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 2011, roč. 7, č. 1., s. 67.

písni. ⁶⁸ Projevující se vzestupné tendence v toleranci lidových písní u středoškoláků potvrzují i dílčí závěry výzkumu hudebních preferencí vysokoškoláků – opět můžeme vidět mírný nárůst směrem k toleranci lidové písně. ⁶⁹ Ve světle těchto empirických poznatků bychom se jako učitelé měli zamyslet nad funkcí lidové písně v našich hodinách hudební výchovy. Jestliže žáci a studenti s postupujícím věkem berou lidovou hudbu více a více „na milost“, měli bychom toho dostatečně využít ve prospěch tohoto žánru a snažit se i na vyšším stupni vzdělání postupovat v souladu s těmito tendencemi, ne se jim vzdalovat s krátkozrakým vysvětlením, že lidové písně nejsou studenty přijímány. Musíme si uvědomit, že to záleží i na nás, neboť žáci a studenti většinu věcí přijímají tak, jak je my samotní předkládáme. Také záleží na tom, jaký způsob prezentace lidových písní zvolíme, které písně studentům chceme přiblížit. Na vyšším stupni bychom se vedle praktického pěveckého či instrumentálního zaměření měli věnovat také výchovným aspektům lidových písní na základě jejich obsahu, pokusit se hledat paralely se současným životem a tím tak nastínit našim svěřencům, že život člověka má stále stejné souvislosti, jen kulisy se postupem doby mění.

Summary

This paper is focused on musical preferences of university students, which relate to the musical folklore. Report uses the results of empirical research realized by Department of Music Education, Faculty of Education, Masaryk university. We are interested in the relationship of youth to the traditional music. We specifically focus on young people, who underwent music education at primary school and high school. We concentrate on the position of music education in this area and the impact that teachers of music have on their students. This paper points out the teachers and their views regarding the representation of folk songs in the classroom. In addition to interpretation of the results mentioned research also compared the partial results of the survey with the results that in her work indicates Judita Kučerová.

⁶⁸ Srov. KUČEROVÁ, J.: *Výchova k hodnotám hudebně folklorního dědictví ve školách (sondy do postojů dospívající mládeže k hudebnímu folkloru)*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2002, s. 80-82.

⁶⁹ Srov. Hudební preference vysokoškolských studentů (MUNI/A/0885/2011).

Literatura

CRHA, B.; JURČÍKOVÁ, T.; PRUDÍKOVÁ, M. Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 2010, roč. 6, č. 1. ISSN 1803-1331.

CRHA, B.; JURČÍKOVÁ, T.; PRUDÍKOVÁ, M.: Výzkum využití multimediálních technologií na středních školách. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 2011, roč. 7, č. 1. ISSN 1803-1331.

Hudební preference vysokoškolských studentů (MUNI/A/0885/2011).

KUČEROVÁ, J.: *Výchova k hodnotám hudebně folklorního dědictví ve školách.: (sondy do postojů dospívající mládeže k hudebnímu folkloru)*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy, 2002. 207 s.

Vlivy rodinného prostředí na rozvoj hudebnosti a hudební percepce dětí

Marek Olbrzymek

Člověk si ihned v počátcích svého života tvoří základní rámec vztahu k okolnímu světu, což je umožněno tím, že si na svět přináší určité vnitřní vývojové dispozice – složitou výbavu tendencí a sklonů. Některé z nich jsou dědičné, jiné nazýváme *vlohami*. Vlohy jsou v určitých případech rovněž dědičné, ovšem v průběhu vývoje jedince jsou již samotným prostředím ovlivňovány. Vlivem prostředí se některé sklony realizují, jiné zakrňují, protože nebyly aktualizovány resp. dále rozvíjeny. K nejúčinnější realizaci vloh dochází v procesu *učení*.

Učením se hudební vloha mění z vrozené propozice v získaný soubor konkrétních hudebních schopností a dovedností, k postoji k hudbě a zájmu o ní. *Vlohy* se tedy mohou probouzet a dále rozvíjet pouze v přímém *kontaktu s hudbou a interakci s ní*. Nenastane-li tato interakce nebo nedojde-li k ní vůbec, vlohy se nerealizují a nejsou dále rozvíjeny. Hudební vlohy je tedy nutno objevovat a rozvíjet už od raného dětství, a to hudebními podněty, stejně jako organizovanou hudební činností.

Pojmu hudebního *nadání* se pak používá v chápání biologických předpokladů, jako každému jedinci specifické struktury dědičných a vrozených vlastností a vloh, které jsou předpokladem k hudební činnosti na vyšší, popřípadě profesionální úrovni. Nejvyšší projev hudebního nadání nazýváme *talentem*. Naprosto ojedinělým a velmi zřídka se vyskytujícím případem pak *genialitou*.

Hudebnost, jakožto vlastnost osobnosti, můžeme alespoň v minimální míře předpokládat u každého zdravého jedince. I u těch, u nichž nelze hovořit o hudebním *nadání*, se vyskytuje alespoň v minimální míře – a to v *potřebě vnímat hudbu*. Čím více bude vytříbena a vzdělávána *receptivní* hudebnost, tím větší a hlubší bude také *hudební inteligence*. Dědičnost hudebních dispozic je velice často (a nesprávně) považována za *neměnnou*, ale dědičnost rozhodně neurčuje definitivně a provždy hudební rozvoj a vztah k hudbě. Silně podceňovány jsou neprávem vlivy *prostředí a soustavné hudební výchovy*. František Lýsek problematiku *hudebnosti* charakterizuje především jako *aktivitu*, kterou ovšem omezuje pouze na *zpěv a hru na hudební nástroj*. Moderní pojetí *hudebnosti* by ovšem mělo být mnohem obecněji rozšířeno na kategorii, označující *kladný vztah k hudbě*, stejně jako *potřeby a zájem* o ni. *Stupeň hudebnosti* je pak teprve závislý na *kvalitě a kvantitě vloh a schopností*, na *prostředí* a na hudebním *vzdělání*. Jedněmi z prvních, kteří dokázali definovat pojem *hudebnost jedince*, byli Carl Strumpf, Géza Révész a americký psycholog Carl Emil Seashore.

Přeceňují ovšem přespříliš ve struktuře hudebnosti *dědičné vlivy* a pochybují o možnosti „vychovat hudebnost“ a o všeobecnosti jejího výskytu. Nejostřeji odmítá tzv. biologismus v kontextu hudebních schopností Boris Michajlovič Těplov. Nad jiné zdůrazňuje význam a vliv sociálního prostředí a výchovy (hovoří doslova o jednotě vnitřních a vnějších podmínek, přičemž vnější – tj. sociální prostředí a výchova jsou rozhodující). Hudebnost chápe jako složku poznání, která je potřebná pro hudební činnost a jejím znakem má podle něj být *prožívání* hudby jako vyjádření jejího určitého obsahu. Hudebnost má být charakterizována systémem schopností, který je zajišťován jemným sluchovým vnímáním (tj. vnímáním melodie, cítěním rytmu) a v souvislosti s ním jisté analyticko-syntetické schopnosti, směřující k samotnému pochopení hudebního díla, k pochopení jeho obsahu a následné *emocionální reakci* na hudbu. Emocionální složka, spolu se sluchovou, tak u něj tvoří nedílnou *jednotu hudebnosti*.

Hudební *schopnosti* se vyvíjí na základě přírodních a vrozených daností, předpokladů a vloh. Ty se od narození začínají determinovat vlivem působících podnětů: vrozeným základem, věkem jedince, procesem dospívání a zrání osobnosti, vlivem prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a vlivem výchovy a vzdělání, kterým prochází. Je nutné, aby se hudební schopnosti dařilo demonstrovat vnějšími prostředky a na vnější prostředí pak byly „projektovány“. Aby byly realizovány prostřednictvím činností, ke kterým tvoří předpoklad a ve kterých se rovněž projevují – zpěv, intonování melodie, hra na hudební nástroj, kompozice, dirigování, stejně jako aktivní poslech hudby, spojený s vnímáním jejích krás a porozumění jejímu obsahu. Rozvoj hudebního nadání a hudebních schopností je důležitý rovněž z pohledu kvality obecného rozvoje lidské osobnosti.

Jak děti stárnou, začínají rozšiřovat a upevňovat svou slovní zásobu a vytvářet spojení slov s jejich významy. Jedním z možných způsobů jak tyto vazby utvářet a upevňovat, může být pomocí hudební percepce. Bylo zjištěno, že výuka instrumentální hudbě může zvýšit sluchovou identifikaci slov a jejich významů, tím pak slovní zásobu a non-verbální dovednosti uvažování. Podle Forgeardovy studie z roku 2008, která zkoumala závislost rozvoje lingvistických schopností u dětí předškolního věku v závislosti na předchozím hudebním vzdělání (resp. školení), se prokázalo, že děti, kterým se dostalo předchozího alespoň jeden rok trvajícího hudebního vzdělání, vykazují standardně vyšší kvality a schopnosti při neverbálních myšlenkových dovednostech, v rozvoji slovní zásoby a v neposlední řadě také zručnosti. Tyto dovednosti jsou navíc přímo úměrné délce předchozího hudebního školení. Děti ve věku od 4 do 6 let, které prošly alespoň elementárním čtyřměsíčním hudebním výcvikem, prokazovaly větší fonemickou plynulost (schopnost

verbálně generovat slova, začínající určitými písmeny nebo patřící do jednotlivých významových kategorií). Jinými slovy, tato studie dokazuje, že u dětí, kterým se dostává hudebního školení či vzdělání, se budou fonetické dovednosti pro mluvené zvuky, vztahy mezi slovy a jejich významy a verbální paměť vyvíjet a rozvíjet mnohem rychleji a plynuleji než u dětí, kterým se podobného hudebního tréninku nedostane.

Mnohem zásadnější závěry na rozvoj lidského mozku u dětí v rozmezí 5 a 7 let přináší Hydeův, Lerchův, Nortonův a Winnerův výzkum z roku 2009, který sledoval a zkoumal strukturální rozvoj mozku u dětí s rozlišnými hudebními zkušenostmi a zážitky v rodinném prostředí v porovnání s dětmi, které své hudební schopnosti a dovednosti rozvíjely v prostředí skupiny. Skenováním mozku a jeho činností se potvrdilo, že děti, které byly přiměny po dobu 15 měsíců ke cvičení hry na libovolný hudební nástroj v rodinném prostředí, s téměř individuálním přístupem, prokazují mnohem větší zlepšení jak v oblasti motorických schopností, tak v oblasti melodicko-rytmické sluchové schopnosti vnímat hudbu. Strukturální změny mozku v motorické a sluchové oblasti, které mají kritický význam pro rozvoj hudebních schopností a jsou zásadní pro následné hudební školení, byly v korelaci s nápravou poruch chování, rozvojem motoriky a celkové hudební percepce a jsou mnohem víc identifikovatelné, než u dětí, které stejné hudební školení absolvovaly v prostředí skupinovém.

Jak změnit obecné chápání a vztah rodičů k vyučování hudební výchovy? Průzkum prokázal (pomineme-li ty, kteří cíle a výhody hudební výchovy u dětí nejsou schopni přijmout a považují je za nepodstatné a zbytečné), že hlavními důvody, proč považují hudební vzdělání a rozvoj hudebních schopností u svých dětí jsou povětšinou prvoplánové a utilitární: v současné době mediálním prostředím uměle vykonstruovaný přístup (a názor) být konkurenceschopnější ve společnosti, snadnější možnosti obživy. Hlavní cíle hudební výchovy dětí je ale potřeba stále více spatřovat ve zlepšování vnímání hudby dětmi, zdokonalování jejich osobností, odborných znalostí, v inspiraci moudrosti a rozvoji estetických vlastností, které je mohou vnitřně utvářet a ovlivňovat. Osobitým způsobem může percepce hudby za přispění nejbližšího okolí (tedy rodiny) měnit pohled na vnímání světa a mezilidských vztahů a pomoci při konkretizaci a interpretaci těchto vjemů jiným. Hudba se takto může stát prostředkem mezilidské komunikace. Poskytnout dítěti vnitřní klid, nabídnout mu psychické odreagování od konfliktních situací a umožnit rovněž jistou zábavu a rozptýlení.

Vzhledem k silnému a specifickému propojení hudební pedagogiky se širokou sférou hudebně výchovných a vzdělávacích procesů a aktivit je velmi důležitá prognostická funkce

hudební pedagogiky. I když lze v dnešní době jen doufat, že si hudební pedagogika své funkční spektrum udrží (za předpokladu, že dále umocní svůj vědecký charakter, rozvine, obohatí a zjemní svůj metodologický aparát, prohloubí své mezidisciplinární vztahy s dalšími vědami a pedagogickými postupy), bude i nadále moci vystupovat jako společenská síla, přispívající k humanizaci člověka, k optimalizaci chování jak jedinců, tak i společenských skupin a, doufejme, také k preventivnímu odstraňování poruch v mezilidské komunikaci.

Summary

This paper examines the influence of family and social environment on children's musical perception and discusses implications for psychological and mental development of children, depending on their perception of music. It mentions some of the Forgeard's (2008) and Hyde's, Lerch's, Norton's and Winner's (2009) researches results.

Musica viva in schola nebo *Ratio educationis musicae*?

Ivo Bartoš

Název předkládaného příspěvku je otázkou, vyjadřující jistou skepsi vůči – jinak sympatickému – mottu naší konference *Musica viva in schola*, které evokuje emocionálně bohatou, informativně přínosnou a činnostně rozmanitou výuku školního předmětu Hudební výchova (HV). Realita, zejména na základních školách (ZŠ), je ale poněkud jiná. Učitel HV bývá ve své práci konfrontován s mnoha těžkostmi, které se mu staví do cesty při jeho úsilí získávat při vyučování na svou stranu žáky a studenty, něčemu je naučit, něčím je obohatit a současně prokazovat relevantní edukační výstupy své disciplíny. Označení *Ratio educationis musicae* (Způsob, Ráz, Řád, ale také např. Důvod nebo Směr hudební výchovy), které je volnou fabulací autora tohoto referátu, zdůrazňuje nebezpečí převahy *kognitivního* pedagogického záměru a formalistického vedení HV. Tím, a také etymologickou příbuzností s názvem významného školského dekretu rakouské císařovny Marie Terezie z r. 1777 (viz níže) je poukazováno na filozofii *racionalistického osvícenství*, které dalo základní institucionální, koncepční a obsahovou podobu poněkud rigidnímu, byrokratickému rakouskému školskému systému, jehož dědicem se stalo československé a české školství. Pokud by dnes učitelé HV usilovali hlavně o to, aby jejich žáci něco „uměli“, „ukázali“, „dokázali“, „znali“, „poznali“, „rozeznali“, „označili“, „určili“, „věděli“, „pamatovali si“, „vyjmenovali“, „napsali“, „popsali“, „vysvětlili“ apod., byla by HV schopna v zárodku udusit to nejvzácnější, co znějící hudba člověku poskytuje – schopnost vyvolávat v něm emoce a pod jejich působením mu umožňovat poznávat svět, včetně něho samotného, novým způsobem. HV, preferující ve struktuře a obsahu své vyučovací hodiny *ratio* a *kognitivní* výuku před *afektivními* účinky hudby, by oslabovala její nejvlastnější efekt, jímž je humanizace a socializace lidského myšlení⁷⁰ a směřování lidského jedince k jasnému, přesnému a zodpovědnému, tedy nakonec přece jen *racionálnímu* uvažování a jednání, jehož je však dosaženo na základě vnitřní katarze hudbou „zasažené“ osobnosti. *Ratio* v podobě věcných informací, faktů, plánu výuky atd. samozřejmě nechceme a ani nemůžeme z HV vyloučit. Ale rozumová úvaha by v ní neměla převažovat nad samotnou hudbou; vždyť emoce jí vyvolávané a/nebo zprostředkovávané jsou příbuzné s těmi, které jsou úzce spojeny s naším chováním. Pro každého člověka je velmi potřebné si tyto city a pocity občas zpřítomnit,

⁷⁰ „Mit Musik kann in der Hektik der vorbeiflirrenden Informationen das eigentlich Menschliche, die Urteilskraft im Sinne einer sozialemotionalen Intelligenz gefördert werden.“ [„S hudbou může být rozvíjena v hektice informací, mihotajících se kolem nás, vlastní lidskost, síla úsudku ve smyslu sociálně-emocionální inteligence.“]. (BASTIAN, 2007, s. 71).

uvědomit a prožít, jsou nesmírně významnou složkou našich životů. „*Motivy lidského jednání nakonec stejně vždy leží v oblasti pudů a emocí.*“⁷¹ Při těchto úvahách máme na mysli účinky hudby eticky a společensky žádoucí, ať již umělecká nebo nonumělecká, která nevyvolává v člověku negativní afekty a postoje, nesnášenlivost a agresi⁷². Volba hudby možná patří při přípravě na vyučování mezi nejtěžší, ale také nejzajímavější úlohy učitele HV.

To, že rozum a emoce se nevyklučují, nýbrž doplňují a podporují, a ideálně právě hudbou a hudebním vyučováním, bylo známo již ve starověku. K přesnějšímu povědomí o těchto souvislostech však dospívali vědci až během novověkého rozvoje přírodních a humanitních věd. G. SCHILLING konstatoval v r. 1840, že „*již 30 let začíná být hudba postupně a stále všeobecněji nahlížena a chápána jako neartikulovaná řeč pocitů, napomáhající rozvoji ducha a duše.*“⁷³ V. HELFERT napsal v r. 1929 ve svém známém pojednání „*Základy hudební výchovy na nehudebních školách*“ větu „*Zabývání se hudbou má značný význam pro vytříbení inteligence.*“⁷⁴ a doložil ji několika vědeckými výzkumy své doby⁷⁵. Německý profesor H. G. BASTIAN zjistil spolu se svým týmem během šestiletého výzkumného projektu na berlínských základních školách (1992–1998), že po pěti letech základní školní docházky a čtyřech letech rozšířeného hudebního vyučování vykazovaly žakovské kolektivy s rozmnoženými hudebními aktivitami vyšší střední hodnoty IQ (111) než kontrolní skupiny, které rozšířenou hudební výuku neměly (105), přestože při měření inteligence na počátku projektu mezi oběma kategoriemi dětí významné rozdíly zjištěny nebyly. Pozitivní efekt znásobené školní HV se projevil také u separátně sledovaných žáků modelových (tzn. hudbu ve škole více poslouchajících a provozujících) skupin s nadprůměrným i podprůměrným IQ ve srovnání s podobnými žáky tzv. kontrolních skupin, které měly (nerozšířenou) HV pouze jednou týdně nebo ji neměly vůbec (2007, s. 36 a s. 77–78). Další německý vědec, profesor S. KOELSCH z Freie Universität Berlin, dospěl k názoru, že „*Společné provozování hudby je pro lidský mozek maximálně náročná úloha a jsou při ní aktivovány prakticky všechny nám známé kognitivní procesy: muzicírování*

⁷¹ „*Die Motive menschlichen Handelns liegen letztendlich immer im Bereich der Triebe und Emotionen.*“ (EICHENER, 1989, s. 350).

⁷² Hudba může budit i bojovné emoce, jde však vždy o to, jestli je k tomu morálně oprávněna a k čemu budou tyto nálady využity nebo zneužity. Šostakovičova symfonie č. 7, „Leningradská“, napsaná v r. 1941, v době smrtelného nebezpečí pro Rusko i celý svět, je tu pozitivním příkladem hudby burcující a motivující.

⁷³ „*[...] seit 30 Jahren fängt man nach und nach an, immer allgemeiner die Musik als eine unarticulirte Gefühlssprache, welche Geist und Gemüth entfalten hilft, anzusehen und zu begreifen.*“ (SCHILLING, 1840, s. 87).

⁷⁴ HELFERT, 1970, s. 146.

⁷⁵ Tamtéž, s. 147.

zapojuje vnímání, jednání, učení, paměť, emoce, společenské poznání atd. Toto bohatství dělá z hudby ideální nástroj na prozkoumání lidského mozku.“⁷⁶

Hudba má ze všech umění asi největší schopnost generovat u člověka **emocionální prožitky** a související specifické i nspecifické představy, s nimiž si jedinec uvědomuje realitu jinak než bez nich. Pokud by HV tuto sílu hudby nevyužívala (poznatky nedávných českých hudebně-sociologických výzkumných projektů, konstatující ambivalentní či nízkou reputaci HV ze strany školní mládeže a jejich rodičů⁷⁷, a rovněž další zjištění odborníků⁷⁸ naznačují, že k tomu dochází), znamenalo by to při ní redukci **hudebního** vnímání a prožívání. To má autonomní postavení vůči *intelektuálnímu* poznávacímu procesu, jenž je ve vyučování na ZŠ nejběžnějším typem edukační aktivity a je zaměřen na získávání informací o našem světě prostřednictvím rozumových schopností žáků a logicky řazeného toku jejich myšlenek, jejichž komplex je možno vyjádřit latinským slovem *ratio*. V tomto aspektu zastupuje název *Musica viva in schola* přirozeně plynoucí, dobrou HV, zatímco název *Ratio educationis musicae* by mohl být synonymický pro HV spíše „odúčenou“, formální a povrchní, nerespektující specifika hudební didaktiky. Tím není řečeno, že by si učitel HV neměl svou výuku v klidu a dostatečně dlouho před samotným vyučováním *racionálně* připravit. Naopak. Přesně to by měl udělat a jedině tak dosáhne konečného úspěchu. HV by měla být – s nadsázkou – zajímavě a vtipně, také však poučeně a zodpovědně komentovaným hudebně-divadelním představením, ve kterém učitel bude zastupovat herce, moderátora, baviče, zpěváka, hudebníka, ale také vypravěče, vychovatele a učitele. A. CMÍRAL to vyjádřil poeticky: „*Musíme opakovati také něco o příjemnosti učení. Neboť nejen básníci chtějí býti k prospěchu a baviti, nýbrž každý, kdo s úspěchem učí, protože nemůže prospět, leč když zároveň zabaví. Vždyť citové stavy tvoří polovinu z nás, buď nás k věcem přitahující, nebo od nich odvracejí.*“ (1958, s. 106). Obsahově kvalitní a přitom kratochvilné hudební vyučování je velmi náročné na učitelovu krátkodobou i dlouhodobou přípravu, na jeho odborné vzdělání, neustálé sebevzdělávání (mj. v moderních trendech, žánrech a druzích

⁷⁶ „*Gemeinschaftliches Musikmachen ist eine höchst anspruchsvolle Aufgabe für das menschliche Gehirn, an dem praktisch alle uns bekannten kognitiven Prozesse beteiligt sind: Musikmachen involviert Wahrnehmung, Handlung, Lernen, Gedächtnis, Emotion, soziale Kognition, usw. Dieser Reichtum macht Musik zu einem idealen Instrument zur Erforschung des menschlichen Gehirns.*“ (KOELSCH, 2005, s. 366).

⁷⁷ Z poslední doby např. CRHA; JURČÍKOVÁ; PRUDÍKOVÁ, 2010, s. 248 a SEDLÁČEK a kol., 2011, s. 17.

⁷⁸ Např. J. STOLLEOVÁ ve své studii vycházející z praxe HV na českých ZŠ uvedla: „*Žáci běžných ZŠ mají pouze po jedné vyučovací hodině HV týdně, bývá často vyučována nepřítelně kvalitně, je redukována na nácvik písni podle sluchu, chybí hlasový, rytmický výcvik, improvizace, zcela chybí hra na hudební nástroje. Poslechová činnost bývá opomíjena a chybí odborný výklad a propojení se současnými trendy. V ještě horším případě je předmět HV nahrazen jiným volitelným předmětem, a to nejčastěji na II. stupni v 8. a 9. ročnících. Žáci ve věku 15 let nejsou na takové úrovni, aby dokázali bez odborného vedení posoudit hodnotnou a kvalitní hudbu. Bohužel i technizace a invaze reprodukováné hudby omezuje prostor pro jejich osobní iniciativu, aktivní sebeuplatnění a zároveň i jejich fantazii.*“ (2011, s. 36).

nonartificiální hudby), na jeho hudební schopnosti a dovednosti, umění citlivě a vhodně reagovat na chování žáků. Pedagog HV musí také – stejně jako jeho kolegové z jiných učitelských specializací – zohledňovat obecně platné didaktické pravidlo zachovávání míry při volbě vyučovacích prostředků a forem. U hudebního vyučování dále více než jinde vystupuje do popředí jedna z nejobtížněji definovatelných učitelských a obecně lidských vlastností – *dobrý vkus*. HV již jenom tímto výčtem vyvrací pověst předmětu oddychového a okrajového. Samozřejmě, že učitelské obtíže HV by neměly být pro žáky vnímatelné. Ti by měli při vyučování pociťovat pouze svůj živý zájem o učební látku a své emocionální a rozumové uspokojení nad jejím přijímáním. To, že se při poslechu hudby, hraní a/nebo zpívání budou zároveň vzdělávat a duševně obohacovat, by si při správném vedení výuky neměli uvědomovat. Taková hodina HV by potom rychle ubíhala jim i učitelům. Nepochybujeme o tom, že na velkém počtu českých ZŠ a gymnázií lze podobnou kvalitní a moderní HV nalézt. Je ale rovněž pravděpodobné, že na mnoha z nich přítomná není, zvláště ne v osmých a devátých třídách ZŠ.

Jak již bylo předesláno, *Ratio educationis* není pouze část názvu tohoto konferenčního referátu, ale zní tak zkrácený oficiální titul úřední vyhlášky, jíž Marie Terezie uvedla v r. 1777 školní reformu v Uhrách do života poté, co ji vyhlásila v západní části monarchie svým Všeobecným školním řádem (dále jen VŠŘ nebo německy *Allgemeine Schulordnung*) ze dne 6. 12. 1774. *Allgemeine Schulordnung* a *Ratio educationis* se od sebe do značné míry lišily, neboť musely zohledňovat specifika západní a východní poloviny rakouského státu. Byl jim však společný systém povinného vzdělávání dětí od 6 do 12 let (nebo i déle), doplněný rozpisem jednotlivých druhů škol, jež se měly začít co nejdříve zřizovat. Oba císařské dekrety, určující i obsahy školských učebních plánů, byly svým akcentem na všeobecné vzdělání vcelku pozitivní; VŠŘ však způsobil v českých zemích značný germanizační tlak, jenž se stal jedním ze spouštěcích faktorů českého národního obrození. Na **hudební výchovu** v Království českém měla tereziánská školní reforma poměrně neblahý dopad. Byl jí rozrušen a během následujících let v podstatě zlikvidován do té doby osvědčený systém hudební pedagogiky, napojené na církevní školství a církevní fundace, venkovské a městské školy a jejich kantory. To byl systém hudební výchovy, který ještě v r. 1772 obdivoval na svých muzikologických výpravách po Čechách Ch. Burney. O dva roky později však mezi vyučovacími předměty, které vyjmenovával VŠŘ, samostatná hudební výchova chyběla. Prakticky až do rozpadu Rakouska-Uherska ji pak na školách reprezentoval zejména

zpěv náboženských, ale též národních a jiných písní⁷⁹. Pro tento účel byli budoucí učitelé triviálních a hlavních škol cvičeni v přípravných kurzech také ve hře na varhany a ve zpěvu, popřípadě se využívalo pro výuku školního zpěvu a varhanní doprovod žáků zpívajících v kostele hudebníků vzdělaných v jiných, privátních zařízeních; ti si však museli doplnit své učitelské znalosti ve státním kurzu. Bylo také povolováno, aby se naopak frekventanti státního kurzu učili zpěvu a hře na varhany v těchto privátních školách, ovšem jenom do té míry, aby mohli učit děti ve škole zpěvu a aby jejich zpěv byli schopni doprovázet při bohoslužbách na varhany. Hudební vyučování bylo v rakouských kurzech pro budoucí učitele povinné, mohli však požádat o povolení vyhnout se výuce varhanní hry. Ve zpěvu jim taková úleva povolována nebyla (HELFBERT, 1861, s. 41–56).

