

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta

Musica viva in schola XXII.

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



Brno 2010

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY č. 246
ŘADA HUDEBNĚ VÝCHOVNÁ č. 21

Recenzovali: Prof. PhDr. Jindřiška Bártová
doc. MgA. Jan Grossmann

© 2010 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-5388-5

Obsah

Autoři referátů	4
Úvodem	5
Bedřich Crha: Aktuální stav všeobecné hudební výchovy v ČR 2010	6
Michal Košut: Společnost kontra hudební výchova	30
Blanka Knopová: Hudební činnosti – jejich zastoupení ve vyučovacím procesu	34
Markéta Prudíková: Hudební výchova na základní škole očima žáků	40
Petra Bělohávková – Michal Nedělka: Hudební formy e-learningem	45
Jana Hudáková: Multimediální vyučbový CD-ROM a jeho místo v hudobnej výchove	49
Veronika Ševčíková, Sylvie Barčíková: Hudba v mobilních telefonech současných středoškoláků	56
Marika Gajdošová: Aktuálnosť kompetencií učiteľa profesionálnej hudobnej výchovy v 21. storočí.	72
Jiří Kusák: Hudebněpsychologická, hudebněpedagogická a hudebnědidaktická příprava učitelů hudební výchovy na KHV PdF OU v Ostravě	77
Tatiana Pirníková: Aby hudba bola deťom priateľom... ..	83
Kamila Sokolová: Využití talentu žáků ve výuce hudební výchovy	89
Petr Ježil: Hudba a její prostor – výchova uměním na ZŠ	95
Jindřich Schwarz – Veronika Ševčíková: Filmový soundtrack jako fenomén postmoderny ...	108
Vladimír Richter: K otázkám pěveckého repertoáru v hudební výchově	115
Daniela Mandysová: Pěvecká výchova v učebním programu budoucích učitelů.	122

Autoři referátů

Mgr. Sylvie Barčíková

PhDr. Petra Bělohávková, Ph.D.

doc. PhDr. Bedřich Crha, CSc.

PaedDr. Mgr. Art. Marika Gajdošová, PhD.

PaedDr. Jana Hudáková, PhD.

doc. PhDr. Petr Ježil, Ph.D.

PhDr. Blanka Knopová, CSc.

prof. Michal Košut, Ph.D.

PhDr. Jiří Kusák, Ph.D.

doc. PaedDr. Daniela Mandysová

doc. PaedDr. Michal Nedělka, Ph.D.

doc. Tatiana Pirníková, PhD.

Mgr. Markéta Prudíková

doc. Mgr. Vladimír Richter

Mgr. Jindřich Schwarz, DiS.

Mgr. MgA. Kamila Sokolová

doc. PhDr. Veronika Ševčíková, Ph.D.

Úvodem

Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity uspořádala ve dnech 19. – 21. října 2010 XXV. Mezinárodní hudebně pedagogickou konferenci MUSICA VIVA IN SCHOLA. Jednání se uskutečnilo v prostorách výukového střediska Masarykovy univerzity na Cíkháji.

Hlavní téma konference „*Využití multimediálních technologií v hudební výchově*“ v letošním roce vychází z grantového výzkumného úkolu řešeného naším pracovištěm „*Využití multimediálních technologií v hudební výchově MUNI/A/1025/2009*“ a je zaměřeno na multimediální aplikace nabízející řadu možností jejich využití v procesu hudební výchovy. Na konferenci byly prezentovány výsledky rozsáhlého empirického výzkumu využití multimediálních technologií v hudební výchově na základních školách v České republice.

Vzhledem k tématem konference poměrně úzce vymezenému okruhu problémů probíhalo jednání ve dvou paralelně probíhajících sekcích, z nichž první - **Multimédia a současná škola** - akcentovala problémy vymezené ústředním tématem konference, zatímco druhá - **Aktuální problémy hudební pedagogiky** - otevřela prostor pro diskusi a řešení otázek spojených se současným stavem hudební výchovy na všech typech a stupních škol, přípravou učitelů hudební výchovy na pedagogických fakultách, studijními programy, rámcovými a školními vzdělávacími programy apod. Odborné veřejnosti předkládáme sborník 15 referátů, které zazněly v rámci jednání konference. Redakce sborníku nepřebírá odpovědnost za obsahovou, odbornou a jazykovou úroveň referátů.

Petr Hala, tajemník konference

Brno, 17. prosince 2010

Aktuální stav všeobecné hudební výchovy v ČR 2010

Bedřich Crha

Mezinárodní hudebně pedagogické konference *Musica viva in schola*, které mají již bezmála padesátiletou tradici a pevné místo v kontextu české a evropské hudební pedagogiky, byly vždy platformou tematizace a prezentace relevantních okruhů problémů hudební pedagogiky jako vědy v rovině teoretických reflexí, ale také aktuálních problémů živého hudebně výchovného procesu na všech typech a stupních škol, kde tato všeobecná, ale také výběrově specializovaná či profesionální hudební výchova probíhá. Byly místem setkávání našich hudebních pedagogů s odborníky z celé řady dalších evropských států a tedy příležitostí pro výměnu zkušeností ze všech okruhů hudebně pedagogického bádání i vlastního procesu hudební výchovy. Tomu odpovídala i ústřední témata konferencí, která se, ač vždy jiným úhlem pohledu, implicitně dotýkala kardinálních problémů souvisejících s hlavním cílem a posláním hudební výchovy, a to předávání hudby z pokolení na pokolení a výchovy budoucího kvalifikovaného posluchače hudby: „*Aktuální problémy hudební výchovy*“, „*Učitel hudební výchovy a hudby v evropském kontextu*“, „*Příprava učitelů hudební výchovy na pedagogických fakultách v České republice*“, „*Nová dimenze hudebnosti jako problém hudební výchovy*“, „*Úskalí receptivní výchovy v kontextu současné hudební výchovy*“, „*Vychovává hudba člověka?*“, „*Umění a současný masmediální svět - symbióza nebo konfrontace?*“, „*Člověk – umění - kultura*“, minulá konference v roce 2008 nastolila téma „*Problémy recepce v jednotlivých druzích umění*“ a konečně letos „*Využití multimediálních technologií v hudební výchově*“.

Z uvedených tematických okruhů je tedy zřejmé, že zejména v posledních desetiletích otázky postavení a funkcí hudby a hudební výchovy v procesech globalizace a stále se zvyšující intenzita působení masového mediálního až virtuálního světa, který stojí mezi člověkem a jeho reálným světem, vyvolávají v současné hudební pedagogice jako teoretické reflexi celého procesu hudební výchovy s anticipačními ambicemi nutnost neustálého hledání nových cest, jak vybavit mladého člověka pro celý jeho život v rovině vědomostí a dovedností základní hudební gramotností a současně recepční kompetencí pro jeho další vkusovou a hodnotovou orientaci v množství hudebních informací, se kterými se setkává. Toto hledání však v jiné kvalitě provází hudební pedagogiku a hudební výchovu posledních více jak sto let, které byly charakteristické

bojem o změnu postavení a funkce hudební výchovy, o její zkvalitnění a její společenskou emancipaci. Je pochopitelné, že všechny úvahy o školské hudební výchově zejména v receptivních činnostech vycházejí z předpokladu, že celý její proces je bezprostředně svázán a podmíněn možností styku žáka se znějící hudbou. Tyto možnosti se v průběhu času výrazně proměnily a mohlo by se zdát, že rozvoj a rozšíření nejprve rozhlasu, následně další záznamové a reprodukční techniky a nových multimediálních technologií vytvořily právě školské hudební výchově nový, dříve netušený prostor pro realizaci jejích záměrů. Došlo ale k jistému paradoxu: tento prostor, který škola z nejrůznějších organizačních, technických, ekonomických, personálních a dalších celospolečenských důvodů nevyužila, postupně zaplnila média a tím se rozevřely nůžky mezi cíli hudební výchovy, vlastními hudebními zkušenostmi žáků s hudbou a jejich hudebními preferencemi. Pokud však má 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.

Snahy o zachycení různých postojů k hudbě, hudebních zájmů, aktivit, oblíby jednotlivých druhů a žánrů hudby, typů posluchačského chování, hudebního vkusu, hudebních preferencí a hudebnosti jako fenoménu vůbec mají u nás dlouholetou tradici. Významným přínosem pro hudebně empirický výzkum byl zvukový dotazník (fonotest), který je spojen se jménem Otakara Zicha¹, následně byl využit ve výzkumech Františka Lýska² 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. Kasan³. Další výzkumy proběhly pod patronací Ústavu pro výzkum kultury⁴ a Studijního oddělení Československého rozhlasu, který následně garantoval jeden z nejvýznamnějších výzkumů 90. let, *Výzkum hudebnosti 1990* Jaroslava Kasana.⁵ Poslední reprezentativní výzkum posluchačů v České republice realizoval

¹ ZICH, O. *Estetické vnímání hudby*. Praha: 1910

² LÝSEK, F. *Hudební aktivita mládeže*. Brno: 1963

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

³ KARBUSICKÝ, V., KASAN, J. *Výzkum současné hudebnosti*. Praha: Výzkumné oddělení Českého rozhlasu, 1964

KARBUSICKÝ, V., KASAN, J. *Výzkum současné hudebnosti I – II*. Praha: Výzkumné oddělení Českého rozhlasu, 1969

⁴ 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

⁵ KASAN, J. *Výzkum hudebnosti 1990*. Praha: Výzkumné oddělení Českého rozhlasu, 1991

v roce 2001 Mikuláš Bek.⁶ Všechny tyto i mnoho dalších empirických výzkumů⁷, ať už zkoumaly jakoukoliv stránku společenské existence hudby a chování jejich 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 a všechny závěry zejména o postojích k hudbě a preferencích jednotlivých druhů a žánrů hudby zprostředkovaně odkazovaly na její výsledky. Nejkritičtější závěr se objevil u citovaného Kasanova výzkumu z roku 1990, když v souvislosti s hudebními preferencemi mládeže konstatuje, že *...vliv hudební výchovy je téměř nicotný*. Další závěry, které lze do značné míry generalizovat, vypovídají o tom, že relativně nové a stále se proměňující „hudební osvětí,“ spjaté neodmyslitelně s nejmodernějšími multimediálními technologiemi, stojí jakoby proti cílům hudební výchovy a do značné míry neguje její snahy o kultivaci hudebního vkusu, hudebních preferencí a postojů dětí a mládeže zejména k artificiální hudbě, a to do té míry, že se v souvislosti s hudební výchovou mluví spíše o „převýchově“.

Z dostupné literatury a pramenů však není znám žádný výzkum, jehož účelem a cílem by bylo zjištění současného stavu hudební výchovy na základních školách, tedy všeobecné hudební výchovy, kterou vždy prochází celá populace a jejíž úkol krásně formuloval před více než osmdesáti lety Vladimír Helfert: *...úkolem soustavné receptivní výchovy je kultivovat neuvědomělou receptivní hudebnost v uvědomělou tak, aby potřeba hudby méně hodnotné byla vytříbena v potřebu hudby cenné a hodnotné, tzn.abý hudební kultura obecnstva byla povznášena k stále vyššímu stupni, aby školská hudební výchova vychovávala a tříbila hudební vkus.*⁸

Jestliže v poválečné historii Československé a České republiky nebyl realizován žádný reprezentativní empirický hudebně sociologický výzkum stavu hudební výchovy na základních školách, potom ambicí dále prezentovaného výzkumu s názvem „Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově“, ze kterého vychází následující text, bylo tuto mezeru vyplnit a současně akcentovat nejaktuálnější otázky možnosti využití multimediálních technologií k podpoře a prospěchu hudebně výchovného procesu na základních školách. Multimediální aplikace totiž nabízejí řadu možností jejich využívání v procesu hudební výchovy.

⁶ BEK, M. *Hudební posluchači v České republice 2001*. Brno: Ústav hudební vědy FF MU, 2003

⁷ CRHA, B. *Hudba a hodnotová orientace mládeže*. Brno: OPUS MUSICUM XXI, č. 10, 1989. ISSN 805889

⁸ HELFERT, V. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Praha: SPN, 1956

S některými z těchto interaktivních médií přicházejí žáci i učitelé do styku v běžném životě, ovládají jejich obsluhu a využívají výhod, které jim přinášejí (internet, CD, DVD ad.). Otázkou je, zda je tomu tak i v hudebně výchovném procesu na základních školách.

Cílem proponovaného výzkumu bylo s využitím metody dotazníku zmapovat a vyhodnotit míru využívání médií z pohledu žáků i učitelů a případně na základě výsledků navrhnout další možnosti jejich využití. Je pochopitelné, že tento poměrně úzký a specifický okruh problémů nelze vytrhnout z kontextu všech ostatních faktorů provázejících celý proces všeobecné hudební výchovy na základních školách, proto byl výzkum projektován v podstatně větší šíři tak, *aby zachytil současný stav hudební výchovy z pohledu školy, učitelů i žáků*, což ostatně dokládá i zde uvedený název *Hudební výchova 2010*. Dalším aspektem této šíře záběru bylo zamezit stylizaci a verbálnímu konformismu zejména u učitelů. Respondenti tak nebyli informováni, že cílem výzkumu je využití multimediálních technologií v hudební výchově, ale byli již v úvodním textu dotazníku seznámeni s tím, že se jedná o výzkum aktuálních problémů hudební výchovy v celé její šíři, kde specifické otázky týkající se vybavení školy, hudebního softwaru, výukových DVD apod. byly jednou ze součástí celé baterie otázek a byly zařazeny zhruba uprostřed dotazníku, který byl konstruován do čtyř základních problémových okruhů (vybavenost škol po materiálně-technické stránce, personální vybavenost škol, způsob, forma využití multimediálních aplikací ve výuce učitelem a konečně proporce zastoupení jednotlivých činností a způsob, forma aktivního zapojení žáků) a sledoval aprobovanost vyučujících hudební výchovy, do jaké míry probíhá výuka aktivně či pasivně ze strany žáků, vybavenost učeben hudební výchovy (interaktivní tabule, keyboardy, PC, jiné elektronické nástroje, videokamera atd.), jaké jsou používány hudební nástroje tradiční a elektronické, zda a jak je zapojen do výuky internet (www.youtube.com apod.) a zda je využíváno hudebního počítačového softwaru.

Základní soubor tvořili všichni učitelé hudební výchovy a žáci základních škol v České republice. Reprezentativní výběrový soubor byl stanoven kvótním výběrem na základě statistických údajů a databáze škol <http://www.quatro.cz/databaze-skol/>, dotazník byl zaslán na 3 524 základních škol v ČR, z nichž výběrový soubor nakonec tvořilo 532 škol, 614 učitelů hudební výchovy a 1839 žáků. Jedná se o kvazireprezentativní soubory, tedy soubory

reprezentativní v logickém, nikoliv statistickém smyslu slova.⁹ Dotazník byl u žáků administrován prostřednictvím proškolené sítě tazatelů přímo v místě školy, dotazník pro učitele proběhl on-line v elektronické formě. Struktura, typy a řazení otázek byla v obou dotaznících podobná, ale pochopitelně adekvátní souboru učitelů a souboru žáků.

Dotazník pro učitele byl konstruován do několika vybraných relativně samostatných problémových okruhů (*Specifika hudební výchovy, Postavení hudební výchovy na ZŠ, Profese učitele ZŠ, Školní vzdělávací program, Vybavení školy, Aktivity žáků v hudební výchově, Moderní populární a lidová hudba, Počítačová technika, Hudební softwary, Interaktivní tabule, Příprava na vysoké škole a další vzdělávání, Prezentace hudební výchovy*), které z velké části pokrývají působení respondentů v oboru a jejich postoje. Tyto okruhy se promítly do konstrukce dotazníku za účelem snadnější a přehlednější interpretace výsledků, ovšem respondenti se při vyplňování s tímto rozdělením nesetkali a vyplňovali dotazník jako celek. Dotazník obsahoval 63 číslovaných otázek, z nichž 20 bylo doplněno podotázkami. Dotazník pro učitele a dotazník pro žáky jsou vzájemně propojeny v mnoha styčných bodech, takže výsledky je možné dobře porovnávat. Některé otázky byly za tímto účelem formulovány totožně, jiné jsou na sebe napojeny volněji svým významem. Těžištěm srovnání dotazníků jsou oblasti hlavních cílů projektu, tedy zjištění vybavení škol po materiální stránce, zjištění způsobu a formy využití multimediálních aplikací ve výuce hudební výchovy a způsobu a formy aktivního zapojení žáků.