V Praze byla necelý rok po vydání VŠŘ, dne 15. 11. 1775, založena na Malé Straně v budově bývalé jezuitské koleje tzv. **normální škola** (podle latinského *norma*, tj. vodítko, předpis, pravidlo, norma), které tereziánská školní reforma přisoudila v nové hierarchii základního školství – **normální** (zemské nebo krajské), **hlavní** (městské, popř. klášterní) a **triviální** (venkovské) **školy** – vzorovou úlohu. I v **normální škole** se hudba, byla-li v ní přítomna⁸⁰, spojovala především s religiozitou. V historickém ohlédnutí za minulostí pražské normální školy, které k 25. výročí jejího založení sepsal její dlouholetý ředitel A. Pařízek, se o tom uvádí následující: „*Na podporu křesťanské bohabojnosti a kostelní zbožnosti byl již v roce 1778 zaveden a ve škole nacvičován žákovský kostelní zpěv při Mši svaté. Později byl také pro bohoslužebnou potřebu vydán zpěvník s melodiemi, sestavený panem prof. Steinským. – Od roku 1783 byla o nedělích a svátcích školní mládež shromažďována před svou obvyklou návštěvou kostela ve škole a vzdělávala se nejenom prostřednictvím učitelstvem střídavě přednášeného duchovního čtení nebo napomenutí, ale byla i ponechána, aby veřejně zazpívala některé z nábožných písní vhodných pro příslušné období. Tento druh bohoslužebných shromáždění se na normální škole zachoval po všechny následující roky.*“⁸¹ Prof. Steinsky nebyl hudebním pedagogem. Na pražské normální škole přednášel pro budoucí

⁷⁹ GREGOR; SEDLICKÝ, 1990, s. 23–76.

⁸⁰ Kromě normálního vyučování náboženství tomu tak bylo patrně při mimořádných událostech. Např. dne 15. listopadu 1800, při oficiálním shromáždění svolaném k 25. výročí založení malostranské normální školy, zazněl v její budově orchestr doprovázející sborově zpívanou oslavnou kantátu (PAŘIZEK, 1801, s. 48–51), slavnostní hudba pak zněla také při následující slavné mši u Panny Marie Vítězné v Karmelitské ulici (tamtéž, s. 51). Malostranská normální škola se v r. 1784 přestěhovala (tamtéž, s. 64–65) z budovy bývalého jezuitského gymnázia na Malostranském náměstí do Karmelitské ulice, kde ji od 11. prosince 1784 do 26. dubna 1785 navštěvoval jako mladý frekventant učitelského kurzu také Jakub Jan Ryba (BERKOVEC, 1995, s. 27).

⁸¹ PAŘIZEK, 1801, s. 61.

a soukromé učitele nauku o písmu a pravopisu, ostatní žáky vyučoval vlasteneckým dějinám a psaní (PAŘIZEK, 1801, s. 75).

Pařízkovy vzpomínky by mohly vyvolávat zdání, že hudba v Praze i po roce 1774 sloužila církvi stejným způsobem jako před reformou a že se tedy oproti předchozím časům vlastně mnoho nezměnilo. Tak tomu ale nebylo. Skutečnou situaci hudby a hudební výchovy v Čechách po školských reformách Marie Terezie, provedených podle plánů jejího rádce Felbigera, a po později Josefem II. zahájeném rušení klášterů a redukování klášterního majetku, popsal na jaře r. 1800 anonymní zpravodaj ve druhém ročníku v Lipsku vydávaného hudebního týdeníku *Allgemeine musikalische Zeitung* (AMZ)⁸². Dlouhá a obšírná zpráva, vycházející na pokračování v několika následujících číslech periodika, zevrubně zachycuje bohatý život české hudby před rokem 1773, kdy byl jako předzvěst budoucích pohrom pro hudební výchovu v Čechách zrušen jezuitský řád, a srovnává ho s pozdějším stavem. Zpráva uvádí desítky dnes dobře známých nebo naopak již dávno zapomenutých hudebníků z českých zemí. Líčení rozebírá společenské okolnosti, které mimořádný rozvoj hudby v Čechách během 17. a 18. století podnítily, a srovnává je s aktuální situací roku 1800, která byla podle autora v porovnání s minulostí nedobrá. Zpráva byla přitom publikována pět let před bitvou u Slavkova, tedy ještě předtím, nežli se v Rakousku ekonomické podmínky pro hudební vyučování ve státě kontrolovaném školství v důsledku katastrofální rakouské vojenské porážky v „bitvě tří císařů“ a z ní rezultujících ztrát státní pokladny (válečné kontribuce) dále zhoršily.

Zpravodaj AMZ po vyjmenování plejády výborných muzikantů původem z Čech pokračuje: „*Na tento veliký počet hudebníků je třeba nahlížet jako na ovoce a důsledek dřívější, pro hudbu v Čechách příznivé doby – která nyní bohužel! skončila. Perioda zkázy tohoto sladkého umění, jež našemu národu získalo tolik slávy, začala již před mnoha léty!*“ (AMZ, 1799–1800, II.r., 23. 4. 1800, č. 30, sl. 517). „*[...] Jednou z příčin největšího rozkvětu hudebního umění byly klášterní fundace [Chorstiftungen] bohatých klášterů a kvalitní venkovské hudební školy. Obojí nyní skončilo. Kláštery i jejich fundace byly zabaveny a s nimi i zaopatření a podpora mnoha set hudebníků, kteří v nich od dětství rozvíjeli své nadání. Těch několik bohatých klášterů, které ještě zbývají, dělají nyní pro hudbu málo nebo nic a ani nemohou. Jejich příjmy jsou odvozy do náboženských fondů a válečnými daněmi natolik omezeny, že se samy sotva udržují. Tím skončila všechna horlivost [Wetteifer] a církevní*

⁸² Podle údajů z Československého hudebního slovníku osob a institucí z r. 1965 (sv. II., M–Ž, s. 167) by autorem zmiňovaného článku v *Allgemeine musikalische Zeitung* z jara r. 1800 mohl být František Němeček (1766–1849) nebo J. T. Held (1770–1851).

*hudba je udržována a provozována bez valného zájmu jen po tu míru, pro niž postačují staré, na dnešní časy skrovné fundace.“ (tamtéž, sl. 518). „Také mnohé studentské semináře, ve kterých mnohdy Apollón ohrožoval vládu Minervy, již nejsou. Tím je mladým lidem zcela uzavřena vyhlídka na podporu. Dost důvodů k tomu, aby již nebyli na venkově děti tak pilně a houfně přiváděny k hudební výchově: protože k čemu by jim byla? Ale již předtím počala působit ještě silnější, a pro úpadek hudby rozhodující příčina; je jí **zavedení normálních škol do Čech** [zvýrazněno anonymním zpravodajem] a tím způsobená přeměna celého školství na venkově. Mezi nároky na učitelský úřad, které byly podle nového systému od učitele vyžadovány, se na hudbu vůbec nemyslelo. Na venkovských školách bylo zaměstnáno množství nových učitelů, kteří hudbě vůbec nerozuměli; ti nejlepší hudebníci z bývalých kantorů bývali možná právě ti nejhorší normalisté – proto jimi bylo pohrdáno nebo byli odvoláni. Nadto nyní školní učitelé museli mimo své vyučovací hodiny sestavovat tolik všemožných přehledů, zpráv a podobných mazanic, že neměli náladu ani čas myslet na hudbu; a pokud některého z nich chuť na ni přesto nepřešla, tak mu ji zahnali. Neboť na učitele provozující hudbu byla uvalena jakási klatba, když jim bylo zakázáno, aby si při svatbách nebo jiných příležitostech ke svému skrovnému platu trochu přivydělali.“ (Tamtéž, sl. 519). „K tomu všemu byla krátce nato zrušena literátská bratrstva, která se tak věrně starala o zachování chrámové hudby; školní učitelé tím ztratili mnohý přivýdělek a hudba svou oporu. Tím byl zničen největší zdroj českých hudebníků, venkovské vyučování, a zlý důsledek té věci již je patrný v rostoucím nedostatku vokalistů. To, co se ještě tu a tam na venkově děje, je pouhý zřídkačný účinek génia nebo obzvláštního hudebního nadšení.“ (tamtéž, sl. 520).*

Dramatický pokles výkonnosti české hudební pedagogiky po vydání VŠŘ v r. 1774 se s téměř matematickou přesností začal projevovat o 2 generace později, přibližně od Vídeňského kongresu (1815), v období tzv. *biedermaieru*, ve kterém se významná část rakouského a českého hudebního života přesunula do měšťanských domácností. Trvalo pak přibližně půl století (1815–1865), nežli česká hudebnost nabrala opět nový dech a začala v dílech Smetany a Dvořáka znovu produkovat skladby světové extratřídy. Nikdy se již ale nevrátila slavná doba českého hudebního baroka, rokoka a klasicismu, kdy hudebníci z Čech, Moravy a Slezska zaplavili vlast i okolní Evropu svou spontánní, plnokrevnou, často stylově progresivní hudbou, oslnili domácí i zahraniční publikum skvělými interpretačními výkony a získali si pověst vyhledávaných hudebních pedagogů. Hudebně vychovávána byla tehdy v českých zemích vůbec většina jejich populace, protože lidé navštěvovali pravidelně kostely a poslouchali v nich nedělní a sváteční figurální mše. Po tereziánských a josefínských reformách sice hudebně-výchovná role církve v českých zemích nezmizela, reformy ji ale oslabily.

Zdá se, že česká hudební výchova sázela až do okamžiku příchodu tereziánské školní reformy spíše na spontánní hudebnost svých svěřenců než na jejich verbální poučování a nechávala hudbu na děti a mládež (ale mimo školu i na dospělé) psychologicky účinně působit hlavně **hudebními** komunikačními kanály; vše ostatní pro ni bylo podružné⁸³. Tuto hypotézu potvrzuje citovaný článek v AMZ: „*V jezuitských a jiných seminářích byla hudba hlavní součástí odpočinku a zábavy. Ve dny svátků a oddechu prováděli chovanci symfonie a koncerty a starali se i o hudbu na kůru svého kostela. Student a hudebník byly pojmy, které byly neustále spojovány dohromady – a bylo jistě zřídka najít nějakého syna Múz, jenž by nehrál alespoň na jeden nástroj. Hudba byla doporučením pro přijetí do kláštera – pro vstup do nejmávanějších domů – dokonce pro přijetí livrejovaného lokaje do dobré služby; hudba zjednávala studentovi dobré zaopatření a čas na studia, otvírala mu vyhlídky na šťastnou budoucnost. Nebylo to největším povzbuzením pro rodiče, aby své děti nechali zavčas vzdělat v hudbě, především ve zpěvu? – K tomu byla dobrá příležitost dokonce i v každém malém městečku a místě s farou; protože všude se našel školní učitel (kantore), který musel být zároveň vycvičeným hudebníkem a rozuměl sborové hudbě. Vážnost a stupeň uznání takových lidí byly určovány pouze jejich hudebním nadáním; proto bylo vyučování dětí jako vedlejší věc zanedbáváno, ale o to pilněji, a sice denně ráno a odpoledne se vyučovalo hudbě.*“ (AMZ, 1799–1800, II.r., 9. 4. 1800, č. 28, sl. 491–492). V poreformní normální škole a podle jejího vzoru i v dalších školách českých zemí však dostala, jak již bylo uvedeno, přednost religiozní výuka, kterou hudba v podobě náboženské písně zpívané na začátku a konci duchovního vzdělávání před odchodem žáků na bohoslužbu zvukově orámovala: „*[...]Religionsunterricht, der mit dem dazu gehörigen Gesange in der Schule vor der heil. Messe angefangen und beschlossen wird; [...]*“ (WEISS, 1905, s. 69).

Nelze přitom tvrdit, že před tereziánskou školní reformou a josefínskými reformami bylo v české hudební pedagogice vše v pořádku. Zmíněný J. J. RYBA (1765–1815) ve svém životopise (1801) vzpomíná s odporem na špinavou venkovskou školu v Nepomuku a na jejího protivného až zlého kantora a děkuje zemské vrchnosti, že školství od té doby zlepšila (2005, s. 6–8). J. BERKOVEC o Rybovi říká, že „*Byl přesvědčeným stoupencem Felbigerovy reformy, uvítal nový školní řád. Dodržoval jej a hájil proti přívržencům zastaralých praktik.*“ (1995, s. 137). Na druhé straně rušení fundací Jozefem II. donutilo J. J. Rybu předčasně ukončit pražská studia u piaristů, vzdát se nadějí na kariéru profesionálního hudebníka, absolvovat učitelský rychlokurz, opustit Prahu a začít si vydělávat na nuzné živobytí jako

⁸³ Před lety 1773–1774 existovala nepochybně i špatná hudebně-výchovná praxe, viz níže poznámku o svědectví J. J. Ryby.

venkovský učitel⁸⁴. Zhroucení svých mladistvých snů Ryba se smířenou rezignací shrnul do jediné krátké latinské věty: „*Semper adversa fata mihi!*“⁸⁵

Tato úvaha je zaměřena na podporu školního předmětu Hudební výchova na základě našeho historického a kulturního povědomí a přesvědčení, že hudebnost českého národa nezmizela s dávnými časy, ale je neustále přítomná. Mohli bychom si vzít příklad z dobrých tradic české hudební pedagogiky 17. a 18. století a její osvědčené didaktické postupy využít v současné HV, jež bývá někdy zracionalizovaná stejně jako školský systém, jehož je součástí. HV by měla usilovat o to, aby se během ní uvolňovala při receptivních činnostech a hudebních aktivitách spontánní síla hudby, působící blahodárně na psychiku a intelekt člověka. Pokud se jí to bude dařit, mohla by se stát pro školní mládež skutečně oblíbeným, nepostradatelným vyučovacím předmětem. Vzhledem k obrovské oblibě hudby u všech věkových vrstev obyvatelstva, a nejvíce právě u mladé generace, má k tomu HV na své straně pádné argumenty a účinné prostředky.

(Německé texty do češtiny přeložil Ivo Bartoš)

Resumé

Das Referat ist dem unerfreulichen Zustand der Musikerziehung im allgemeinen tschechischen Schulwesen gewidmet. Der Autor sieht eine der uralten Ursachen von heutigen Problemen in dem aufgeklärten Rationalismus, der a) während der maria-theresianischen und josephinischen Reformen die Fundamente des modernen Schulsystems in den tschechischen Ländern gelegt, allerdings auch die bis dahin berühmte tschechische Musikerziehung institutionell, personell und ökonomisch geschwächt und die Musik in den Schulen reduziert hat b) eine Tradition der kognitiv orientierten schulischen Unterrichtsweise, die die gegenwärtige Pädagogik beherrscht, gegründet hat. Die rationelle Denkweise hat ihren Anteil an dem Verschwinden der Spontaneität, Emotionalität und Unterhaltsamkeit aus dem Musikunterricht. Das vertieft den Prestigeverlust der Musikerziehung bei den Schülern und ihren Eltern. Als eine historisch bewährte und durch die hervorragende Ergebnisse der tschechischen Musikerziehung des 17. und 18. Jahrhunderts inspirierte Lösung wird im Artikel die Beschränkung der verbalen Auslegung und mehr Musik im Unterricht vorgeschlagen.

⁸⁴ Tamtéž, s. 27.

⁸⁵ „*Osud stál vždycky proti mně!*“ (RYBA, 2005, s. 1).

Literatura

- Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern / d.d. Wien den 6ten December 1774.* Wien: gedruckt bey Johann Thomas Edlen von Trattnern, kaiserl. königl. Hofbuchdruckern und Buchhändlern. Dostupné také z WWW: Google books
- [AMZ]. *Allgemeine musikalische Zeitung.* Zweyter Jahrgang / vom 1. Oct. 1799 bis 24. Sept. 1800. Leipzig: bey Breitkopf und Härtel. Dostupné také z WWW: Google books
- BASTIAN, Hans Günther, 2007. *Kinder optimal fördern – mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung.* 4. vydání. Mainz: Schott. 108 s.
- BERKOVEC, Jiří, 1995. *Jakub Jan Ryba.* Jinočany: H&H. 172 s. ISBN 80-85787-97-0.
- CMÍRAL, Adolf, 1958. *Hudební didaktika v duchu zásad Jana Amose Komenského.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 219 s.
- CRHA, Bedřich, Taťána JURČÍKOVÁ a Markéta PRUDÍKOVÁ. Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. *Teoretické reflexe hudební výchovy* [online]. 2010, roč. 6, č. 1 [cit. 2012-10-14]. ISSN 1803-1331. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/vyzkum/crha_prudikova_jurcikova.pdf
- EICHENER, Volker, 1989. Ratio, Kognition und Emotion: Der Modus menschlichen Handelns als abhängige Variable des Gesellschaftsprozesses. *Zeitschrift für Soziologie.* Jg. 18, Heft 5, Oktober 1989, s. 346–361. Dostupné také z WWW: <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/2702/2239>
- GREGOR, Vladimír; SEDLICKÝ, Tibor, 1990. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku.* 2. doplněné vydání. Praha: Supraphon. 282 s. ISBN 80-7058-131-X.
- HELFERT, Joseph Alexander von, 1861. *Die österreichische Volksschule: Geschichte, System, Statistik: System der österreichischen Volksschule.* Dritter Band. Prag: Verlag von Friedrich Tempsky. 652 s. Dostupné také z WWW: Google books
- HELFERT, Vladimír, 1970. *Vybrané studie I.: O hudební tvořivosti.* Praha: Editio Supraphon. 438 s.
- KOELSCH, Stefan, 2005. Ein neurokognitives Modell der Musikperzeption: Towards a neural basis of music perception. *Musiktherapeutische Umschau.* Vandenhoeck & Ruprecht, roč. 26, č. 5, s. 365–381. ISSN 0172-5505. Dostupné také z WWW: http://www.stefan-koelsch.de/papers/MU_koelsch_04_05_30.11.2005.pdf
- PAŘIZEK, [Aleš Vincenc], 1801. *Ausführliche Beschreibung der am 15. November 1800 gehaltenen Jubelfeyer der k. k. Normalschule in Prag; nebst einer kurzen fünf und zwanzig jährigen Geschichte dieser Schule.* Prag: bei Kaspar Widtmann. 80 s. Dostupné také z WWW: Bayerische Staatsbibliothek
- Ratio Educationis Totiusque Rei Literariae Per Regnum Hungariae Et Provincias Eidem Adnexas.* Tomus I. Vindobonae: typis Joan. Thom. Nob. de Trattnern, Sac. Caes. Reg. Maj. Typogr. et Bibl., MDCCLXXVII. Dostupné také z WWW: Google books
- RYBA, Jakub Jan, 2005. *Můj život a hudba.* Rožmitál pod Třemšínem: Společnost J. J. Ryby v Rožmitále pod Třemšínem ve spolupráci s Národní knihovnou ČR a Královskou kanonií premonstrátů na Strahově. ISBN 80-7050-476-5.
- SEDLÁČEK, Marek a kol., 2011. *Multimediální technologie z hlediska jejich využití v hudební výchově na středních školách ČR.* Brno: Masarykova univerzita. 80 s. ISBN 978-80-210-5704-3.
- SCHILLING, Gustav, 1840. *Lehrbuch der allgemeinen Musikwissenschaft oder dessen, was Jeder, der Musik treibt oder lernen will, nothwendig wissen muß.* Karlsruhe: Druck und Verlag von Christian Theodor Groos. 820 s. Dostupné také z WWW: Google books
- STOLLEOVÁ, Jindra, 2011. Vzdělávací oblast Umění a kultura, vymezení předmětu hudební výchova se zaměřením na ZŠ s rozšířeným vyučováním hudební výchovy. In: *Teorie a praxe hudební výchovy II:*

Sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2011, s. 34–38. Pedagogická fakulta UK, Katedra hudební výchovy. [online]. Web: [EAS]: [České webové stránky evropské organizace pro hudební výchovu] [cit. 2012-10-13]. Dostupné z: <http://www.czechcoordinatoreas.eu/Text%20Teorie%20a%20praxe%20Hv%20II%20-%20Praha%202011.pdf>

WEISS, Anton, 1905. *Geschichte der Theresianischen Schulreform in Böhmen: Zusammengestellt aus den halbjährigen Berichten der Schulen – Oberdirektion / 17. September 1777 – 14. März 1792*. I. Band. Wien und Leipzig: K. u. k. Hof-Buchdruckerei und Hof-Verlags-Buchhandlung Carl Fromme. 528 s. Beiträge zur Österreich. Erziehungs- und Schulgeschichte. Herausgegeben von der österr. Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. VII. Heft. Dostupné také z WWW: Internet Archive

Obrazová příloha – předepsané vyučovací předměty na vzorové *normální* škole a jejich hodinové dotace v jednotkách týdně. Seznam je součástí Všeobecného školního řádu, vydaného císařovnou Marií Terezií (*Allgemeine Schulordnung*. Wien, 1774).

Zdroj obrázku: *Google books*

Eintheilung der Gegenstände, welche in Normalschulen gelehret werden.

Das Buchstabenkennen, und Buchstabiren wöchentlich	11. Stunden.
Das Lesen = = = = =	11.
Das Schreiben = = = = =	16.
Die Rechtschreibung = = = = =	6.
Das Rechnen = = = = =	11.
Die lateinische Sprache = = = = =	6.
Die Naturwissenschaft oder Haushaltung = = = = =	6.
Die Erdbeschreibung und Geschichte = = = = =	6.
Das Zeichnen = = = = =	6.
Die deutsche Sprachlehre, und der Briefftel oder Uebung in schriftlichen Aufsätzen = = = = =	5.
Die Geometrie oder Mechanik = = = = =	5.
Die untere katechetische Klasse = = = = =	1.
Die Mittlere = = = = =	1.
Die Obere = = = = =	1.
Die biblische Religionsgeschichte = = = = =	1.
Die Sittenlehre = = = = =	1.
Die Erklärung der Episteln = = = = =	2.
Die Erklärung der Evangelien = = = = =	2.
Die Einleitungs-Lektion nebst dem Inhalte des 2ten Lese- buches = = = = =	1.
Die Regeln der Wohlständigkeit = = = = =	1.
Der Direktor unterrichtet die Präparanden = = = = =	11.

Terra cognita – krajina česká, hudbou poznávaná

Petra Bělohlávková

Současná podoba výuky hudební výchovy ukazuje, že vedle „klasických“ činnostních disciplín se spolu s explosivním rozvojem informačních technologií začínají stále více uplatňovat výukové trendy, které maximální míře využívají nepřebornou řadu dostupných multimediálních technologií. Odtud pak už jen krůček k dalšímu trendu dnešní doby, kterým je interdisciplinarita.

Už od pradávna lidé nějakým způsobem reagovali na historické události, legendy či mýty, které se udály nejčastěji v okolí jejich domova. Tyto historické či mýtické postavy nebo místa se dostávaly naprosto přirozenou formou do literatury, výtvarného umění, do textu písní duchovních, ale i lidových nebo zlidovělých, dějepravných, vojenských či kramářských písní.⁸⁶

Nabídka cest pro seznámení s českou krajinou, českými dějinami, mytologií v hudebním kontextu může být velmi pestrá: kromě výše uvedených typů písní prostřednictvím reprezentativních děl klasické hudby zejména 2. poloviny 19. a 1. poloviny 20. století – např. K. Šebor – *Nevěsta husitská*, K. Škroup – *Oldřich a Božena*, *Libušin snátek*, A. Dvořák – *Husitská*, *Svatá Ludmila*, B. Smetana – *Má vlast*, *Dalibor*, *Libuše*, Zd. Fibich – *Blaník*, *Šárka*, J. B. Foerster – *Sv. Václav*, K. Kovařovic – *Psohlavci*, L. Janáček – *Balada blanická* ad., ale i prostřednictvím skladeb 2. poloviny 20. století či skladeb soudobých – např. Zd. Lukáš – *Malá humoreska pro klarinet, fagot a dechový orchestr*, K. Husa – *Hudba pro Prahu 1968*, P. Eben – *Pocťa Karlu IV.*, J. Berg – *Jan Žižka* ad.

Je potěšující, že česká historie a mytologie se neobjevuje pouze ve stěžejních dílech české hudební literatury, ale je i součástí hudby určené dětskému posluchači nebo interpretovi. Jedním z takovýchto ojedinělých počinů je např. i cyklus 12 drobných skladbiček pro klavír **Dvanáct klavírních skladeb pro děti podle českých pověstí a dějin**, jehož autorem je David Talacko. Těchto dvanáct minikompozic s názvy *Libuše*, *Orloj*, *Přemysl oráč*, *Dalibor*, *Karel IV.*, *Rusalka*, *Faustův dům*, *Golem*, *Šárka*, *Čertova stěna*, *Žižka*, *Blaničtí rytíři* je doplněno perokresbami a kratičkým vyprávěním v české a anglické verzi, přibližujícím danou konkrétní událost nebo postavu z české historie nebo mytologie. Tyto skladby mohou být pro začínající klavíristy nebo jejich posluchače nejen příjemným zpestřením osvědčeného tradičního

⁸⁶ srov. CD *Pověsti a písně českých, moravských a slezských hradů a zámků*, 2011.

instruktivního repertoáru, ale i jakousi nenápadnou dětskou vstupenkou do světa kompozičních metod hudby 2. poloviny 20. století, např.:

Skladba *Orloj*

– je založena na principu bitonality: ostinátní tercie (c-e) v levé ruce, navozující atmosféru tikajícího hodinového stroje, v pravé ruce anhemitonická pentatonika (cis-dis-fis-gis-ais). tón cis symbolizující dvanáctero odbíjení věžních hodin.

Astronomical Clock - Orloj

The musical score for "Astronomical Clock - Orloj" is in 4/4 time with a tempo of quarter note = 88. It features a bitonal structure. The right hand plays an anhemitonic pentatonic scale (C#-D#-F#-G#-A#) in a melodic line, while the left hand provides a steady eighth-note accompaniment. The dynamics range from *mp* (mezzo-piano) to *p* (piano).

Skladba *Blaničtí rytíři*

– kompoziční technika na principu tónových skupin⁸⁷, v uvedeném konkrétním případě se jedná o práci s tónovou skupinou 2-1-3 (*es-f-ges-a*).

Knights of Blaník - Blaniční rytíři

The musical score for "Knights of Blaník - Blaniční rytíři" is in 4/4 time with a tempo of quarter note = 60. It is characterized by a tonal group technique. The right hand plays a melodic line with notes B \flat , F, and A \flat , while the left hand provides a steady eighth-note accompaniment. The dynamics include *pp* (pianissimo) and *secco*.

⁸⁷ A. Piños. *Tónové skupiny*, 1971.

Skladba *Karel IV.*

– využívá souběžného znění intervalové řady⁸⁸ 1-2-2-1 v rozsahu tritonu (pravá ruka) s její horizontální inverzí (levá ruka).

Charles IV - Karel IV.

The image shows a musical score for a piano piece. It is in 2/2 time and marked 'maestoso' with a tempo of 76. The score consists of two staves, treble and bass clef. The right hand (treble clef) plays a melody with a tritone interval (Bb to F) and its horizontal inversion (F to Bb). The left hand (bass clef) plays a similar pattern, inverted. The dynamics are marked 'f' (forte). The key signature has one flat (Bb).

Výběr těchto dvanácti či jim podobných skladeb, které svými náměty zasahují do oblasti literární, historické, ale i výtvarné a místopisné či geografické vybízí k vytváření interdisciplinárních školních projektů na principu projektové výuky. Výběr notového materiálu pro takovýto projekt se nemusí omezovat pouze na výše uvedených dvanáct miniatur. Zajímavé by bylo např. námětové srovnání uvedené skladbičky *Orloj* s drobnou klavírní skladbou podobného charakteru *Hodinky a hodiny* ze sbírky *Voršilská ulička* Ilji Hurníka nebo Haydnovou 2. větou ze *symfonie D dur „Hodiny“* apod.

Resumé**Terra cognita – böhmische und mährische Landschaft, durch Musik erkannt**

Die aktuelle Form des Unterrichts Musikerziehung zeigt, dass neben den „klassischen“ Disziplinen der Aktivität zusammen mit der explosionsartigen Entwicklung der Informationstechnologien zunehmend pädagogische Trends, maximal nutzen unerschöpfliche Palette der verfügbaren Multimedia-Technologien angewendet. Von dort aus nur einem Schritt zum nächsten Trend heute, die Interdisziplinarität ist.

Bieten Möglichkeiten für Treffen mit tschechischen Geschichte, können Mythologie sehr vielfältig sein: durch repräsentative Werke der klassischen Musik, vor allem die zweite Hälfte des 19. und erste Hälfte des 20. Jahrhunderts – z. B.: A. Dvořák – *Husitská, Svatá Ludmila*, B. Smetana – *Má vlast, Dalibor, Libuše*, L. Janáček – *Balada blanická* und andere, sondern auch durch den Werken zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts und der zeitgenössischen Musik – z. B. K. Husa – *Hudba pro Prahu 1968*, P. Eben – *Poceta Karlu IV.*, J. Berg – *Jan Žižka* und andere.

⁸⁸ A. Piños – E. Herzog – J. Jan. Vyvážené intervalové řady. In *Nové cesty hudby*, s. 86–180.

Ein weiterer ist der Zyklus *Zwölf Klavierstücke für Kinder unter den böhmischen Legenden und Geschichte* (Autor David Talacko), auf dem Prinzip der kompositorischen Techniken der Musik im 20. Jahrhundert (Bimodalität, Bitonalität, Reihe Technik, Ton-Clustern, Intervall-Serie und andere. Diese Werke werden ermutigt, interdisziplinäre Schulprojekte auf dem Prinzip der Projektunterricht erstellen.

Literatura

ČECHOMOR. *Pověsti a písně českých, moravských a slezských hradů a zámků*. 3 CD. Praha: Supraphon, 2011. SU5999.

HURNÍK, I. *Voršilská ulička*. Praha: Panton, 1978.

PIŇOS, A. *Tónové skupiny*. Praha: Editio Supraphon, 1971.

PIŇOS, A. – HERZOG, E. – JAN, J. Vyuvážené intervalové řady. In *Nové cesty hudby*. Praha–Bratislava: Supraphon, 1970, s. 86 – 180.

TALACKO, D. *Dvanáct klavírních skladeb pro děti: podle českých pověstí a dějin*. [il. Judy Talacko]. Praha: Talacko Editions, 1998

Interkulturelle Musikpädagogik in Ost- und Mitteleuropa – ein Bericht über das eigene, vergleichende Forschungsprojekt in Polen, Ukraine und Deutschland

Jarosław Chaciński

Einführung

Die Struktur und die Hauptvoraussetzungen dieses Forschungsvorhabens bedürfen einer Berufung auf die Ideen der vergleichenden Pädagogik. Wissenschaftliche Grundlagen dieser Disziplin können als eine Sammlung von Forschungsmethoden für die Anwendung im Bereich – interkulturelle Pädagogik behilflich sein. Dasselbe gilt für spezifisch orientierte Zweige von diesen Disziplinen – vergleichender Musikpädagogik und musikorientierter interkulturellen Pädagogik.

Die oben genannte Voraussetzung lässt sich folgend begründen:

- Es ist notwendig, die ideologischen und strukturellen Grundlagen der Musikpädagogik in Nachbarländern: Deutschland, Polen und Ukraine, im Umfeld des historischen und kulturellen Ethos, aus differenzierten Perspektiven zu beobachten und analysieren. Dieses Ethos determiniert doch die komplexen pädagogischen Ideen und ihre geschichtlichen Prozesse.⁸⁹
- Aus der qualitativen Erforschung der Geschichte von Musikbildung in den Schulen aller Art und Stufen, auch aus ihres Vergleichs, können wir entnehmen, welche didaktische Akzente und Inhalte den Anforderungen musikalischer Bildung entsprechen und auf welche Weise interkulturelle Erziehung z.B. in das Fach Musik eingesetzt werden kann. Von einer grossen Bedeutung ist es auch hier festzustellen, die Position der musikalischen Bildung gegenüber anderen didaktischen Disziplinen zu charakterisieren.
- Schließlich wäre es hier auch wichtig, die Profile und Quellen des Fachs Musik in den Ländern, wo das Projekt durchgeführt wurde, in Bezug auf die Konzepte der interkulturellen Musikerziehung zu konstruieren: Deutschland (Migrantenkultur), Polen (musikalische Kultur der wechselnden, geographischen, politischen und historischen Identität), Ukraine (Folklore eigener Nation als Symbol der Nationaler Erziehung)

⁸⁹ J. Prucha, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004.

Unabhängig von der gemeinschaftlicher Entwicklung, die von der Prozesse der Medialisierung und Globalisierung stark geprägt ist, wird Reflexion über Kultur eines Individuums in Betracht gezogen, seine Bereitschaft zur Öffnung auf die Kultur des Anderen, und ständige Konstruierung seiner Identität, in der Ästhetik und Musik eine wichtige Rolle spielt.

Zwei Begriffe gewinnen hier an Bedeutung: Kultur und interkultureller Dialog, kanonische Kultur als intentionale Gestaltung ethnisch-nationaler Identität.

J. Nikitorowicz definiert drei Dimensionen des interkulturellen Dialoges:

- kognitiv – informative Dimension (das Interesse wecken auf die Kultur des Anderen, die Vermittlung und Interpretation, kognitive Neugierde)
- auf eine Verhandlung und Konsens orientierte Einstellung (die Suche nach der Lösung von Konflikte, gegenseitiges Verstehen, Kompromisse, Anerkennung von Werten des Anderen).
- Progression und Entwicklung (Differenz als Erweiterung der Identität)⁹⁰.

Aus der Analyse des Begriffs kanonische Kultur (den ich hier nach Kloskowska hervorrufe) und seines Vergleichs in Bezug auf die benachbarten Länder wird es bestimmt, ob diese Kulturen als ein Zusammenstoß oder als eine Einsetzung zum Dialog interpretiert werden können:

- „die Erkenntnis der eigener Kultur als Ausgangspunkt,
- die Werte und Normen der Kultur, die Autoritäten,
- der Kulturelle Kanon als das Syntagma – die Gemeinschaft mit der Anwendung von verschiedenen Elementen des kulturellen Universums und der menschlichen Kommunikation,
- der Kanon als geerbtes Teil der kultureller Tradition,
- der Kanon als ein Pantheon nationaler Kulturwerke,
- der Kanon als eine Wahl der Axiologie⁹¹

Forschungsprojekt

Am Anfang meines Artikels will ich auf eine bedeutende Differenz zwischen der polnischen Interkulturalität hinweisen, die hauptsächlich als Konsequenz der historisch – gesellschaftlichen Entwicklungen und der gegenseitigen, transkulturellen Einflüsse betrachtet

⁹⁰ J. Nikitorowicz, *Tożsamość jako twórczy wysiłek podmiotu otwierający na dialog międzykulturowy*, in: *Kultury narodowe na pograniczach*. (hrgs.) J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, Białystok 2009. S. 312.

⁹¹ D. Misiejuk, J. Muszyńska, *Przestrzenie symboliczne w kulturze mniejszości białoruskiej w Polsce*, in: *Kultury narodowe na pograniczach...ibidem*, S. 325.

werden kann, und einer westlichen Interkulturalität, die durch den Zufluss von Immigranten kontinuierlich entstanden ist. Diese westliche Perspektive wurde übrigens, anders als bei uns, von verschiedenen Konzeptionen einer interkulturellen Erziehung geprägt, die ursprünglich als Programme der Integration von Ausländern zur Aufforderungen der modernen Gesellschaft gedacht waren. In Polen haben die meisten Konzeptionen dieser Erziehung drei Hauptdimensionen:

- historische Perspektive – Multikulturalität der polnischen Vergangenheit,
- die auf gegenwärtig in Polen lebenden nationalen (Ukrainern, Deutschen, Juden) und ethnischen (Kaschuben, Lemken, Zigeuner) Minderheiten orientierten Programme der politischen und erzieherischen Integration,
- Bildung der guten Beziehungen mit den Nachbarn (Deutschen, Ukrainern, Weißrussen, Litauern, Russen u.a), also mit den Ländern, in denen eine ziemlich große polnische Minderheit lebt.

Ad 1. Historische Perspektive – Die Geschichte Polens ist von vielen dort lebenden Nationalitäten geprägt. Sowohl das kulturelle, literarische und künstlerische Erbe der in Polen lebenden Nationalitäten als auch unzählige künstlerische Werke polnischer Dichter, Komponisten etc. zeigt einen vielseitigen interkulturellen Weltbereich, wenngleich diese auch immer von schweren Konflikten geprägt wurde. In dem daraus entstandenen reichen Repertoire von Volksmusik, aber auch künstlerischer Musik, können wir ganz einfach eine gewisse Zahl von Werken finden, in denen das Thema der Volksgruppenzugehörigkeit oder der nationalen Identität im Vordergrund steht. Die musikalische Literatur schafft auch ein erweitertes Verständnis des polnischen Nationalgefühls. Beispiele hierfür sind ein *Litauisches Lied* von Chopin, *Litauische Rapsodie* – eine sinfonische Dichtung von Mieczysław Karłowicz und Lieder aus dem *Heimliederbuch*, die sich auf eine polnisch – litauische und polnisch-ukrainische Identität berufen⁹².

Ad 2. Gegenwärtig leben in Polen viele nationale Minderheiten, allerdings im geringeren Ausmaß als noch vor dem zweiten Weltkrieg. Wir gehen aber trotzdem davon aus, dass unsere Gesellschaft eine interkulturelle Struktur hat. Dieser Bevölkerung wurde rechtlich die Pflege der eigenen Traditionen ohne staatliche Einflussnahme zugesichert. Diese Minderheiten haben auch sein autonomes Schulwesen aufgebaut. Die Mitglieder dieser

⁹² J. Chaciński, *Polnische Musik und der kulturelle Kontext von Krieg und Frieden mit pädagogischen Konsequenzen*. In: *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*. (hrsg.) J. Chaciński, Słupsk 2007, S. 70.

Minderheiten präsentieren der polnischen Bevölkerung häufig ihre eigenen, originellen, sehr differenzierten kulturellen Leistungen. Festivals der nationalen Minderheiten genießen bei dem polnischen Publikum große Beliebtheit und tragen zum interkulturellen Dialog bei. Diese Veranstaltungen leisten einen wertvollen Beitrag zur Überwindung von historisch geprägten Vorurteilen und zur Entstehung eines Klimas von Toleranz und Offenheit.

Ad 3 – Die Nachbarn (am Beispiel Polen – Ukraine)

Die Problematik des Wiederaufbaus von guten, nachbarschaftlichen Beziehungen lässt sich wie folgt charakterisieren:

- Die Geschichte der beiden Länder ist von vielen, tragischen Ereignissen geprägt, die schwere gegenseitige Auswirkungen haben. Verschiedene Vorwürfe, die sowohl von der polnischen, als auch von der ukrainischen Seite artikuliert werden, (ich meine den Völkermord auf dem Wolhynien, dann die Vergeltungsmassnahmen und am Ende die Aussiedlung der ukrainischen Bevölkerung in der sg. „Aktion Weichsel“) werden ständig über die Massenmedien, in der sich die nationalistisch orientierten Gruppierungen artikulieren, entfacht.
- Die beiden Völker haben sowohl in der Vergangenheit als auch heute, übrigens aus begründenden Ursachen, sind stark von seiner eigenen Kultur, und ihrer autonomen Profil abhängig. Diese Einstellung kann mit einem Bedürfnis nach der vollen Unabhängigkeit erklärt werden. Kultur, darin auch Musik, hat in diesem Prozess eine wichtige Rolle gespielt.
- Die Sowjetunion, unter deren Einfluss sich sowohl Polen als auch Ukraine befanden, hatte ein manipulatorisches Programm des Internationalismus entworfen. Dieses gesellschaftliche Programm war stark von einer Ideologie erfüllt, die keine Fundamente in den wahren historischen und kulturellen Beziehungen zwischen beiden Ländern hatte.
- Nach dem zweiten Weltkrieg hat Polen das Bild einer ethnisch-einheitlichen Nationalität gebaut, in dem die anderen nationalen Minderheiten entweder keine Rolle spielten oder ihre Existenz in der offiziellen Propaganda gar verschwiegen werden sollten. Diese Ideologie hat solche Einstellungen begünstigt, die das nationale und patriotische Ethos akzentuiert, wobei es sich dem Ethos der Sowjetunion unterzuordnen hatte, auch wenn es mit dem ewigen Bund mit Sowjetunion verstanden

war. In der Ideologie wurden die Nachbarnländer als Feinde dargestellt, besonders wenn es Geschichte von Polen gemeint ist.

- Geografische und demografische Änderungen unseres Landes haben die traditionellen interkulturellen Gemeinschaften (Polen, Ukrainer, Juden, Deutschen) in den östlichen Gebieten von Polen (sg. Kresy dt. Grenzland) zerstört. Diese Nationalitäten haben aufgehört, im alltäglichen Leben zu kommunizieren (auch zu existieren). Das Bild „eines guten Nachbarn“, z.B. eines Ukrainers oder eines Deutschen, wurde durch die Schreckgespenste der tragischen Ereignisse aus der Vergangenheit ersetzt. (Hier ist der früher besprochene Polnisch – Ukrainischer Konflikt in Wolhynien und Weichselaktion gemeint).

Als Konsequenz dieser Situation ist unser Wissen über die benachbarte Kultur, Literatur, Kunst und Folklore sehr gering. Es beschränkt sich auf die zufälligen Treffen, Informationen aus den Massenmedien, die meistens von Vorurteilen bestimmt sind.

Es wird darum in der Öffentlichkeit der Wunsch wach, einen polnisch-ukrainischen Dialog neu zu konstruieren. Dieser sollte nicht nur auf der politischen Ebene geführt werden, sondern auch verschiedene kulturelle und vor allem pädagogische Bereiche einbeziehen. Dazu kann ein Experiment der gemeinsamen musikpädagogischen, polnisch-ukrainischen Programme wesentlich beitragen. Einige aktuelle Erscheinungen begünstigen diese Prozesse:

- Die Erweiterung der Europäischen Union nach Osten ruft eine Diskussion über die Zugehörigkeit zur gemeinsamen europäischen Kultur wach.
- Eine Wiederaufnahme der Diskussion über die Vergangenheit (aber auch über die Zukunft) zwischen Polen und der Ukraine, die gegenseitigen, nicht einfachen Beziehungen, bietet die Möglichkeit zur Erweiterung dieser Diskussion auch auf den musikpädagogischen Bereich.
- Beide Länder haben eine lange musikalische Geschichte vorzuweisen, es gibt auch sehr interessante Werke, die mit dem interessanten, historisch-gesellschaftlichen Kontext verbunden sind. Die Integration dieser Werke in die schulmusikalischen Lehrpläne kann zum besseren gegenseitigen Verständnis beitragen. Es könnten hier wertvolle, pädagogische Konzeptionen zur Entwicklungsförderung der Jugend ausgenutzt werden, die Differenzen, aber auch Ähnlichkeiten akzentuieren und es ermöglichen, die fremde, aber auch die eigene Kultur, aus der jeweils fremden Perspektive zu betrachten.

- Die aktuelle Tendenz in der polnischen kulturellen Pädagogik, die unter dem Motto „Die regionalen Kulturen neu entdecken“⁹³ steht, macht auch auf die musikalischen Leistungen von nationalen Minderheiten, darunter auch ukrainischen in Polen und polnischen in der Ukraine, aufmerksam
- Traditionelle, musikalische Kulturen der eigenen nationalen und ethnischen Minderheiten können ein wirksames Mittel gegen die vereinfachten, simplifizierten Vorstellungen sein, die von den Massenmedien geschaffen werden, und zugleich zur Förderung der künstlerischen Entwicklung der Jugend genutzt werden⁹⁴.

Im unseren Forschungskonzeption stellen wir die folgenden Hauptfragen:

A) In Bereich der humanen Werte:

1. In welchem Ausmaß bestehen die Möglichkeiten eines interkulturellen Dialoges, der mittels einer symbolischen Kommunikation und mit einer aktiven Teilnahme des künstlerischen Werkes (am Beispiel Musik) als Medium von diesem Prozess durchgeführt wird?
2. Kann ein Programm der interkulturellen Erziehung, das einige Aspekte der ästhetischen Erziehung mit einschließt, zur den vorausgesetzten, allgemeinen Zielen führen:
 - die in den Kontakten mit den anderen ethnischen Gruppen bestehenden Konflikte, Ängste und Spannungen bewusst zu machen,
 - die anderen kulturellen Identitäten zu respektieren,
 - die eigene Identität und die damit verbundenen Einstellungen und durchaus auch negativen Seiten bewusst zu machen und daraus die Bereitschaft zu entwickeln, die anderen Identitäten zu verstehen und zu akzeptieren,
 - ein Versuch zur Konfliktbewältigung und die Schaffung der Bereitschaft, in einer multikulturellen Gesellschaft zusammenleben zu wollen und zu können.

⁹³ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Białystok 2009.

⁹⁴ Jarosław Chaciński – *Polsko-ukraińskie akcenty międzykulturowej edukacji muzycznej. Польсько-українські акценти інтеркультурної музичної освіти*. In: *Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції*. Київ – Суми. Kijów – Sumy – Ukraina. 2005. S. 30–40.

B) Im kognitiven Bereich:

1. Welche musikalischen, multikulturellen Fähigkeiten und Begabungen können im didaktischen Prozess des Schulfachs Musik entwickelt werden.
2. Wie werden schulische, didaktische Programme konstruiert, besonders in Bezug auf:
 - eigene Musik – Musik anderer Kulturen,
 - „nahe“ und „entfernte“ Musikkulturen?
3. Wie hoch ist das Niveau vom musikalischem Wissen und den Fähigkeiten, welche die Schüler im Bezug auf andere Kulturen erreichen können?
4. Welche Faktoren beeinflussen die musikalischen, multikulturellen Kompetenzen:
 - ethnische und nationale Identität,
 - das didaktische Programm, in dem eigene und andere Kulturen einbezogen werden, unter besonderer Berücksichtigung von polnischer, deutscher, ukrainischer und jüdischer musikalischer Kultur,
 - das Programm von anderen Schulfächern, in die multikulturelle, didaktische Inhalte einbezogen werden,
 - didaktische Methoden, die musikalische, multikulturelle Kompetenzen der Schüler unterstützen?

Im ästhetischen Bereich:

1. Im welchen Maß ist Wahrnehmungserweiterung seitens des Schülers, die durch das eigene kulturelle Milieu, traditionelle pädagogische Konzeptionen begrenzt worden war, überhaupt möglich?
2. Welche Kompetenzen der Aneignung vom musikalischen Werken sind im interkulturell orientierten Musikunterricht besonders hervorgehoben:
 - a) ästhetisch – emotionale,
 - b) hermeneutisch – interpretierende,
 - c) analytisch – strukturelle⁹⁵,

Wir setzen die folgenden erzieherischen und didaktischen, qualitativen Effekte voraus:

- Wechsel der interkulturellen Einstellung, insbesondere zu den anderen, musikalischen Kulturen,

⁹⁵ W. Gruhn, *Wahrnehmen und Verstehen*, Wilhelmshafen 2004, S. 39.

- Gestaltung der ethischen Einstellung, die sich auf universelle, humane Werte stützt, besonders im Bereich der Beziehungen mit „Fremden“.
- Entwicklung von schulischem Wissen über die anderen musikalischen Kulturen,
- Erreichen der geplanten Ziele bei Realisierung eines erweiterten Programms, in dem musikalische Werke der anderen Kulturen besonders akzentuiert werden. Dabei werden die folgenden pädagogischen Ansätze in Betracht gezogen:
 - a) Die Antirassistische Pädagogik – Überwindung der rassistischen Einstellungen (hier kann außereuropäische Musik angewandt werden),
 - b) Die Friedenspädagogik – Ein Programm, in dem Frieden als eine der wichtigsten Werten dargestellt (Werke gegen Krieg, musikalische, antikriegerische Veranstaltungen) wird,
 - c) Die Konfliktpädagogik (Bildung der Kompetenzen zur Lösung der Konflikte zwischen Nationen und ethnischen Gruppen – hermeneutisches Verstehen von Werken anderer Kulturen),
 - d) Die Begegnungspädagogik – das Erlernen der anderen Kultur mittels direkter Begegnungen, die Fähigkeiten der Konstruierung von Ideen, Konzeptionen und Strukturen der Begegnungen (Gemeinsames Musizieren)
 - e) Die Erziehung zur Empathie – Bildung des Einfühlungsvermögens in die Lebenssituation von Menschen der anderen Kulturen, ihrer tragischen Schicksaals, Stigmatisierung und Marginalisierung
 - f) Die Erziehung zur Solidarität – Förderung der Bereitschaft, dem „Fremden“ zu helfen (den Repräsentanten anderer Kulturen) besonders in seiner schwierigen und belasteten Situationen,
 - g) Die Erziehung zum kulturellen Respekt – Anerkennung der kulturellen Differenzierung und Werte der anderen Kulturen
 - h) Die Erziehung im Bewusstsein des kulturellen Erbes – die Geschichte der anderen Nationen kennen zu lernen in dem Ausmaß, der ermöglicht, die (gemeinsamen) historischen Prozesse aus einer anderen Perspektive „quasi – objektiv“, vorurteilsfrei zu beobachten, zu charakterisieren und zu bewerten⁹⁶

Es wird erwartet, dass die folgenden Schlussergebnisse der Forschung erreichen werden:

⁹⁶ Vgl. G. Auernheimer, *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt 2007.

- Bearbeitung der Modelle der musikalischen, interkulturellen Erziehung im Bereich der Schulmusik, aber auch der außerschulischen Bildung,
- Schaffung der wissenschaftlichen Grundlagen für eine musikalische, interkulturelle Pädagogik,
- Erarbeitung von Unterrichtsgrundlagen für das Fach „Interkulturelle Musikpädagogik“ für die Studenten der Musikerziehung (Musikhochschule, Universitäten)
- Ausarbeitung von Leistungsstandards im Bereich der musikalischen Interkulturalität,

In der Konzeption kommen die folgenden methodischen Ansätze zur Anwendung:

Quasi-experimentelles Verfahren – Aufbau eines Lehrplans, der eine Reihe von Lektionen mit Musik der eigenen und der fremden Kulturen einschließt. Dieses Experiment sollte in folgenden Schulen durchgeführt werden:

Polen:

- Gymnasium mit polnischer Lehrsprache (Slupsk)
 - Gymnasium mit ukrainischer Lehrsprache,
 - Gymnasium mit deutscher Lehrsprache (Warschau).

Ukraine:

Allgemeinbildende Mittelschule mit ukrainischer Lehrsprache (Sumi) Середня загальноосвітня школа

Allgemeinbildende Mittelschule ukrainischer und polnischer Lehrsprache (Winniza)

Deutschland: Gymnasium Verden bei Bremen.

Die gesamte Versuchsgruppe besteht aus einer Experimental- und einer Kontrollgruppe.

Die Leistungen der Schüler werden in beiden Gruppen miteinander konfrontiert.

In der Endphase werden zwei Forschungsmethoden angewandt:

- Messung der interkulturellen Einstellung der Schüler (Likertskala),
- Messung der didaktischen Leistungen der Schüler im Bereich der Musik aus anderen Kulturen,

Die didaktischen Inhalte, die im Experiment (ca. 17 Lektionen) aufgenommen wurden, bezieht sich auf Musik aus folgenden Kulturen: polnische, ukrainische, deutsche und jüdische.

Tabelle – Lehrmaterial (musikalisches Repertoire), das im Experiment verwendet wird

Musikstil	Polnisch	Ukrainisch	Deutsch	Jüdisch
Ethnische Musik und ihre künstlerische Bearbeitung	Polnische Volktänze (Polonaise, Oberek, Masurka, Krakowiak) künstlerische Bearbeitung: Chopin, Moniuszko Wieniawski,	Ukrainische Lieder und Volktänze, Volksinstrumente (Bandura, Kobsa) künstlerische Bearbeitung: (Lysenko, Leontowych)	Musik aus verschiedenen Regionen Deutschlands, Blasmusik, Jodeln. künstlerische Bearbeitung: VI Symphonie „Pastorale“ von L. van Beethoven)	Jiddische Lieder und instrumentale Klezmermusik künstlerische Bearbeitung: Jiddische Lieder – D. Schostakowitsch. G. Mahler – I Symphonie
Geistliche Musik	Hitorische, polnische, geistliche Lider (Boże coś Polskę, Bogurodzica, Gaude Mater)	Kirchenmusik von Orthodoxen (Berezovskyj, Bortnjanskyj – Konzerte, Das Lied – Bozhe, Velykyj Jedynyj)	Protestantisches Kirchenlied, Kantaten – J.S. Bach	Jüdische Sakrale Musik in der Synagoge (zB. Kol Nidre)
Klassische Musik	Krzysztof Penderecki – <i>Polskie Requiem</i>	Yevhen Stankovych – <i>Панахида за померлими з голоду</i>	Johannes Brahms – <i>Ein deutsches Requiem</i> oder C.M. von Weber – Freischütz	Arnold Schoenberg <i>A Survivor from Warsaw</i>
Nationalhymnen	Jeszcze Polska nie zginęła	Ще не вмерла Україна	Das Lied der Deutschen	Hatikvah

In einem so konstruierten Lehrplan mit den didaktischen Inhalten spiegeln sich einige Konzeptionen der interkulturellen Musikerziehung wider:

- Ethnologische Orientierung der Lehre über die „musikalischen Kulturen der Welt“ – Vergleichen, Herausstellen von Ähnlichkeiten, Differenzen etc., Kontexte. Zusammenhänge zwischen nationalem und ethnischem Ethos, (stärkeres Ethos in der Ukraine, schwächeres in Polen und Deutschland)

- Musik als ein Medium der Annäherung an die fremde musikalische Kultur mit Hilfe des eigenen, europäischen Erkenntnispotentials,

Während einer Durchführung des Experiments haben zwei musikalischen Aktivitäten eine besondere Bedeutung – das Musikhören und der Gesang.

Die Einführung zum Unterricht der entsprechend ausgewählten Werke setzt die folgenden Ziele voraus:

- eine Erweiterung der ästhetisch – musikalischen Identität,
- vertiefte, historische Reflexion über die eigene Nationalität und die benachbarten Nationen,
- Sensibilisierung gegenüber den ästhetisch – kulturellen Identitäten und Differenzen,
- Bildung der Kompetenzen zu einer Ausgestaltung des interkulturellen Dialoges unter der Ausnutzung von Musik als dem symbolischen Medium dieses Prozesses,
- ethische Erziehung unter Betonung der geisteswissenschaftlichen Bedeutung des künstlerischen Werkes aus der eigenen und der fremden Kultur.

Die didaktische Methode, die in diesem Experiment zur Anwendung kommen kann, kann eine Vermittlung des musikalischen Werkes sein, bei gleichzeitiger Hervorhebung einer Erkenntnisperspektive:

- a) analytisch – rationale,
- b) emotional – ästhetische,
- c) hermeneutisch – verstehende.

Es sind die ergänzenden Forschungsmethoden, die auf einer Analyse des gesammelten Materials basieren, zu nennen:

- die didaktische Diagnose: Leistungstests unter Betonung der musikalischen, interkulturellen Kompetenzen (Wissen, Hörfähigkeiten)
- die Skala der interkulturellen Einstellung (np. Likertsskala und Fragebogen)
- Qualitative Forschung, narrative Umfragen, halbstrukturierte Interviews
- Die Analyse des Lehrplans

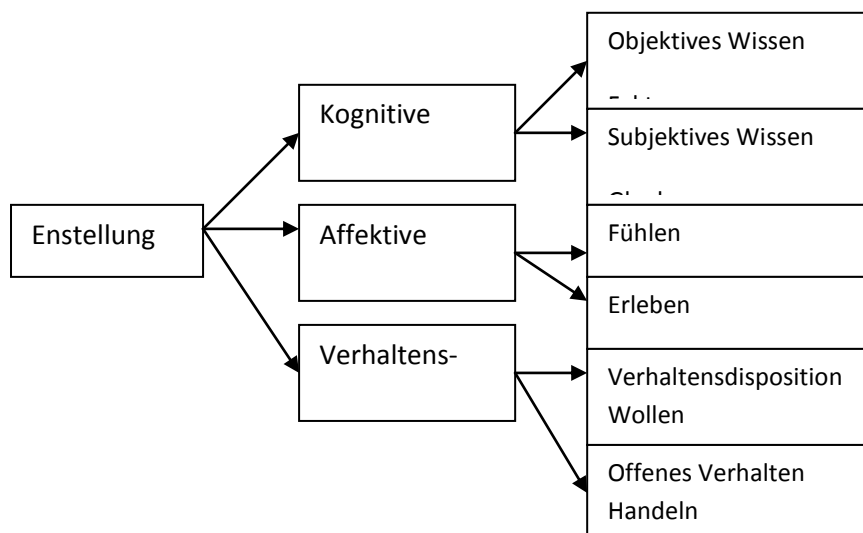
Methodologische Voraussetzungen der Messung der „interkulturellen Einstellung“ und ihre mögliche, erwartete Änderung als Ergebnis des Experiments

In methodologischen Grundlagen von diesem Forschungskonzept wurde der in der Sozialpsychologie allgemein bekannter, dreidimensionaler Model der Einstellung (kognitive, affektive und behaviorale Komponente) angenommen. Dieser Model wurde an die Spezifik von musikalischer Bildung angepasst. Es wird erwartet, dass während der Durchführung des Experiments die Einstellung zu folgenden Objekten als Ergebnis von diesem Prozess ausgebildet wird:

- a) Die Einstellung zum musikalischen Werk,
- b) die Einstellung zu den kulturellen Kontexten dieser Werke,
- c) die Einstellung zu der Kultur (Menschen, ethnische Gruppen, Völker), von denen diese Werke stammen.