Dotazník pro žáky byl zhotoven rovněž jako textový dokument, ale na rozdíl od učitelů v této podobě byl také proškolenými tazateli předložen respondentům - žákům druhého stupně základních škol. Vlastní výzkum proběhl v hodinách HV v přítomnosti tazatelů, na konci stejné hodiny byly dotazníky ode všech vybrány, čímž se zajistila jejich úplná návratnost a také možnost tazatelů ještě reagovat na některé problémy s vyplňováním. Všechny získané údaje pak byly ručně zpracovány.

Dotazník obsahoval 52 otázek rozdělených pracovními opěť do několika okruhů (*Postavení HV a její význam, Náplň a průběh hodin, Žákovo hodnocení sebe sama a učitele, Vybavení, Vztah k hudbě, Vlastní hudební aktivity, Oblíbené žánry, interpreti a skladatelé, Co změnit v HV*), které nebyly nijak označeny a byly chápány jako určitý pomocný aparát pro fázi interpretace.

⁹ ZICH, F. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2004. 115s. ISBN 80-8675-419-7.

Hypotézy byly formulovány následovně: využití multimediálních technologií v procesu hudební výchovy na ZŠ není typické, míra jejich využití závisí na materiálně technickém vybavení školy a připravenosti učitele hudební výchovy na tento typ práce. Rozhodující je věk učitele s tím, že bude nepřímá úměra mezi věkem a využíváním multimediálních technologií, tzn. čím mladší učitel, tím větší pravděpodobnost využívání a naopak.

Výběrový soubor učitelů (celkem 612) tvořilo 86% žen a 14% mužů. Ve věkovém složení je patrná převaha starších generací. Zatímco první polovinu profesně aktivního života (do cca 40 let) reprezentuje 41% respondentů, 59% je v jeho druhé polovině nebo již v důchodovém věku.

Převážná část učitelů (93%) získala vysokoškolské vzdělání na pedagogické fakultě. Absolvování filozofické fakulty uvedla 3 % respondentů. Počet absolventů akademie je mizivý (0,9%). Průměrná délka hudebního vzdělávání respondentů je 12 let, pedagogické praxe je 18 let, z toho v oboru hudební výchova 16 let. Z respondentů aprobovaných pro II. stupeň ZŠ je pro HV aprobováno 84% (každý šestý respondent z této skupiny tedy učí bez odpovídající aprobace), z těch, kteří jsou aprobováni pro střední školy, má HV jako svou aprobaci 82%. Nejvíce respondentů hraje v souladu s požadavky hudebních kateder pedagogických fakult na klavír (83%), s čímž souvisí i schopnost hrát na keyboard (tu ale uvedlo pouze 34% respondentů). Polovina respondentů ovládá hru na kytaru (53%) a na flétnu (51%), na housle hraje pouze 14% respondentů, někteří učitelé nehrají na žádný hudební nástroj (1,3%).

Z hlediska své oblíbenosti v rámci předmětů, které vyučují, hodnotí učitelé HV spíše pozitivně, čtvrtina ji učí nejraději a dvě třetiny ji umístili uprostřed. V porovnání s jinými předměty je pro respondenty největším pozitivem HV, že zde učitel může vytvořit uvolněnější a otevřenější atmosféru (72%), naopak jako největší negativum vidí nerespektování HV žáky jako plnohodnotného předmětu (64%).

Představy respondentů o výuce HV před nástupem do praxe zhruba odpovídaly skutečnosti (56%), ale často byly také pozitivnější, než jaká je skutečnost (40%). Celkově tedy byla realita výuky HV pro respondenty negativnější než jejich představy o ní, přesto by si dvě třetiny z nich zvolilo HV za svou aprobaci znovu.

Jako hlavní cíl HV vidí respondenti především podporu všeobecné hudebnosti, tedy vztahu k hudbě, ke zpěvu a k aktivnímu muzicírování, doplněný základními znalostmi z hudebních dějin a teorie. Často také zmiňují orientaci v hudebních žánrech, spojenou s tolerancí

k jejich různosti, a možnost HV kultivovat charakter, estetickou a společenskou hodnotu osobnosti žáků.

HV je specifická i z hlediska hodnocení žáků, polovina respondentů by se klonila ke slovnímu hodnocení, které by nejlépe odpovídalo charakteru předmětu jako výchovy. Ti, kteří by HV hodnotili známkami, by ve většině případů známkovali žáky podle jejich aktivity a snahy na úkor hodnocení vědomostí a dovedností.

Postavení HV v rámci ostatních předmětů na ZŠ je podle učitelů poněkud méněcenné. Nejvíce přitom pocítují toto podceňování důležitosti předmětu u rodičů a žáků, méně u kolegů a nejlepší hodnocení má HV podle nich v očích vedení školy, ačkoli i zde je HV hodnocena s příklonem k její menší důležitosti.

Téměř polovina respondentů se setkala s názorem, že HV na ZŠ je zbytečná a mohla by být zrušena. To jen potvrzuje výše uvedené nedocnění důležitosti HV, a to především u žáků, rodičů a veřejnosti. Polovina učitelů vidí jako příčinu tohoto názoru nepochopení významu HV, více než třetina si pak myslí, že názor je v souladu s převažující orientací společnosti na užitnou hodnotu a výkon.

V ohodnocení profese učitele ZŠ vnímá většina respondentů nedocnění především po společenské stránce (84%), finanční nedocnění udává méně respondentů (58%). Ve vlastním hodnocení vidí profesi učitele ZŠ většina respondentů (85%) jako celospolečensky důležitou, jejíž působení by bylo těžko nahraditelné.

Největším pozitivem profese je pro respondenty tvořivá činnost, kterou si mohou do jisté míry řídit sami (89%), a dalším velkým pozitivem práce s dětmi (72%). Z negativ profese respondenti pocítují nejvíce velké nároky na trpělivost učitele (64%), nedostatečné finanční ohodnocení (59%) a nezájem žáků o výuku (54%).

Naplnění učením zhodnotili učitelé velmi pozitivně průměrnou známkou 1,9 a stejně tak svůj pocit dostatečné seberealizace v profesi (průměrná známka 1,8). Zřejmě právě díky těmto pozitivním pocitům by se přes všechna negativa profese znovu rozhodlo být pedagogem 78% respondentů.

Čtyři pětiny respondentů vypracovávaly Školní vzdělávací program pro hudební výchovu, z toho téměř polovina samostatně. Pouze pro 23% z nich však byla práce na ŠVP pozitivní s ujasněním hlavních priorit a jejich zanesením do programu. Oproti tomu 37% respondentů vnímalo vytváření ŠVP jako zbytečnou práci navíc. Znatelnou změnu v obsahu výuky s novými

možnostmi pocítuje pouze 13% respondentů, více respondentů (29%) však považuje změnu z osnov na ŠVP pouze za formální. Při celkovém hodnocení přínosu ŠVP oproti osnovám převažují sice mírně pozitivní odpovědi, jako velký přínos ale ŠVP hodnotí pouze desetina respondentů a pro stejné množství je ŠVP změnou k horšímu. Lze tedy konstatovat, že zamýšlený efekt ŠVP se v praxi zatím nedostavil.

Pouze dvě třetiny respondentů mají ve škole hudebnu, z toho ji 70% může využívat vždy a 21% pouze omezeně. 63% respondentů hodnotí vybavení hudebny jako dostatečné, 23% jako nedostatečné a 14% jako nadstandardní. Téměř všichni respondenti mají v hudebně CD přehrávač, více než polovina z nich kazetový magnetofon, DVD přehrávač, televizor a videopřehrávač.

Z audiovizuální techniky respondenti nejvíce využívají CD přehrávač (96%) a DVD přehrávač (63%). Nahrávací zařízení používá ve výuce pouze 13% respondentů, a to nejčastěji magnetofon (41%), diktafon (26%) a digitální kameru (26%) pro potřeby žákovské sebereflexe (61%) a pro potřeby projektů (58%). Při výuce schází z technického vybavení nejvíce respondentům interaktivní tabule, minimálně 18% respondentů (viz komentář k otázce č. 30) neschází žádné.

88% respondentů má k dispozici učebnice HV, případně zpěvníky a téměř všichni je při výuce používají. Nejčastěji se jedná o zpěvník Já, písnička.

Z hudebních nástrojů mají téměř všichni respondenti (více než 85%) k dispozici dřívka, bubínek, triangel, tamburínu, činelky a klavír. Nejvíce jim při výuce schází xylofon, ale 23% respondentů neschází nic. Jako učitelé používají ve výuce nejčastěji klavír (79% respondentů).

Žáci v hodinách HV hrají nejvíce na drobné rytmické nástroje Orffova instrumentáře, které využívají nejčastěji k doprovodu zpěvu a při rytmických nebo intonačních cvičeních.

Ve složení hodin ze tří základních aktivit (hudební aktivita žáků, poslech, výklad) převažuje vlastní hudební aktivita žáků - zpěv, hraní na nástroje, pohybová aktivita, které je věnováno nejčastěji 20 až 30 minut, znatelně méně času je pak věnováno teoretickému výkladu a poslechu (shodně 5 až 10 minut). Ve výuce HV na ZŠ tak jasně převažuje činnostní pojetí výuky, přičemž je zde poměrně vyváženě zastoupena lidová, moderní populární a vážná hudba, mnohem méně se respondenti věnují jazzové hudbě. Poměr lidových a moderních populárních písní ve výuce je u poloviny učitelů vyrovnaný, u čtvrtiny převažují lidové a u čtvrtiny moderní populární písně, celkově je tedy zastoupení lidové a moderní populární hudby stejné.

96% respondentů zařazuje do výuky moderní populární hudbu, a to především formou zpěvu písní, poslechu a referátů žáků. 99% jich zastává názor, že lidové písně jsou vhodnou součástí výuky současné HV. Celkově se tedy ukazuje, že lidové i moderní populární písně chápou učitelé jako samozřejmou a rovnocennou součást výuky.

Další baterie otázek směřovala k využívání multimediálních technologií. K otázkám ohledně využívání počítačů ve výuce uvedlo 70% učitelů, že počítač občas využívají, a to k vyhledávání informací a nahrávek. V hodinách HV s ním pracují občas, chápou ho většinou jako prostředek pro zpestření výuky, popř. pro její zefektivnění.

Znalost a následně i rozšířenost hudebních softwarů je mezi učiteli HV velmi malá. O notačních a kompozičních softwarech sice slyšelo 69% respondentů, avšak přímou zkušenost s nimi má pouze 29% z nich, a to nejčastěji se softwary Sibelius, Capella a Finale. O výukových hudebních softwarech někdy slyšelo 72% respondentů, ale z nich je počet respondentů s přímou zkušeností pouze 10%, nejčastěji uvádějící softwary Sibelius Auralia a Instruments. Ve výuce používá výukový hudební software jen velmi málo respondentů (4%), nejčastěji se jedná o softwary Sibelius Auralia a Instruments. Respondenti, kteří výukový software nepoužívají, uvádějí jako důvod, že ho nemají k dispozici nebo že žádný neznají. Osvědčený hudební software má pouze malá část respondentů a jedná se nejvíce o Sibelius a Capellu.

Tři čtvrtiny respondentů mají však zájem se o hudebních softwarech dozvědět více formou proškolení, proto pokud jim to bude umožněno, může se využívání hudebních softwarů na školách v budoucnu dostatečně rozšířit.

65% respondentů má přímou zkušenost s interaktivní tabulí, zbylých 35% respondentů nemá většinou (v 81%) tabuli k dispozici. Pro výuku HV má k dispozici interaktivní tabuli 41% respondentů, z nichž ji však využívají pouze dvě třetiny, a to 50% několikrát za rok a 30% pravidelně. Nejčastěji tabuli používají pro přehrávání hudebních ukázek (87%), pro výklad hudební teorie (70%) a pro procvičování učiva (57%). Zbývá třetina respondentů, která tabuli k dispozici má, ale nepoužívá ji, uvádí jako důvod především to, že s tabulí neumí dobře pracovat (40%), a také větší vhodnost klasických výukových metod v HV (23%).

Celkový názor na používání interaktivní tabule ve výuce HV je u respondentů pozitivní, hodnotí ji především jako dobrý prostředek ke zpestření výuky (65%) a k zefektivnění výuky (50%).

Z těchto výsledků vyplývá, že učitelé jsou práci s interaktivní tabulí nakloněni a většinou je brzdí pouze nedostatečný počet přístrojů na škole.

Vysokoškolskou přípravu na povolání hodnotí jako dostačující nebo celkem dostačující čtyři pětiny respondentů, ze zanedbaných oblastí uvádí nejvíce metodiku a didaktiku HV, tedy praktické disciplíny potřebné pro zvládnutí každé hodiny. Velký deficit pak vidí respondenti v přípravě na práci s moderní technikou, přes 90% z nich tato příprava chybí a 72% by uvítalo v tomto směru školení.

Mezi respondenty je velký zájem o další vzdělávání v oblasti HV, uvádí ho 86% z nich. 62% respondentů však neuspokojuje nabídka v této oblasti a hodnotí ji jako nedostatečnou, přesto se téměř polovina respondentů pravidelně nebo občas dalšího vzdělávání účastní. 78% respondentů má v oblasti dalšího vzdělávání dostatečnou podporu vedení školy.

Učitelé HV jsou také velmi často aktivní nad rámec povinné školní výuky. Téměř polovina jich vede nepovinný nebo zájmový předmět a více než dvě třetiny reprezentují se svými žáky školu, a to často ve spolupráci s jinými institucemi.

Všechny dosud prezentované výsledky výzkumu umožnily s určitou pravděpodobností sestavit *profil typického učitele hudební výchovy na základní škole*.

Je to žena ve věku mezi 40 a 50 lety. Vzdělání získala na gymnáziu a poté pokračovala na pedagogické fakultě. Absolvovala dva cykly na základní umělecké škole a hudebnímu vzdělávání se věnovala celkem 12 let. Její pedagogická praxe je 18 let, z toho 16 let učí hudební výchovu na I., častěji však na II. stupni nebo na obou. Je aprobována jako učitelka I. stupně, často však také jako učitelka II. stupně, zde s kombinací hudební výchova a český jazyk. Aprobaci hudební výchova si vybrala proto, že ji hudba bavila a chtěla se jí věnovat. Hraje na klavír, ale nepůsobí jako aktivní hudebník.

V kontextu předmětů, které vyučuje, by z hlediska své obliby zařadila hudební výchovu někam doprostřed s tendencí k pozitivnějšímu hodnocení. Jako největší klad hudební výchovy pro učitele vnímá to, že na hodinách může vytvořit uvolněnější a otevřenější atmosféru, ale oceňuje i možnost projevení vlastní tvořivosti a pestrost náplně předmětu. Největším negativem předmětu pro učitele je podle ní to, že hudební výchovu žáci nerespektují jako plnohodnotný předmět a v souvislosti s tím pak pociťuje jako obtížné udržet zde kázeň. Její představa o učení hudební výchovy před nástupem do praxe zhruba odpovídala skutečnosti, avšak se zřetelným

přikloněním k pozitivnějšímu očekávání. I přesto by si však s nynějšími vědomostmi z praxe hudební výchovu znovu vybrala jako svou aprobaci.

Jako hlavní cíl HV vidí především podporu všeobecné hudebnosti, tedy vztahu k hudbě, ke zpěvu a k aktivnímu muzicírování, doplněný základními znalostmi z hudebních dějin a teorie. Často také zmiňuje orientaci v hudebních žánrech, spojenou s tolerancí k jejich různosti, a možnost HV kultivovat charakter, estetickou a společenskou hodnotu osobnosti žáků.

V hodnocení žáků z předmětu hudební výchova by se jí zdálo nejvhodnější slovní hodnocení vzhledem k tomu, že předmět má charakter výchovy. Pokud má hodnocení probíhat formou známkování, pak se přiklání k používání pouze mírnějších známek, a to podle posuzování aktivity a snahy žáků.

Postavení hudební výchovy v rámci všech předmětů v očích vedení školy vnímá tak, že hudební výchovu vedení považuje za méně důležitý předmět, ovšem s tendencí přiznat jí trochu důležitosti. V očích ostatních učitelů je podle ní postavení hudební výchovy poněkud horší, považují ji za méně důležitý předmět s tendencí spíše k její nedůležitosti. Ještě horší postavení hudební výchovy pak vnímá u žáků, kde je tendence k jejímu hodnocení jako nejméně důležitého předmětu ještě větší. U rodičů pak již podle ní postavení hudební výchovy jako jednoho z nejméně důležitých předmětů mírně převažuje.