Diese drei Komponenten der Eistellung (kognitive, affektive und behaviorale) werden dem folgenden Model (K. Heinerth) zugeordnet und differenziert:

Abb. 1. *Komponenten der Einstellung* (nach K. Heinerth)⁹⁷



⁹⁷ K. Heinerth, Komponenten der Einstellung, In: K. Heinerth (Hrsg.), *Einstellungs- und Verhaltensänderung. Ihre Theorie und Praxis in der Klinischen und Pädagogischen Psychologie*. München 1979. s. 27.

Es wird die gegenseitige Abhängigkeit von Komponenten der Einstellung angenommen. Ein musikalisches Werk erweckt gewisse Emotionen, die gewisse Überzeugungen von ihm determinieren können. Doch die Zunahme des Wissens von diesem Werk oder seinem kulturellen Kontext kann diese Überzeugungen modifizieren. Auf jeden Fall können wir annehmen (und darauf hoffen wir), dass eine gewisse Zahl von negativen Emotionen, die bei der Musik aus fremder Kultur erscheinen können, während des Lernprozess teilweise reduziert werden sollen. Von diesem in den Schulen durchgeführten Experiment wird also in kleinerem Masse eine Auswirkung auf Emotionen erwartet (aus Befürchtung, dass sie instrumentalisiert oder manipuliert werden können) als eher auf eine Steigerung des Niveaus und Qualität von Überzeugungen einen grösseren Wert gelegt. Die experimentelle Gruppe sollte also, was hier konzeptuell vorausgesetzt wird, nicht nur die Zunahme des musikalischen Wissens (das ist wohl am leichtestens zu gewinnen), sondern auch eine Gestaltung des Profils von positiven Emotionen aufweisen.

Das letzte Segment des Modells der Einstellung bildet auch eine wichtige für die Erforschung von Ergebnissen dieses Experiments methodologische Voraussetzung. Eine festgenommene Verhaltensdisposition lässt sich im deklarativen Bereich zu beobachten, während eine bestimmte Handlung besser dokumentiert wird. Besonders dann, wenn diese Handlung spontan und nicht gezwungen ist (die im Lehrplan zugeschriebenen didaktischen Inhalte).

Die erforschte Einstellung wird mit einem komplexen Begriff der Kultur konfrontiert, in dem einige, ihre Grundparadigmen definiert werden:

- Kultur als eine Lebensweise, ethnologisches Konzept der Kultur.
- Kultur als Kunst, ästhetisches Kulturkonzept
- Kultur als human gestaltete Lebensweise, ein normatives Konzept der Kultur
- Kultur als symbolisch verhandelte Sphäre der Werte und Normen in der Gesellschaft, soziologisches Kulturkonzept⁹⁸.

Die hier angewandte Forschungstechnik – Likertskala von „Interkultureller Einstellung“ wird aus einer gewissen Zahl der Behauptungen gebaut, in der sich diese jeweils auf differenzierte Faktoren von Komponenten der Einstellung, Kulturkonzepten und Objekten beziehen. Diese Struktur wird auf Bereiche der eigenen und anderen Kultur geteilt. Sie wird in der Tabelle 1. dargestellt:

⁹⁸ W. Zacharias, *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung*, Opladen 2000, S. 20.

Tab 1. *Methodologische Voraussetzungen zur Konstruktion von Skala der Einstellung als ein Bild der Beziehungen des Schülers zu einem musikalischen Werk, seines Kontextes und Menschen von anderer Kultur in gründlichen Kulturorientierungen*

<u>Kulturkonzepte</u> Objekte der Einteilung	A. ethnologisches Kulturkonzept	B. ästhetisches Kulturkonzept	C. normatives Kulturkonzept	D. soziologisches Kulturkonzept
I. Das musikalische Werk	1. Überzeugung von einem ursprünglichen Wert der authentischen Volkskunst. 2. Emotionen als eine Reaktion auf Volkskunst. 3. Handlungen im Bereich der Pflege von Tradition der Volkskunst.	1. Überzeugung von ästhetischen Werten des musikalischen Werkes. 2. Durch ein musikalisches Werk ausgelöste Emotionen. 3. Handlungen im Bereich – Ästhetik des musikalischen Werkes.	1. Überzeugung von normativen Werten des musikalischen Werkes. ⁹⁹ 2. Emotionen gegenüber dem musikalischen Werk als einer bestimmten. kulturellen Norm 3. Handlungen im Bereich: normative Werte des musikalischen Werkes.	1. Überzeugung von normativen Werten des musikalischen Werkes als einem Phänomen im sozialen Bereich. 2. Emotionen gegenüber dem musikalischen Werk als einem Phänomen im sozialen Bereich. 3. Handlungen im sozialen Bereich des musikalischen Werkes.
II. Der kulturelle Kontext des musikalischen Werkes	1. Überzeugung von kulturellen Kontexten als Funktion der Volkskunst. 2. Emotionen gegenüber den kulturellen Kontexten der Volkskunst. 3. Handlungen im Bereich kulturelle	1. Überzeugung von musikalischem Werk im Kontext der Tradition seiner ästhetischen Rezeption. 2. Emotionen gegenüber musikalischem Werk im Kontext der	1. Überzeugung von musikalischem Werk als einem Kontext für kulturelle Werte und Normen. 2. Emotionen, die in einer normativ - kontextuellen Rezeption von	1. Überzeugung von musikalischem Werk als einem Kontext für Bereich des sozialen Lebens. 2. Emotionen gegenüber dem musikalischen Werk als einem Kontext für Bereich des

⁹⁹ Vgl. Z. Lissa, *O wartości w muzyce*. In: Z. Lissa, *Nowe szkice z estetyki muzycznej*. Kraków 1975, S. 80–90.

	Kontexte der Volkskunst.	Tradition seiner ästhetischen Rezeption. 3. Handlungen im Bereich – Tradition von ästhetischen Rezeption des musikalischen Werken.	musikalischem Werk geweckt sind. 3. Handlungen, in den die kulturelle Normen und Werten des Kontextes von musikalischen Werk transferiert werden.	sozialen Lebens. 3. Handlungen als Ergebnis der Auswirkung vom musikalischen Werk als einem Kontext für Bereich des sozialen Lebens.
III. Der Mensch aus (anderer) eigener Kultur	1. Überzeugungen von einem Mensch aus der anderen Kultur. 2. Emotionen gegenüber einem Mensch aus anderer Kultur. 3. Handlungen für Menschen aus anderer Kultur.	1. Überzeugungen von einem Mensch als einem ästhetischen Objekt. 2. Emotionen gegenüber einem Mensch als einem ästhetischen Objekt. 3. Handlungen für einen Mensch als einen ästhetischen Objekt.	1. Überzeugungen von Werten und Normen, die von einem Mensch aus anderer Kultur repräsentiert werden. 2. Emotionen gegenüber Werten und Normen, die von einem Mensch aus anderer Kultur repräsentiert werden. 3. Handlungen für Werten und Normen, die von einem Mensch aus anderer Kultur repräsentiert werden.	1. Überzeugungen von sozialen Werten und Normen, die von einem Mensch aus anderer Kultur repräsentiert werden. 2. Emotionen gegenüber soziale Werten und Normen, die von einem Mensch aus anderer Kultur repräsentiert werden. 3. Handlungen für soziale Werten und Normen, die von einem Mensch aus anderer Kultur repräsentiert werden.

Die Items im Likerskala für Messung der „interkulturellen Einstellung“, die sich im dem Fragebogen befinden, sind mit den Symbolen bezeichnet, die den in der Tabelle eingetragenen Objekten entsprechen.

Beispiele:

Die eigene Kultur,

I.A.1 Ich bin der Meinung, dass Volkskultur aus meiner eigenen Kultur ein wichtiger Beitrag für die kulturelle Erbe Europas leistet

trifft zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1	2	3	4	5

Andere Kultur:

I.A.1 Ich bin der Meinung, dass Volksmusik der anderen Kultur (entsprechend – polnisch, deutsch, ukrainisch, jüdisch) einen hohen Wert hat und ist ein wichtiges Element der kulturellen Erbe Europas.

I.B.1 Musikalische Volkskultur sollte man davor schützen, dass sie nicht vergessen wird.

Dafür sprechen die folgenden Argumente:

- a) ihre eigenartige und authentische Schönheit.
- b) man sollte gegenüber der Volkskultur die Ehre zeigen (die Mühe der Arbeit im Feld, Treue der Tradition)
- c) der Zusammenhang der Volkskultur mit dem heutigen Leben,
- d) eine integrierte Funktion der ethnischen Gemeinschaft,
- e) ein Reichtum von Sitten und Festen der Volkskultur, in den die Musik erklingt
- f) eine natürliche nicht von Zivilisation zerstörte Lebensweise

I.2.C Wenn ich eine Nationalhymne höre, empfinde ich:

- a) Stolz,
- b) Angst,
- c) Neugier,
- d) Freude,
- e) Sicherheit,

- f) Abneigung,
- g) Wut,
- h) Trauer
- i) andere¹⁰⁰

Schlussbemerkungen

Die Konstruierung von Grundlagen der interkulturellen Musikerziehung und die Erforschung ihrer didaktischen Ergebnisse verbinden sich ohne Zweifel mit der Perspektive der vergleichenden Pädagogik. Eins von den ersten, deutschen Konzepten dieser Disziplin, das in achtziger Jahren des XX Jahrhunderts von Irmgard Merkt formuliert wurde, hat die Suche nach „Schnittstellen“ zwischen der eigenen und fremden Musikkulturen postuliert. Im Rahmen der nächsten Konzepte haben sich die Pädagogen stets um einen Vorrang von zwei kognitiven Paradigmen – Ethnozentrismus und Relativismus gestritten. Schliesslich haben sie sich mit einem unvermeidlichen kognitiven Ethnozentrismus übereingestimmt, wobei ein ganzes Spektrum von Zielen, die direkt aus der klassischen Konzepten der Interkulturellen Pädagogik mit solchen begriffen wie – Toleranz, Zusammenarbeit, Erweiterung der Identität ausgeleitet wurde, erreicht werden sollte. Mein didaktisches Konzept öffnet sich auf eine eher selten exponierte im Bereich interkulturelle Musikpädagogik überregionale Perspektive, die mit einem historischen Kontext streng verbunden ist. Sie kann auch als die Suche nach der Möglichkeit des Dialoges zwischen benachbarten Ländern, die mit der Hilfe der Kunst (Musik) und künstlerischer Erziehung geführt wird. Ich finde diesen wissenschaftlich – pädagogischen Ansatz ziemlich vernachlässigt. Die Ergebnisse von diesen Forschungen, die ich unternommen habe, sollte nicht nur eine Antwort auf die Frage: „Was uns verbindet, und was unterscheidet“ finden. Zu einem wesentlichen Rang wächst auch ein anderes Problem: „Wie sollte man trotz der Unterschiede kommunizieren und welche Rolle wird in diesem Prozess der Kunst übergeben?“. Anregungen kann man meines Erachtens in einer Sphäre der national differenzierten kulturellen Ethos suchen. Mein didaktischer Vorschlag, den ich schon vor einigen Jahren formuliert habe, stützt sich auf einem Konzept der „Interästhetischen Erziehung“. Es lässt sich hier in einigen Punkten zusammenfassen.

¹⁰⁰ Bei einer Wahl der Art der Emotion (Klassifikation der Emotionen) wichtig ist auch eine Intensivität von dieser Emotion.

1. Differenzierung von bestimmten musikalischen Identitäten, die wir in kontrastiver Perspektive analysieren: „eigen – regional“, „fremd – überregional“.
2. Charakteristik der Einstellungen, die sich im Bereich von dieser Identitäten sichtbar machen:
 - a) Individuelle, musikalische Identität,
 - b) Gemeinschaftliche, musikalische Identität,
3. Erforschung der Spannungen, die bei den Treffen von national und ästhetisch differenzierten Repräsentanten zeigen (ästhetisches Grenzgebiet), eine Bewertung, ob diese Spannung zum kreativen Haltungen ausgenutzt werden kann,
4. Konstruierung eines Programms der interästhetischen Erziehung, die solche Kreativität als inhaltliche Grundlage betont und zu einer erweiterten Identität führt.¹⁰¹

Summary

Intercultural Music Education in Eastern and Central Europe – a report on their own, comparative research project in Poland, Ukraine and Germany

In this article, the author discusses the most important assumptions of the didactic-educational programme “Four music cultures” (Polish, German, Ukrainian and Jewish), which has been designed for middle school students in Poland, Germany, and Ukraine as a cycle of music lessons. The conceptual assumptions – both in the educational and research sphere – were based on European studies of various theoretical and practical trends defined under the common headings “intercultural music education” and “teaching methods”.

The main motivations for conducting the experiment in these countries were regional proximities, common historical processes creating mutual relationships, and cultural connections. There was also a need to reflect on the common fate of these nations and building a bridging dialogue – despite the ambient, ethnic, and nationally rooted conflicts that could surface in the conscience of the pupils against the often-tragic historical events.

The most important criterion in differentiating the sample was nationality and the country where the programme was conducted. The author intended to capture how pupils from different countries react to music, musical context, and culture of their home country. This differentiation also related to all the main aspects of the programme: nationality expressed by the hymn, ethnicity, sacredness, and historical and cultural ethos.

¹⁰¹ J. Chaciński, *Muzyka na pograniczu. Konteksty szkół narodowych, międzykulturowych relacji artystycznych oraz estetycznych – koncepcje pedagogiczne*, in: (hrsg.) J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, *Kultury narodowe na pograniczach*. Białystok 2006, S. 161.

Literatura

- G. Auernheimer, *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, 5. Aufl., Darmstadt 2007. S. 179, ISBN 978-3-534-16924-5
- (hrsg.) J. Chaciński, *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej.*, Słupsk 2007, S. 393. ISBN 83-7467-047-9
- W. Gruhn, *Wahrnehmen und Verstehen*, Wilhelmshafen 2004, S. 212, ISBN 3-7959-0507-9
- K. Heinerth (Hrsg.), *Einstellungs- und Verhaltensänderung. Ihre Theorie und Praxis in der Klinischen und Pädagogischen Psychologie*, München 1979, s. 398, ISBN 3497008753
- Z. Lissa, *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, Kraków 1975, S. 170.
- Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції*, Київ – Суми 2005, S. 319. ISBN 966-698-038-X
- (hrsg.) J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska, *Kultury narodowe na pograniczach*. Białystok 2009. S. 368. ISBN-10: 838919080X, ISBN-13: 978-8389190802
- J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Białystok 2009. S. 522. ISBN 978-83-60501-09-2
- J. Prucha, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2006. S. 378. ISBN: 8301143312.
- W. Zacharias, *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung*, Opladen 2000, S. 272. ISBN/EAN: 978-3-8100-3071-9

Interpretácia hudby ako fundament estetickej reflexie a hudobnej edukácie na príklade spoznávania regionálneho hudobno-kultúrneho dedičstva

Slávka Kopčáková

Interpretácia hudby ako fundament estetickej reflexie

Interpretácia hudby predstavuje v muzikológii a hudobnej pedagogike ambivalentný pojem, ktorý v prvotnom význame reprezentuje oživenie hudby v jej reálnej živej akustickej zvukovej podobe v aktuálnom čase a priestore, teda je základným predpokladom kontaktu recipienta a kultúry s ním. Na druhej strane pojem reprezentuje proces výkladu, dešifrácie, verbalizácie, analyzovania, tvorivých a vedeckých operácií, ktoré s týmto významom pojmu súvisia v konečnom dôsledku ako dôležitá opora pre korektné hudobno-interpretáčn é oživenie skladateľmi zapísaných diel, pre vystihnutie (interpretáčn é i zážitkové) interpretovaného hudobného diela na základe jeho čo možno najdôkladnejšieho viacdimenzionálneho poznania.

Interpretácia v pedagogickej praxi funguje jednako ako modus vivendi pre zabezpečenie znenia hudby (primárna hudobná komunikácia – priamy kontakt s hudbou), ale zároveň ako koruna teoreticko-estetického zmocňovania sa hudobného diela verbálnymi prostriedkami je nevyhnutná pri sekundárnej (výroky o počutej hudbe) i terciárnej hudobnej komunikácii (sprostredkovanie odborných teoretických postrehov o hudbe v školskej praxi učiteľom hudobnej výchovy). Terciárna hudobná komunikácia sa však nemusí odohrávať iba v škole, informácie o hudbe môže mladý človek dostávať aj od iných odborníkov, napr. od muzeoedukológov¹, hudobných skladateľov, samotných autorov hudby, interpretov a pod.

Hudobné dielo a jeho umelecko-komunikačný význam pre načúvajúceho a chápaného poslucháča je stelesnený v nevyčerpatel'nom množstve potenciálnych výkladov a z nich vyplývajúcich vzťahov. Veľmi dôležitým aspektom problému je interpretácia a jej autenticita. Podľa M. Štefkovej (2011, s. 47), ak máme pocit, že interpret dokázal vystihnúť skladateľove zámery, zvykneme interpretácii priznávať atribút „autentická“. Ide o takú interpretáciu, ktorá je v blízkom vzťahu k skladateľovej vlastnej idei alebo intencii. Problém však je v tom, že skladateľove zámery nám nie sú vždy známe, ba nemusia byť ani relevantné. Prípady, keď autor svoju skladbu a jej idey vysvetľuje, nie sú až také časté, priam zriedkavé sú priamo na mieste a v čase interpretácie. Okrem toho sú tiež iba interpretáciou, pretože dielo je už hotové. Skladateľovu intenciu podľa autorky môžeme identifikovať iba v akte percepcie. Keďže však precepcia ako pojem značí zmyslové vnímanie, teda fyziologické procesy, máme za to, že sa tak udeje nie skôr než v akte apercepcie a recepcie, kde už požívame všetky

zúčastnené myšlienkové operácie potrebné pre pochopenie hudobného toku a prijatie hudby, teda nadobúdame tiež hodnotiaci postoj k estetickému účinku hudobného diela.

T. W. Adorno (in: Štefková, s. 55-58) hovorí aj o pojme „pravdivá“ interpretácia, ktorá by mala preniknúť k samotnému zdroju, stredobodu skladateľovej inšpirácie, stelesnenej vo podobe napätí medzi tónmi, intervalmi a súzvukmi. Každé hudobné dielo má však aj svoju auru, ktorú tento mysliteľ chápe ako duchovný obsah, ktorý však nemožno izolovať od jeho štruktúry a faktúry. V procesoch tvorby býva častý moment, keď sa skladateľovi náhle zjaví hudobné dielo ako celý hudobný celok. Pravdivá interpretácia by mala ako svoju prvoradú úlohu hľadať cestu k žiarivému stredobodu, od ktorého sa odvíjajú všetky vnútorné súvislosti a vzťahy.

K dešifracii týchto vzťahov je však potrebné z hľadiska integrálnej analýzy a interpretácie hudobného diela pestovať schopnosť rozoznávať jednotlivé texty hudobného diela. Hudobný text sa činnosťou interpreta mení na reálne znejúce a vnímateľné dielo, prebiehajúce v reálnom a umeleckom čase. To umožňuje, aby sa dielo opäť stretlo so sociálnou zložkou umenia. Vzhľadom na estetické princípy je potrebné si uvedomiť, že funkcie umenia vychádzajú z vnútornej ľudskej potreby tvorby a estetických zážitkov a od nich sa potom odvíjajú ďalšie funkcie. Podľa M. Tomaszewského (1992) hudobné dielo možno vnímať mnohako: možno ho analyzovať ako reálny zvukový proces (to, čo počujeme), ďalej ako to, čo v kultúre pôsobí ako hodnota a napokon ako to, čo „vidíme“ (to, čo bolo zapísané a zafixované notami). Dielo možno chápať aj ako pozostávajúce z doslovného textu (hudobne, zvukovo, kultúrne doslovného) a z posolstva neseného týmto textom.

Hudbu môžeme prirodzene vnímať ako prúd priebehu informácie, teda nejakej viac-menej závažnej správy, ktorú skladateľ adresuje spoločnosti. Štyri hlavné štádiá priebehu predstavuje koncepcia, realizácia, percepcia a recepcia a zodpovedajú štádiám (postojom), ktoré sú vlastné tvorcovi, interpretovi, poslucháčovi a kritikovi. V každom z týchto štádií nachádzame inú podobu diela. Tomaszewski (1992, s. 215-217) ich nazýva „textami“, pričom rozlišuje štyri „texty“ hudobného diela, späté s nasledujúcimi ontologickými fázami diela: 1. hudobný text diela ako text intencionálneho charakteru, ekvivalent aktu koncepcie, ktorý realizoval tvorca; 2. zvukový text diela, ktorý má fyzikálny, reálny charakter, objektívne sa prejavujúci v skutočnosti, ekvivalent konkrétnej realizácie diela určitým interpretom; 3. sluchový (dojmový) text diela fyziologicko-psychologického charakteru, korelát určitého vedomia, aktu percepcie, ktorý realizoval poslucháč (vo svojom individuálnom

a subjektívnom zážitku); 4. kultúrny text diela intersubjektívneho charakteru, ekvivalent aktu recepcie diela (resp. aktu zavrnutia) danou kultúrou, ktorý výstižne a spoločensky afirmovane realizoval kritik. Súbor týchto informácií v prijateľnej a osvojiteľnej miere a pestovanie schopnosti dešifrovať ich by malo zabezpečiť nielen preniknutie mladého človeka do tajov hudby, ale aj naplnenie jeho estetického zážitku ako hlavné poslanie umenia.

Jeden z najvýznamnejších estetikov konca 20. storočia Roger Scruton (2009, s. 423) nám zanechal posolstvo: „...*hudba existuje len vtedy, keď sa počúva, ontologicky závisí od publika, ktoré z nej bude mať pôžitok, teda od živej hudobnej kultúry.*“ Teda iba oživená a reálne znejúca hudba a životné jej naplnenie v procese interpretácie a následnej recepcie poslucháčom je završením zmyslu hudby. Iba tak možno objaviť jej „auru“. Z tohto hľadiska za zvlášť cenné považujeme aktivity integratívneho charakteru, projekty poskytujúce komplexné audiálne, vizuálne či aj haptické zážitky súvisiace s recepciou umenia. Ak sa to deje na regionálnej úrovni v duchu spoznávania regionálneho kultúrneho dedičstva prípadne aj aktuálne vznikajúcej tvorby regionálnych umelcov, je to zároveň aj završením formovania národnej identity, uvedomenia si svojich koreňov v globálnom svete neprehľadnom z hľadiska možností štruktúracie hodnotového systému všeobecne i v oblasti umeleckých hodnôt a ich osvojovania, zavrnutia alebo prijímania.

Idea spoznávania regionálneho hudobno-kultúrneho dedičstva

Slovenská hudobná pedagogička, ktorá sa neustále zamýšľa nad možnosťami ako zabrániť súčasnému komunikačnému bujneniu kvalitnou umeleckou výchovou založenou na autentickej reflexii, T. Pirníková (2011, s. 200) vo svojej práci hovorí o návšteve kultúrnej pamiatky v Kutnej hore ako o komplexnom zážitku umocnenom aktívnym prežívaním cez všetky zmysly (architektonické danosti, akustika, videofilm, hudba, živá koncertná produkcia na organe, echo, blikajúce sviečky) ako o polyestetickú výchovu v praxi: „*Viem si predstaviť, že podobne – synteticky motivované hodiny predmetov Hudobná výchova, Výtvarná výchova, Umenie a kultúra by vzbudili rešpekt a obľubu.*“ Ale nejde len o tieto „výchovy“, ale aj o vyučovanie dejín národa, regiónu a pod., o reálne uvedenie do praxe takých konceptov, ktoré pracujú na podobnej báze zážitkovosti, komplexnosti a integrácie podnetov, napr. rôzne poznávacie projekty, prednášky pre deti aj dospelých, muzeoedukologické aktivity² atď.

Pri týchto aktivitách spolupôsobí ako jeden z najdôležitejších faktor situačný, teda zasadenie kontaktu s umením do určitého ozvláštneného rámca výnimočnej situácie, na výnimočnom (mimo školy) mieste s jeho časom a atmosférou, v ideálnom prípade aj

s prítomnosťou určitých osobností (interpretov, diskutérov, rozprávačov a pod.). J. Hudáková (2011, s. 142) v súvislosti s realizáciou tzv. muzeálnej pedagogiky v oblasti hudobnej výchovy hovorí o jej spoločenskom význame stelesnenom v ochote „*podieľať sa na hudobných zážitkoch, zdieľať ich a prežívať, komunikovať s hudbou a o hudbe*“. Spoznávanie regionálneho kultúrneho dedičstva sa môže realizovať aj pasívnou účasťou na určitých zápoleniach napr. na speváckych súťažiach, v tomto zmysle sa nesú úvahy J. Hudákovvej (2003, s. 172), o „ideovom zacielení súťaže“ a interpretácii diel M. Moyzesa, skladateľa, ktorý väčšiu časť svojho tvorivého života prežil v Prešove a zasadzoval sa za budovanie regionálnej hudobnej kultúry a hudobného školstva.

Na tomto mieste predstavíme jeden žiarivý príklad spoznávania regionálneho kultúrneho dedičstva, dejín mesta, v ktorom žijeme, cez priamy kontakt s jeho architektonickým umeleckým a kultúrnym bohatstvom. Cyklus *Objavovanie Prešova* prebieha od roku 2007, organizované je historičkou Darinou Petranskou, ku ktorej sa v r. 2009 pripojila mladá historička a manažérka Andrea Sivaničová.³ Hudobným témam sa tím špeciálne venoval v roku 2008 (Prešovské organy), 2010 (Nevšedné ženy Prešova) a 2011 (Hudobný Prešov). Práve posledné menované podujatie zanechalo v jeho návštevníkoch nesmierny dojem. Hudobný Prešov sa zjavil návštevníkom prostredníctvom veľmi zaujímavého výkladu, akýmsi prierezom históriou hudby na území mesta a jeho inštitúcií, návštevou budov, kde sa komponovanie či hudobné predvedenia realizovali, pamätných tabúl.

Završením tohto putovania bola návšteva stánku kultúry, a to Novej budovy divadla Jonáša Záborského v Prešove, kde už čakal samotný v Prešove žijúci hudobný skladateľ a tiež interpretka, známa koncertná umelkyňa a prešovská rodáčka D. Duždová. Nakoľko tieto „objavovania“ sú dosť populárne a navštevované, skupina asi 25 ľudí sa zrazu dozvedela, že máme v Prešove vynikajúceho hudobného skladateľa, od ktorého si vypočula očarujúce skladby. Neboli vybrané náhodným výberom, ale predstavovali jeho reflexie na pamätihodnosti mesta, spomienky na mladosť strávenú v tomto meste. Autor uviedol svoj vzťah k mestu i koncepciu celého cyklu veľmi krátkym a sugestívnym slovným prejavom, a potom sa k slovu dostala živo interpretovaná hudba. Uvedomili sme si, že asi neexistuje adekvátnejší spôsob a situácia ako ten, prostredníctvom ktorého boli predstavené vybrané miniatúry.

Interpretácia hudby v hudobnej edukácii a estetickej výchove

Čo majú osvetové a voľnočasové aktivity navštevované väčšími dospelými, príležitostne však aj deťmi, spoločné s hudobnou výchovou, s jej súčasným stavom? Viac než by sa na prvý pohľad mohlo zdať. Deliaci čiara medzi hudobnou edukáciou mladých ľudí a hudobnou andragogikou ako edukáciou dospelých prostredníctvom umenia totiž v praxi neexistuje. Takéto projekty, ktoré sú k dispozícii, predstavujú pre preťaženého učiteľa aktivity, ktoré sú naporúdzi, nemusí ich sám práce kreovať, pritom sú stelesnením všetkého, čo komplexná výchova k umeniu má a môže zahŕňať. Ak si uvedomíme stav hudobnej výchovy na Slovensku, najmä fakt že v 8. a 9. ročníku je fakticky odbúraná a nahradená predmetom *Výchova umením*, kde sa v priesečníku majú stretať všetky umenia, v skutočnosti však je dotácia 2 hodiny do mesiace natoľko okliešťujúca (0,5 vyučovacej hodiny do týždňa delenej medzi učiteľa hudobníka a učiteľa výtvarníka...), že akýkoľvek hotový projekt, na ktorý sa stačí so žiakmi vybrať je cennou edukačnou pomôckou. Je edukačným materiálom, kde sa stretáva integrálny prístup k vyučovaniu dejín, konkrétne napr. dejín rodného mesta a jeho kultúry, multikultúrnej výchovy, výtvarnej výchovy a architektúry, a v neposlednom rade živej hudobnej komunikácie s hudobným umením regionálneho koloritu.

Jedine interpretačný akt je realizáciou a estetickým sprítomnením hudobného diela. Cieľom je doceliť určité konštantné pôsobenie hudobného diela na základe hodnôt konštantných, ktoré doňho intencionálne umiestnil hudobný skladateľ. Ostatné faktory afirmácie a či nechania rozletu na fantáziu a náhľad interpreta sú len ďalšími rozmermi viacdimenzionálneho poňatia a výkladu hudobného diela. Estetické pôsobenie hudobného diela sa odvíja nielen od jeho primárnych kvalít a jeho miesta, ktoré si vydobylo v systéme kultúrnych hodnôt národa, regiónu. Nemenej dôležitá je aj jeho samotná interpretácia ako akt predvedenia, zahŕňajúca všetky situačné faktory, vyžarovanie interpreta a zúročenie jeho schopností vložených do diela. Ako dôležitá pridaná hodnota (bonus) však nesporne účinkuje aj prítomnosť autora, obzvlášť ak ide o ľudsky bezprostrednú, umelecky a teoreticky erudovanú osobnosť, vyznačujúcu sa oddanosťou hudbe, akou V. Ljubimov nesporne je.

Vladimír Ljubimov st.: Malé hudobné obrázky zo starého Prešova (1999)

Vladimír Ljubimov (nar. 1934) predstavuje nesmierne skromného a pracovitého, pritom výrečného človeka, láskavého pedagóga, ale predovšetkým citlivého umelca. Pôsobil ako klavirista, skladateľ, dirigent, zbormajster a hudobný pedagóg. Hudobné vzdelanie získal skladateľ v Prahe, po príchode do Prešova sa zaradil k zakladateľom Pedagogickej fakulty

Prešovskej univerzity v Prešove, kde učil dejiny hudby a improvizáciu. Pôsobil aj ako zbormajster a dirigent v Poddukelskom umeleckom ľudovom súbore (PULS). Ljubimov skomponoval celý rad zborových skladieb a skladieb pre klavír, vytvoril množstvo úprav ľudových piesní a orchestrálnych aranžmánov. Jeho rozsahom najväčším dielom je opera *Knieža Laborec*. Vytvoril cyklus pre klavír *Kvitnúce melódie môjho kraja a Impresia*.

Jeho cyklus klavírných skladieb *Malé hudobné obrázky zo starého Prešova (1999)* je stelesnením spomienok na detstvo v Prešove, na potulky po jeho historických miestach, oázach oddychu či návštevy grécko-katolíckeho chrámu. Celok venovaný staršej dcére, klaviristke Xénii, tvoria šesť miniatúr: *Zlaté rybky v Neptúnovej fontáne*, *Čierna Madona*, *Smutný spev rytiera pri Floriánovej bráne*, *Pri syngóge*, *Veľká topánka u Šambronského* a *Tiško padá jesenné lístie na Kmeťovom stromoradí*. Kompozičné postupy skladateľa sú silne zakotvené v hudobných tradíciách moderny začiatku 20. storočia, priehľadné harmonické myslenie a formálna prostota, krásne klenuté melódie, plné farbistej harmónie a emocionálnych odtieňov nesú v sebe autentické a sebaidentifikačné momenty, vyjadrujúce identitu autora, jeho zrastenosť s národom i duchovnou kultúrnou tradíciou regiónu. Pre oživenie prezentácie tejto štúdií sme zvolili dve ukážky. Miniatura *Zlaté rybky v Neptúnovej fontáne*⁴ je plná impresionistických farieb a krehkosti, možno ju smelo zaradiť k odkazu na tvorbu C. Déussyho či Camille Saint-Saënsa (známe *Rybičky v akváriu* z cyklu *Karneval zvierat*). Tretia časť cyklu *Smutný spev rytiera pri Floriánovej bráne*⁵ je modernou reminiscenciou na kompozičné postupy hudobného romantizmu, je dialógom s tradíciou.

V. Ljubimov sa ako skladateľ pohybuje po línii postromantickej a neskororomantickej hudby. Jeho kompozičnú orientáciu však vzhľadom na dnešné štýlové tendencie nemožno považovať za anachronickú či staromilskú, práve naopak, v post-postmodernom období hľadania stratených hodnôt hudby je stelesnením všetkého, čo hudba má mať: od Dantovej pravdivej krásy, hodnôt transcendentných a duchovných, cez umeleckú odozvu na hodnoty kultúrneho dedičstva vo vedomí obyvateľa globálneho sveta, ku ktorej sú národy zjednotenej Európy vyzývané, až po najdôležitejší atribút, a to nevyčerpatelný zástoj tonality a návratu k nej, ktorý ohlasovali tí najpredvídavejší estetici a muzikológovia 20. storočia.

Skladateľove miniatúry vyjadrujú vzťah k histórii mesta Prešov, k miestam, po ktorých kráčali nohy tisícok ľudí, ktorí v meste žili, vzdelávali sa či utvárali jeho dejiny. Je do nich vtlačená pečať zážitkov i vzťahu umeleckej osobnosti k regiónu a k jeho pamätihodnostiam, ale i k poslucháčovi, ktorý je adresátom a je o to viac oslovený, o čo viac pozná tieto reálie. Alebo naopak, vypočutá hudba môže fungovať aj ako signál či inšpiračný

moment k spoznaniu týchto reálií a kultúrnych dejín. Prítomnosť autora na tejto prezentácii popri živej autentickej interpretácii považujeme za jeden z najdôležitejších momentov ponúknutého umeleckého zážitku.

Pri takýchto príležitostiach je autor je zvyčajne požiadaný akoby o výklad svojho diela, akúsi verbalizáciu či verbálnu interpretáciu svojho výtvoru. Avšak vo fáze hotového diela je autor v podstate už iba na úrovni recipienta. Teda jeho výklad je len jeden z možných výkladov, je to takisto už iba poslucháčsky výklad, kde vkladá podobne ako prijímateľ hudobného diela svoje skúsenosti, svoje zážitky, svoje poznanie, to čo si nesie v sebe, neovplyvňuje, resp. už vlastne nemá možnosť ovplyvniť samotnú podobu diela. Poskytuje iba informácie osvetľujúce inšpiračné zdroje, pocitový svet a hľadanie podôb jeho stvárnenia. Napriek tomu, jeho prítomnosť dáva prezentácii, produkcii akýsi punc výnimočnosti, naplnenosti, kedy sa skladateľov obsah, cez interpretov obsah smerujúci k poslucháčovmu obsahu obohacuje o geneticko-funkčné a estetické spresnenia, ktoré pri esteticko-zážitkovom spracovaní napomáhajú naplniť zážitok ako kongnitívno-emocionálnu funkciu do najplnšej možnej miery, pochopiteľne iba za podmienok, že je na to poslucháč disponovaný, sústredený, pripravený či momentálne naladený.

Význam recepcie lokálnych kultúrnych hodnôt

Ak dnes toľko hovoríme o zaužívanom multimedialnom či prepotrebnom intermediálnom moduse vnímania súčasného človeka, potom aj zážitok z tohto projektu možno považovať za multimedialne spodobenie, akýsi vzorový príklad integrálneho vnímania umenia. Napohľad síce išlo o „obyčajný“ krátky recitál z tvorby regionálneho skladateľa, avšak prítomnosť verbálneho sprievodu, ktorá mu predchádzala, a to ústami samotného autora, predchádzajúce vizuálne dojmy a informácie o historickom priereze dejinami hudby mesta Prešov získané v priebehu celej akcie a návštevy architektonických dominánt s nimi spojených, situovanie konca tohto „Objavovania“ do stánku kultúry, kde sa po celé desaťročia odohrával kultúrny život celého kraja, znásobili zážitok do podoby silne ukotvenej informácie popularizačného rázu. Vnímaná bola súčasne i ako umelecká správa, ktorú vyslal regionálny skladateľ prostredníctvom svojho diela prijímateľovi o sebe, o živote mesta, o jeho histórii.

Aktuálna nalievajúca potreba čo možno najväčšieho množstva podnetov z tzv. vyššej kultúry oproti podnetom z masovej, populárnej a spotrebnej konzumnej kultúry metódou hľadania adekvátnych a nápaditých spôsobov ich prezentácie, načasovania, sa premieta i do širšieho kontextu spoločenských potrieb ochrany kultúrneho dedičstva, jeho

spoznávania a hľadania aktualizujúcich spôsobov prezentovania. Azda by sme ani nedokázali nájsť lepší príklad, kde sa genius loci premieta bezprostredne do tvorby, charakterizuje mesto Prešov, jeho malebné zákutia, než sú jeho skladby z cyklu *Malé hudobné obrázky zo starého Prešova* (1999) Vladimíra Ljubimova. Takéto umelecké reakcie na realie rodného mesta a pod. v tvorbe lokálnych skladateľov sa však v dnešných podmienkach koncertného života ťažko presadzuje. Práve preto sme rozhodli venovať časť nášho príspevku a jeho prezentácie hudbe tohto autora. Viedlo nás k tomu presvedčenie, že potreba uchovania kultúrneho dedičstva a snahy o rozličné formy implementácie regionálnych a kultúrnych zvláštností do paradigmy tvorby môže priniesť pre budúcnosť významné kultúrne hodnoty.

Potreba spoznávať regionálne kultúrne hodnoty by sa mala stať prirodzenou potrebou kultúrne založeného človeka 21. storočia. Je totiž životodarnou protiváhou ku globalizačnej džungli, informačnej záplave kvalitou ale i nekvalitou informácií a umeleckých produktov. Umelecká a estetická výchova je okrem rodiny najdôležitejšou platformou, kde sa tieto hodnoty môže naučiť mladý človek spoznávať, roztriediť zrná o pliev, diferencovať ich a vytvoriť si ich rebríček. Ale nemusí to byť len úloha rodiny a školy, ale do tohto procesu môžu byť efektívne zapojené aj ďalšie inštitúcie a authority (nie však zo sveta šoubiznisu, ale skôr zo sféry kultúrnych manažérov schopných a agilných v propagácii umeleckých hodnôt). To sme sa snažili dokumentovať na našom príklade *Objavovania Hudobného Prešova* ako príkladnom naplnení idey integrálnej výchovy k umeniu mládeže a dospelých súčasne.

Poznámky:

Táto štúdia bola vytvorená realizáciou projektu *Dovybavenie a rozšírenie lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnického centra*, na základe podpory operačného programu Výskum a vývoj financovaného z Európskeho fondu regionálneho rozvoja.

¹ Muzeoedukológia je pedagogická disciplína zaoberajúca sa využívaním umenia v procese výchovy a vzdelávania, procese umeleckej edukácie ako aj v procese medzipredmetových vzťahov umenia. Zahŕňa teoreticko-pedagogické spracovanie obsahu expozícií pre prácu s deťmi, mládežou i dospelými, v ateliéroch môže realizovať výtvarné aktivity, v knižniciach edukačné programy, besedy, prednášky. Dôležitou oblasťou pôsobenia je problematika interpretácie umeleckého diela.

² Muzeoedukológia má veľkú perspektívu a jej edukačné programy v (najmä v múzeách) sú bohatým zdrojom estetických zážitkov a vlastnej audiálnej, vizuálnej či dokonca haptickej skúsenosti s umením.

³ Objavovanie prebiehalo každú druhú sobotu v mesiaci (s výnimkou tém zameraných na židovské kultúrne dedičstvo, býva len v nedeľu). Od r. 2009, je jeho repríza aj v nedeľu vo fixnom čase pre obidva víkendové dni.

⁴ Neptúnova fontána, jedna z dominant Prešova, je jedinou zachovanou pôvodnou barokovou mestskou cisternou. Súsošie nachádzajúce sa v centrálnom parku mesta dal postaviť z vďaka židovský obchodník po prijatí za občana mesta. Ústrednú sochu Neptúna ako antického boha tečúcich vôd, dopĺňajú 4 menšie sochy: ryba, žaba, korytnačka a krokodíl, ukazujúce na svetové strany. Je to obľúbené miesto odpočinku Prešovčanov.

- ⁵ Floriánova brána je súčasťou bývalých mestských hradieb smerom na západ. Vyúsťoval do nej hlavný mestský kanál. Po likvidácii hradieb sa v 18. storočí ulica stala jednou z dôležitých mestských komunikácií. Názov majú brána a ulica vďaka nástennej maľbe (premaľovanej v r. 1915), na ktorej je zobrazený sv. Florián, patrón chrániaci pred požiarmi. Voľakedy tam vraj stála aj socha rytiera.

Summary

Interpretation or Performance practice in music has its ambivalent meaning. This meaning covers all the semantic fields of educational and artistic processes that take place in musical education. All these processes run through the real performance (as meeting the real needs of music in the framework of individual musical abilities) to aesthetic experience (as final reflexion following music communication). Inspired by “Education through Museum” approaches and also by music educational projects, we focus on the particular project suitable for both, young people and for adults. This project multi-functionally links discovering of regional music cultural and architectural heritage with aesthetical experience of the vital music communication through the artwork of contemporary regional composer.

Literatura

- [1] HUDÁKOVÁ, Jana. 2003. K otázkam výberu a interpretácie hudobného diela Mikuláša Moyzesa. In: *Súzvuk 1, Zborník aktivít Prešovského hudobného spolku Súzvuk*. Prešov: PHS Súzvuk, 2003. ISBN 80-968949-2-7, s.162–172.
- [2] HUDÁKOVÁ, Jana. 2011. Muzeálna pedagogika v hudobnej výchove – nové dimenzie. In *Teorie a prax hudobní výchovy II. Sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání v Praze v roce 2011*. Praha: PF UK v Prahe, 2011. ISBN 978-80-7290-519-5, s. 137–143.
- kol. 2006. *Spríevodca po historickom Prešove*. Ed. Peter Švorc. Prešov: Universum, 2006. 173 s. ISBN 80-890-46-35-5.
- [3] KOPČÁKOVÁ, Slávka – DYTRTOVÁ, Kateřina. 2011. *Interpretácia hudobného a výtvarného diela*. Prešov: FF PU v Prešove, 2011. 197 s. ISBN 978-80-555-0397-4.
- [4] KOPČÁKOVÁ, Slávka. 2011. Podoby súčasnej hudobnej tvorby v Prešovskom regióne, problémy produkcie a recepcie. In *Jazyk a Kultúra*. Internetový časopis Lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnického centra excelentnosti pri FF PU v Prešove. ISSN 1338-1148, 2011, roč. 2., č. 8, s. 1–8.
- Dostupné aj na: <http://www.ff.unipo.sk/jak/cislo8.html>
- [5] LIPKA, Martin. 2003. Neptúnova fontána. In *Príbehy starého Prešova*. Ed. Peter Švorc. Prešov: Universum, 2003. ISBN 80-89046-14-2, s. 117-119.
- [6] PIRNÍKOVÁ, Tatiana. 2011. Možnosti originality a inšpirácie v rámci súčasnej umeleckej tvorby – skladateľskej i pedagogickej. In *Teória a prax súčasnej estetiky. (20 rokov študijného odboru estetika v Prešove). Studia Aesthetica XIII. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis*. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0463-6, s. 199–204.
- [7] POLEDŇÁK, Ivan. 2006. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum a Univerzita Karlova, 2006. 287 s. ISBN 80-246-1215-1.

- [8] SCRUTON, Roger. 2009. *Hudobná estetika*. Bratislava: NHC, 2009. 484 s. ISBN 978-80-89427-11-6.
- [9] ŠTEFKOVÁ, Markéta. 2011. *Teória hudobnej interpretácie*. Bratislava: VŠMU, 2011. 172 s. ISBN 978-80-89439-19-5.
- [10] TOMASZEWSKI, Mieczyslaw. 1992. Nad analýzou a interpretáciou hudobného diela. In *Slovenská hudba*. ISSN1335-2458. 1992, roč. XVIII, č. 2. s. 215–254.

Malá sonda do učiteľovej duše...

Skúsenosti z realizácie programov kontinuálneho vzdelávania
pre učiteľov umeleckých odborov

Tatiana Pirníková

Viesť otvorenú a kritickú debatu o úrovni, stave a možnostiach dnešného vzdelávacieho systému vo všeobecnosti nie je vôbec jednoduché. Neustále zmeny, reformy a transformácie, snažiace sa na jednej strane vyhovieť kompatibilitnosti našich škôl s ostatnými v Európskej únii a na strane druhej podliehajúce špecifikám a podmienenosti domáceho prostredia, produkujú nadmerné množstvo administratívnej práce, ktorú sú pedagógovia nútení vykonať a zároveň vnášajú do pedagogického prostredia pocit neistoty, nestability a pesimizmu. Akoby bolo stále menej možné zlúčiť a vzájomne podmieniť dve sféry, s podstatou školstva súvisiace – na jednej strane finančné zabezpečovanie, vychádzajúce priamo s ekonomickej situácie štátu a na strane druhej duchovné, humanistické a intelektuálne dozrievanie, ktorým sa škola ako taká odjakživa hrdila. Ak do bežnej pracovnej oblasti (činnosť výrobných podnikov, obchodných spoločností, sprostredkovateľských firiem...) vnášajú požiadavky trhového mechanizmu zmysel a poriadok, v prostredí dnešnej školy sú funkčné iba čiastočne. Nedá sa nimi totižto odmerať miera ľudskosti, vnútornej rezonancie a empatie i citovej angažovanosti, bez ktorých by púhe odovzdávanie vedomostí (ako produktu hodného trhu) bolo nefunkčné. *„S duší národa je to stejné, jako s duší jednotlivce: dokud je všechno v pořádku a všechny psychické energie nacházejí usměrnění a dostatečné využití, nestaví se nám z nich na odpor nic rušivého. Nezmocňuje se nás nejistota a pochybnost a nemůžeme být vůbec v rozporu sami se sebou. Ale jakmile se některé kanály duševní aktivity ucpou, objevují se určitou měrou projevy městnání, zdroje takřikajíc přetékají, vnitřek chce tedy něco jiného než vnějšek a výsledkem toho je, že se staneme nejednotnými sami se sebou“* (Jung, 1994, s. 39–40).

Explózia informačnej a komunikačnej bázy prostredníctvom masovo-komunikačných médií, počítačových programov, serverov, mobilných liniek je jedným z dôležitých znakov, ktorý bližšie špecifikuje dnešnú spoločnosť. Svojou atraktivitou, smerujúcou priam k agresívnosti nahradili médiá v mnohom funkciu vzdelávacích a kultúrnych inštitúcií, medzi ktoré škola odjakživa patrila. Deti a mladí ľudia sú nimi dennodenne konfrontovaní, kontaktu s nimi s nebránia, práve naopak, stále viac ho vyhľadávajú. Vyrastá generácia, ktorá už, popri

množstve výhod, ktoré so sebou počítač, internet a televízia prinášajú, nasáva aj negatíva, ktoré ju – prirodzene – istým výrazným spôsobom formujú:

- stáva sa pasívnou v preberaní informácií so slabou schopnosťou ich kvalitatívneho triedenia a selektovania,
- začína byť otupenou z kvantity a straty schopnosti získané vedomosti a odpozorované témy hierarchizovať, klásť akcenty, pátrať po ich pôvodnom zmysle, širších kontextoch a súvislostiach,
- podlieha negatívnym, slobodné a pozitívne zmýšľanie málo rešpektujúcim vplyvom a procesom, závislosti na virtuálnej realite, vyhýbaniu sa reálnej skutočnosti,
- prejavuje sa často neadekvátnym narábaním s emóciami – volí na jednej strane otupenosť, na druhej prehnanú citlivosť, upadanie do neuróz a rôznych foriem psychickej závislosti.

Nie je mojím zámerom nahromadiť v tomto príspevku všetky negatívne faktory, ktoré dnešnú pedagogickú prax determinujú a ovplyvňujú. Poukázaním na niektoré chcem len upozorniť na paradox, ktorý vývoj za posledných 20 rokov dnešnej spoločnosti priniesol: v rámci rastu životnej úrovne, otváraní hraníc slobodnému mysleniu a demokratickému cíteniu sme v poznaní a skutočnom dozrievaní akoby stále viac pozadu. *„Smysl dnes beznadějně splývá s velkými cíli euroamerické technické civilizace, jako jsou ekonomická globalizace, hvězdné války, kosmické cesty, život bez chorob do sta let. Vše musí přispívat růstu kapitálu, i protesty proti jeho nesmyslnosti. Protestuješ? Je to tvé právo, ale musíš si u nás koupit prostředky ke svému protestování“* (Bělohradský, 2007, s. 24).

Čo táto skúsenosť znamená pre konkrétneho pedagóga hudby a hudobnej výchovy? Pokúšala som sa identifikovať ju v rámci dvojročného intenzívneho kontaktu s učiteľmi hudby, hudobnej výchovy rôznych typov škôl (základná, základná umelecká, stredná pedagogická, konzervatórium), ale aj ďalších umeleckých oblastí (výtvarnej, literárno-dramatickej), realizovaného v rámci programov kontinuálneho vzdelávania, ktoré som garantovala a organizačne zabezpečovala.

V prvom rade je potrebné konštatovať zanedbanosť a nesystematickosť v oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovensku. Zavedenie systému zbierania kreditov za absolvovanie akreditovaných programov, ktorý pri dosiahnutí určitého počtu otvára pedagógovi možnosť kvalifikačného postupu (prvá a druhá atestácia), síce prinieslo koncepčný krok vpred, odhalilo však množstvo nedostatkov a zisťných motivácií, ktoré nemajú s ideou potreby ďalšieho vzdelávania, žiaľ, nič spoločné. Predovšetkým neboli

vytvorené hneď od začiatkov kontrolné mechanizmy, ktoré by zabránili finančnému profitovaniu súkromných agentúr alebo aj štátnych škôl zo vzdelávania, ktorého obsah nekorešpondoval s reálnou potrebou alebo nešpecifikoval zámer pre oslovenú skupinu. Spornou bola aj nedostatočná informovanosť vedúcich pracovníkov škôl, ktorí záujmu zo strany učiteľov často bránili. Problémovým bolo samotné počiatočné naladenie mnohých pedagógov, nedôvera voči novým formám. V skutočnosti iba časť z nich vítala možnosť konfrontovať sa s novými trendmi, postupmi, názormi, získavať nové informácie, podnety a kontakty, u mnohých bol evidentný rutinný prístup, pasivita, nezáujem, len finančná motivácia.

Hneď v začiatkoch sa potvrdilo, že nadšenie, pozitívny prístup a istá otvorenosť k vzdelávaniu sú priamo úmerné celkovej klíme v jednotlivých školách: tam, kde sa tvorivosť, korektnosť a profesionalita pestujú a podporujú ako princíp, tam je aj dôvera a bezprostrednosť väčšia. Hudobno-pedagogická komunita na Slovensku je do značnej miery separovaná. V tradícii vzdelávania sa to prejavuje často vysoko erudovaným prístupom k špecializáciám – dlhoročná tradícia seminárov pre učiteľov hry na jednotlivé nástroje, stretnutia a festivaly folkloristov, workshopy zborového spevu..., avšak malým záujmom o kontexty súvisiace a rozširujúce celkový kulturologický záber.

Mojou ambíciou bolo ponúknuť model vzdelávania, ktorý by otvoril priestor pre tematický záber v širšom kultúrno-spoločenskom, umeleckom, historickom a tvorivo-pedagogickom smere a zároveň by vytvoril platformu pre stretnutia pedagógov z viacerých už spomínaných umeleckých oblastí a typov škôl. Idea integratívnosti v umelecko-pedagogickom prostredí už má na Slovensku isté výsledky a koncepčné predstavy¹⁰². Sú to však snahy ojedinelé a nesystematické. Vychádzajúc z konceptu polyestetickéj výchovy Wolfganga Roschera, ktorý nastoľuje cestu pre vzdelávanie sledujúc päť základných dimenzií – priestor, čas, spoločnosť, vedu, umenie, pričom takýto typ vzdelávania špecifikuje ho ako ten „*ktorý nemá znamenať neorganické pospájanie, ale vytváranie integrácie, ktorá je adekvátna integrite ľudskej psychiky a osobnosti*“ (Roscher, In: Burlas, s. 30), začala som uvažovať o vlastnej aplikácii týchto princípov. Na fungovanie spoločných dimenzií viacerých umení a umelecko – pedagogických princípov už upozornilo viacero expertov aj na Slovensku. Spomeniem S. Kopčákovú, ktorá v súvislosti s interpretáciou hudobného a výtvarného diela uvažuje o čase a priestore, ktoré sa v súvislosti s hudbou a výtvarným

¹⁰² Ide predovšetkým o aktivity AUHS, bližšie popisujem v referáte: Pirníková, 2012 a zároveň aj o výsledky práce autorky, bližšie popísané v monografii: Pirníková, 2005

umením „*stále viac a viac preukazujú ako elementy oboch umení., priestorové charakteristiky hudby sú neprehliadateľné, naopak, časové charakteristiky vo výtvarnom umení počnúc od sledovania diela ako 'tekavého' pohybu očí v čase po plátne, až po rytmické elementy paralelné s pohybom času vyjadrené výtvarnými prostriedkami nám naznačujú že tieto dve umenia*¹⁰³ majú omnoho viac spoločného, než by kto pripustil“ (Kopčáková, 2011, s.9). Sumárnu informáciu o uplatnení idey polyestetickéj výchovy na Slovensku podáva vo svojej monografii Z. Sláviková¹⁰⁴. J. Hudáková (2011) rekapituluje skúsenosti z uplatnenia integratívnych tendencií v študentských projektoch. Hovorí o požiadavke nevyhnutnej tvorivosti študenta i pedagóga, ktorá sa prejavuje ako prvoradá: „*Bez tvorivého myslenia a konania sa poznanie eliminuje na teoretické osvojovanie si získaných vedomostí a takmer neumožňuje aplikáciu poznatkov v praxi*“ (Hudáková, 2011, s. 153).