Typická učitelka hudební výchovy se nesečkala s názorem, že je hudební výchova na základní škole zbytečná a mohla by být zrušena, ale je velmi pravděpodobné, že by se s ním mohla setkat, a to zejména u žáků. Tento názor o nadbytečnosti hudební výchovy podle ní pramení zejména z nepochopení významu předmětu a vnímá ho také jako odpovídající převažující orientaci společnosti na užitnou hodnotu a výkon.

Profesi učitele na základní škole vnímá jako celkově finančně i společensky nedocenenou, ačkoli sama ji považuje za společensky důležitou profesi, jejíž působení by bylo těžko nahraditelné. Největší klad této profese vidí v možnosti tvořivé činnosti, kterou si může do jisté míry řídit sama, a jako další pozitivum práci s dětmi. Naopak největším záporem profese jsou pro ni velké nároky na její trpělivost a negativně vnímá i nedostatečné finanční ohodnocení a nezájem žáků o výuku.

I přes tyto zápory ji učení naplňuje a má při něm pocit dostatečné seberealizace. Kdyby se znovu rozhodovala, chtěla by být opět pedagogem.

Školní vzdělávací program vypracovávala společně s kolegy, i když byla velká pravděpodobnost, že ho bude vypracovávat sama¹⁰. Práci na tomto dokumentu však hodnotí jako zbytečnou práci navíc, i když si byla vědoma i její potřeby a možnosti pozitivních změn. Míru proměny obsahu hudební výchovy oproti dřívějším osnovám vidí pouze v některých menších změnách a v souladu s tím celkově považuje školní vzdělávací program za sice pozitivní, ale pouze malou změnu, s příkloněním k názoru, že v praxi vše zůstalo při starém.

Na škole, kde vyučuje, je dostatečně vybavená hudebna, kterou vždy pro svou výuku využívá. K dispozici zde má CD přehrávač, kazetový magnetofon, DVD přehrávač, televizor a videopřehrávač. Z audiovizuální techniky používá ve výuce CD přehrávač a DVD přehrávač, nahrávací zařízení nepoužívá. Při výuce jí z technického vybavení schází interaktivní tabule. V učebně má k dispozici učebnice řady SPN pro 1. - 9. ročník a zpěvníky pro žáky Já, písnička a ve výuce je používá. Z hudebních nástrojů má k dispozici dřívka (claves), bubínek, triangel, tamburínu, činelky, klavír, dřevěný blok a jiné perkuse, kytaru, keyboard, zobcovou flétnu, činely, zvonkohru, xylofon a bubny. Pokud by jí ve výuce chyběl hudební nástroj, byl by to xylofon. Jako učitelka ve výuce používá klavír, dřívka, bubínek, triangel, keyboard, tamburínu a kytaru.

Žáci samostatně používají v jejich hodinách dřívka, triangel, bubínek, činelky, tamburínu, dřevěný blok a jiné perkuse, rumbakouli a zobcovou flétnu. Tyto nástroje používají především kolektivně při doprovodu zpěvu a při rytmických nebo intonačních cvičeních a dále také jednotlivě jako doprovod při zpěvu a při pohybové výchově. V jejich hodinách typicky stráví žáci 20 až 30 minut hudebními aktivitami (zpěvem, hraním na nástroje, pohybovou aktivitou), 5 až 10 minut (s příklonem k horní hranici) věnuje teoretickému výkladu a 5 až 10 minut (s příklonem ke spodní hranici) poslechu.

V její výuce je z hudebních žánrů nejvíce zastoupená lidová hudba, ovšem moderní populární hudba a tzv. vážná hudba se jí téměř vyrovnají. Moderní populární hudbu tedy vyučuje, věnuje se jí zhruba stejně jako vážné (případně lidové, jazzové) hudbě. Jako formu výuky moderní populární hudby volí nejčastěji zpěv populárních písní, často také poslech a referáty žáků. Myslí si, že lidové písně jsou vhodnou součástí výuky hudební výchovy a zařazuje je zhruba ve stejném množství jako populární písně.

¹⁰ Společně s kolegy 44% respondentů, sám/sama 37% respondentů.

Pro účely hudební výchovy pravidelně využívá počítač, a to především pro vyhledávání informací na internetu a dále pro vyhledávání nahrávek na internetu a pro přípravu pracovních listů pro žáky. Žáci v jejích hodinách hudební výchovy počítač nevyužívají, protože nemá k dispozici dostatek počítačů. Je však pravděpodobné, že by počítače využívat mohli a v tom případě by ho využili několikrát za rok především pro vyhledávání informací na internetu a dále pro vyhledávání nahrávek na internetu.

O kompozičních a notačních softwarech někdy slyšela, ovšem přímou zkušenost s žádným nemá. Stejně tak slyšela o výukových hudebních softwarech, ale ani s nimi se blíže neseznámila. Žádný tedy ve své výuce nepoužívá, a to proto, že ho nemá k dispozici. Nemá také žádný osvědčený hudební software, měla by však zájem dozvědět se o nich více formou proškolení. Podle jejího názoru je počítač ve výuce hudební výchovy především prostředkem jejího zpestření.

Ze své výuky (včetně jiných předmětů aprobace) má zkušenost s interaktivní tabulí, ale pro potřeby hudební výchovy ji nemá k dispozici. Je však pravděpodobné, že by ji mít k dispozici mohla¹¹, a v tom případě by ji využívala několikrát za rok pro přehrávání ukázek, pro výklad hudební teorie, případně pro procvičování učiva. Podle jejího názoru je interaktivní tabule ve výuce hudební výchovy zejména dobrý prostředek pro zpestření výuky a v druhé řadě i pro její zefektivnění.

Vysoká škola ji na výuku hudební výchovy připravila docela dobře, v praxi si ale musela hodně věcí doplnit, a to především z oblasti didaktiky a metodiky hudební výchovy. Také by uvítala školení v oblasti práce s moderní technikou při výuce, protože v tomto směru ji vysoká škola dostatečně nepřipravila. Zajímá se o další vzdělávání pedagogů a přesto, že podle ní není dostatečná nabídka pro učitele hudební výchovy, občas se dalšího vzdělávání účastní a vedení školy ji v tom dostatečně podporuje.

Na škole sice nevede žádný nepovinný/zájmový hudební předmět, ale je velká pravděpodobnost, že by ho vést mohla¹², a pak by se jednalo o pěvecký sbor. Se svými žáky však reprezentuje školu, nejčastěji formou hudebních vystoupení na akcích školy, méně také vystoupeními pro jiné instituce.

¹¹ 41% respondentů má interaktivní tabuli k dispozici.

¹² 45% respondentů nepovinný předmět vede.

V následující části jsou zachyceny obdobné problémové okruhy optikou žáků základní školy. **Výběrový soubor** tvořilo 1839 žáků, z toho 944 chlapců a 895 dívek.

Podle žáků je hudební výchova méně důležitá než některé jiné předměty, žáci se také domnívají, že stejného názoru jsou i jejich rodiče. Za důležitější předměty považují ve shodě s rodiči nejčastěji češtinu, matematiku a angličtinu. Svoje hudební znalosti by ohodnotili známkou 3. Více než polovina z nich má názor, že informace, které získají, jsou dostatečné a že vyučování HV má smysl. Více než polovina dotázaných připouští, že hudební výchova je užitečná a přinesla jim nové poznatky. Přesto se však domnívají, že hudební výchova neovlivnila jejich vztah k hudbě.

Žáky v hodinách nejvíce baví zpěv., tomu také věnují 15-20 minut z hodiny nebo dokonce 20-30 minut. Vážnou i populární hudbu poslouchá největší část respondentů v hodině 0-5 minut. V hodinách hudební výchovy převládá zpěv. Probírání teoretického učiva je věnováno nejčastěji 10-15 minut. Větší část respondentů v hodinách probírá populární hudbu, i když více než třetina z nich uvedla opačnou odpověď. Největší část žáků si myslí, že by v hodinách měla být probírána vážná i populární hudba. U vyučujícího HV nejvíce oceňují zpěv a hru na hudební nástroj, vytýkají mu malé využití počítače ve výuce.

Na velké většině základních škol je k dispozici hudební a většinou je také pro účely hudební výchovy využívána. Více než polovina respondentů považuje vybavení hudební za průměrné. Z vybavení hudební jsou nejčastěji k dispozici CD přehrávač, obrázky skladatelů a hudebních nástrojů a ty jsou současně nejčastěji používány spolu s DVD přehrávačem. 64% respondentů by navíc uvítalo ještě interaktivní tabuli a 52% respondentů počítač. Nahrávací zařízení je užíváno jen velmi málo, pokud už je použito, bývá to videokamera nejčastěji při běžné výuce. Zajímavé je, že více než třetina dotázaných nepoužívá ve vyučování učebnice. Učitelé jsou nejčastěji klavíristé, z nástrojů, na které hrají, bývají zastoupeny často také keyboard a kytara. 65,74% respondentů si myslí, že přístroje a média jsou v HV užívány dostatečně. Více než dvě třetiny žáků však uvedly, že s nimi nemohou sami pracovat. Více než dvě třetiny respondentů si navíc myslí, že jim pomáhají při osvojování učiva HV. Různé přístroje a média jsou v jiných předmětech užívány podle odpovědí 45% žáků více než v HV. V jiných předmětech jsou nejpoužívanější počítač, interaktivní tabule a televize, přičemž právě interaktivní tabule a počítač podle žáků v HV nejčastěji chybí. Více než tři čtvrtiny žáků si myslí, že jim přístroje a média pomáhají při učení. Hudební počítačové programy jsou používány velmi málo.

Nejužívanější je program Instruments, vzhledem k celkovému počtu dotázaných se však jedná jen o necelá 3% respondentů. V hudební výchově se žáci nejčastěji setkávají s klavírem, dřívky, bubínkem, trianglem a kytarou. Žákům naopak nejčastěji chybí bicí, kytara a housle. Učitel v hodinách hudební výchovy používá nejčastěji klavír, ostatní nástroje jsou užívány podstatně méně. Žáci používají nejvíc bubínek a dřívka. Internet ve výuce využívá jen asi čtvrtina respondentů, 69,35% dotázaných by však uvítalo, kdyby se internet ve výuce užíval více.

V otázce vlivu na jejich postoje k hudbě, hudební vkus a hudební preference, mohli žáci volit mezi internetem, televizí, rádiem, rodinou, školou, kamarády a hudební výchovou včetně stupně intenzity tohoto vlivu. Všechny možnosti uvedli více než v 50%, a to jak v případě vlivu na hudební vkus, tak na vztah k hudbě. Pokud jde o intenzitu vlivu na hudební vkus, byla podle žáků nejvyšší u kamarádů a rádia, televize a internetu, u vztahu k hudbě byla nejvyšší u internetu, televize a rádia. 48,46% dotázaných si myslí, že hudební výchova neovlivnila jejich vztah k hudbě, život bez hudby si nedokáže představit více než 80% žáků.

Pokud jde o hudební aktivity, žáci se nejčastěji věnují poslechu hudby. Denně si zpívá necelá třetina respondentů, jen nepatrně více je těch, kteří si zpívají jen občas. Většina žáků nepůsobí v žádném souboru, pokud už někde působí, jedná se nejčastěji o sbor nebo o taneční soubor. ZUŠ navštěvuje 28,50% respondentů a není velký rozdíl v množství těch, kteří si myslí, že je hudební výchova zbytečná, protože se vše dozví v ZUŠ, a těch, kteří říkají, že ve školní HV se dozví věci, které se v ZUŠ neprobírají. Téměř polovina respondentů však nedokázala říct, v jakém vztahu jsou znalosti ze ZUŠ a školní hudební výchovy. Necelá čtvrtina dotázaných uvedla, že něco skládá, nejčastěji jsou to texty. Pouze necelá 2% neposlouchají hudbu, všichni ostatní uvádí, že hudbu poslouchají denně a věnují poslechu průměrně 16 hodin týdně. Většina žáků poslouchá hudbu záměrně i jako zvukovou kulisu a hudbu si převážně stahují z internetu.

Mezi nejoblíbenější žánry patří hip hop a rock. V oblasti vážné hudby nemají žáci obvykle žádného oblíbeného interpreta ani skladatele. Pokud už jej uvádějí, jedná se většinou o nejznámější jména z oblasti vážné hudby (Bach, Mozart). V případě interpretů navíc často zaměňují jména interpretů vážné hudby s interprety hudby populární a se skladateli, což svědčí o jejich naprosté neschopnosti se v této oblasti orientovat. Naopak v oblasti interpretů populární hudby se dotázaní orientují dobře a byli schopni uvést velké množství interpretů. Mezi nejoblíbenější patří Lady Gaga, Rihanna a Miley Cyrus. Jména skladatelů populární hudby splývají se jmény interpretů, což je pro tuto sféru hudby typické, tato hudba se prezentuje

nejčastěji jmény interpretů a skladeb. Se zájmem o konkrétní interprety a žánry souvisí návštěva koncertů a jejich výběr. Větší část žáků koncerty nenavštěvuje, navštěvuje je 43,06% respondentů. Nejvíce jsou navštěvovány koncerty populární hudby. U všech možností (koncerty vážné hudby, populární hudby a vážné i populární hudby) se žáci shodují, že je navštěvují pouze výjimečně. Více než polovina dotázaných uvedla, že se rozhodují sami podle svého vkusu, mnohem méně žáků uvádí, že si nechá poradit.

Obdobně jako u souboru učitelů lze i z výsledků výběrového souboru žáků vytvořit profil statisticky průměrného neboli *typického žáka základní školy*. Ten považuje hudební výchovu za předmět méně důležitý než ostatní vyučovací předměty a důležitost hudební výchovy při využití klasifikační stupnice od 1 do pěti (od nejlepšího k nejhoršímu) hodnotí stupněm 3. Svoje hudební znalosti za využití stejné klasifikační stupnice hodnotí známkou 2. Je však přesvědčen, že výuka hudební výchovy má smysl a je užitečná. Myslí si, že jeho rodiče hudební výchovu také považují za méně důležitou než jiné vyučovací předměty. Podle jeho názoru jsou informace, které se dozví v hodinách hudební výchovy dostatečné, současně však tvrdí, že mu hudební výchova nepřinesla nové poznatky.

V hudební výchově by zřejmě nic nezměnil, protože mu vyhovuje tak jak je, pokud už by něco měnil, bylo by to ve prospěch hudebních aktivit (především zpěv, dále tanec, poslech apod.) na úkor teoretického učiva.

V hodinách hudební výchovy ho nejvíce baví zpěv, ten je také převažující činností v hodinách hudební výchovy. Z hudebních nástrojů nejčastěji užívá dřívka a bubínek. Největší část hodiny je věnována hudebním aktivitám, jedná se o 15-20 nebo dokonce 20-30 minut. Druhou nejčastější činností je teoretický výklad nové látky, kterému je věnováno 10-15 minut. Poslechu vážné hudby je věnováno 0-5 minut, stejně je tomu s poslechem hudby populární a žák je přesvědčen, že by měl být dán prostor jak vážné tak populární hudbě.

Učitel hudební výchovy v očích žáka dobře hraje a zpívá, nejčastěji hraje na klavír, z dalších nástrojů užívá nejčastěji housle a kytaru, ty jsou však podstatně méně zastoupeny než klavír.

Ve škole je obvykle k dispozici hudebna a hudební výchova se v ní skutečně vyučuje. Vybavení hudebny žák považuje za průměrné. Žáci ve výuce používají učebnice. Z nabídnutých možností vybavení hudebny žák nejčastěji volí CD přehrávač, obrázky skladatelů a hudebních

nástrojů. CD přehrávač je pak nejčastěji využíván. Typický žák by v hudebně uvítal počítač a interaktivní tabuli.

Nahrávací zařízení se v hodinách hudební výchovy nepoužívá, pokud už je užíváno, jedná se nejčastěji o videokameru, využitou v běžné výuce.

V hodinách hudební výchovy žáci využívají některá média a přístroje, nejčastěji to bývá CD přehrávač, žák však většinou nemá možnost s přístroji a médii pracovat. Typický žák je přesvědčen, že přístroje a média jsou užívány dostatečně a že mu pomáhají při osvojování učiva hudební výchovy. Tyto přístroje a média využívá i v dalších předmětech zpravidla více než v hudební výchově, nejčastěji se jedná o zeměpis a dějepis. Nejčastěji bývá využíván počítač a zmíněné přístroje a média žáku pomáhají při učení.