Akreditáciu získali – ako prvé na Slovensku v oblasti umeleckej výchovy – moje dva programy – 40-hodinové, majúce modulový charakter, nazvané „*Alternatívne formy polyestetického vzdelávania a vyučovania*“ a „*Umenie ako inšpirácia a potenciál pre vzdelávanie*“. Predstavovali predovšetkým teoretickú prípravu, naladenie a didaktické namotivovanie na program tretí – praktický. Pozostávali z tém a tematických okruhov v oblasti:

- **umeleckej pedagogiky a didaktiky** – myšlienky k filozofii vyučovania; hudba v prostredí súčasnej školy; projekty polyestetickéj výchovy a integratívnej pedagogiky; inšpirácie z výtvarného umenia; tvorivá dramatika v pedagogickom procese; práca v detskom speváckom zbore; inovatívne modely vyučovania kolektívnej hlasovej výchovy; umenie pre deti – umelecké špecifiká a pedagogické kontexty; inštrumentácia skladieb pomocou počítača; využitie MIDI vo vyučovacom procese; arteterapia a jej využitie v pedagogickej praxi; umenie hovoriť o hudbe; základy džezovej harmónie; téma a hľadanie jej žánru – bájka ako literárny útvar a ako námet pre tvorivú dramatiku; kapitoly z dejín umenia v novej koncepcii výtvarnej výchovy;
- **reflexie súčasného umenia** – hľadanie duchovnosti v tvorbe súčasných slovenských hudobných skladateľov; kľúčové smery a skladateľské osobnosti v 20. storočí; význam hudby ako duchovnej kultúry človeka 20. a 21. storočia; výtvarné umenie a súčasná popkultúra;

¹⁰³ ... a nielen ony (poznámenáva T. Pirmíková)

¹⁰⁴ Bližšie in: Sláviková, 2008

- **regiónálnej kultúry** – slovensko-maďarské vzťahy v Uhorsku v 15.–18. storočí; kapitoly z histórie hudby 16. a 19. storočia na Spiši; dejiny hudobného školstva v Košiciach; tradícia hudobného školstva na Spiši; hudobný folklór na Slovensku z pohľadu histórie a súčasnosti; regionálne piesňové štýly a nárečia; žánrové členenie slovenských ľudových piesní; tradičná hudobná kultúra folklórnych regiónov Slovenska;
- **profesionálnej a alternatívnej umeleckej produkcie** – vývoj džezovej hudby vo svete; hudba ako plnohodnotná dramatická zložka filmu; hudobné filmové žánre; tvorivý proces v profesionálnych divadlách – ako dialóg medzi režisérom, dramaturgom, scénografom a hudobným skladateľom; základné princípy audiovizuálnej práce; digitálne spracovanie obrazu a zvuku; hudobná dramaturgia vo filmovej a divadelnej tvorbe; komično v dejinách opery;
- **psychologie umenia a tvorivého procesu** – psychológia hudby, umenia, tvorivosti a tréning kreativity; psychofyziologická príprava detského speváka; réžia ako umenie v časoprostore; emocionalita originálneho diela; symbolická, informačná a komunikačná funkcia farby vo výtvarnom umení.

V rámci konkrétnej realizácie spomínaných dvoch programov bolo dôležitým, aby neprebíhali formou jednostranného odovzdávania encyklopedických vedomostí, lež aby vychádzali z bohatej pedagogickej a umeleckej skúsenosti lektorov a z konfrontácie so skúsenosťami zúčastnených. Tu som narazila na ďalší aktuálny problém, súvisiaci s kontinuálnym vzdelávaním. Na Slovensku nie je vybudovaná základňa profesionálne vedených lektorov v oblasti umeleckého vzdelávania učiteľov. Dodnes neexistuje vysokoškolské pracovisko, ktoré by takúto špecializáciu ponúkalo. Mnoho kreatívnych a umelecky činných ľudí tak zostáva v tejto oblasti nevyužitých.

Tretí akreditovaný program kontinuálneho vzdelávania – 25 hodinový, trvajúci súvislé tri dni som nazvala „*Tvorivé dotyky s umením*“. Bol už zameraný na aktívnu prípravu a realizáciu umelecko-pedagogického projektu. Účastníci mali možnosť pracovať v niekoľkých typoch tvorivých dielní pod vedením lektorov z viacerých umeleckých oblastí. Súčasťou programu boli prednášky, workshopy, koncert, filmová produkcia, prezentácia detského hudobno-dramatického projektu, návšteva historických pamiatok (v Kežmarku to bol drevený artikulárny kostol zaradený do pamiatok Unesco a evanjelická knižnica a v Levoči, zaradenej rovnako pod Unesco – Múzeum Majstra Pavla a chrám sv. Jakuba). Spoločnou ideou všetkých aktivít boli strešné témy, pri prvom uvedení programu –

„Karneval“ – v rôznych kultúrnych a umeleckých kontextoch: ako folklórne fašiangy, stredoveká slávnosť bláznov, karneval v hudobnej literatúre, divadlo masiek, úloha a postavenie masky v rôznych kultúrach, maska vo výtvarnom umení; pri druhom uvedení programu – „*Prirodzenosť, hra prírody*“ – ako inšpirácia pre spontánne a vhodné správanie, využitie hrových činností pre prostredie pedagogiky i umeleckej tvorby. Z ponúkaného počtu pracovných skupín – folklórnej, zborovej, audio-vizuálnej, výtvarnej literárno-dramatickej, klavírnej – si pedagógovia mali možnosť vybrať tú, v ktorej mali záujem pracovať. Ich aktivity vyústili do spoločnej verejnej prezentácie, ktorá bola zároveň digitálne zaznamenaná. Predstavovala sumár autentických umeleckých prejavov zúčastnených, ktoré potvrdili jednu z predpokladaných hypotéz výskumu – že správnym namotivovaním práce v skupine sa hodnota spoločného výsledku násobí¹⁰⁵. Každého z popisovaných programov (v čase dvoch rokov raz zopakovaného) sa zúčastnilo v priemere takmer 100 učiteľov.

„*Učiteľ hudobnej výchovy je ťažko skúšaná bytosť, často, no najmä v dnešných časoch zbavená sebavenia a vedomia zmyslu svojej práce*“ (Hatrik, 2012, s 24). Cesta, ktorú zúčastnení učitelia počas troch akreditovaných programov prešli, znamenala výrazný prerod v ich myslení. Z počiatočných neistých a nedôverčivých reakcií smerom k filozofii takéhoto vzdelávania sa postupne vynárali prejavy súhlasu, participácie, záujmu o nové témy a návrhy k ďalšiemu smerovaniu, tematickému rozšíreniu a prehĺbeniu. Do spoločnej zásobárne preberaných tém a aktuálnych problémov súčasnej pedagogickej práce učitelia prinášali v rámci záverečných prezentácií v prvých dvoch programoch množstvo praktických skúseností, návrhov, vlastných didaktických celkov, metodických postupov a vylepšení¹⁰⁶. Kvalitatívne najhodnotnejšiu časť predstavuje detailná analýza prostredia a vplyvov, ktoré formujú umelecký vkus a estetické cítenie dnešnej mladej generácie. Z výpovedí účastníkov vzdelávacích programov ohľadom vlastnej motivácie k ich pedagogickej práci vyplynulo, že drvivá väčšina z nich ju robí z láskou a z vlastného presvedčenia. Vo vzťahu k deťom sa vyjadrovali s hlbokým pochopením pre problémy, ktorým sú vystavované a s ktorými sa nutne konfrontujú. Konštatovali dôležitosť osobného kontaktu, dôvery a emočnej rezonancie, ktorá – pestovaná cez umenie – vedie k porozumeniu a nachádzaniu spoločného záujmu¹⁰⁷. Stretnutia v rámci jednotlivých vzdelávacích modulov v učiteľoch obnovili povedomie spoločnej komunity, do ktorej všetci – vrátane tých, ktorí vzdelávanie viedli, patríme.

¹⁰⁵ Videozáznam programu „*Tvorivé dotyky s umením*“ (Kežmarok, 2011): www.vimeo.com/channels/tvorivedotyky8.apr.2011 – záznam zo záverečnej prezentácie kurzov v rámci akreditovaného programu kontinuálneho vzdelávania

¹⁰⁶ Všetky sú vo forme písaných referátov uložené v archíve T.P.

¹⁰⁷ Problematike sa podrobnejšie venujem v referáte – Pirníková, 2011

Mimochodom, aj pre samotných lektorov (boli nimi predovšetkým vysokoškolskí pedagógovia) predstavovali tieto stretnutia dôležitú a nutnú konfrontáciu s reálnou pedagogickou praxou v dnešných školách, na ktorú často – zahltení vlastnými, v poslednej dobe predovšetkým vedecko-výskumnými a publikačnými aktivitami – zabúdajú. Stretnutia mali okrem vzdelávacieho aj terapeutický rozmer: konfrontáciou podobných problémov a sfér záujmu, otváraním nových tém, reflektovaním nových umeleckých a pedagogických prístupov a ich aktívnym činnostným pestovaním zároveň zmenšovali pocit márnosti učiteľovej „mravenčej“ práce, znižovali syndróm vyhorenia, búrali komplex vlastnej kompetentnosti, šartovali autentický postoj a prejav, produkovali množstvo bezprostredných pozitívnych reakcií.

Rekapitulujúc v stručnosti všetky tieto postrehy a poznatky zo spoločných stretnutí s učiteľmi hudby, ale aj ďalších druhov umenia, môžem konštatovať predovšetkým vysokú mieru ľudskosti a kultivovanosti, ktoré ešte stále v duši učiteľa hrajú prím. Je to devíza, ktorej hodnota rokmi nezaniká. Práve naopak, aj keď dnes stoja hudobná, umelecká, estetická výchova kdesi na konci hierarchie potrebných a žiadaných predmetov a vzdelávacích oblastí, ako popoluška si svoju cestu stráži. A verí, že ak v nej zotrvá, chápvavý a rozumný princ, ktorý jej snahu ocení a zúroční, je už na ceste.

Summary

A Little Exploring Soul of Teacher'

Experiences from realization of programs of continuing education for teachers of artistic branches

Authoress contributes to the discussion about contemporary state of general musical appreciation and perspectives its undepreciated functioning. In the paper she summarizes her experiences from the realization of programs of continuing education for teachers of artistic branches, which she has realized over a period of two years. At the same time she is going to present the results of qualitative research which she has realized by means of discourse, answer sheet and presentations. The research has warned on many aspects of real state of artistic educational system from the perspective of pedagogues of different types of artistic schools.

Literatura

- Bělohradský, V.: *Společnost nevolnosti*. Praha: SLON, 2009. ISBN 978-80-86429-80-9.
- Burlas, L.: *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov, FHPV PU v Prešove, 1997. ISBN 80-88885-06-X.
- Hatrik J., Čunderlíková, E.: *Kapitoly z integratívnej umeleckej pedagogiky a didaktiky*. Bratislava: MPC, 2012. ISBN 978-80-8052-412-8.
- Hudáková, J.: *Interdisciplinárne prieniky v hudobno-výchovných projektoch*. In: Hudba a umenia. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis. Studia Scientiae Artis I. Vyd. FF PU Prešov 2011. Editor: Slávka Kopčáková. ISBN 978-80-555-0379-0, s. 148–153.
- Jung, C. G.: *Duše moderního člověka*. Praha: Atlantis, 1994, ISBN 80-7108-087-X.
- Kopčáková, S.-Dytrtová, K.: *Interpretácia hudobného a výtvarného diela*. Prešov: FF PU v Prešove, 2011, ISBN 978-80-555-0397-4.
- Pirníková, T.: *Sny-projekty-dozrievanie...Hudobný workshop ako priestor pre integráciu*. Prešov: Prešovský hudobný spolok Súzvuk, 2005 (170 s.). ISBN 80-89188-07-9.
- Pirníková, T.: *Fenomén premeny v umení pre deti a mládež*. In: Fenomén premeny v umení pre deti a mládež. Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou. Prešov: PdF PU v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0490-2.
- Pirníková, T.: *Filozofia komplexnosti a integrity v pedagogicko-umeleckom koncepte hudobného skladateľa Juraja Hatrika*. Referát prednesený na konferencii... Prešov, 2012 (zadaný do tlače).
- Sláviková, Z.: *Integratívna umelecká pedagogika*. Prešov: PU, PdF, 2008. ISBN 978-80-8068-736-6.

**Bádateľské spektrum vysokoškolských hudobno-výchovných centier na Slovensku:
Inovatívny pohyb v období rokov 1989–2009**

Janka Kupková

Po zmene spoločensko-politických pomerov (november 1989) sa v československej hudobnej pedagogike objavili kritické hlasy muzikológov a pedagógov, ktorí odhalili a formulovali jej nedostatky v jednotlivých oblastiach, vrátane pedagogického výskumu. Na jeho adresu zaznela kritika v tom zmysle, že „československej hudobno-pedagogickej fronte sa v období sedemdesiatych a osemdesiatych rokov nepodarilo udržať krok s teoretickým a praktickým vývojom odboru na medzinárodnej scéne a že v oblasti bádateľskej práce môžeme sledovať dokázateľnú stagnáciu“¹⁰⁸. Poukazovalo sa na to, že pre výskumnú činnosť katedier hudobnej výchovy nie je príznačná ich koordinácia, resp. jestvuje len formálne.

Aj keď od citovaných reflexií uplynuli už viac ako dve desaťročia, možno konštatovať, že dosiaľ nebola na Slovensku realizovaná komplexná databáza riešených vedecko-výskumných projektov, skúmaných vo vysokoškolských hudobno-výchovných centrách po roku 1989. Pred nami vyvstáva relevantná otázka ich diferenciacie, ako aj prínosu pre sféru teórie a praxe hudobnej výchovy. Kvitujeme, že ich paleta po roku 1989 bola bohatšia ako v prechádzajúcom období, zahŕňala finalizáciu predošlých vedecko-výskumných úloh¹⁰⁹, možnosť participácie na Štátnom pláne vedeckého výskumu (neskôr úlohách štátnej objednávky), ako aj na fakultných výskumných plánoch, ktoré si udržali svoju pozíciu aj v novej spoločenskej situácii. Táto doba však priniesla aj inovatívne možnosti zapojenia sa do bádateľskej činnosti, ktoré predstavovali celoštátne projekty vedeckej grantovej agentúry, orientované na základný výskum (VEGA), projekty aplikačného charakteru kultúrno-edukačné (KEGA), ako aj úlohy v rámci Agentúry na podporu výskumu a vývoja¹¹⁰. Relevantný medzinárodný rozmer nadobudli tiež nové zahraničné projekty, napríklad aj v rámci Európskeho sociálneho fondu.

Je prínosné, že po roku 1989 sa na Slovensku vytvorili optimálne podmienky na genézu nových vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií, pripravujúcich budúcich hudobných pedagógov. Vedecký výskum sa mohol uskutočňovať nielen v hudobno-výchovných centrách s dlhoročnou tradíciou (Prešov, Banská Bystrica, Nitra), ale aj v novovytvorených

¹⁰⁸ Tesař, S., 1990, s. 387.

¹⁰⁹ Boli to rezortné úlohy Ministerstva školstva Slovenskej republiky, ktoré však pod egidou RŠ ďalej nepokračovali.

¹¹⁰ Agentúra na podporu výskumu a vývoja (APVV) bola zriadená v roku 2005.

vysokoškolských inštitúciách (Bratislava, Ružomberok, Žilina). Edukačný priestor týchto platforiem sa rozširoval aj na vzdelávanie hudobných pedagógov pre špecializované školy (základné umelecké školy) a novou bola aj príprava hudobných pedagógov pre školy cirkevné (Katolícka Univerzita v Ružomberku).

Spomedzi všetkých slovenských vysokoškolských hudobno-výchovných centier sa po roku 1989 kvantitou riešených projektov vynímala **Katedra hudby** (do roku 2005 **Katedra hudobnej výchovy**) **Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre** a jej priorita bola determinovaná aj pozitívnym faktom, že vedecké, pedagogické a umelecké sily pedagógov sa netrieštili, nakoľko nitrianske pracovisko zostalo v podstate jednotné¹¹¹ i po polstoročí svojej existencie. Vedecký potenciál umožnil aktívnym bádateľom riešiť projekty, ktoré v zásade boli orientované jednak na sféru hudobnej vedy a jednak na oblasť pedagogických a didaktických aplikácií. Vedecko-výskumná problematika, ktorá sa riešila v rokoch 1989-2009 zahŕňala predovšetkým nasledovné okruhy: „**otázky umenovedného charakteru** (výskum v oblasti hudobnej historiografie, hudobnej ikonografie a organológie); aktuálne **trendy a otázky postavenia umeleckej výchovy v sústave školskej edukácie; dejiny hudobnej pedagogiky, integratívna a polyestetická hudobná výchova; problematika medziodborových vzťahov; problematika celoživotného vzdelávania pedagógov** hudobnej výchovy“¹¹².

Ak upriamime pozornosť na bádateľské problémy, vzťahujúce sa k sfére umenovedy, je potrebné pripomenúť, že ich vedeckú garanciu zabezpečoval začiatkom 90. rokov uplynulého storočia¹¹³ (obdobne ako v predchádzajúcom desaťročí¹¹⁴) Ústav literárnej komunikácie PF v Nitre, špecificky orientovaný na komunikačnú teóriu umeleckého textu, na otázky recepcie a interpretácie umeleckého diela. Kvalita výskumných výsledkov bola dosiahnutá účinnou vedeckou participáciou pedagógov rôznych umeleckých odborov, vrátane členov nitrianskeho vysokoškolského hudobno-výchovného centra. Poznatky i metodológia,

¹¹¹ V roku 2003 zlúčením národnostných sekcií univerzity sa vytvorila na pôde UKF v Nitre nová fakulta (Fakulta stredoeurópskych štúdií). Z Katedry hudobnej výchovy PF UKF prešli na dané pracovisko len dve pedagogičky, orientované na vzdelávanie učiteľov maďarskej národnosti (Mgr. K. Szakallová, CSc. a Mgr. M. Józsa). Zostali však etablované v priestoroch pôvodnej KHv v Nitre a spolupodielali sa aj na vzdelávaní študentov PF UKF v Nitre.

¹¹² Šimonek, J. (edit.) 50 rokov Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (1959-2009). Nitra UKF, 2009, s. 23.

¹¹³ Projekt 1/991302/93 „Umelecká (literárna, hudobná a výtvarná) tvorba, jej recepcia a interpretácia v perspektíve výchovy“ sa riešil v rokoch 1990–1993.

¹¹⁴ Pedagógovia Katedry hudobnej výchovy boli už v predchádzajúcich rokoch zapojení do riešenia výskumu, ktorý sa realizoval v rámci čiastkovej úlohy štátneho plánu VIII-8-7 /01-3 „Odrasové, semiotické, komunikačné, lingvistické a didaktické aspekty interpretácie a recepcie umeleckého (literárneho, hudobného, výtvarného) textu“ v rokoch 1981-1985 koordinovane v rámci Vedeckovýskumného pracoviska literárnej komunikácie a experimentálnej metodiky. Pozri Vereš, J. (edit.) O interpretácii umeleckého textu 9, 1986.

absorbovaná v rámci riešenia tímovej interdisciplinárnej výskumnej úlohy determinovali aj ďalšie bádateľské počiny nitrianskych hudobných pedagógov, ktorí rozširovali svoj vedecko-výskumný diapazon v koherencii s vývojom hudby i hudobnej kultúry. Fenomén integratívnosti, ktorý bol vysoko aktuálnym aj pre oblasť hudobnej pedagogiky, akceptovali nitrianski pedagógovia v širokom zábere riešenia otázok historických, teoretických, pedagogických i estetických¹¹⁵. Ako adekvátne odzvy na naliehavé kultúrno-spoločenské potreby sa riešil aj relevantný vedecko-výskumný projekt, zameraný na mediálne a komunikačné aspekty hudby a dosiahnuté výsledky¹¹⁶ rozširovali kognitívne horizonty nielen budúcich hudobných pedagógov, ale aj poslucháčov novovytvoreného učiteľského študijného programu¹¹⁷.

K výnimočným vedecko-výskumným výsledkom sa dospelo aj participáciou na medzinárodných muzikologických projektoch¹¹⁸, ako aj riešením zahraničných vedecko-výskumných grantov¹¹⁹. Muzikologická erudícia niektorých pracovníkov nitrianskej katedry bola zárukou ich fundovaného prístupu k riešeným umenovedným problémom, čo sa odrazilo aj v interese špičkových národných vedeckých inštitúcií, prizývať ich k bádateľskej spolupráci¹²⁰.

Vedecko-výskumné počiny nitrianskych odborníkov na poli hudobnej pedagogiky a didaktiky mali tiež svoju relevanciu a rezultovali do podoby prínosných edičných počinov¹²¹. Osobitne významným, aj vzhľadom na medzinárodný kontext, bolo riešenie projektu, orientovaného na postavenie hudobnej edukácie v národných vzdelávacích

¹¹⁵ Projekt CGA 15/94 „Možnosti a úlohy integratívnej hudobnej výchovy vo vývoji súčasnej hudobnej kultúry a komunikácie“ sa riešil v rokoch 1994- 1998. Zodpovedným riešiteľom bol doc. J. Vereš, CSc. Výstupy boli publikované v nitrianskych zborníkoch Hudobno-pedagogické interpretácie.

¹¹⁶ Projekt KEGA „Mediálne a komunikačné integrácie hudby“ sa riešil v období 1/2005/ 6-2008 pod vedením zodpovedného riešiteľa doc. J. Vereša. Pozri zborníky Hudba-integrácie-interpretácie 10, 2006, Hudba-integrácie-interpretácie 11, 2008.

¹¹⁷ Študijný program Integratívne štúdiá hudby bol akreditovaný od r. 2006 na FF UKF v Nitre a od roku 2009 na PF UKF v Nitre.

¹¹⁸ Medzinárodný grant Rakúskeho Spolkového ministerstva pre vedu a Európskej únie na tému: Kulturelle Traditionen in Mitteleuropa: Musikleben zwischen Zentralismus und regionaler Spezifik am Beispiel der Rolle von Vereinen (Wien- Bratislava-Budapest-Zagreb-Triest-Laibach-Graz) sa riešil v rokoch 1996-2000 a predstavoval výraznú devízu nielen pre katedru, ale i pre celú Pedagogickú fakultu v Nitre. Riešiteľkou bola prof. E. Szórádová.

¹¹⁹ Prof. E. Szórádová získala medzinárodný grant Európskej únie Musikbriefe als Spiegel überregionaler Kulturbeziehungen in Mittel- und Osteuropa (2001-2003). Institut für Musikwissenschaft, Universität Leipzig.

¹²⁰ Uviest' možno vedecko-výskumnú aktivitu prof. E. Szórádovej, ktorá participovala na úlohách grantových projektov VEGA, podávaných z platformy Umenovedného ústavu SAV, či katedry hudobnej vedy FF UK v Bratislave. Sústreďovala sa na problematiku hudobnej histórie, organológie a ikonografie.

¹²¹ Pozri Szakallová, K. Hudobno-pohybová výchova, Nitra, 1998, Kupková, J. Hudobná tvorba pre deti a mládež v 20. storočí, 2001, Vereš, J. Hudobná pedagogika, 2004.

programoch¹²², čím sa získali zaujímavé poznatky, smerujúce k následným komparačným analýzám. Vedecké ambície splňali aj publikované výstupy z grantových projektov¹²³, ktoré zároveň saturovali aj špecifickú literatúru ku vzdelávaniu poslucháčov, akreditovaných umeleckých študijných programov¹²⁴. Nitrianski vysokoškolskí pedagógovia mali na zreteli tiež relevantnú oblasť ďalšieho vzdelávania pedagógov, pričom sa podieľali nielen na celonárodnom grantovom projekte, adaptujúcom progresívnu koncepciu C. Orffa¹²⁵, ale aj na úlohách, skúmaných v rámci Európskeho sociálneho fondu¹²⁶.

Ak sa zameriame na nitriansku bádateľskú aktivitu cez prizmu číselných ukazovateľov, zistíme, že kvantita vedecko-výskumných úloh bola počas nami skúmaných dvoch decénií značne bohatá¹²⁷, čo bolo determinované aj prechodom od tímového prístupu v bádani k viac-menej samostatnému zadávaniu a riešeniu vedecko-výskumných projektov. Je zrejmé, že mnohé z nich mali špičkovú úroveň, kvalitu niektorých riešených úloh znižovala absencia adekvátnych publikačných výstupov. Nitrianske vysokoškolské hudobno-výchovné centrum prispelo k rozvoju hudobnej výchovy a vzostupu hudobnej pedagogiky vo viacerých dimenziách. Bol to jednak transfer poznatkov do sféry univerzitného vzdelávania, ako aj prienik do širšieho kultúrno-spoločenského povedomia. Riešené problémy korešpondovali s aktuálnymi trendmi hudobnej pedagogiky (fenomén integrácie, masmédiá), prispeli k transparentnosti statusu hudobnej edukácie v národnom programe výchovy a vzdelávania, na platformách realizovaných konferencií stimulovali k zvýšenej aktivite pedagógov domácich i zahraničných. Relevanciu znamenali aj vydávané knižné publikácie a z nich je treba akcentovať sériu zborníkov štúdií, ktoré si v Nitre postupne budovali svoju dlhoročnú tradíciu¹²⁸. Kvitujeme, že grantový systém podporil aj rozvíjanie regionálnej hudobnej kultúry a vzdelávania (výskum a umelecké sprístupňovanie tvorby nitrianskych skladateľov mladej generácii) a nové perspektívy sa začali črtáť aj v oblasti aplikácie moderných technológií v hudobnej edukácii.

¹²² Čierna, A. (edit.) *Ars sonans I. Hudobná výchova včera a dnes*. Nitra, 2005.

¹²³ Pozri Kručayová, A. *Klavírna hra ako súčasť hudobného vzdelávania na Slovensku v 19. a na začiatku 20. storočia*. Nitra, 2009. Čiefová, M. *Klavírne umenie v Bratislave v 19. storočí*. Nitra, 2008.

¹²⁴ Na KH PF UKF bol akreditovaný študijný program *Pedagogika hudobného umenia*, neskôr *Učiteľstvo hudobného umenia*, ktorý bol zameraný na prípravu učiteľov pre ZUŠ.

¹²⁵ Projekt KEGA 3/4014/06 „Aktualizácia a adaptácia Orffovho Schulwerku v ďalšom vzdelávaní učiteľov na Slovensku“. Zodpovednou riešiteľkou bola PhDr. M. Blažeková, PhD. Doba riešenia 9/2006-/9 2008.

¹²⁶ Spoluriešiteľkou projektu ESF-SOP IZ 2005/1-111: *Slovenský učiteľ kompetentný pre Európu (2006–2008)* na PF UKF v Nitre bola prof. E. Szórádová.

¹²⁷ Súhrnne v období rokov 1989–2009 bolo vedecko-pedagogickými pracovníkmi KH PF UKF v Nitre riešených 26 vedecko-výskumných projektov, ktoré buď generovali na nitrianskej akademickej pôde, alebo na nich pedagógovia bádateľsky participovali v rámci iných inštitúcií.

¹²⁸ Zborníky *Hudobno-pedagogické interpretácie* vychádzali od roku 1994. Od zväzku číslo 10 boli vydávané pod titulom *Hudba-integrácie-interpretácie*.

Pre **bansko-bystrické vysokoškolské hudobno-výchovné centrum** po roku 1989 bolo príznačné nielen rozdelenie pôvodne celistvého pracoviska na dva hudobno-pedagogické kolektívy¹²⁹, ale aj ich spojenie po viac ako desaťročí¹³⁰ oddeleného pôsobenia hudobných pedagógov na dvoch fakultách Univerzity Mateja Bela. V čom spočívala priorita bádateľských úloh bansko-bystrických vedecko-pedagogických pracovníkov? Predovšetkým to bola sféra hudobnej pedagogiky a didaktiky, čo vyplývalo aj z ich inovatívnych počínov v oblasti rozšíreného vyučovania hudobnej výchovy a exaktného overovania jeho účinnosti aj na ďalších edukačných platformách¹³¹. Cennou devízou bansko-bystrickej vedeckej aktivity bol aj relevantný metodologický fundament v podobe uchopenia problémov teórie hudobnej pedagogiky, čím sa dospelo aj k prehĺbeniu poznatkov o pedagogickej interpretácii hudobného artefaktu¹³².

Stabilnú pozíciu vo vedecko-výskumných okruhoch bansko-bystrického centra zaujímala aj problematika ďalšieho vzdelávania učiteľov, pričom uvedenú relevantnú oblasť riešili aj v zahraničnej spolupráci, s prihliadnutím na úlohy, aktuálne pre ďalšie storočie a jeho spoločenské potreby¹³³. Vytýčená línia bola rozvíjaná aj v novom miléniu, v intenciách transformácie slovenského školstva, kde sa vysokoškolskí pedagógovia inovatívnou tvorbou špecificky zameraných vzdelávacích programov snažili o rozšírenie variety edukačných možností. Inovatívne poňali ďalšie vzdelávanie pedagógov hudobnej a estetickéj výchovy¹³⁴ a

¹²⁹ V roku 1992 vznikla Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici a v rámci nej sa okrem pôvodnej Pedagogickej fakulty etablovala aj Fakulta humanitných a prírodných vied, kde sa sústreďovalo vzdelávanie učiteľov pre druhý stupeň základných škôl i pre stredné školy.