Typický žák nevyužívá při výuce internet, pokud jej však užívá, myslí si, že mu pomáhá, a to nejčastěji v získávání informací. Názor, že je internet ve výuce hudební výchovy využíván dostatečně (44,55%) je zastoupen zhruba ve stejné míře, jako názor opačný (40,27% dotázaných si myslí, že je internet v hudební výchově využíván nedostatečně), žák by uvítal, kdyby byl internet ve výuce využíván více.

Žák nezná ani nevyužívá hudební počítačové programy, pokud už k tomu dojde, má k dispozici nejčastěji program Instruments, ale tuto možnost má jen výjimečně.

Typický žák má hudbu rád, jeho vztah k hudbě ovlivnila rodina, ale v těsném závěsu za ní je také rádio, internet, kamarádi, škola. Mnohdy jako důležitý vliv uvádí také televizi a hudební výchovu. Vliv hudební výchovy uvedlo 64,44%. Typický žák však současně tvrdí, že hudební výchova jeho vztah k hudbě neovlivnila, je o tom přesvědčeno 48,46% dotázaných. Žákův vkus ovlivnili především kamarádi, rádio, rodina, televize, internet a také škola. Vliv těchto překračuje 50%, vliv kamarádů uvedlo 62,32% respondentů. Život bez hudby si žák neumí představit.

Žák se z hudebních činností nejčastěji věnuje poslechu, kterému věnuje průměrně 16 hodin týdně. Hudbu poslouchá záměrně, ale využívá ji také jako zvukovou kulisu. Hudbu si nejčastěji stahuje z internetu. Žák si obvykle zazpívá občas, ale mnohdy zpívá denně, nepůsobí v žádném hudebním souboru, nenavštěvuje ani nenavštěvoval ZUŠ nebo učitele hudby, pokud už je navštěvoval, obvykle neví, jaký je přínos hudební výchovy vzhledem k tomu, co se dozví v ZUŠ.

Nenavštěvuje koncerty, pokud už se pro jejich návštěvu rozhodne, navštěvuje pouze koncerty populární hudby a navštěvuje je jen výjimečně. Při výběru koncertu se rozhoduje sám podle svého vkusu.

Jednoznačně preferuje populární hudbu, jeho oblíbený žánr je hip hop. Oblíbeného interpreta vážné hudby nemá, zato má oblíbeného interpreta populární hudby. Nejčastěji poslouchá Lady Gaga, Rihannu, Miley Cyrus, Beyonce a Michaela Jacksona, ale poslouchá i mnohé další. Oblíbeného skladatele nemá v případě vážné ani populární hudby.

Zajímavé výsledky přinesla ta část výzkumu, kde byly srovnávány výpovědi žáků a učitelů. V obou dotaznících, tzn. pro učitele i pro žáky, byly totiž zařazeny stejné otázky, i když jejich formulace nebyla totožná s přihlédnutím k věku a sociálnímu statusu respondentů. Tato skupina otázek byla chápána jako otázky kontrolní, které umožňovaly do jisté míry verifikaci výpovědi obou výběrových souborů. Výsledky této komparace se rozložily na celé škále možností, tzn. od absolutní shody (např. využití hudebny pro výuku HV – oba soubory shodně uvedly 98%), až po velké kontrasty (např. ve vybavení hudeben uváděli učitelé gramofon a magnetofon 2 – 3x častěji než žáci, z hlediska využívání těchto přístrojů ve výuce uváděli učitelé 4 – 6 násobky). Překvapivé a pozitivní bylo zjištění, že 50% učitelů se domnívá, že jejich žáci považují hudební výchovu za nejméně důležitý předmět, zatímco skutečnost byla pouze 9%. Zajímavá situace nastala u otázky, zda učitelé zařazují do výuky také populární hudbu. Kladně odpovědělo 96% učitelů, ale na tutéž otázku odpovědělo 40% žáků, že populární hudbu v hudební výchově neprobírají. Z řady souvisejících otázek je možno dovodit, že dochází až k paradoxní situaci: údaj, že takřka všichni učitelé probírají v hudební výchově také populární hudbu, jistě potěší všechny zastánce jejího zavádění do škol, na druhé straně je tu jisté memento – *to, co učitelé považují za populární hudbu, 40% žáků jako populární hudbu nechápe!* To znamená, že pro žáky je obsah pojmu populární hudba vyplněn zcela jinými konotacemi než u učitelů, že žáci považují za populární hudbu vždy právě **ted'** *aktuální mediální produkci* podporovanou a prosazovanou všemi dostupnými komerčními prostředky bez dalších souvislostí. Na pozadí tohoto zjištění se ukazuje v celé nahotě iluzornost představ propagátorů zavádění populární hudby do hudební výchovy ve školách o tom, že učitel hudební výchovy by měl být schopen po celou dobu své kariéry (cca 40 roků) se orientovat v celé žánrově takřka nepřehledné a hlavně nestabilizované sféře populární hudby, že by měl být schopen svým žákům pomáhat vyhledávat kvalitní produkty této oblasti hudby a odlišit je od kýčovité produkce, pomáhal jim

v ní hledat hodnoty atd. Sledovat neustále se proměňující scénu populární hudby u nás i ve světě v celé její funkční a žánrové pestrosti možná dokáže profesionální DJ, ale představa, že toho bude schopen učitel hudební výchovy, i když se o to bude sebevíc snažit (jak naznačují uvedené výsledky výzkumu) je přinejmenším nereálná. Navíc, závěry celé řady výzkumů upozorňují, že současní mladí lidé vůbec nechápou svébytnost, relativní samostatnost a jiné funkční zaměření obou sfér hudby – hudby artificiální a nonartificiální, a jak je vidět z výsledků prezentovaného výzkumu, neorientují se ani v okruhu hudby populární. Otázkou zůstává, co pro ně v této situaci může ještě školní hudební výchova udělat, když učitelé, jak se zdá, zcela rezignovali a jdou cestou, která v dlouhodobé perspektivě nikam nevede.

Než bude možno vyslovit závěry k výsledkům prezentovaného výzkumu, tedy co znamenají pro hudební výchovu a zejména pro jedince, kteří takovou všeobecnou hudební výchovu absolvují, je zapotřebí znovu připomenout některé okolnosti, které mohou tento proces zásadním způsobem ovlivňovat.

Několik posledních desetiletí je pro hudební pedagogiku i hudební výchovu ve vztahu k okolnímu mediálnímu až virtuálnímu světu typická určitá ambivalence. Musí se vyrovnávat s proměňujícími se sociálními funkcemi hudby, odvíjí se ve světě doslova zaplněném hudbou, která je díky médiím všudypřítomná a provází člověka na každém kroku, mnohdy má vytvářet pouze jakési příjemné akustické prostředí nebo bariéru proti intenzitě hluku okolního světa a děti jsou prakticky od narození „vychovávány“ tímto typem hudebních informací, se kterými nastupují do školy a které je také po celou dobu školní docházky provázejí. Většina empirických hudebně sociologických výzkumů to potvrzuje a dochází k závěru, že vkusové a hodnotové postoje k hudbě, zájmy a hudební preference jsou utvářeny převážně pod vlivem médií v podstatě v rozporu se záměry a cíli všeobecné hudební výchovy.

Ukazuje se totiž, 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, a naopak to, čemu nerozumí, za hodnotné nepovažuje a odmítá). Zajímavé je, že ten, kdo preferuje oblast artificiální hudby je spíše schopen kladně hodnotit některé žánry populární hudby, ale naopak preference nonartificiální hudby vykazuje těsnou korelaci s příkrým odmítnutím hudby artificiální. Míra auditivních zkušeností, na kterých je hladina preferencí bezprostředně závislá, je u dětí a mladých lidí nepoměrně větší v oblasti nonartificiální, zejména vždy té současné populární hudby, což logicky zakládá vyšší preferenční

potenciál většiny žánrů této sféry hudby (tento trend je opakovaně konstatován v hudebně sociologických výzkumech již od poloviny minulého století)¹³. Navíc při strukturaci hodnot a utváření hodnotových orientací tak může docházet k individuální inverzi estetických hodnot, kdy se uspokojování estetických potřeb jedince přesouvá k dílům, která fungují v oblasti populární a zábavné. Tato sféra pak může fungovat ve vyplňování estetického deficitu jako pseudohodnota, která nenásilně, bez vědomého dekodování významu uměleckého sdělení naplňuje individuální estetickou potřebu jako náhradní rovinu skutečných duchovních hodnot, ke kterým se jedinec prostřednictvím takto získaných představ nikdy nedostane.¹⁴

Na druhou stranu se díky nejnovějším moderním multimediálním technologiím otevřela hudební výchově cesta dříve netušených možností zejména v receptivní výchově umožnit dětem a mladým lidem například pravidelný styk s hudebními díly významných skladatelů, se světově proslulými interprety zejména z oblasti artificiální hudby ve vynikající kvalitě zvukového i obrazového záznamu na CD a DVD, využití internetu, PC, počítačových programů, výukových DVD, kompozičních a notačních softwarů apod.

Tato společenská situace, v níž se celý proces všeobecné hudební výchovy v současné době odvíjí, byla jednou z motivací prezentovaného výzkumu využití multimediálních aplikací v hudební výchově, kde ovšem tento konkrétní problém byl zasazen do širokého kontextu dalších souvisejících aspektů školské hudební výchovy.

Dlouhodobě diskutovanou otázkou a jedním z kardinálních problémů hudební výchovy je její prestiž nejen v prostředí školy a ostatních předmětů, ale také prestiž společenská. Potvrdilo se, že postavení hudební výchovy v rámci ostatních předmětů ve škole je méněcenné. Nejvíce přitom učitelé pociťují toto podceňování důležitosti předmětu u rodičů a žáků, poněkud méně u ostatních kolegů. Téměř polovina z nich se setkala s názorem, že hudební výchova je zbytečná a mohla by být zrušena. Žáci by uvítali nahrazení hudební výchovy např. češtinou, angličtinou nebo matematikou, ale nejlepší by byla volná hodina. To potvrzuje nedocnění její důležitosti, a to především u rodičů i veřejnosti. Polovina respondentů vidí jako příčinu tohoto názoru nepochopení významu hudební výchovy, více než třetina si pak myslí, že názor je v souladu

¹³ CRHA, B., MAREK, Z. *Problém vztahu artificiální a nonartificiální hudby z hlediska receptivní výchovy dospívající mládeže*. In *Musica viva in schola IX*. Brno: Pedagogická fakulta UJEP, 1989

¹⁴ CRHA, B. *Hudba a hodnotová orientace mládeže*. Brno: OPUS MUSICUM XXI, č. 10, 1989. ISSN 805889

s převažující orientací společnosti na užitnou hodnotu a výkon. Z toho dále vyplývá také společenské a finanční nedocení této profese.

Cíl hudební výchovy formulovali učitelé většinou jako podporu všeobecné hudebnosti, tedy vztahu k hudbě, ke zpěvu a k aktivnímu muzicírování, doplněný základními znalostmi z hudebních dějin a teorie, orientací v hudebních žánrech, spojenou s tolerancí k jejich různosti a možností hudební výchovy kultivovat osobnost žáka. Zde je ovšem třeba podotknout, že jedna věc je verbálně tento cíl formulovat a jiná hledat a najít prostředky a cestu jeho naplnění.¹⁵

Obecná formulace o vytváření vztahu k hudbě dnes již těžko obstojí. Vždyť v žádném z citovaných hudebně sociologických výzkumů se nikdy neobjevila skupina lidí ani jedinec, který by žádný vztah k hudbě neměl, stejně tak jako se neobjevil v prezentovaném výzkumu. Naopak, člověk v dnešním světě má pocit, že neustálým stykem s hudbou se automaticky dostává k hodnotám, které mu hudba jako druh umění může přinášet. Je tedy třeba tento cíl upřesnit: aby naplnila svoje poslání, musí všeobecná hudební výchova vychovat člověka se základní „hudební gramotností“, která je východiskem a součástí jeho pozitivního vztahu k hudbě, ovšem ne k jakékoliv hudbě, ale k hudbě umělecké, jinými slovy vybudovat u dětí a mládeže auditivní zkušenosti z oblasti tzv. vážné hudby jako pozadí pro pochopení dalších sfér hudby a naopak hudbě populární vrátit ve vědomí recipientů její původní, z hlediska společenských potřeb i potřeb jedince samozřejmě nutnou a prospěšnou funkci zábavnou, rekreativní a současně docílit toho, aby ztratila ve vědomí recipientů nežádoucí atribut reprezentanta estetických hodnot celé oblasti hudby.¹⁶

Jak se daří hudební výchově v roce 2010 tento záměr naplnit, ukazují výsledky dalších okruhů výzkumu a jejich interpretace. Pokud jde o využívání multimediálních technologií, pak významně je zastoupeno využívání moderních nosičů CD a DVD, která většinou „vytlačila“ z hudeben škol gramofony a magnetofony. V odpovědích na míru a způsob využívání počítačů v hodinách hudební výchovy shodně u žáků i učitelů převažuje vyhledávání informací a

¹⁵ CRHA, B. *Všeobecná hudební výchova v České republice - ideál a skutečnost*. In ARS SONANS 2005. 1. vyd. Nitra, Slovenská republika. UKF Nitra, 2005. od s. 37-46, 10 s. ISBN 80-8050-919-0

¹⁶ CRHA, B. *Úskalí receptivní výchovy v kontextu současné hudební výchovy*. In Musica viva in schola XVI. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2000. s. 6-9. ISBN 80-210-2427-5

hudebních ukázek, přičemž žáci by preferovali častější využívání počítače v hodinách jako prostředku pro jejich zpestření (to ostatně připouští i učitelé). Zde možná došlo k určitému posunu v chápání otázky u respondentů, kdy zejména učitelé pravděpodobně nevyhledávají informace až v průběhu vyučovací hodiny, ale spíše v přípravě na výuku, totéž asi platí také pro vyhledávání hudebních ukázek. Lze si jen obtížně představit, jakou časovou zátěží by bylo tyto činnosti přenést přímo do vyučování a hlavně, jaký by to mělo efekt. Z tohoto pohledu je potom využití počítačů v hodinách hudební výchovy diskutabilní. Využití počítačových programů, kompozičního a notačního softwaru a dalších multimediálních aplikací bylo zastoupeno statisticky naprosto nevýznamně, sympatická byla ochota a zájem učitelů se v této oblasti dále vzdělávat. S poměrně pozitivním ohlasem se setkala u respondentů interaktivní tabule, která je relativně nejčastěji ve výuce využívána a chápána jako zpestření a zefektivnění výuky u více než poloviny učitelů.

K významné shodě došlo mezi žáky a učiteli v posouzení proporcionality jednotlivých činností v rámci jedné vyučovací hodiny. Žáky nejvíce baví zpěv a shodně s učiteli udávají, že se mu věnují v každé hodině s dalšími aktivitami (hra na hudební nástroje, pohybová aktivita) 20 – 30 minut. Všichni učitelé se jednoznačně domnívají, že do hudební výchovy i v současné době patří lidová píseň, ale současně také moderní populární písně, takže jejich poměr ve výuce je naprosto vyrovnaný. Teoretickému výkladu je věnováno průměrně 10 – 15 minut a na poslechové činnosti tak zbývá podle žáků 0 – 5 minut, učitelé udávají 5 – 10 minut s příklonem ke spodní hranici intervalu. V poslechu je vyváženě zastoupena moderní populární hudba včetně referátů žáků a hudba vážná. Na školách tak v hudební výchově jasně převažuje činnostní pojetí a je preferována aktivní činnost žáků.

O pojetí hudební výchovy jako činnostního předmětu usilovala hudební pedagogika od 70. let minulého století a z pohledu tohoto dlouhodobého trendu je toto zjištění výzkumu nutno chápat jako velmi pozitivní. Všechny činnosti v hudební výchově, tedy zpěv, hudební teorie, hra na hudební nástroje, pohybové aktivity atd. by však měly být chápány jako prostředek k dosažení cíle, tzn. vychovat člověka se základní „hudební gramotností“, která je východiskem a součástí 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. Zde se pochopitelně nabízí úvaha, zda proporcionalitu jednotlivých činností v hudební výchově poněkud nepozměnit ve prospěch poslechových činností, tedy pravidelného a aktivního styku

mladých posluchačů zejména s artificiální hudbou právě s využitím nejnovějších moderních multimediálních technologií a umožnit tak dětem a mladým lidem „zažít“ hudební díla významných skladatelů v podání světově proslulých interpretů, těles a dirigentů ve vynikající kvalitě zvukového i obrazového záznamu na CD a DVD atd. V této souvislosti je třeba připomenout další velmi pozitivní závěr prezentovaného výzkumu, a sice ochotu a zájem velké části učitelů hudební výchovy se dále zdokonalovat a vzdělávat právě v oblasti využívání moderních multimediálních aplikací, zejména počítačových programů, kompozičního a notačního softwaru apod. To je výzva adresovaná zejména katedrám hudební výchovy na pedagogických fakultách, aby jednak důsledně do svých studijních programů tyto okruhy zařazovaly a vybavily tak absolventy pro kvalifikované využívání multimediálních technologií již v průběhu jejich studia, jednak ve vztahu k učitelům v praxi organizovaly a nabízely kurzy a další formy studia zaměřené právě na tuto problematiku, kdy s přihlédnutím k výše citovaným výsledkům výzkumu lze očekávat poměrně značný zájem ze strany učitelů. Tyto aktivity by mohly do budoucna významným způsobem ovlivnit a zkvalitnit využívání multimediálních technologií v celém hudebně výchovném procesu na základních i středních školách.

Resumé

Die Ambition der Untersuchung „*Erforschung der Verwendung von multimedialen Technologien in Musikerziehung*“, deren Ergebnisse das Referat interpretiert, war die Akzentuierung der aktuellen Möglichkeiten der Verwendung von multimedialen Technologien zum Nutzen der Musikerziehung an den Grundschulen. Die multimedialen Applikationen bieten eine Reihe Möglichkeiten ihrer Verwendung im Prozess der Musikerziehung an. Die Forchung mappiert und auswertet durch die Fragenbogenerhebung das Mass der Ausnutzung von Medien in Musikunterricht.

Literatura

- BEK, M. *Hudební posluchači v České republice 2001*. Brno: Ústav hudební vědy FF MU, 2003.
- CEJP, M., MAŘÍKOVÁ, I. *Postoje české veřejnosti k hudebnímu umění*. Praha: Ústav pro výzkum kultury, 1978.
- CRHA, B. *Hudba a hodnotová orientace mládeže*. Brno: OPUS MUSICUM XXI, č. 10, 1989. ISSN 805889.

- CRHA, B. *Úskalí receptivní výchovy v kontextu současné hudební výchovy*. In *Musica viva in schola XVI*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. s. 6-9. ISBN 80-210-2427-5.
- CRHA, B. *Všeobecná hudební výchova v České republice - ideál a skutečnost*. In *ARS SONANS 2005*. 1. vyd. Nitra, Slovenská republika: UKF Nitra, 2005. od s. 37-46, 10 s. ISBN 80-8050-919-0.
- CRHA, B. *Hudba - preference - hodnoty*. MÚZY V ŠKOLE, Banská Bystrica, Slovenská republika, roč. 10, 1, 2, 6 s. ISSN 1335-1605. 2005.
- CRHA, B.; JURČÍKOVÁ, T.; PRUDÍKOVÁ, M. Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno, Masarykova univerzita. ISSN 1803-1331, 2010, roč. 6, č. 1, s. 1-288. Dostupné z WWW: <http://www.katedrahudebnivychovy.estranky.cz/clanky/elektronicky-casopis.html>.
- CRHA, B., MAREK, Z. *Problém vztahu artificiální a nonartificiální hudby z hlediska receptivní výchovy dospívající mládeže*. In *Musica viva in schola IX*. Brno: MU, Pedagogická fakulta, 1989.
- HEPNER, V. a kol. *Postoje české veřejnosti k populárním zpěvákům*. Praha: Ústav pro výzkum kultury, 1973.
- HELFERT, V. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Praha: SPN, 1956
- JIRÁK, J., KOPPLOVÁ, B. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003. 207s. ISBN 80-7178-697-7.
- KARBUSICKÝ, V., KASAN, J. *Výzkum současné hudebnosti*. Praha: Výzkumné oddělení Českého rozhlasu, 1964.
- KARBUSICKÝ, V., KASAN, J. *Výzkum současné hudebnosti I – II*. Praha: Výzkumné oddělení Českého rozhlasu, 1969.
- KASAN, J. *Výzkum hudebnosti 1990*. Praha: Výzkumné oddělení Českého rozhlasu, 1991.
- KASAN, J., KOŠTÁL, J. *Rozhlas – hudba – výzkum. Historie a metody*. Praha: 1990.
- LÝSEK, F. *Hudebnost a zpěvnost mládeže ve světle výzkumů*. Praha: 1956.
- LÝSEK, F. *Hudební aktivita mládeže*. Brno: 1963.
- SAK, P. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. 291s. ISBN 80-7229-042-8.
- SAK, P. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda servis, 2004. ISBN 80-8632-033-2.
- ZICH, F. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2004. 115s. ISBN 80-8675-419-7.

Společnost kontra hudební výchova

Michal Košut

Obecná představa, že vše, co je spojené s něčím novým, je prospěšné, je hlavním hybatelem 20. století. Tak jak minulá staletí byla ovládána spíše evolučním pohybem zvrásněným občas revolučním děním, princip revoluce je hlavním hybatelem dění ve 20. století. Alespoň částečně předvídatelný princip plynulého přirozeného vývoje, jak ho ve fyzice popsal Isaac Newton a ve filosofii Karel Marx, založený na kvalitativní změně následující po řadě dílčích změn kvantitativních se ve 20. století v politickém i v kulturním dění nahradil bezděčnými, často vzájemně nesouvisejícími revolučními kroky. Princip revoluce se stal ve 20. století hlavním hybatelem na všech platformách lidského dění.

V oblasti technického vývoje tak mohlo dojít k překotným vynálezům. Ale princip překotných změn přejímá i umění. V minulých staletích docházelo k pozvolnému vývoji a je zajímavé sledovat jen postupné zkracování intervalů jednotlivých epoch. V optice hudby období gregoriánského chorálu a organa trvalo 600 let, vokální polyfonie 350 let, instrumentální kontrapunkt 200 let, klasicistní homofonie 90 roků, romantismus přibližně 80. Všechny zásadní změny v dějinách hudby do konce 20. století se udály po technologickém i posluchačském vyčerpání materiálu. Zároveň po celou tuto dobu vedle sebe existovaly dva druhy skladatelů: vedle novátorů typu Beethovena jsou i syntetické typu Händela nebo Dvořáka či geniální Mozart, který zcela jedinečnou schopností syntézy byl i výrazným novátorem.

Tento přirozený a řekněme i plynulý vývoj výrazně narušilo 20. století. Institucionalizovala se tzv. avantgarda, jejímž cílem bylo neustále posouvat věci dopředu. Pohyb kupředu byl absolutně preferován před přijatelností pro posluchače, a tak vznikla schizofrenní situace umění pro umění, která vedla k žalostné situaci tápající postmoderny. Nadání umělce bylo nahrazeno jeho povinností šokovat čímkoliv, jakkoliv a za jakýchkoliv podmínek. Struktura, proces vypracování či ideologie jsou absolutně nadřazeny vnímání díla a jeho přijetí posluchačem. A tak někdejší Schönbergův výrok, že posluchač je pro něj jen akustickým doplňkem sálu, je v dnešní realitě jen drobnou odpustitelnou prostořekostí.

Tato situace v umění je důsledkem jakési permanentní revoluce, kdy neexistuje čas na zažití změny a místo toho je automaticky nahrazen změnou novou. Tato situace v tzv.

vážné hudbě 20. století vedla ke ztrátě komunikace s posluchačem, jehož vztah se skladatelem se stal postupně silně antagonistickým. Přírozená linie evropské kultury, která v Evropě existovala od raně křesťanských dob, byla přerušena a během několika desetiletí vzniklo něco zcela diskontinuitního. V očích dnešního návštěvníka koncertů vážné hudby je jedna hudební kultura, která končí Janáčkem či Stravinským, veškeré pozdější radikální snahy skladatelů bere jako produkt *sui generis*, který s minulostí nemá nic společného.

A jaké to všechno má důsledky? Ještě v 80. letech 20. století bylo všem v tomto státě jasné, co je umění a co šoubyznys. Hranice byla pevně stanovena a nikoho by nenapadlo řadit pop music do jedné kategorie s Mozartem. Stačilo však 30 let a národní normou pro obecný vkus a pro to, co se má nazývat uměním, jsou písně Michala Davida, kdejaký hlupák s kytarou má potřebu být oslavován jako kdysi Richard Wagner a Bára Basiková tvrdí, že Antonín Dvořák si představoval v hloubi duše interpretaci Rusalky pouze tak, jak ji zpívá ona. Došlo tedy k tak radikálnímu přehodnocení hodnotových postojů, že umění je v podstatě vše a zároveň nic.

A v této situaci studují na katedrách hudební výchovy PdF budoucí učitelé hudební výchovy, kteří by měli být budoucími propagátory obecné kulturní vzdělanosti. Při této situaci nemůžeme nevzpomenout někdejších venkovských kantorů, kteří měli zcela nezastupitelné místo v kulturním životě národa a vzdělanosti vůbec.

Tito studenti jsou od útlého dětství vychováni hodnotami masové kultury, která na ně působí ze všech stran. Většina z nich navštěvovala na přání rodičů hudební školu, ale ta měla jen omezenou schopnost formovat jejich budoucí vztah k hudbě. Stejně tak i jedna hodina povinné týdně hudební výchovy.

Výzkum provedený v roce 2010 katedrou HV PdF MU v Brně o uvedené situaci jasně vypovídá. Vliv hudební výchovy v rámci školního vzdělávání má na hodnotovou hudební profilaci žáka stále menší vliv. Před nějakými patnácti lety jsme několikrát na konferencích *Musica viva in schola* řešili problém klesajícího vlivu výuky hudební výchovy na vytváření hodnotových kritérií žáka, dnešní výzkum ukázal, že se výuka hudební výchovy v tomto směru přiblížila bodu mrazu.

Nutně je zde otázka, kde jsou chyby, které tento stále se zhoršující propad zvýrazňují. Anebo toto není propad, ale pouze jde o radikální celospolečenské přehodnocování hodnotového systému, které my jako pedagogové nechceme akceptovat?

Dovolil bych se u několika příčin zastavit. První je profil osobnosti studenta. Asi před dvaceti lety, kdy jsem na katedře hudební výchovy začínal, se hlásilo k přijímacím zkouškám 150–200 uchazečů. Přijato bylo asi 25 studentů, tedy úspěšný byl každý šestý až osmý. Dnes se hlásí kolem 70 uchazečů, ke zkouškám přijde 55 a přijímá se 45, tedy téměř každý. Před dvaceti lety byla např. pevně stanovena laťka nástrojového repertoáru vázaná na tzv. veto, dnes institut veta neexistuje. A tak bych mohl pokračovat. Je tedy jasné, že na studium hudební výchovy jsou dnes přijímáni studenti na podstatně nižší vstupní úrovni, než tomu bylo před léty.

Důkazem této situace je i skutečnost, že před dvaceti lety téměř 90 procent z přijatých studentů jich studium dokončilo. Dnes ze 45 přijatých jich k bakalářské zkoušce přijde 23, magisterské studium pak dokončí nějakých 15 či 17 lidí. Damoklův meč v podobě takto velké „úmrtnosti“ při studiu podvědomě nutí studenty k přehodnocení svého postoje ke smyslu studia. Jeho cílem není zdokonalení se v oboru, v získání znalostí v oboru a vytváření vnitřního vztahu k oboru. Zúžilo se do zcela chladnokrevného a cílevědomého shánění kreditů a kličkování mezi studijními předpisy.

Při rozhovoru se studenty zjistíte, že část z nich nikdy nebyla na koncertě vážné hudby, řada z nich ani během studia neslyšela hrát živě symfonický orchestr. Absolvování poslechových seminářů zakončených poznávacím testem je pro určité procento z nich nutností splnění kreditu, o nějakém hlubším vztahu k poslouchané hudbě nemůže být řeč. Můžeme tedy říci, že v tomto směru je profil studenta hudební výchovy naprosto neuspokojivý a nedostačující a člověk, který sám nemá k hodnotnější hudbě vztah, může ho jen těžko probouzet v jiných.

Dotace hudební výchovy je jedna hodina týdně. Uvažme však, zda by mohl kvalitní učitel s vnitřní láskou k hudbě během této doby svých schopností využít a dosáhnout nějakého výsledku? Jen těžko. Žáci našeho učitele jsou 24 hodin denně masírováni globalizovanou masovou kulturou médií, která je v naprostém rozporu s hlavním cílem hudební výchovy – zušlechťováním jedince. Jako kulturní umělecké osobnosti jsou médií vnucovány často dosti primitivní osoby hovořící slangovou češtinou na hranici vulgarity s typickým přímočarým myšlením. Za této situace má výborný kantor hudební výchovy jen velmi omezené možnosti formovat své žáky, průměrný rovnou rezignuje.

Nyní je na místě položit si otázku, zda hudební výchova, jak je vyučována na PdF, je ještě v intencích doby a pokud ne, jak ji změnit. Na první část otázky odpovím jednoznačně: není. O odpovědi na druhou část nemám vůbec žádnou představu.

Současný stav chápu jako v podstatě neřešitelný důsledek zániku identity evropské kultury. Je pro mne zarážející, jak snadno se Evropa vzdala svého kulturního dědictví. Duch byl nahrazen univerzální průměrností, jedinečnost myšlenky touhou za každou cenu šokovat. Ale nevěšme zcela hlavu. Nejsme v tom sami. Tato situace se týká nejen hudební výchovy.

Resumé

By the pace of its development, the 20th century accelerates the development in all spheres of human activity. In the field of art, this situation has resulted in the fact that contemporary art recedes from a wider audience. At the same time there is confusion of categories of art and show business. The child's value attitudes are shaped by mass culture. In this situation the position of music education teacher is still more complicated.

Literatura

CRHA, B.; JURČÍKOVÁ, T.; PRUDÍKOVÁ, M. Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno, Masarykova univerzita. ISSN 1803-1331, 2010, roč. 6, č. 1, s. 1-288. Dostupné z WWW: <http://www.katedrahudebnivychovy.estranky.cz/clanky/elektronicky-casopis.html>.

Hudební činnosti – jejich zastoupení ve vyučovacím procesu

Blanka Knopová

Od roku 1976 je předmět hudební výchova pojat v učebních osnovách všech typů škol jako předmět činnosti. Předpokládá, že vše, co si děti mají osvojit, se děje v přímém kontaktu se znějící hudbou prostřednictvím čtyř základních činností: vokálních, instrumentálních poslechových a hudebně pohybových. Všechny uvedené činnosti by měly být v rovnováze a navzájem úzce propojené. Za výchozí pro osvojování základních hudebních vědomostí a dovedností však musíme považovat složku vokální.

I když od roku 1976 prošlo české školství mnoha reformami (obecná škola, občanská škola, základní škola, ...rámcově vzdělávací program), obsahová náplň předmětu hudební výchova si zachovala stejný charakter (tzn. že konečné výstupy jednotlivých vzdělávacích období jsou na stejné úrovni).

Stejně tak jako docházelo ke změnám v oblasti školství, procházela vývojem i celá naše společnost. Změnilo se myšlení lidí i jejich hodnotová orientace. Obdobně jako v minulých dobách, kdy nebyl předmětu hudební výchova přikládán velký význam, je tomu tak i v současnosti.

Výzkumný tým pracovníků katedry hudební výchovy uskutečnil v roce 2010 "Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově". Do výzkumu provedeného formou dotazníkového šetření se zapojilo 612 základních škol. Na otázky odpovědělo celkem 1 839 žáků 2. stupně a 598 učitelů.

Otázky byly zaměřeny na následující oblasti:

- postavení hudební výchovy a její význam
- náplň a průběh hodin
- žákovo hodnocení sebe sama a učitele
- vybavení učebny pro výuku hudební výchovy.

Závěry z dotazníkového šetření ve vztahu ke kvalitě vzdělávacího procesu a postojům žáků k předmětu hudební výchova vyznívají spíše negativně. Na otázku, zda považují žáci předmět hudební výchova za stejně důležitý jako ostatní předměty, odpovědělo kladně jen

21,31% respondentů. Téměř stejný je i pohled rodičů - 21,74%. Za méně důležitou než ostatní předměty považuje hudební výchovu 52,06% žáků a 49,85% rodičů. Téměř shodný je i názor učitelů – 51%. Poměrně vysoké je procento žáků (6,59%), kteří se spokojili s odpovědí "nevím". Trošku optimističtěji vyznívají odpovědi na otázku *Má vůbec vyučování Hv smysl?* V porovnání s předchozí otázkou, kde 52,06% dětí uvedlo, že Hv je méně důležitá, je potěšitelné, že 57,10% žáků uvádí, že výuka má smysl. Vysoké je však i procento neutrálních i záporných odpovědí (celkem 42,90%).¹⁷

Předmět hudební výchova je považován za předmět méně důležitý dlouhodobě. Výsledky dotazníkového šetření to jen potvrdily.