¹³⁰ K opätovnému spojeniu došlo až v roku 2007, teda po 15 rokoch od rozdelenia pedagógov pôvodnej Katedry hudobnej výchovy.

¹³¹ Výskumná úloha RŠ – IV- 03-3/13 Zvyšovanie výchovno-vzdelávacieho účinku hudobnej výchovy v experimentálnom rozšírenom vyučovaní na ZŠ. Ukončená a obhájená na PF v Banskej Bystrici bola v r. 1989. Hlavnou riešiteľkou GÚ 1/ 3013/96 „Zvyšovanie efektívnosti vyučovania Hv“ bola prof. E. Langsteinová. Ukončená bola v roku 1998. Riešenie grantovej úlohy KEGA „Exaktné overenie modelu rozšíreného vyučovania hudobnej výchovy na ZŠ Moskovská“ v r. 1992 si vytýčila PaedDr. M. Kološtová.

¹³² Michalová, E. Hudba v škole. Príspevok k teórii hudobnej pedagogiky. Banská Bystrica, 1997.

¹³³ Výskumnú úlohu medzinárodného projektu riešili spolu pedagógovia Katedry hudobnej výchovy OU v Ostrave a pedagógovia Katedry hudobnej výchovy PF v Banskej Bystrici. Členmi riešiteľského tímu sa stali prof. E. Baranová, prof. B. Felix, PaedDr. M. Janek, Ing. Mgr. J. Janeková, doc. D. Micháľková, prof. M. Pazúrik, doc. M. Strenáčiková. Výsledky integrovaného výskumu so zameraním na inováciu učiteľského vzdelávania boli publikované v zborníku OU v roku 2000. Pozri Micháľková, D. Prínos Vladimíra Gregora a Luďka Zenkla k rozvoju spolupráce katedier HV na Pedagogických fakultách v Ostrave a Banskej Bystrici, 2007, s. 69–71.

¹³⁴ Vyriešeným projektom bol projekt KEGA č. 3/ 2099/04 „Stratégia ďalšieho vzdelávania učiteľov hudobnej a estetickéj výchovy“. Zodpovedným riešiteľom bola prof. PhDr. E. Langsteinová, CSc. Spoluriešiteľmi grantovej úlohy boli PaedDr. L. Fridman, PhD. a Mgr. I. Gašpar, PhD.

relevantný bádateľský okruh zahŕňal aj prípravu budúcich učiteľov prvého stupňa základnej školy¹³⁵.

K progresívnemu vzostupu hudobnej pedagogiky a didaktiky prispeli vedecko-výskumné počiny, zamerané na čiastkové didaktické problémy: oblasť tvorivosti a hudobno-pohybovej aktivity, tvorivej dramatiky, hudobnej percepcie, ako aj implementácie populárnej hudby do hudobnej edukácie. Ďalší prínosný rozmer v grantovej aktivite bansko-bystrických pedagógov predstavovalo riešenie takých kultúrno-edukačných projektov, ktoré sa orientovali na vzostup hudobnosti mládeže, na rozvoj zborového spevu v intenciách jeho poňatia ako integrálnej súčasťi vzdelávacieho procesu, s vyústením do zahraničnej umeleckej reprezentácie¹³⁶.

Ani bansko-bystrickí hudobní pedagógovia však neopomenuli bádanie v oblasti základného výskumu. Saturoval ho projekt, orientovaný primárne na hudobnú tvorbu 20. storočia pre deti¹³⁷, ako aj na sféru slovenskej hudby a hudobnej kultúry.¹³⁸ Je tiež cenné, že vedeckou participáciou na úlohe štátnej objednávky¹³⁹ sa podarilo špecifikovať význam hudobnej edukácie ako prostriedku socializácie rómskeho etnika a prínos je zrejmy aj vzhľadom na uplatnenie detského divadla, čím sa hudobná pedagogika obohatila o nové originálne poznatky a výsledky.

Inovatívnyimi počínmi, diferencujúcimi sa od iných slovenských vedecko-pedagogických snáh, bola aj tvorba nových kurikul, zameraných na zintenzívnenie hudobnej a estetickej kultivácie detí, a tiež aj optika skvalitnenia hudobnosti vysokoškolských poslucháčov, umelecky kreovaných prostredníctvom ich aktivizácie v zborovom speve.

¹³⁵ Certifikát úspešne vyriešeného projektu získal projekt KEGA č.3/4180/06 „Prognózy a stratégie hudobného vzdelávania budúcich učiteľov na 1. stupni ZŠ“. Zodpovednou riešiteľkou bola prof. PhDr. E. Baranová, CSc. Ako spoluriešitelia sa na riešení projektu podieľali Doc. Mgr. art Mária Strenáčiková, CSc., Ing. Mgr. Jana Janeková, PhD., PaedDr. Marianna Kološťová, PhD. Úspešne vyriešeným bol tiež projekt KEGA č. 3/4181/06 „Príprava na ďalšie vzdelávanie učiteľov hudobnej výchovy v činnnej praxi“. Zodpovedným riešiteľom bol prof. M. Felix, PhD. Spoluriešiteľmi boli prof. PhDr. E. Baranová, CSc. a PaedDr. Marianna Kološťová, PhD.

¹³⁶ Úspešne vyriešeným bol projekt KEGA č. 3 / 4182/06 „Zborový spev ako integrálna súčasť edukačno-výchovného procesu univerzitného speváckeho zboru s vyústením do zahraničnej reprezentácie“. Zodpovedným riešiteľom bol prof. PaedDr. M. Pazúrik, CSc.

¹³⁷ Vyriešeným bol aj Projekt VEGA č. 1/0192/03 „Slovenská hudobná tvorba 20. storočia pre deti zo štýlového, estetického, pedagogického a interpretačného hľadiska v kontexte Európskych hudobných aktivít“. Zodpovedná riešiteľka PhDr. Ludmila Červená, PhD.

¹³⁸ Hudobná tvorba ako fenomén rozvoja národnej kultúry a kultúrnosti národa bola témou projektu KEGA, ktorého zodpovednou riešiteľkou bola PhDr. L. Červená. V jej bádateľskej optike (rovnako ako u doc. Š. Sedlického) sa ocitla aj problematika „Uplatnenie súčasných európskych trendov v oblasti hudobnej tvorby, interpretácie a teoretickej reflexie“.

¹³⁹ Felix, B., Janek, M. Detské divadlo v prostredí mentálne a sociálne znevýhodnených minorít. In Edukácia rómskych žiakov. Teória, výskum, prax. Zborník prác z riešenia štátnej objednávky. Banská Bystrica, 2006, s. 165–174.

Pre **prešovské hudobno-výchovné centrum** bolo tiež príznačné, že z pedagógov, pôvodne pôsobiacich na platforme jednej katedry (katedra hudobnej výchovy UPJŠ v Prešove) časť z nich (vzhľadom na špecifikum svojho zamerania) v roku 1997 prešla na novovytvorenú katedru hudby FH a PV Prešovskej univerzity a k opätovnému spojeniu hudobných pedagógov nedošlo. Bádateľské zámery prešovských vedecko-pedagogických pracovníkov sa uberali od plnenia rezortných úloh¹⁴⁰, k ďalšiemu a permanentnému skúmaniu otázok **hudobnej výchovy** a hudobnej pedagogiky. Riešili sa jednak granty celoštátnych vedeckých agentúr, ale veľmi relevantnou bola aj participácia na medzinárodných projektoch, rezultujúcich k didaktickým aplikáciám a k tvorbe podnetných metodických materiálov¹⁴¹. Na praxologickú sféru sa orientovala domáca vedecko-výskumná aktivita v oblasti hrových foriem edukácie, jej alternatívnych foriem, ako aj sféry hudobnej recepcie¹⁴², rezultujúc s odstupom času do prínosných edičných počínov.

Relevantnou oblasťou bol aj základný výskum, kde sa skúmala regionálna hudobná kultúra¹⁴³, a v novom tisícročí sa bádateľský rozmer rozšíril aj na reflexiu koexistencie dvoch rôznych typov hudobnej kultúry vybraného slovenského regiónu¹⁴⁴. Naďalej však pokračovala projektová činnosť pedagógov, zameraných na hudobné vzdelávanie učiteľov 1. stupňa základnej školy, ktorá priniesla inšpiratívne výsledky aj v podobe deceta publikácií, prezentujúcich rozmanité kreácie vzťahu hudba a deti¹⁴⁵ a s týmto podnetným úsilím korešpondovali aj aktivity, orientované na oblasť verejných výchovných programov pre deti¹⁴⁶. Je prínosné, že z prešovského vysokoškolského teritória generovalo aj modernizačné úsilie, zamerané na inovatívnu tvorbu audiovizuálneho nosiča¹⁴⁷, s ambíciou rozvoja hudobnosti žiakov a osobitne ich speváckych, intonačných a rytmických schopností.

¹⁴⁰ Vo VÚ RŠ II-02/01 „Formy, metódy a prostriedky vokálno-inštrumentálnych činností v procese hudobno-výchovnej práce na ZŠ“ (1990) sa podieľal ako spoluriešiteľ doc. D. Šimčík.

¹⁴¹ Išlo o grantovú úlohu „Dětský domeček“ – didaktický komplex metodických materiálov pre Hv na 1. stupni ZŠ. Doc. Šimčík bol členom riešiteľského kolektívu v spolupráci s PdF Praha v rokoch 1995-97.

¹⁴² Pozri zborník, vydaný z príležitosti 50. výročia vzniku PF, Acta Musicae paedagogicae Universitatis Pressoviensis, Prešov, 1999.

¹⁴³ Doc. F. Matúš sa venoval tvorbe regionálnych hudobných skladateľov v rámci participácie na grantovej úlohe základného výskumu.

¹⁴⁴ PaedDr. A. Derevjankova, PhD., bola vedúcou projektu VEGA 06 „Koexistencia ľudovej a duchovnej kultúry v karpatskom regióne“ (2006–2008).

¹⁴⁵ Podnetný desaťdielny cyklus „Hudba a deti“ PaedDr. M. Schneiderovej, PhD. vychádzal v r. 2002–2005.

¹⁴⁶ Venovala sa im Mgr. K. Burgrová, pričom projekty koncertov pre ZŠ (2006, 2007) boli podporené Ministerstvom kultúry SR v rámci Grantového systému MK. č. 1645/2008/23.4. V nich bol venovaný priestor aj prezentácii diel E. Suchoňa, dedikovaných deťom.

¹⁴⁷ Hlavným riešiteľom projektu KEGA č. 3/39026/05 „Audiovizuálny DVD nosič pre Hv v 3. a 4. roč. ZŠ“ bol doc. D. Šimčík.

Aj keď vzájomne inšpiratívne rozvíjanie medzinárodnej spolupráce¹⁴⁸ bolo príznačné a veľmi prínosné pre vedecko-pedagogických pracovníkov katedry hudobnej a výtvarnej výchovy PF PU, je treba akcentovať, že skúmanie problémov hudobnej pedagogiky v zahraničnom kontexte bolo trvalým ohniskom bádateľského interusu niektorých pedagógov, pôsobiacich na katedre hudby Fakulty humanitných vied PU v Prešove¹⁴⁹. Na tejto platforme mala svoj zástoj aj invenčná vedecko-výskumná činnosť, prepojená s kreatívnymi aktivitami a hudobno-dramatickou produkciou¹⁵⁰, realizovanou deťmi a študentmi. Ako veľmi relevantné sa ukázalo tiež skúmanie syntézy umeleckej a edukačnej aktivity poslucháčov umelecko-pedagogických študijných programov¹⁵¹, ktoré bolo podporené vysokou muzikologickou i interpretačnou úrovňou bádateľa¹⁵². Prešovské vysokoškolské hudobno-výchovné centrum sa zviditeľňovalo aj svojou participáciou na riešení zaujímavého projektu „Inovatívne modely, akcentujúce etnomuzikologické a muzikoterapeutické paradigmy“, ktorý integroval bádateľské úsilie pedagógov viacerých slovenských univerzitných pracovísk¹⁵³.

V čom spočíval osobitý vklad vedecko-výskumnej aktivity prešovského vysokoškolského hudobno-výchovného centra k rozvoju hudobnej výchovy a hudobnej pedagogiky? Predovšetkým v rozvíjaní medzinárodnej spolupráce, vďaka ktorej sa dosiahla aj transparentnosť v organizovaní vysokoškolského štúdia (tretí stupeň – odbor didaktika hudobnej výchovy), ako aj v tvorbe hodnotných vedeckých, pedagogických a metodických publikácií a tiež moderných učebných pomôcok pre skvalitnenie hudobnej edukácie a jej alternatívnu realizáciu.

¹⁴⁸ Vzájomná spolupráca sa týkala slovensko-českých vzťahov („Most ke spolupráci I“ – koordinátor doc. Šimčík pre SR (MŠ ČR a SR 1999-2002) s čiastkovou úlohou: „Metodický seminár pre učiteľov hlasovej výchovy v ZŠ a ZUŠ“. Úloha mala pokračovanie v podobe „Most ke spolupráci II“ a bola riešená v rokoch 2003–2006: „Prednáška a študijný pobyt na PF UK Praha“. Je treba zvýrazniť, že zásluhou doc. D. Šimčíka a Dr. E. Šimčíka sa rozvíjala aj hudobná spolupráca medzi Slovenskom a Japonskom.

¹⁴⁹ Prof. I. Medňanská sa uvedeným bádateľským okruhom venovala v rámci celoštátnych (KEGA) i zahraničných projektov.

¹⁵⁰ Bola príznačná pre aktivitu Doc. T. Pirníkovéj, PhD. Pozri Pirníková, T. Sny, projekty, dozrievanie... Prešov, 2005.

¹⁵¹ Ako excelentne ukončený bol hodnotený projekt KEGA 3/4118/06 Komorná hudba v kontexte pedagogicko-umeleckej prípravy učiteľov hudby. Vedúci projektu doc. K. Medňanský, PhD. Projekt bol riešený na FHPV PU v Prešove v rokoch 2006–2009.

¹⁵² Za svoju osobitne prínosnú muzikologickú, pedagogickú i organizačnú činnosť získal doc. K. Medňanský v roku 2009 „Cenu Jozefa Kresánka“, ktorú udeľuje Hudobný fond v Bratislave. Stal sa aj laureátom ceny Sebastian (2009) za svoje vedecké práce v rámci bachovskej literatúry (Postavenie violy da gamba v kantátach J. S. Bacha, a Passiones Bachianae), ako aj za interpretáciu Bachových diel v súbore Musica historica Prešov, ktorý založil v roku 1994.

¹⁵³ Riešiteľský kolektív projektu KEGA 3 /5251/07 „Inovatívne hudobno-edukačné modely akcentujúce etnopedagogické a muzikoterapeutické prístupy v ďalšom vzdelávaní“, riešený v rokoch 2007–2009 pozostával zo štyroch slovenských univerzitných centier: FHPV ŽU, Katolícka univerzita Ružomberok, PU Fakulta humanitných vied, Trnavská univerzita v Trnave). Z Prešovskej Univerzity sa na ňom spolupodieľala prof. I. Medňanská.

Aj keď história vysokoškolského hudobno-výchovného vzdelávania mala svoje dávne korene aj v Bratislave¹⁵⁴ a neskôr ju poznačili viaceré peripetie a presuny¹⁵⁵, od 1. 9. 1990 evidujeme ďalšie, t. j. **bratislavské vysokoškolské hudobno-výchovné centrum** na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského, kde generovala samostatná katedra hudobnej výchovy. Jej bádateľský záber sa orientoval na sféru detského zborového spevu, jeho teoretické a metodické uchopenie¹⁵⁶, ako aj na otázky hlasovej kultúry a hlasovej výchovy pedagógov¹⁵⁷, čo bolo determinované aj pedagogickou štruktúrou pracovníkov, interesujúcich sa o špecifické tematické okruhy, zamerané na skvalitnenie umeleckej dimenzie jedincov rôznych vekových kategórií. V centre skúmania sa ocitli tiež relevantné otázky pedagogické a didaktické (osobnosť učiteľa, využitie prínosu popredných hudobno-pedagogických osobností), pričom na sklonku uplynulého storočia sa bádateľský záujem intenzívnejšie sústredil na alternatívne formy výučby hudobnej výchovy. Kvitujeme tiež vedecko-výskumnú participáciu niektorých pracovníkov bratislavskej katedry na medziodborových projektoch, zameraných na humanizáciu edukácie¹⁵⁸. V tejto vedeckej línii sa pokračovalo aj v novom tisícročí pri skúmaní vyučovacieho štýlu učiteľa¹⁵⁹ a v intenciách aktuálnych problémov (historizmus a globalizácia) bola reflektovaná aj paradigma hudobnej edukácie¹⁶⁰. Je zrejmé, že mimo okruh pozornosti bratislavských odborníkov nezostali ani súdobé problémy aplikácie multimediálnych edukačných programov v príprave učiteľov hudobnej výchovy, výsledky však neboli fixované v podobe vydaných moderných nosičov, s potenciou ich inšpiratívneho stimulovania ďalších riešiteľov či hudobných pedagógov.

¹⁵⁴ Koncom akademického roka 1947/48 vznikol Ústav hudobnej výchovy na platforme samostatnej Pedagogickej fakulty v Bratislave (6. 12. 1946), kde prof. E. Suchoň a Dr. J. Šamko zabezpečili organizačný i odborný fundament hudobno-výchovného vysokoškolského vzdelávania učiteľov na Slovensku. Pozri Raninec, J. Peripetie vzniku a vývoja katedry hudobnej výchovy na Pedagogickej fakulte UK. In *Hudobno-pedagogické metamorfózy*. Bratislava: PF UK, 1996.

¹⁵⁵ Pedagogický inštitút v Trnave sa od 1. 9. 1964 stal organickou zložkou univerzity pod názvom Pedagogická fakulta Univerzity Komenského so sídlom v Trnave, kde sa činnosť Katedry hudobnej výchovy ukončila, vzhľadom na zrušenie pracoviska 31. 8. 1986

¹⁵⁶ Vyústili do vydania niekoľkých monografií. Mironov, S. *Zborový spev a dirigovanie*. Bratislava: UK, 1997. Mironov, S. *Detský spevácky zbor – teória a metodika práce so zborom*. Bratislava: VEDA, 2004.

¹⁵⁷ Raninec, J. *Teoretické základy rozvoja hlasovej kultúry*. Habilitačná práca, obhájená na PdF UK v Bratislave (1994). Raninec, J. *Ľudský hlas a jeho kultivovanie*. Bratislava: UK, 1997.

¹⁵⁸ Pozri Bohonyiová, M. *Motivácia v štandardných a alternatívnych formách výučby hudobnej výchovy*. In Zelina, M. et. al. *Humanizácia výchovy*. Zborník príspevkov z výskumnej úlohy. Bratislava: PdF UK, 1998, s. 33–49. ISBN 80-88868-38-6.

¹⁵⁹ Bohonyi, P., Bohonyiová, M. *Vyučovací štýl učiteľov a študentov v hudobnej výchove*. In *Technológia vzdelávania* roč. 11, 2003, č. 6, s. 3–6. Bohonyiová, M. *Charakterizovanie štandardného a alternatívneho štýlu práce učiteľa hudobnej výchovy*. In *Technológia vzdelávania*, roč. 10, 2002, č. 2.

¹⁶⁰ Brejka, R. *Nová paradigma hudobnej edukácie verus historizmus a globalizácia*. In *Retrospektíva a a perspektívy poslania PF UK v Bratislave*. Bratislava: PF UK, 2007, s. 123–126.

V čom bol prínos bratislavskej hudobno-pedagogickej bádateľskej sféry? Cenný bol nielen umelecko-pedagogický transfer teoretických poznatkov a interpretačnej empirie do procesu prípravy budúcich učiteľov, so zacielením na kultiváciu ich muzikality, ale aj ich aktívna participácia na realizácii nových, aktuálnych hudobno-pedagogických stratégií v činnej praxi.

Ružomerské vysokoškolské hudobno-výchovné centrum anticipovalo svoju aktivitu už v 90. rokoch uplynulého storočia¹⁶¹, a svoju univerzitnú históriu začalo písať až v roku 2000, kedy bola zriadená Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku a na nej etablovaná Katedra hudby. Jej špecifikum spočívalo v širších možnostiach pôsobenia jej absolventov v oblasti hudobnej edukácie i hudobnej kultúry. Bádatelia z radov katedry hudby sa aktívne zapájali do grantových projektov nielen celoštátnych, ale aj medzinárodných vedecko-výskumných a umeleckých agentúr. Aj pre ich vedecko-výskumnú aktivitu bola príznačná orientácia na sféru umenovedného bádania, ako aj na oblasť hudobnej pedagogiky a didaktiky.

Muzikologické výskumy sa odvíjali od heuristických snáh o sprístupňovanie historického, národného a kultúrneho dedičstva z územia Slovenska a jeho kritické spracovanie¹⁶², pričom uvedená progresívna línia si udržiavala svoju kontinuitu. Rezultovala do prezentácie spišskej hudobno-liturgickej tradície a explikácie jej reprezentatívnych hudobných pamiatok v kontexte stredoeurópskej hudobnej kultúry. Vedecký záujem o sakrálnu hudbu bol špecifický a prínosný, aj vzhľadom na pozitívny zámer jej ochrany a uchovania pre nasledujúce generácie, ako aj začlenenia do vysokoškolského vzdelávania. Je zrejmé, že sa rozvíjala aj relevantná spolupráca s bratislavským umenovedným pracoviskom (SAV) pri skúmaní prameňov historickej cirkevnej hudby¹⁶³ a ukázalo sa, že nové paradigmy liturgickej hudby tiež nezostali mimo optiky výskumu ružomerských odborníkov.

Oceniť treba aj ich invenčnosť, ktorá sa prejavila i v zadaní kultúrno-edukačného projektu, zameraného na podporu a rozvíjanie umeleckej činnosti študentov¹⁶⁴, čím sa vytvorila optimálna platforma na interpretačnú konfrontáciu poslucháčov všetkých

¹⁶¹ V Ružomberku vznikol v roku 1994 Pedagogický inštitút sv. Ondreja a z neho sa vytvorila Katecheticko-pedagogická fakulta sv. Ondreja ako prvá fakulta budúcej Katolíckej univerzity.

¹⁶² Projekt KEGA 3/123603 „Sprístupnenie odbornej verejnosti národnej a kultúrnej pamiatky – Spišského graduálu z 15. storočia a jeho kritické spracovanie“ sa riešil v rokoch 2003-2005 a hlavným riešiteľom bol prof. Amantius Akimjak. Spoluriešiteľmi boli prof. B. Banáry, doc. R. Adamko a Dr. J. Bednáriková.

¹⁶³ Projekt APVV 51-043605 „Pramene stredovekej cirkevnej hudby na Slovensku“ bol riešený na Ústave hudobnej vedy SAV v Bratislave. Spoluriešiteľmi z KH boli doc. R. Adamko, Dr. J. Bednáriková.

¹⁶⁴ Rozvoj študentskej umeleckej činnosti v hre na klavíri, organe a v sólovom speve na pedagogických fakultách prostredníctvom celoslovenských súťaží s medzinárodnou účasťou“ bol zámerom i titulom projektu KEGA 3 / 4067/06, ktorý sa riešil v rokoch 2006/2008. Hlavným riešiteľom bol Dr. Z. Zahradníková, PhD.

slovenských vysokoškolských hudobno-výchovných centier. Prínosným ružomerským počínom bolo, že sa prostredníctvom medzinárodnej projektovej činnosti umožnila prezentácia slovenskej hudby v Poľsku, avšak treba uviesť, že aj regionálne hudobno-kultúrne pramene našli svoju vedecko-výskumnú odozvu v tomto stredoslovenskom hudobno-pedagogickom teritóriu a obdobné snahy boli významné aj pre niektoré iné katedry hudby na Slovensku. Je zrejmé, že aj na ružomerskej akademickej pôde mal svoj nepopierateľný zástoj vedecko-výskumný projekt, zameraný na aplikáciu nových trendov do vyučovacieho procesu, integrujúci bádateľskú spoluprácu pedagógov rôznych univerzitných centier na Slovensku.

Čím sa v oblasti vedeckého výskumu diferencovala táto katedra hudby od iných univerzitných hudobno-výchovných centier? Aj tým, že sa v jej optike ocitlo skúmanie podmienok vzdelávania a odbornej prípravy kantorov a organistov v 20. storočí v spišskom regióne, čím sa sledovali tiež nové možnosti skvalitnenia prípravy slovenských pedagógov i cirkevných hudobníkov.

Aj keď etablovanie oddelenia hudby na Fakulte prírodných vied Žilinskej Univerzity v **Žiline** datujeme k roku 2000, vedecko-výskumné počiny na báze projektov zaznamenávame od roku 2004, kedy žilinskí vedecko-pedagogickí pracovníci už na platforme katedry hudby prejavili odborný záujem o skúmanie regionálnej hudobnej kultúry a školstva¹⁶⁵. Následne rozvíjaná bádateľská činnosť sa zameriavala na inovatívne alternatívne hudobno-výchovné projekty s mimoriadne aktuálnou tematikou¹⁶⁶, pričom sa v línii alternatívnosti pokračovalo aj v ďalšom skúmaní a svoje personálne zastúpenie mal tiež grantový projekt, sústredený na ďalšie vzdelávanie pedagógov. Neabsentovala však ani sféra, rezonujúca s umeleckou kultiváciou mladých jedincov a vo vedecko-výskumnej optike sa ocitli aj problémy kreatívnej hudobnej edukácie, so zreteľom na tvorivé vyučovanie spevu a aplikáciu integračných tendencií¹⁶⁷. Progresívnymi rysmi sa vyznačoval transparentný vedecký pohľad na sféru

¹⁶⁵ Inštitucionálna VÚ 13704/04 „Hudobná kultúra a školstvo v žilinskom regióne“ bola riešená pod vedením doc. R. Beličovej.

¹⁶⁶ Projekt KEGA 3/3010/05 „Alternatívny projekt pre Hv na ZŠ a SŠ „Globálnosť a regionálnosť v európskej hudobnej kultúre“ bol riešený v r. 2005–2007. Zodpovednou riešiteľkou bola doc. PhDr. R. Beličová, PhD. Členmi riešiteľského kolektívu boli Mgr. J. Ruttkay, PhDr. B. Schubert, Mgr. O. Hutník. Bol zameraný na výber a spracovanie modelov hudobných dielní, orientovaných na tematiku národných identít v hudbe, ako aj spoločných hudobných tradícií v európskom kultúrnom priestore.

¹⁶⁷ V rokoch 2007–2009 sa riešil projekt KEGA 3/5278/07 „Tvorivé vyučovanie spevu – integratívne tendencie v hlasovej výchove na ZŠ a ZUŠ“. Zodpovednou riešiteľkou bola Mgr. T. Ladiverová. Bol zameraný na overovanie nových metód v hlasovej výchove, charakteristických komplexným – esteticky orientovaným prístupom (k hudobným činnostiam a zručnostiam). Členmi riešiteľského kolektívu boli doc. R. Beličová a PhDr. B. Schubert.

hudobného života na Slovensku, jeho živého pulzovania a perspektív, komplementárne prepojený so vzdelávacou sférou.

Kultúrno-edukačné a fakultné projekty však nepredstavovali jediné typy vedeckého výskumu a žilinské pracovisko, analogicky, tak ako iné slovenské vysokoškolské hudobno-výchovné centrá, účinne participovalo na vedecko-výskumných úlohách základného výskumu a hudbu skúmalo ako intermediálny jav. So zreteľom na zahraničný kontext a prostredníctvom medzinárodnej vedeckej spolupráce sa v ich bádateľskej optike ocitol aj problém prijatia historickej hudby v súčasnej hudobnej kultúre¹⁶⁸.

V čom sa prejavil prínos vedeckej činnosti žilinských vysokoškolských pedagógov? V orientácii na rôzne formy hudobnej kultúry, v reflexii súdobých problémov (globalizácia, intermediálnosť, zmeny sociálneho statusu hudby), v prenose poznatkov do vzdelávacieho procesu, vo vydávaní hodnotných zborníkov štúdií, ako aj audiovizuálnych nosičov.