Pokusíme se však posoudit výsledky dotazníkového šetření z hlediska sledování obsahové náplně vyučovací hodiny ve vztahu k hodinové dotaci.

Hudební výchova je dotována na 2. stupni základní školy 1 hodinou za týden. Celkově má tedy učitel za jeden školní rok k dispozici přibližně 35 vyučovacích hodin. V rámci daného počtu hodin by si děti měly:

- a) osvojit alespoň 15 nových písní
- b) seznámit se s 8 - 10 poslechovémi skladbami
- c) spolupodílet se na vytváření přibližně 10 instrumentálních doprovodů
- d) s pohybovým prvkem propojit 8 - 10 písní či vybraných poslechovéch skladeb.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že učitel musí mít velice dobře promyšlený a propracovaný celoroční plán, ve kterém funkčně propojuje jednotlivé činnosti v přímé návaznosti na osvojování si nových pojmů z hudební teorie.

V dotazníkovém šetření bylo „nové učivo“ – hudební teorie vyčleněna, stejně jako internet či sledování hudebních filmů. Z hlediska stavby vyučovací hodiny však uvedené prvky oddělit nelze – vše musí být přirozenou součástí.

V následující části referátu budeme sledovat zastoupení složky vokální, instrumentální, poslechové a hudebně pohybové ve výuce. Vycházíme z výpovědí žáků, kteří nejsou ovlivněni

¹⁷ Podrobné výsledky viz blíže CRHA, B.; JURČÍKOVÁ, T.; PRUDÍKOVÁ, M. Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno, Masarykova univerzita. ISSN 1803-1331, 2010, vol. ročník 6, no. číslo 1, s. 1-288.

znalostmi o stavbě vyučovací hodiny a o zařazování hudebních aktivit, které napomáhají k osvojování učiva.

Poměrné zastoupení jednotlivých činností ve výuce

Co tě na vaší hudební výchově baví? Můžeš volit z více odpovědí. (v dotazníku otázka č. 7)
z hlediska činnostního pojetí se jedná o:

zpěv	60,19%	činnosti vokální
hra na hudební nástroje	17,88%	činnosti instrumentální
dozvíím se nové informace o hudbě	13,78%	
poslech hudebních skladeb	30,41%	činnosti poslechové
pohyb	9,28%	činnosti hudebně pohybové
práce s počítačem	11,56%	
něco jiného	6,83%	

Z praxe víme, že pěvecký projev žáků na 2. stupni základní školy je na velice nízké úrovni, stejně tak ochota žáků se pěvecky projevit. Přesto 60,19% respondentů uvedlo, že právě zpěv je baví nejvíce. Vysoké je i procento dětí, které upoutal poslech. Získávání nových informací o hudbě, práce s počítačem a jiné aktivity je nutno chápat v úzkém propojení s ostatními činnostmi.

Kolik času z vyučovací hodiny průměrně strávíte hudebními aktivitami (zpěvem, hraním na nástroje, pohybem)? (v dotazníku otázka č. 8)

0 - 5 minut	8,96%
5 - 10 minut	11,58%
15 - 20 minut	23,78%
20 - 30 minut	22,83%
více než 30 minut	15,92%

V porovnání s předcházející otázkou je možné konstatovat, že činnostem vokálním, instrumentálním a hudebně pohybovým je věnována převážná část vyučovací hodiny; v součtu od 15 do více než 30 minut je to 66,53%.

Odděleně (se záměrem zjistit, který typ převažuje) byly položeny otázky zaměřené na

poslech vážné a populární hudby. Pro celkové hodnocení však zařazujeme průměrnou hodnotu, protože hudba „vážná i populární“ patří do jedné oblasti. Nejvíce dětí, jak v oblasti vážné tak i populární hudby uvedlo, že poslechu věnují 0 – 5 minut. Domníváme se, že žáci při volbě minut uvedli jen délku znění ukázky a to v mnoha případech ne zcela přesně, protože délka poslechových skladeb zařazených do učebních osnov pro 2. stupeň tento časový limit přesahuje. Činnosti poslechové však v sobě zahrnují veškeré aktivity, které s poslouchanou skladbou souvisejí – motivace, rozbor skladby – seznamování s hudebně vyjadřovacími prostředky, propojení s hrou na nástroje Orffova instrumentáře, propojení s pohybovým prvkem atp. Do oblasti činností poslechových patří i pěvecký projev – práce s lidovou a umělou písní. Jejich prostřednictvím si žáci osvojují základní pojmy z hudební teorie, které výrazně napomáhají k porozumění složitějších hudebních útvarů. Zda žáci poslouchají více populární či vážnou hudbu, je ovlivněno zařazením učiva do určitého ročníku.

Výběr skladeb se u jednotlivých pedagogů může odlišovat v závislosti na používání učebnic a především na vypracovaném "školním vzdělávacím programu". Zásady pro práci s poslechovou skladbou by však měly být stejné:

- respektování uměleckého hlediska
- správný metodický postup, poslech nutno chápat v širších souvislostech ve vztahu k jednotlivým hudebně vyjadřovacím prostředkům
- respektování zásady přiměřenosti jak po stránce obsahové, tak po stránce formální.

Kolik času průměrně věnujete při jedné vyučovací hodině poslechu vážné hudby - poslechu populární hudby? (v dotazníku otázka č. 9 a č. 10)

	vážná hudba	populární hudba	průměr
0 - 5 minut	50,39%	48,68%	49,53%
5 - 10 minut	31,82%	25,71%	28,76%
10 - 15 minut	10,11%	11,37%	10,5%
15 - 20 minut	4,81%	6,43%	5,5%
20 - 30 minut	1,66%	3,90%	2,7%

více než 30 minut 1,22% 3,90% 2,5%

Jako kontrolní k předcházejícím otázkám byla položena otázka následující:

Jaké činnosti ve vaší hudební výchově převládají? (v dotazníku otázka č. 19)

a) probírání učiva	44,65%
b) zpěv	71,47%
c) pohyb a tanec	7,97%
d) poslech	45,73%
e) sledování hudebních filmů	13,78%
f) jiné	11,79%

Jelikož nabídnuté varianty odpovědí se úplně neshodují se zadáním předcházejících otázek, je porovnání náročnější. Je uvedeno v následující tabulce:

	co tě baví	jaké činnosti ve vaší, hudební výchově převládají	kolik času z vyuč. hod. strávíte hudeb. aktivitami (č.vokální, č. instrumentální, č. pohybové)
činnosti vokální	60,19%	71,47%	62,53%
činnosti instrumentální	17,88%		62,53%
činnosti poslechové	30,41%	45,73%	
činnosti hudebně pohybové	9,28%	7,97%	62,53%

Z uvedeného přehledu vyplývá, že ve vyučování převládají činnosti vokální (i ve vazbě se složkou instrumentální a hudebně pohybovou). Poměrně vysoké je zastoupení činností poslechových. Menší pozornost je věnována činnostem instrumentálním a hudebně pohybovým.

Pro porovnání uvedu výsledky výzkumu, který jsem v roce 1989 uskutečnila v rámci kandidátské disertační práce¹⁸. Uskutečnil se na 153 školách, zúčastnilo se ho 1 365 dětí a 125 učitelů. Jednou z položených otázek jsme také zjišťovali, jak jsou zastoupeny jednotlivé činnosti

¹⁸ Knopová, B. *Hudebně pohybové činnosti*. Kandidátská disertační práce. Brno, 1989.

ve vyučovacím procesu.

Při vyhodnocení jsme dospěli k následujícím údajům:

a) činnosti vokální	57,9%
b) činnosti poslechové	17,5%
c) činnosti instrumentální	12,9%
d) činnosti hudebně pohybové	11,7%

Srovnáme-li zastoupení jednotlivých činností v hodinách hudební výchovy s více jak dvacetiletým odstupem, musíme konstatovat, že k výraznému posunu nedošlo. Činnosti vokální zcela logicky tvoří základ hudebního vzdělávání, složka instrumentální a hudebně pohybová je přibližně shodně zastoupená, činnosti poslechové oproti roku 1989 jsou zařazovány častěji. (Složku vokální v propojení s dalšími prvky zařazuje v časovém rozpětí 20–30 minut i 40% všech dotázaných učitelů.)

V příspěvku jsme se zabývali pouze jednou z mnoha sledovaných oblastí rozsáhlého výzkumného šetření. Z daného pohledu lze říci, že zastoupení hudebních aktivit ve výuce odpovídá činnostnímu pojetí hudebního vzdělávání. Naprosto odlišné a pro hudební pedagogiku málo přijatelné jsou však výsledky vyjadřující laxní postoj žáků k předmětu hudební výchova a úroveň jejich hudebního vzdělání.

Resumé

The content is focused on the range of the course contents and teaching hours. It follows the representation of musical activities in teaching. Data for comparison of activities based on research conducted by teachers of the Department of second level Primary School.

Hudební výchova na základní škole očima žáků

Markéta Prudíková

V roce 2010 realizovala Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v rámci grantového specifického výzkumu MUNI/A/1025/2009 „Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově“. Výzkum byl koncipován tak, že uvedené specifické problémy multimédií byly zařazeny do širšího okruhu aktuálních problémů hudební výchovy na základních školách, a to z pohledu učitelů i žáků. Závěry výzkumu přinesly řadu velmi zajímavých a mnohdy nečekaných názorů na současnou hudební výchovu. Následující pasáže textu si povšimnou některých pohledů žáků na tuto problematiku.

Žáci mají na základních školách jednu hodinu hudební výchovy týdně, to znamená, že se hudbě ve škole věnují podstatně méně než některým jiným předmětům, především matematice, českému jazyku a literatuře, cizím jazykům, přibývá výuky informatiky. Podle uvedeného výzkumu více než polovina žáků navíc považuje právě předměty, kterým je věnován ve výuce velký prostor, za důležitější, než je hudební výchova. Důležitější je podle nich především matematika, čeština a angličtina. Žáci, kteří si myslí, že jejich rodiče považují hudební výchovu za méně důležitý předmět než ostatní, předpokládají, že rodiče přikládají vyšší důležitost stejným předmětům jako oni, tedy matematice, češtině a angličtině.

Více než polovina respondentů je podle zmíněného výzkumu přesvědčena, že hudební výchova je užitečná. Opačný názor zastává jen 14,60%, zatímco 33,47% neví, zda je tento vyučovací předmět užitečný. Hudební výchova je podle žáků významná pro další studium, popř. k přijímacím zkouškám, pro další povolání apod. Jiní si však myslí, že hudební výchova je odpočinková hodina. Potěšující je skutečnost, že část žáků se domnívá, že hudební výchova je důležitá, protože seznámí s historií, kulturou a navazuje na dějiny a literaturu, seznámí se skladateli i díly, hudebními nástroji, informuje o zajímavostech, je součástí všeobecného vzdělání a informuje o hudebních stylech a žánrech. Někteří se navíc domnívají, že hudební výchova (možná však mysleli hudba) rozvíjí představivost a smysly a celou osobnost, navíc procvičuje paměť. Další část respondentů oceňuje skutečnost, že se v hudební výchově naučí noty, vytvářet rytmický doprovod a udržet rytmus. Myslí si, že se v tomto předmětu naučí zpívat a hrát na

nástroje. Oceňují také možnost poslechu hudby, zvláště u vážné hudby, protože k té někteří, podle svých slov, nemají v běžném životě přístup anebo by si ji nepustili. Hudební výchova je důležitá také kvůli tanci. Mnozí oceňují skutečnost, že se naučí nové písničky.

Jiní žáci však hudební výchovu za užitečnou nepovažují. Hudební výchova je podle nich k ničemu a nikoho nezajímá, navíc člověku nedá nic do života. Někteří předmětu vytýkají to, že je nudí. Respondenti si navíc myslí, že pokud se hudbou nebudou živit, nepotřebují ani hudební výchovu. Hudební výchova je podle nich důležitá jen pro zájemce ze základních uměleckých škol, kam také prý mohou jít, když budou chtít třeba zpívat, nebo si mohou zpívat v koupelně. Žáci hudební výchově navíc vytýkají zájem o staré styly.

Respondenti také uváděli, co by se podle jejich názoru mělo na hudební výchově změnit:

Část odpovídajících se zaměřila spíše na vybavení hudebny, kde se téměř ve všech případech hudební výchova odehrává. Uvítali by využití moderních přístrojů a technologií, více internetu a vůbec větší využití počítače, lepší pomůcky nebo větší využití televize. Další respondenty by potěšilo, kdyby bylo ve vyučování zařazeno více aktivit – především zpěvu (v oblasti zpěvu jsou často nespokojeni s výběrem písní a přáli by si, aby bylo zařazeno více současných populárních písní, dokonce se objevil i názor, že by mělo být zařazeno více sólového zpěvu nebo že by se mělo jenom zpívat. Na druhou stranu překvapil názor, že by se v hudební výchově mělo zpívat méně.

Jedenkrát se objevilo přání rozebírat texty populárních písní. Toto je důležitá myšlenka (i když ne každý text populárních písní za rozbor stojí), místy se žáci mohou setkat s textem dosti náročným, v tomto případě by rozhodně mělo být přihlédnuto k jeho obsahu, který by měl být žákům přiblížen a vysvětlen. Nutnost pracovat s textem se však neobjevuje pouze u písní populárních, učitel by měl pečlivě volit veškeré písně, které jsou do hodiny zařazeny, a snažit se předcházet situaci, kdy žák bez porozumění zpívá nějaká slova. Stejně tak je nutné dbát na to, aby byla píseň obsahově přiměřená věku žáků i školnímu prostředí, aniž by se na druhé straně příliš úzkostlivě „cenzurovalo“ podle obsahu, takový postup by byl příliš násilný, působil by nepřírozeně a vyvolal by jistě velkou nespokojenost.

Žáci se také vyjadřovali k poměru umělé a neumělé hudby, a to mnohdy ve prospěch hudby neumělé, kterou by chtěli více poslouchat i zpívat. Vzhledem k oblibě hip hopu, která se Výzkumu využití multimediálních technologií v hudební výchově ukázala, byla zajímavá poznámka jednoho respondenta, který uvedl, že by chtěl méně hip hopových písní.

Někteří respondenti by v hodinách rádi více poslouchali hudbu, není však zřejmé, zda jen určitý druh hudby nebo se jim nedostává poslechu hudby obecně. Mnozí pak naopak uváděli,

jakou hudbu konkrétně by chtěli poslouchat, často se jednalo o populární hudbu, dále se objevilo přání poslouchat více žánrů.

Mezi hudebními aktivitami, které byly zmiňovány, se objevil požadavek více tančit, ale také to, že se nemají tančit trapné tance jako Avignon, ale něco modernějšího. Několik respondentů by chtělo mít více hudebních nástrojů nebo s nástroji více pracovat, další by chtěli hrát na více hudebních nástrojů, jiní respondenti pak uvedli, že nechtějí hrát na flétny. Dotázaní také zmínili některé konkrétní nástroje, se kterými by se chtěli setkat, a sice bubny a elektrickou kytaru. Je tu vidět jednak to, že učitelé zřejmě někdy využívají hudební nástroje méně, než by si žáci představovali, k čemuž je mohou vést obavy z narušení hodiny vinou nadměrné hlučnosti, ve které zanikne každý pokus o „vytváření hudby“. Jde však také o to, že žáci by se někdy zřejmě chtěli seznámit s nástroji, které jsou užívány např. v rockových kapelách, aniž by promysleli, jak by k tomuto seznámení mělo docházet a že hudební výchova nemá možnost naučit je hrát na kytaru.

Část respondentů by ráda navštěvovala koncerty zadarmo nebo občas jela na muzikál či se na něj alespoň podívala na videu nebo na DVD, jiní by se chtěli dívat na filmy. Objevil se také návrh, že by mohli žáci v hudební výchově skládat. Několik odpovídajících by chtělo hrát hudební nebo jiné hry. Nečekaný byl požadavek, který uvedl respondent, a sice že by se mělo naprosto omezit učení not. Nabízí se tu tak otázka, do jaké míry jde žákům o hudební a kulturní zážitky a do jaké míry chtějí pouze přečkat vyučování s minimální vynaloženou námahou.

Hudební výchovu by z celkového počtu 1839 respondentů zrušilo pouhých 53 respondentů, avšak 788 odpovídajících by ji zrušit nechtělo, a dokonce by ji ani neměnilo, ojedinele se také objevilo přání, aby byla v rozvrhu naopak častěji, na druhou stranu by ji někteří zkrátili na 30 minut nebo zařadili jen jako volitelný předmět nebo kroužek. Vyskytli se i žáci, kteří vidí problém v učiteli/ učitelce hudební výchovy nebo ve stylu podání látky a v tématech hodin. Výjimečně se žáci domnívají, že je problém v hodnocení, nemělo by se zkoušet nebo by měly být mírnější požadavky na „nehudební“ děti. S tím souvisí také požadavek, aby bylo probíráno méně vážné hudby nebo aby bylo látky vůbec méně a nepsaly se zápisy. Respondenti chtějí, aby byla hudební výchova zábavná, odpočinková. Zdá se tedy, že hudební výchova je v představách některých žáků degradovaná pouze do role zábavy, kterou nepovažují zdaleka za plnohodnotnou. Zajímavá byla poznámka jedné žákyně, která uvedla, že by si přála, aby hudební

výchova nebyla považována za podřadný předmět, z čehož jasně vyplývá, že i žáci sami jsou si vědomi mnohdy menší prestiže tohoto předmětu.

Vzhledem k tomu, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) v charakteristice vzdělávací oblasti Umění a kultura, do které hudební výchova spadá, uvádí, že tato oblast nabízí jiné než pouze racionální poznání světa, a to osvojování světa s estetickým účinkem¹⁹, není možné přehlédnout zřetelný kontrast mezi pohledem některých žáků a pohledem, který předestírá RVP ZV. Žáci nevnímají hudební výchovu jako prostředek, jak si s estetickým účinkem osvojovat svět, celkově vůbec nevnímají hudbu jako prostředek osvojování světa. Pokud pomíneme část respondentů, kteří jsou s hudební výchovou spokojeni, a zaměříme se spíše na připomínky žáků, zjistíme, že velký rozpor je dán faktem, že žáci mnohdy vůbec nechtějí hudební výchovu považovat za prostředek jejich vzdělávání, ale za zábavu, za něco neplnohodnotného, za předmět, kde si mají odpočinout a kde by neměli být obtěžováni nějakými požadavky a nároky a neměla by jim být nucena hudba, kterou „stejně nikdo neposlouchá“.

RVP ZV uvádí, že hudební výchova vede žáka prostřednictvím *vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností* k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe *obsahovými doménami* hudební výchovy. (...) Obsahem *Vokálních činností* je práce s hlasem, při níž dochází ke kultivaci pěveckého i mluvního projevu v souvislosti s uplatňováním a posilováním správných pěveckých návyků. Obsahem *Instrumentálních činností* je hra na hudební nástroje a jejich využití při hudební reprodukci i produkci. Obsahem *Hudebně pohybových činností* je ztvárňování hudby a reagování na ni pomocí pohybu, tance a gest. Obsahem *Poslechových činností* je aktivní vnímání (percepce) znějící hudby, při níž žák poznává hudbu ve všech jejích žánrových, stylových i funkčních podobách, učí se hudbu analyzovat a interpretovat.²⁰ Žáci si však chtějí odpočinout a zaspívat si písně, které se jim líbí a které jsou moderní, a ne se bavit o něčem, co nikoho nezajímá a co nikdo neposlouchá. Mladí lidé nepovažují pěvecké aktivity za prostředek zkvalitnění jejich pěveckého a hlasového projevu, mnohdy nejsou ani ochotni věnovat se písním, které se jim nelíbí. Vokální aktivity by se pak ale dostávali na roveň „táborákového zpěvu“. Méně problematicky působí srovnání požadavků RVP ZV a žáků v oblasti nástrojové hry. Žáci většinou chtějí poznávat nové nástroje a učit se na ně hrát, zde je problém spíše v tom, že v hodinách hudební výchovy na

¹⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. c 24. 7. 2006. [cit. 12. 10. 2010] s. 64 http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf s. 64-65.

²⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. c 24. 7. 2006. [cit. 12. 10. 2010] s. 64 http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf s. 64-65.

běžné základní školy, nemá učitel možnost a prostředky učit žáky hrát, ti mohou být zapojeni obvykle jen hrou na nástroje Orffova instrumentáře, výjimkou jsou žáci, kteří navštěvují základní umělecké školy a jsou schopni zapojit se také hrou na jiné hudební nástroje. Malá pozornost bývá tomuto někdy věnována z důvodu obav učitelů z narušení hodiny. V případě pohybových činností narážíme na problém toho, že žáci by někdy sice chtěli tančit, ale spíše „moderní“ tance, podobné nesnáze jsou spojeny také s poslechem. Mladí lidé by v hudební výchově chtěli mnohdy poslouchat úplně jinou hudbu, než je jim nabízeno, navíc necítí potřebu osvojovat si poslechové dovednosti, mají pocit, že když slyší hudbu, tedy ji poslouchají. Někteří dotázaní jsou toho názoru, že by měly být zvláštní požadavky pro děti „nehudební“ nebo že by hudební vzdělávání mělo být přenecháno zájemcům. RVP ZV však klade stejné požadavky na výstupy pro všechny vzdělávané, stejně jako neexistují zvláštní požadavky pro děti „matematické“ a „nematematické“. Pokud jde o kritizované oblasti, je nutné si uvědomit, že jestliže by náplň předmětu odpovídala představám některých žáků, nebylo by možné se přiblížit cílům, které RVP ZV klade, na druhé straně jsou názory žáků důležitými podněty pro hledání nových cest, jak předávat hudbu a jak realizovat hudební vzdělávání.

Zdá se, že problém tohoto předmětu do značné míry souvisí s jeho prestiží, proto jsou žáci často přesvědčeni, že by je měl pobavit, umožnit jim si odpočinout a neklást na ně požadavky tak jako jiné předměty. Lepších výsledků je možné dosáhnout v případě, že žáci i veřejnost pochopí význam hudební výchovy, proto je třeba hledat nové cesty. Důležité a povzbudivé však je, že mnozí žáci jsou s hudební výchovou spokojeni a z jejich odpovědí je patrné, že si mnohdy uvědomují i přínos, který pro ně tento vyučovací předmět může mít.

Resumé

The research into multimedia applications in music education was realized by the Music Department of the Pedagogical Faculty of Masaryk University at the 2nd grade of primary schools in the spring 2010. Pupils are often dissatisfied with the ratio of classical and popular music in classes. They would like to have more attention devoted to popular music, have better equipment in the music classroom, attend concerts free of charge, work more with musical instruments, sing more and have less new information. A lot of pupils consider music education a mere rest subject, but educational framework makes a fairly high demand on them which would not be reachable at all if music education was taught according to pupils' ideas. However, it is important that many pupils are aware of the benefits of music education.

Hudební formy e-learningem

Petra Bělohávková – Michal Nedělka

Jedním z novodobých typů výuky založených na principu využití informačních technologií je bezesporu e-learning. Setkat se s ním můžeme v řadě vzdělávacích institucí, zvláště však v univerzitním prostředí. Zásadní uplatnění má především v kombinovaných či distančních formách studia, nicméně své místo si našel coby doplňující faktor i v prezenčních formách studia. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze nabízí svým studentům na serveru <http://moodle.pedf.cuni.cz/> e-learningové kurzy v softwarovém prostředí Moodle.²¹ Výchozí plán je zaměřen na kurzy určené pro obory informační a komunikační technologie, technické a informační výchovy a kurzy v rámci univerzitního základu, jež jsou podporovány projektem *Transformace výuky ICT v rámci strukturovaných studií na UK PedF, příprava kombinované formy výuky kurzů a zpracování distančních a elektronických opor výuky*, nicméně softwarové prostředí umožňuje a nabízí tvorbu kurzů všem vzdělávacím oborům. Dané nabídky využívá i katedra hudební výchovy realizací kurzů určených k výuce hudebních forem: *Hudební formy*, *Hudební formy ve školní praxi* a *Hudební formy v předškolní HV*. Tyto kurzy jsou součástí projektu s názvem *Hudební formy e-learningem*, který vznikl v roce 2010 za finanční podpory Fondu rozvoje vysokých škol.²²

Specifikace kurzů:

- **Hudební formy** – primárně určeny studentům bakalářského studia, studijního programu *Specializace v pedagogice*, studijního oboru *hudební výchova se zaměřením na vzdělávání*
- **Hudební formy ve školní praxi** – primárně určeny studentům prezenční i kombinované formy magisterského (neděleného) studia, studijního programu *Učitelství pro základní školy*, studijního oboru *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace hudební výchova*

²¹ Moodle je softwarový produkt, který je určen pro podporu prezenční i distanční formy výuky prostřednictvím online kurzů dostupných na WWW. Další informace viz <http://moodle.cz/>.

²² Projekt *Hudební formy e-learningem*, tematický okruh F2, specifikace a, číslo projektu 782/2010.

- **Hudební formy v předškolní HV** – primárně určeny studentům prezenční i kombinované formy bakalářského studia, studijního programu *Specializace v pedagogice*, studijního oboru *Učitelství pro mateřské školy*, specializace *hudební výchova*

Všechny uvedené kurzy jsou jednosemestrální a jsou členěny do 13 oddílů ve shodě s počtem výukových týdnů v semestru. Obsah jednotlivých kurzů je specificky sestaven v souladu se zaměřením studijních programů a v souladu se schváleným akreditovaným oborem.

Cíl projektu *Hudební formy e-learningem* spočívá:

- v osvojení poznatků o vývoji, zákonitostech a znacích formové stavby a o zastoupení formových žánrů v konkrétních hudebních dílech;
- v praktickém ovládnutí základních stavebních mechanismů malých forem, a to jednak ve verifikační úloze teoretických poznatků, ale rovněž i v rámci přípravy na další disciplíny stávajícího studia (př. Komplexní analýza – studijní program *Specializace v pedagogice*) nebo v rámci přípravy na didaktické uplatnění této dovednosti jak v studiu stávajícím (př. Rozbor skladeb ve škole – studijní program *Učitelství pro základní školy*), tak v navazujícím magisterském studijním programu (př. Analýza hudebních děl v praxi – studijní program *Učitelství pro střední školy*).

Metodika tvorby kurzů

Jak už bylo uvedeno, výukový plán e-learningových kurzů hudebních forem je stanoven ve shodě s počtem 13 výukových týdnů v semestru. Každý z kurzů sestává ze dvou částí: prezentační a verifikační. Prezentační část charakterizuje jednotlivé hudební formy verbálně (popisný text s charakteristikou vývoje, struktury, zákonitostí stavby a s klasifikací hudebních forem na základě odborné literatury a na základě hledisek preferovaných řešiteli projektu), demonstrativním notovým materiálem skladeb s příslušnými doprovodnými zvukovými ukázkami.

Verifikační část pak obsahuje interaktivní kontrolní test s prezentací řešení. Umožňuje tak frekventantovi kurzu rozpoznat a určit analogické formy dalších skladeb představených rovněž notovým zápisem a zvukem, což výrazně usnadňuje přípravu studentů k zápočtu/zkoušce z

hudebních forem i ke vstupu do výše uvedených navazujících kurzů v rámci dalšího studia. Poznatky získané studenty formou e-learningu a výsledky kontrolních testů jsou konzultovány pravidelně cca jedenkrát měsíčně při dvouhodinových setkáních frekventantů kurzu s vyučujícím.

Při sestavování výukových materiálů jednotlivých oddílů (kromě vlastní tvorby textů a úpravy či přepisu zvukových a notových příkladů) byl kladen důraz zejména na zřetelnou definici cíle a prostředků k jejich dosažení, dále přehlednou strukturu textu a v něm obsažených prvků zvyšujících pozornost studentů při studiu textu.

Nové možnosti v komparaci s tradiční formou výuky

Projekt *Hudební formy e-learningem* umožňuje prezentaci rozsáhlejšího teoretického, ale zejména praktického hudebního materiálu dokumentujícího teoretickou problematiku. Oproti standardně užívaným učebnicím pak využívá k demonstraci hudebních forem i hudbu soudobou, a to zejména na příkladu skladeb současných českých skladatelů. Kurz pomáhá studentům vyhledávat nový notový a zvukový materiál obsahující požadované formové struktury a zajišťuje možnost návratu k dané problematice. Umožňuje jim volbu vlastního tempa při výuce, případně rozvržení vlastního časového prostoru pro výuku. Díky pravidelným měsíčním setkáváním, příp. doplňujícím konzultacím s pedagogem je do značné míry zabráněno riziku odosobnění výuky. Jedním z vedlejších produktů e-learningu je pak zvýšení počítačové gramotnosti studentů, faktoru v současné době nepostradatelného.

Závěr

E-learningové kurzy hudebních forem usnadňují studentům přístup k informacím z oblasti hudebních forem, umožňují přístup k hudebnímu materiálu ilustrujícímu teoretickou problematiku v notové a zvukové podobě a konečně pro řadu studentů výuku ztraktivňují. V neposlední řadě pak zefektivňují výuku ve vztahu k realizačnímu pracovišti tím, že poskytují pedagogům větší časový prostor pro individuální konzultace, příp. prostor v dalších vyučovaných disciplínách, které přímou výuku nezbytně vyžadují.

Resumé

Abteilung für Musikpädagogik der Karlsuniversität in Prag bietet den Studenten folgende E-Learning-Kurse der musikalischen Formen: *Musikalische Formen*, *Musikalische Formen und Praktiken in der Schule* und *Musikalische Form in der Vorschulmusikerziehung*. Jeder Kurs besteht aus einem Teil der Präsentation und Teil der Verifizierung.

Das Projekt *Musikalische Form durch E-Learning* ermöglicht die Darstellung von größeren theoretischen und vor allem praktischen musikalischen Materials, welches die theoretischen Fragen dokumentiert. Im Vergleich zu den verwendeten Standard-Lehrbüchern wird zur Vorführung der musikalischen Formen auch gegenwärtige Musik verwendet, vor allem am Beispiel der Werke von zeitgenössischen tschechischen Komponisten. Der Kurs hilft den Schülern bei der Suche nach neuen Noten- und Audio-Material, welche die angeforderten Formen beinhalten. Dieser sichert die Möglichkeit des Rückkehres zur gegebenen Problematik. So wird es ermöglicht ein eigenes Tempo bei dem Unterricht zu wählen, eventuell eigenen Zeitraum für das Studium zu wählen. Durch die regelmäßigen monatlichen Zusammentreffen, wenn nötig, zusätzlichen Konsultationen mit dem Pedagogen ist weitgehend das Risiko einer Entpersönlichung von dem Unterricht zu vermieden. Die andere Seite des E-Learning ist eine Erhöhung der Computerfähigkeiten der Studenten, ein zur Zeit unverzichtbarer Faktor.

E-Learning-Kurse der musikalischen Formen erleichtern den Studenten den Zugang zu Informationen im Bereich der musikalischen Formen und ermöglichen auch den Zugang zum musikalischen Material, welches die theoretische Problematik in Partituren und Audio-Form darstellt und letztendlich den Unterricht für die Studenten attraktiver macht.

Multimediálny výučbový CD-ROM a jeho miesto v hudobnej výchove

Jana Hudáková

Multimediálny výučbový CD-ROM by mal byť v súčasnej škole už neodmysliteľnou pomôckou. Jeho funkčnosť a uplatnenie v praxi sa javí efektívnym nielen z hľadiska motivácie, ľahkej prístupnosti pre žiaka a hravosti, ale aj z potreby obohatiť učebnice hudobnej výchovy. Virtualizácia nám umožňuje sprostredkovať žiakovi určité vytvorené kvalitné prostredie pre učenie prostredníctvom počítača. Možnosti počítačového zobrazenia – či už vizuálneho, auditívneho alebo audiovizuálneho sú omnoho rozsiahlejšie ako zobrazenia v učebniciach na tlačenom papieri. (Samozrejme, bez výhrad k „starej dobrej škole“.) Poukážeme však na fakt, že využitie prostriedkov informačno-komunikačných technológií sa už dnes nepovažuje za inovačné, ale skôr za nevyhnutné. Hlavným akcentom je zvyšovanie kvality vzdelávania.