Po reflektovaní vedecko-výskumných zámerov slovenských univerzitných platforiem dospievame ku zhrňujúcej **konklúzii**, formulujúc inovatívny pohyb v bádateľskom spektre po roku 1989.

- Personálna štruktúra vysokoškolských hudobno-výchovných centier na Slovensku determinovala riešenie muzikologicky orientovaných projektov, zameraných na oblasť hudobnej kultúry v celej jej šírke, s prihliadnutím na fenomény súčasnej doby (informačná spoločnosť, postmoderná spoločnosť, globalizácia, médiá), ako aj upriamených na špecifické otázky umenovedy (hudobná historiografia, ikonografia, hudobná organológia). Rozšírenie vysokoškolských vzdelávacích inštitúcií prinieslo tiež relevantné heuristické bádania a sprístupňovanie pamiatok cirkevnej hudby.
- V oblasti hudobnej pedagogiky a didaktických aplikácií sa inovatívne trendy odrazili v interese o riešenie otázok, koherentných s transformačným procesom na Slovensku, s tvorbou nových kurikul, ako aj s aktuálnymi fenoménmi integratívnosti a nových paradigiem hudobnej pedagogiky (etnomuzikologické a muzikoterapeutické prístupy).
- V oblasti reflexie a produkcie nových učebných pomôcok sa uplatnili jednak adaptácie a aplikácie zahraničných výučbových programov, generovala však aj tvorba inovatívnych audiovizuálnych nosičov pre elementárne hudobné vzdelávanie.

¹⁶⁸ Riešiteľkou projektu medzinárodnej vedecko-technickej spolupráce (MVTs) ČR/SR/ ŽU 1/07 „Recepčný potenciál historickej hudby v súčasnej hudobnej kultúre. Zamerané na českú a slovenskú historickú hudbu 16.–18. storočia“ bola doc. PhDr. R. Beličová, PhD. Členmi riešiteľského kolektívu boli doc. J. Grossman, PaedDr. M. Krušínská, PhDr. B. Schubert, Mgr. art. E. Sadloňová, Mgr. K. Mihalov. Realizovala sa aj spolupráca s Akademií staré hudby FF MU v Brne.

- Prínos bol zrejmy aj vo sfére didaktického využitia multikultúrnych tendencií, tvorivej dramatiky, kreativity, alternatívnych postupov i humanizačných stratégií.
- Inovatívne rysy boli príznačné aj pre výskumy, koherentné s ďalším vzdelávaním pedagógov, a v rámci grantových projektov sa vytvorili nové možnosti k zintenzívneniu a skvalitneniu umeleckých dimenzií vysokoškolských študentov.
- Napriek spoločnému interesu o uchopenie fenoménu hudobnej kultúry, diferencie vedecko-pedagogických pracovísk spočívali v špecifickom bádateľskom zábere do sféry sakrálnej hudby (Ružomberok), tiež do oblasti hudobnej organológie a ikonografie (Nitra), ako aj hudobnej historiografie (Nitra, Prešov). Cez prizmu reflektovania otázok teórie hudobnej pedagogiky sa ukázali ako cenné vedecké a odborné počiny a aktivity (Banská Bystrica, Nitra), pričom je zrejmé, že zahraničné kontakty vo vedecko-výskumnej oblasti mali tiež svoje adekvátne zastúpenie (najmä Prešov, Ružomberok, Nitra, Banská Bystrica). Spoločným menovateľom bádateľského úsilia bol adekvátny dôraz na praxologickú sféru, s inšpiratívnymi podnetmi k jednotlivým hudobno-výchovným činnostiam, ku kreatívnym edukačným stratégiám a k stimulácii vzdelávania učiteľov. Ich aplikáciu a efektivitu bude možné sledovať a hodnotiť v horizonte ďalších rokov, zrejme aj v podobe reprezentatívnych empirických výskumov, ako sa to podarilo iniciatívnym kolegom, vedecko-pedagogickým pracovníkom v Českej republike.

Summary

Research Spectrum of the University Music Education Centers in Slovakia: Innovative Trends from 1989 to 2009

The study focuses on the contributions of the university music education centers in Slovakia from the perspective of their scientific research objectives and results. It tries to show the scientific priorities of music education departments at Slovak universities and presents the differences as well as similarities in their research activities.

Literatura

- BANÁRY, B. Špecifiká hudobnej výchovy na cirkevných školách. In *Ars sonans*. 1. Nitra: PF UKF, 2005, s. 67–70. ISBN 80-8050-919-0.
- BARANOVÁ, E. Stratégie koncipovania študijných programov predškolskej a elementárnej pedagogiky a status quo hudobnej výchovy. In *Kontexty hudební pedagogiky III*. Praha: PF UK, 2009, s. 39–45. ISBN 978-80-7290-323-8.

MICHÁLKOVÁ, D. Prínos Vladimíra Gregora a Luďka Zenkla k rozvoju spolupráce katedier Hv na Pedagogických fakultách v Ostrave a Banskej Bystrici. In Kontexty hudební pedagogiky I. Praha: PF UK, 2007, s. 69–71.

PAVLÍK, O. (edit.) Pedagogická encyklopédia Slovenska 2. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 1985.

SZÓRÁDOVÁ, E. Vedecká a umelecká činnosť katedry hudobnej výchovy PF UKF v Nitre. In Technológia vzdelávania, roč. 12, č. 9, s. 2004, s. 7–8. ISSN 1335-003X.

ŠIMONEK, J. (edit.) 50 rokov Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Nitra: UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-591-6.

TESAŘ, S. Jak jsme na tom, aneb co se děje (nebo spíš neděje) v československé hudební pedagogice. In Hudební rozhledy 43, 1990, s. 386–389.

www.pfukf.sk

www.pfumb.sk

www.fhvumb.sk

www.pfpu.sk

www.fhvpu.sk

www.pfuk.sk

www.pfru.sk

www.fpvzu.sk

www.ped.muni.cz

Současná regionální hudební problematika jako výběrový předmět na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity

Pavla Olšarová

Úvod

Příspěvek je úzce svázán s tematikou mé disertační práce, již je „Umělecká hudba v Ostravě 2000–2010“, jejímž cílem je, po rozsáhlé heuristické práci v archivech ostravských kulturních institucí a excerpce denního a odborného tisku, provést soupis veškerých koncertů, jež byly provedeny na území města Ostravy ve vymezeném časovém období. Zároveň zde budu prezentovat nabyté zkušenosti při tvorbě nového výběrového předmětu „Umělecká hudba v Ostravě – hudební osobnosti a instituce“ na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, na jehož realizaci jsem získala finance z Fondu rozvoje vysokých škol.

Regionální tematika v edukačním procesu

Regionální tematika pro aktivní a přímé poznávání hudební kultury vždy měla důležitou roli v pedagogickém procesu. V dnešní době je tento fakt zapotřebí zdůrazňovat, jelikož v současném trendu poznávání zahraničního kulturního bohatství díky moderním technologiím se často zapomíná na nejbližší hudební prostředí, v němž žáci vyrůstají. Přitom hudební umění je neodmyslitelnou součástí národní kultury, skrze níž můžeme snáze pronikat i do duchovní podstaty národa. Adekvátní vnímání a porozumění hudebním dílům a hudební produkci znamená lepší rozšifrování znaků dané národnostní skupiny. Jakmile není regionální problematika obsažena v edukačním procesu a žáci nejsou vedeni k aktivní účasti na kulturním dění svého regionu, nastává postupné vytrácení se regionálních zvyků a tradic. Palčivý problém nedostatku zájmu mladých lidí o kulturní dění ve svém regionu je již reflektován v dokumentu s názvem *Revidovaná Evropská charta participace mladých lidí na místním a regionálním životě*,¹⁶⁹ jež má ve svém programu začleněn i požadavek spolupráce mládeže na kulturním dění ve svém regionu.

Jestliže chceme zlepšit současný stav přístupu k hudební kultuře, je třeba začít u výchovy na základních školách. V pedagogické praxi nalezneme podklady pro aktivní komunikaci s hudebním uměním v běžném životě také v potřebě rozvíjení klíčových

¹⁶⁹ *Revidovaná Evropská charta participace mladých lidí na místním a regionálním životě*. [online]. [cit. 2011-11-25]. Dostupné z WWW: <http://www.adam.cz/zahranici/doc/revidovana_charta_participace.pdf>.

kompetencí, jež mají ideálně prolínat celým edukačním procesem ve všech vyučovacích předmětech.¹⁷⁰ V hudební výchově jsou často opomíjeny kompetence komunikativní, v jejichž rámci je určen požadavek na znalost využití technologií, informačních a komunikačních prostředků pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem. Neméně důležitými jsou také kompetence občanské se svým zaměřením na respektování, ochranu a oceňování našich tradic a kulturního i historického dědictví se zapojením žáka do kulturního dění kolem něj. V praxi to znamená podněcování žáků k vyhledávání informací o kulturním dění v jeho bydlišti a okolí a zároveň k aktivnímu navštěvování místních kulturních akcí.

Žák by neměl s hudbou přicházet do kontaktu pouze prostřednictvím video či audio nahrávek či skrze teoretické a praktické znalosti svého pedagoga. Měl by získat dovednost aktivně přistupovat k hudebnímu dění ve svém okolí. Hudební výchova by kromě praktických hudebních činností měla podporovat také návštěvnost koncertů či jiných kulturních představení a měla by podněcovat zájem o kulturní dění. Aby mohla být tato vize naplněna, je zapotřebí, aby tímto směrem byla vedena i příprava budoucích učitelů na katedrách hudební výchovy pedagogických fakult. Studenti vysokých škol by měli být seznamováni nejen s teoretickou a praktickou stránkou hudby v akademickém prostředí, ale také s prožitkovou stránkou tohoto umění mimo zdi univerzity. Bohužel dnešní trend školství je opačný a má tendenci směřovat k teoretickým znalostem a velkému množství abstraktních informací. Tato tendence je pochopitelná u oborů s přírodovědnými či jinými zaměřeními, ne však u oborů s uměleckými aspekty.

Současný stav na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity

V současné době jsou na naší katedře realizovány dva výběrové předměty, které přímo nabízí aktivní účast na kulturním dění. Jsou jimi exkurze do Prahy a na Hukvaldy, které budoucím pedagogům zprostředkují styk s hudbou v jejím živém znění a seznámení je s přímým zázemím vzniku významných děl. Vzhledem k tomu, že se jedná o výběrové předměty, tzv. typu „C“, jsou přístupny studentům celé Ostravské univerzity bez podmínky absolvování jakéhokoliv předmětu souvisejícího s hudebním uměním. O oba níže specifikované předměty je každým rokem velký zájem napříč všemi fakultami celé univerzity.

¹⁷⁰ Více ke klíčovým kompetencím naleznete v dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-09-10]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.*

Předmět „*Exkurze 1 – hudební kultura Prahy*“ je realizován jako třídní exkurze, v jejímž rámci studenti navštíví vybrané koncerty či hudební představení. Pro úspěšné absolvování předmětu je zapotřebí aktivní účast a vypracování seminární práce, která odborně hudebně-historicky a kulturologicky reflektuje proběhnuvší exkurzi. „*Exkurze 2 – Janáčkovy Hukvaldy*“ je obsažena pouze v jednom dni a jejím cílem je návštěva rodiště Leoše Janáčka, jemu věnovaného muzea a následný výlet k památníku Lišky Bystroušky v oboře, kde je následně proveden odborný výklad vedoucího pedagoga se zaměřením na operní tvorbu. I v tomto případě je pro absolvování nutná nejen aktivní účast, ale i zpracování písemného referátu, jehož obsahem je vybraná část života skladatele či jednoho jeho hudebního díla na základě minimálně jedné odborné monografie.

„Umělecká hudba v Ostravě – hudební osobnosti a instituce“

Mnou vytvořený výběrový předmět je koncipován jako jednosemestrální a jeho cílem bude zdůraznit významné ostravské hudební festivaly, kulturní instituce související s hudebním děním, žijící skladatele, hudební umělce a tělesa působící v Ostravě. Převážná část semestru bude věnována hudbě umělecké – pouze poslední jedna až dvě hodiny budou věnovány hudbě nonumělecké. Vzhledem k tomu, že výběrový předmět si může zapsat každý student Ostravské univerzity, bez nutnosti jakéhokoliv hudebního vzdělání, je jeho koncepce tvořena s přihlédnutím k této situaci. Základním záměrem předmětu je primárně rozvoj orientace v současném hudebním zázemí na území města Ostravy a také rozvoj aktivního přístupu k hudební produkci celkově. Během semestru budou mít studenti také možnost diskutovat se třemi vybranými osobnostmi, kteří svou aktivní činností hudební kulturu Ostravy ovlivňují.

Rozdělení problematiky do jednotlivých vyučovacích hodin je následující:

1. Úvodní přednáška: úvod do problematiky, přehled odborné knižní a časopisecké literatury, internetové zdroje informací, konfrontace potřeb a očekávání studentů s koncepcí vyučujícího, hledání styčných ploch (cíl, obsah, metody a formy výuky, studijní literatura), harmonogram průběhu semestru a podmínky pro udělení zápočtu.
2. Ostrava jako centrum kultury a umění severovýchodní Moravy a Slezska – vývoj hudebního života od konce 19. století do současnosti. Kulturní instituce sídlící na území města Ostravy.

3. Nejvýznamnější hudební festivaly umělé hudby – Janáčkův Máj, Svatováclavský hudební festival.
4. Další hudební festivaly na Ostravsku (Folklor bez hranic, Janáčkovy Hukvaldy, Ostravské dny – Festival nové hudby a další).
5. Pozvaný host k tematice hudebních festivalů – Mgr. Jaromír Javůrek.
6. Hudební tělesa působící na území města Ostravy (Janáčkova filharmonie Ostrava, Kubínovo kvarteto, Ostravská banda a další).
7. Hudební interpreti pocházející z Ostravy.
8. Pozvaný host k tematice hudebních těles a interpretů – prof. Jan Hališka.
9. Skladatelské osobnosti Ostravy (Milan Báčorek, Eduard Dřízga a další).
10. Pozvaný host k tematice skladatelů Ostravy – prof. Milan Báčorek.
11. Instituce zaměřující se na vzdělávání budoucích umělců či pedagogů na umělecky zaměřených školách (Janáčkova konzervatoř a Gymnázium v Ostravě, Fakulta umění OU).
12. Nonumělé hudba v Ostravě (hudební kluby, festival Colours of Ostrava a další).
13. Udělení zápočtů a evaluační anketa.

Podmínkou pro úspěšné absolvování předmětu je jednak účast na přednáškách a diskuzích s pozvanými hosty, ale také bude vyžadována recenze vybraného koncertu. Vzhledem k tomu, že realizace proběhne v zimním semestru akademického roku 2012/2013, tak to bude buď jeden z koncertů Svatováclavského hudebního festivalu a pokud studenti nestihnou tento festival navštívit, tak koncert Janáčkovy filharmonie.

Závěr

I přes existenci dvou výběrových předmětů zprostředkovávajících aktivní seznámení se s hudbou, jsem pocívala nedostatek v komplexnější výuce současné regionální hudební problematiky. Exkurze jsou vždy plánované jako jednorázové – jednodenní či třídenní – kdežto mnou vytvořený předmět předkládá ucelený a systematický plán učiva rozdělený do třinácti výukových týdnů semestru. Díky tomu je zde prostor pro ucelené zachycení ostravské hudební kultury od hudebních institucí až po současné hudební skladatele. Pro studenty je jistě velkým pozitivem i zařazení nonumělé hudby. Pevně věřím, že na základě evaluace předmětu po jeho ukončení, bude moci být tento předmět realizován i nadále a prokáže se jeho potřebnost. Dle mého názoru v celkovém rozvoji budoucího pedagoga má nezastupitelné místo i aktivní zájem o hudební kulturu v místě svého bydliště, což jim tento předmět zprostředkuje. Tyto nabyté zkušenosti mohou nadále předávat svým žákům ve své

praxi. Neboli jak napsal profesor Ivan Poledňák „*proč neusilovat o to, zbláznit je (žáky) hudbou a do hudby...ale nejdříve se musíme zbláznit my sami a snít...*“.¹⁷¹

Summary

The paper focuses on the inclusion of current regional musical arts in music education in primary and secondary schools and primarily reflects the circumstances of the creation of the new selective subjects at the Department of Music, University of Ostrava, which will focus on current events in Ostrava music with an emphasis on artificial music.

¹⁷¹ Poledňák, Ivan. K problematice učiva v předmětu hudební výchova. *e-Pedagogium* [online], 2003, roč. 4, č. 1 – mimořádné. [cit. 2012-9-3]. Dostupné na WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek15.htm>>. ISSN 1213-7499.

Film jako prostředek popularizace hudby

Jindřich Schwarz

Film je dnes bezesporu nejpobulárnějším zábavním produktem současné kultury. Existuje celá řada filmových žánrů, jež reflektují různá témata. V této pestré nabídce kinematografie lze nalézt stovky filmů souvisejících s hudbou. Jejich podíl na popularizaci hudby je samozřejmě různý nejen z hlediska kvantity, ale i kvality. Nelze jej však popřít. Vždyť kdo by dnes neznal Formanova Oscary ověčeného *Amadea*, který se na *Česko-Slovenské filmové databázi* s 90% hodnocením těší 40. příčce v celkovém pořadí kategorie oblíbenosti všech filmových titulů. Dokladem jeho popularity je zde více než 29 tisíc hodnotících uživatelů.¹⁷² Nabídka filmových titulů, jež jsou relevantní dané problematice, se však zdaleka neomezuje pouze filmový žánr životopisný. Vzhledem k její šíři je tedy pro lepší orientaci v daném tématu nezbytné nastínit kategorizaci těchto filmů.

Filmy, které mají vliv na popularizaci hudby, nebo jež lze k tomuto účelu využít, je možné kategorizovat na základě mnoha kritérií. Tato kritéria spolu však často natolik souvisejí, že by bylo značně násilné pokusit se je izolovat, byť v zájmu přehlednosti. Proto se pokusím prezentovat jednotlivé kategorie, do nichž dané filmy spadají, v širším kontextu. Přitom budu postupovat od obecně nejznámějších a zároveň nejpoužívanějších, možno říci v rámci dané problematiky mainstreamových kategorií, až k oněm spíše klubovým, minoritním záležitostem.

Nejtypičtějším produktem kinematografie popularizujícím hudbu je **životopisný film**. Ten může být biografií hudební osobnosti (skladatele, či interpreta) jak z oblasti **vážné** (*Amadeus*, *Ve stínu Beethovena*, *Farinelli* ad.), tak **populární hudby** (*Ray*, *Walk the Line*, *Beze mě: šest tváří Boba Dylana* ad.). Filmy z oblasti populární hudby pak často reflektují nikoli pouze **jednotlivce**, ale celou **kapelu** (*Backbeat*, *The Runaways*, *Control* ad.), či **několik osobností** (např. *Cadillac Records*). Je však nutno upozornit, že některé filmy jsou biografiemi jak **fiktivních** osobností (např. *Legenda o 1900*), tak smyšlených kapel (např. *Rocker*). Ve filmech jako *8. míle* (Eminem), či *Vitus* (Teo Gheorghiu) jsou naopak v roli hlavních protagonistů přímo konkrétní **reálné osobnosti**. Pro životopisné filmy, které často současně spadají také do žánru drama, psychologický, či hudební, je typická silná dějová linka, zatímco míra role hudby bývá různá.

¹⁷² Na *Internet Movie Database* hodnotilo tento film více než 147 tisíc uživatelů.

Primární roli hraje hudba naopak ve **filmových muzikálech**, které jsou dalším významným představitelem filmů popularizujících hudbu. I zde bychom našli většinu specifik, které jsou popsány výše. Muzikály o konkrétní reálné osobě (např. *Evita*), či o celém hudebním seskupení (např. *Dreamgirls*), s hudební osobností v hlavní roli (např. *Tanec v temnotách* – Björk) apod. Samozřejmě existuje celá řada filmových muzikálů, jejichž primárním cílem není popularizace konkrétní hudební osobnosti, kapely, či žánru. I k nim se však většinou váže kvalitní a posluchačsky atraktivní soundtrack, který danou hudbu popularizuje, byť sekundárně (např. *Lví král*).

Významnou roli na poli popularizace hudby hrají **taneční filmy**. I zde najdeme pestrou kvalitativní škálu filmových titulů, a to nejen z hlediska úrovně taneční, ale také hudební a herecké. Mezi nejhodnotnější počiny této kategorie patří snímky Carlose Saury (*Carmen, Flamenco, Tango* ad.), na kterých se podílí významní taneční choreografové (např. Antonio Gades), ale také hudebníci (např. kytarista Paco de Lucia ad.). Značný podíl této kategorie tvoří „teenagerovské“ filmy (*Let's Dance, Honey, Tanec s vášní* ad.), které se většinou váží k různým žánrům populární hudby a s ním souvisejícím tanečním stylem (nejčastěji breakdance). Jejich doménou jsou kvalitní taneční scény a soundtrack, zatímco z hlediska kinematografie jde o produkty průměrné, či spíše podprůměrné.

Dokumentární filmy z oblasti hudby většinou mapují určité tvůrčí a životní období konkrétní osobnosti (např. *Imagine: John Lennon*), či celé kapely (např. *Foo Fighters: Back and Forth*). Často jsou však také záznamem koncertu, který je doplněn o bonusy ve formě rozhovorů a zákulisního dění (např. *Led Zeppelin: The Song Remains the Same*), či sestřihem z několika koncertů (např. *Iron Maiden: Flight 666*). Zajímavostí jsou dokumenty o fiktivních osobnostech, jako např. film o smyšlené kapele Spinal Tap (*Hraje skupina Spinal Tap*). Dokumentární filmy jsou samozřejmě divácky a posluchačsky atraktivní pro okruh fanoušků daného interpreta, či kapely, a jejich kladem je prezentace faktů. Pro nezasvěceného diváka však může být z hlediska atraktivity filmu nevýhodou absence děje.

Snímky jako *Pink Floyd: The Wall* (1982), nebo *Sigur Rós – Heima* (2007) již předznamenávají další kategorií filmů popularizujících hudbu, a to tzv. **vizualizace hudby**. Zde se řadí filmy jako *Fantazie* (1940) z dílny Walta Disneye, která je spojením animovaného filmu se skladbami z oblasti vážné hudby (Stravinského *Svěcení jara*, Čajkovského *Louskáček* ad.). Zajímavým spojením obrazu (režie G. Reggio) a hudby (P. Glass) je film *Koyaanisqatsi*¹⁷³ (1983), který je uměleckým dokumentem zobrazujícím stav současného

¹⁷³ První díl trilogie. Druhý díl *Powaqqatsi* (1988), třetí *Naqoyqatsi* (2002).

světa industrializované společnosti. K popularizaci hudby přispívají také filmové adaptace oper (např. *Rusalka*¹⁷⁴, *La Bohème* ad.).

Z výše uvedeného nástinu kategorizace filmů popularizujících hudbu lze samozřejmě abstrahovat jednotlivá kritéria jako příslušnost k určitému filmovému žánru, míru fikce, roli hudby apod., na základě kterých by bylo možné zmíněné kategorie dále dělit do naznačených subkategorií. Většina těchto filmů, jak již však bylo v úvodu naznačeno, je syntézou mnoha výše zmíněných prvků (více filmových žánrů, reálné i fiktivní postavy, jednotlivci i skupiny atd.), a spadá tak do několika subkategorií současně. Je samozřejmě žádoucí uvědomovat si tyto jednotlivé prvky, avšak každý film vnímat jako komplex, který je jimi tvořen. Výše uvedené kategorie jako biografický, muzikálový, taneční film ad. jsou již tedy komplexem daných prvků.

Je evidentní, filmy hrají důležitou roli coby prostředek popularizace hudby ve funkcionální hudební výchově. Přirozeně se tedy nabízí otázka, proč jich nevyužít i v rámci hudební výchovy intencionální. Oblíbenost filmu jako komunikačního prostředku tkví především v atraktivitě formy jeho sdělení. Ta na jedné straně klade vysoké kognitivní nároky na recipienta (zapojení sluchového i vizuálního receptoru), což vede k vyšší efektivitě z hlediska pochopení i zapamatování daných informací, na straně druhé je paradoxně recipientem subjektivně vnímána jako přijatelnější než pouhý výklad, byť doplněný o poslechové ukázky. Forma však zdaleka není jediným hudebně pedagogickým potenciálem filmu. Jeho předností je zejména kontext (historický, politický, sociální, kulturní, osobní apod.), do kterého je hudba zasazena, protože ten může mít značný vliv na její pochopení a přijetí. Film prezentuje hudbu v konkrétním prostředí, v rámci kterého je zobrazena např. dobová architektura, móda, společenská situace, charaktery postav a vztahy mezi nimi a mnoho dalších skutečností.

Existuje celá řada možností, jak využít hudebně pedagogického potenciálu filmu v oblasti intencionální hudební výchovy, přičemž jednotlivé vzdělávací stupně budou mít samozřejmě různá specifika jeho využití. V rámci vysokoškolského vzdělávání hudebně pedagogicky zaměřených oborů lze využít filmu zejména v oblasti dějin artificiální a populární hudby. Práce s filmem však klade vysoké nároky na pedagoga. V první řadě je nutné mít přesně stanovený cíl, kterému bude prezentace filmu sloužit. Je třeba zvážit nejen výběr a délku ukázky, ale také způsob její prezentace. Film může být uveden komentářem

¹⁷⁴ Např. verze z roku 1966 (režie V. Kašlík), či 1977 (režie P. Weigl).

pedagoga, stejně tak jako komentován v jeho průběhu, či po zhlédnutí. Stejně je tomu v případě vytýčení s filmem souvisejících úkolů.

Existuje opravdu poměrně pestrá škála kvalitních filmů, které reflektují problematiku hudby z nejrůznějších úhlů pohledu. Přihlédneme-li k oblíbenosti filmu, ať již coby komunikačního prostředku, uměleckého díla, či pouhého komerčního produktu a k jeho nezpochybnitelné úloze v rámci funkcionální hudební výchovy, je evidentní, že by byla škoda nevyužít jeho pedagogického potenciálu také v rámci intencionální hudební výchovy. I přes veškerá úskalí, která s touto problematikou souvisí, věřím, že si film najde v moderní hudební výchově své místo. O jeho důležitosti ostatně svědčí i zařazení filmové (audiovizuální) výchovy do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Summary

This paper highlights the role of film as a means of popularizing music in functional music education and points out its pedagogical potential and possibilities of its utilization in intentional music education. It is here for a better grasp of the issues outlined categorization of relevant films supplemented by a list of specific titles.

Seznam citovaných filmových titulů

1. *Amadeus (1984)*
2. *Backbeat 1994()*
3. *Beze mě: šest tváří Boba Dylana (2007)*
4. *Cadillac Records (2008)*
5. *Carmen (1983)*
6. *Control (2007)*
7. *Dreamgirls (2006)*
8. *Evita (1996)*
9. *Fantazie (1940)*
10. *Farinelli (1994)*
11. *Flamenco (1995)*
12. *Foo Fighters: Back and Forth (2011)*
13. *Honey (2003)*
14. *Hraje skupina Spinal Tap (1984)*
15. *Imagine: John Lennon (1988)*

16. *Iron Maiden: Flight 666 (2009)*
17. *Koyaanisqatsi (1983)*
18. *La Bohème (2008)*
19. *Led Zeppelin: The Song Remains the Same (1976)*
20. *Let's Dance ()*
21. *Lví král ()*
22. *Pink Floyd: The Wall (1982)*
23. *Ray (2004)*
24. *Runaways, The (2010)*
25. *Sigur Rós – Heima (2007)*
26. *Tanec s vášní (2000)*
27. *Tanec v temnotách (2000)*
28. *Tango (1998)*
29. *Ve stínu Beethovena (2006)*
30. *Vitus (2006)*
31. *Walk the Line (2005)*
32. *8. míle (2002)*

Musica viva in schola XXIII.

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

Vydala Masarykova univerzita v roce 2012
1. vydání, 2012

ISBN 978-80-210-6106-4
DOI: 10.5817/CZ.MUNI.P210-6106-2012