Uvedieme niekoľko dôvodov pre využívanie multimediálnych CD ROM-ov (aj do prostredia hudobnej výchovy):

1. **Vizualizácia** – (podľa didaktickej zásady názornosti):

- napomáha učeniu, konkretizuje javy – zreálnuje ich
- jednoduchšie a prehľadnejšie vybavuje informácie, rýchla dostupnosť k informáciám
 - *vizuálne texty* – žiak, alebo učiteľ si sám zvolí tempo a čas potrebný k učeniu a zapamätaniu si informácií, pričom počutý text „mizne v čase“
- názorne ukazuje súvislosti – pomocou schém, grafov, či hypertextových prelinkovaní
 - *hypertext* - zvýraznené slovo, ktoré po odkliknutí prepojí jednotlivé súvisiace celky, napomáha k názornému a logickému prepájaniu znalostí, k ich rýchlemu vybaveniu
- je motiváciou k prebudeniu záujmu o učenie, skúmanie problematiky
- zefektívňuje prácu učiteľa – v menšom časovom rozsahu má učiteľ možnosť obsiahnuť a ukázať väčšie množstvo učebného materiálu
- odbúra veľké množstvo didaktických pomôcok – pretože sama o sebe obsahuje množstvo názorných materiálov

2. **Interaktivita** – je v podstate možnosť aktívne zasahovať do „vnútra“ procesu prezentácie.

Z tohto pohľadu máme k dispozícii:

a) jednoduché interaktívne CD ROM – obsah je pevne určený a žiak si volí len vlastné tempo učenia sa, do istej miery vlastné poradie prijímania poznatkov (v určitých celkoch)

b) zložitejšie - adaptívne interaktívne CDROM – závisí od vospelosti žiaka, má možnosti voľby určitých metód a postupov, viacero ciest, viacero „levelov“

3. *Imitácia procesov:*

- prostriedkami virtualizácie či interaktivity napomáha znázorňovať reálne procesy
- pomáha k hlbšiemu pochopeniu niektorých faktov
- ukážka môže motivovať k stvárneniu ďalších javov

4. *Multimediálnosť:*

- vzhľadom na využitie vizuálnej, auditívnej i audiovizuálnej stránky multimediálnych CD – ROM je možné „osloviť“ a vplývať na viacero zmyslov naraz –posilová aferentácia
- v súčinnosti viacerých zmyslov naraz je možné vytvárať ďalšie súvislosti a pôsobiť tak aj na pamäť, predstavivosť, fantáziu a rozvoj myslenia

Možnosti tvorby CD-ROM a ich využitie pre hudobnú výchovu

Jana Hudáková - Nicole Removčíková:

Multimediálny CD-ROM „Ľudové zvyky a obyčaje na Slovensku

V ďalšej časti príspevku sa pokúsim o predstavenie vlastného projektu a zhotovenia multimediálneho CD-ROM, ktoré bolo spracované pre potreby hudobnej výchovy v piatom ročníku základnej školy. Medzitým však vznikla nová učebnica, no CD-ROM má aj napriek tomuto faktu širšie využitie. Na technickej realizácii sa podieľala *Mgr. Nicole Removčíková*, ktorá ju aj kreatívne graficky spracovala.

- **KONCEPCIA tvorby a realizácie:**

Príprava CD-ROM sledovala niekoľko línií:

a) Zbieranie vizuálneho materiálu a faktov:

1. Zbieranie vlastného obrazového materiálu – znamenalo niekoľkoročné navštevovanie a fotografovanie folklórnych festivalov, skanzenov, starých chalúp, interiérov salašov,

aranžovanie a fotenie domácich „rekvizít“... Tento materiál tvoril originálne podklady (nafotené len pre účely CD-ROM) pre spracovanie multimediálneho CD-ROM.

2. Skúmanie etnografických faktov z literatúry, výber a štylizácia textov vzhľadom na detských užívateľov (pomôcka je určená 10 - 11-ročným deťom). vlastné texty, zozbieraná ľudová slovesnosť vo forme porekadiel prísloví a pranostík ku každému ročnému obdobiu, sviatku i remeslu.
3. Výber animácií, práca s obrázkami (umiestňovanie, orezávanie a pod.). CD ROM obsahuje aj interaktívne prvky (kde sa mení obsah obrazovky samotným kliknutím, resp. pohybom myši na, resp. ponad aktívny prvok) a navigačné prvky.

b) Vytváranie auditívneho a audiovizuálneho materiálu:

4. Nácvič rôznych programov s Detským folklórnym súborom Rozmarija v Prešove, kde som pracovala ako vedúca speváckej zložky – použité a vystrihnuté boli niektoré časti vystúpení.
5. Veľkú časť práce 2 roky zabrala práca so študentmi Katedry hudby na predmete Tvorivé dielne. Vytvorili sme hudobno-didaktický film na vlastný námet a scenár, ktorý sme spracovávali počas celého jedného semestra, ďalší rok sme nacvičovali repertoár a divadelné spracovanie témy. Film sme natáčali v autentickom prostredí Skanzene v Bardejovských kúpeľoch a niektoré tance, spevy a časť filmu v Divadle Andreja Duchnoviča v Prešove. Po roku a pol tejto práce sme ešte v štúdiu strihali spolu s kameramanom Milošom Marcinom jednotlivé scény a nahrávali niektoré piesne a hovorené slovo.
6. Film sme potom nastrihali do CD-ROMu po sekvenciách k jednotlivým ročným sviatkom v ročných obdobiach.
7. Študenti sa podieľali aj na tvorbe rekvizít – napr. v podobe dožinkového venca, či Moreny.
8. Vynášanie Moreny sme zrealizovali tiež prostredníctvom tvorivých dielní.
9. Práca vedúcej speváckej zložky FS Torysa Prešovskej univerzity priniesla i možnosť zakomponovať repertoár FS Torysa k auditívnym ukážkam. Vysokoškolský folklórny súbor Torysa pod vedením PaedDr. Jozefa Hrušovského, PhD. interpretuje jeho úpravy ľudových piesní a mapuje nielen Šarišský región, ale aj okolité folklórne prostredie.

c) *Finálne spracovanie CD-ROM:*

10. Hlavným cieľom finálneho spracovania boli estetické, didaktické a technické požiadavky, ktoré hlavne prihliadali na vek adresáta, na pútavosť formy a bohatstvo učebného materiálu. Rôznorodosť preukázaných hudobných činností – vokálnych, interpretačných, pohybových, rytmicko-pohybových i dramatických sledovalo cieľ nielen názorného podania informácií, ale aj motivácii k ďalšiemu bádaniu, či napodobňovaniu žiaka. Snaha o prebudenie záujmu mladšej generácie o zachovanie tradícií a celkovo o „zásah“ do ich povedomia sa transformovala v ukážke rituálov a obradov v autentickom prostredí v kombinácii s modernou počítačovou technikou. CD-ROMu nechýba vtip vo forme rôznych animácií a zvukov (poletujúce strigy, metly...).

• **OBSAH CD-ROM Ľudové zvyky a obyčaje na Slovensku:**

Hlavné tematické celky tvoria: **Jeseň, Zima, Jar a Leto**. K tomu ako bonusový materiál (pomerne rozsiahly) sú tematické celky **Ľudové piesne** – základné rozdelenie a audioukážky, **Ľudové tance** s videoukážkami a **Ľudové remeslá** (obsahuje 26 remesiel známych na Slovensku).



Obrázok 1 Obsah multimedialneho CD – ROMu



Obrázok 2 Obsahy pre každé ročné obdobie

Sviatky rozdelené podľa ročných období (Obrázok 2):

- **JESEŇ** – Žatva, Dožinky, Vinobranie, Svadba
- **ZIMA** - Priadky, Páračky, Stridžie dni, Vianoce, Nový rok, Traja králi, Hromnice
- **JAR** – Fašiangy, Vynášanie Moreny, Veľká Noc, Kvetná nedeľa
- **LETO** – Stavanie májov, Detské lúčne hry, Svätojánske ohne, Práčky, Kosenie a hrabanie trávy



Obrázok 3 Obsah pre Stridžie dni

CD- ROM obsahuje spolu 110 snímok na ktorých sa zobrazujú a vetvia ďalšie a ďalšie informácie vrátane zvukových ukážok a videoukážok.

OVLÁDANIE A ORIENTÁCIA V CD

Keďže ide o jednoduchý typ interaktivity, volili sme aj jednoduché ovládanie pomocou myši alebo klávesnice. K ďalším ovládacím prvkom patria „blikajúce obrázky“, „blikajúce texty“ – po kliknutí na blikajúci obrázok alebo text sa zobrazí zväčšený obrázok alebo text k danej téme. Spustenie CD ROMu prebieha automaticky po vložení do mechaniky. (Na počítačoch s nižšou verziou ako MS Windows 2000 sa CD spustí pomocou programu MS PowerPoint Viewer, ktorý je súčasťou multimedialného CD.)

Prínos:

Multimedialný CD ROM je modernou a vhodnou pomôckou pre učiteľa ako zefektívniť vyučovacie hodiny Hv:

- názornosťou - vhodnou ukážkou obrazový – vizuálny materiál, auditívny – množstvo originálne nahraných piesní pre CD-rom a audiovizuálny materiál – divadelné stvárnenie nafilmované v Skanzene v Bardejovských kúpeľoch,
- vzdelávanie samotného učiteľa (vlastné oboznámenie sa s problematikou),
- je multimedialnou pomôckou, ktorá má jednoduché ovládanie pre učiteľa aj žiakov, pre použitie výučbového CD postačí operačný program Windows a program MS PowerPoint (súčasť balíka MS Office),
- snaha o ukážky ľudových piesní a zvykov v prostredí, v akom vznikali môže podnietiť záujem o hlbšie spoznanie problematiky a celkovú motiváciu k učeniu sa
- použité *statických a dynamických obrazov*:
 - a) statické obrazy – základné informácie v CD-ROMe
 - b) dynamické obrazy:
 - texty – zaujímavosť, rozvetvenie, či prehĺbenie učebného materiálu, ich štruktúrovanie pomáha sprehládniť logické návaznosti myšlienok
 - video ukážky tancov, auditívne ukážky piesní, film, animácie sú dynamické zobrazenia, ktoré si žiak môže opakovane pozrieť

Poznámka: Pomôcka tohto druhu pre hudobnú výchovu v súčasnej dobe zatiaľ neexistuje. *Výučbový CDROM je aplikovateľný na hudobnú výchovu, dejepis, občiansku náuku, literárnu výchovu (obsahuje veľké množstvo ľudovej slovesnosti) aj na výtvarnú výchovu. Zároveň –*

v súvislosti so spracovanou témou ľudových zvykov a tradícií na Slovensku - táto pomôcka môže slúžiť aj z hľadiska vzdelávania z oblasti kulturológie a histórie, hudobného folklóru na Slovensku pre študentov učiteľských fakúlt.

Záverom by stačilo podotknúť, že škola už nie je prvoradým a nadradeným zdrojom informácií. A práve z tohto dôvodu je potrebné, aby učiteľ zapájal v primeranej miere aj moderné podporné pomôcky pre výučbu, aby sa nebál modernizovať aj umelecké prostredie hudobnej edukácie a motivoval tak žiakov pre ďalšie „experimenty“, divadelné spracovania, nácviky piesní či tancov, zhotovovanie rekvizít či kulís, bádanie v tejto oblasti a možno aj pre vytváranie takýchto multimediálnych pomôcok spoločne so žiakmi.

Resumé

Nowadays, the use of information and communication technology devices in the school we can not see as innovative. That is to say, we comprehend them as inevitable for the education quality improvement. The multimedia teaching CD-ROM in the present-day school is efficient not only from the pupils' motivation and accessibility point of view but it also fulfils a need for the textbook enrichment. A virtualization enable us to mediate song, dances, drama games and musical work illustrations, pictures as a demonstration of environment and setting for the pupils too. The multimedia interactivity connected with the needs and objectives of didactics offers not only a digital literacy, but also the time flexibility in the information inquiry and self-motivation to gain it. (In the presentation, the multimedia teaching CD-ROM „*The Folk Customs and Habits in Slovakia*“ will be introduced.

Literatura

AMBRÓZOVÁ, J.- HRUŠOVSKÝ, J.-REDOŠ, M. *Spiš a Šariš*. Bratislava: NOC, 2009. ISBN 978-80-7121-323-9

KOPČÁKOVÁ, S. Recepčia hudby u vysokoškolákov a jej projekcia do iných druhov umenia v procese pedagogickej interpretácie hudby. In *Kultúra – Umenie – Vzdelávanie*. Banská Bystrica: PDF Univerzity Mateja Bela, 2009. ISBN 978-80-8083-755-6

PETTY, G.(1996): *Moderní vyučování*. Praha Portál 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7
vili.uniba.sk:8880/ddp/dostupne/2007-PD-eHIGkt/2007-PD-eHIGkt.pdf

Hudba v mobilních telefonech současných středoškoláků

Veronika Ševčíková, Sylvie Barčíková²³

*„Chápeme hudbu jako silnou a významnou součást
neverbální bezdrátové komunikace, to je bez pochyb...“*

(Mark Siegel, mluvčí společnosti Cingular,²⁴ Dean 2005)

1. Mobilní telefon jako multimediální přístroj

Mobilní telefon je elektronický bezdrátový telekomunikační přístroj. Komunikace probíhá prostřednictvím síťového přenosu přes rádiové vlny či satelitní přenos mobilních sítí, které jsou provozovány různými mobilními operátory. Všechny současné moderní mobilní telefony poskytují hlasovou komunikaci, krátké textové a multimediální zprávy, skýtající možnost přijímání a odesílání fotografií a videozáznamů. Novější telefony potom poskytují internetové služby, jakými jsou zejména vyhledávání a stahování dat nebo odesílání elektronické pošty. Současné mobilní telefony obsahují v základní výbavě různá příslušenství, např. kameru, videopřehrávač, přehrávač MP3, rádio, navigační systém GPS a službu Bluetooth (Mobile phone podle Webopedia 2006, Wikipedia Foundation, 2009).

Dnešní mobilní telefony, tedy jejich design a služby, se stále vyvíjejí. Je to dáno nejen velkou konkurencí na trhu, ale především stále vzrůstajícími nároky ze strany uživatelů. Jsou proto již vybaveny satelitní navigací (cca u 37%) a podporou rychlých dat v sítích třetí generace. Nově také nabízejí připojení přes USB, které má dnes zhruba 85% nových telefonních modelů. Stejně tak dotykový displej je již standardem u zhruba 32% používaných telefonů. S vylepšením

²³ Tento text je prezentací praktické části úspěšně obhájené diplomové práce Sylvie Barčíkové „Hudba v mobilních telefonech současných středoškoláků“ (Ostravská univerzita 2010), vedoucí práce a autorkou metodiky šetření byla Veronika Ševčíková.

²⁴ Cingular – americká společnost, která spolupracuje s hudebními vydavatelstvími a nabízí reálná vyzvánění aktuálních populárních písní pro mobilní telefony.

sítě třetí generace se zvýšila také výdržnost telefonů. Bezdrátové připojení přes wi-fi na internet patří ke standardnímu vybavení. Mobily jsou také častěji doplněny podporou rychlých datových přenosů HSDPA a HSUPA. Datové přenosy HSDPA má 38% mobilů představených v prvním čtvrtletí roku 2009, oproti 24% mobilů představených o rok dříve (Barčíková 2010). Další vymožeností současných mobilních telefonů je tzv. mobilní internet. Internetový server <http://www.mobil.cz> sestavil tabulku deseti nejužitečnějších internetových prohlížečů v mobilním telefonu. Jedná se o programy Opera Mini, Fring, Google Maps, GMail (Google email), mujMail, Jimm, Weather (informace o počasí), Mobilní slovníky Kodi, PDF prohlížeč, Microsoft Word a Excel for Mobile (Lodl 2009). V roce 2009 byla schválena nová verze Bluetooth 3.0, která zrychluje bezdrátový přenos ze současných 3Mb/s na 24 Mb/s. Další výhodou je možnost posílání dat přes wi-fi, pokud jimi oba přístroje disponují. Aktuálním termínem, který se objevuje v souvislosti s novou generací mobilních telefonů je tzv. Smartphone. Tento telefon nabízí ve své výbavě GPS navigaci, připojení k internetu wi-fi, kalendář s více funkcemi, lepší poznámky, přehlednější seznam úkolů, přehrávač videoklipů v běžných počítačových formátech, nový MP3 přehrávač a mnoho jiných funkcí (Havryluk 2009). V dnešní době je také možné cestovat městskou hromadnou dopravou na tzv. „SMS jízdenku“, od ledna 2010 se tyto služby navíc rozšířily i na jiné jízdní doklady. Tato služba funguje v Praze, Ústí nad Labem, Českých Budějovicích a v Ostravě. V roce 2009 představila společnost Telefónica O2 speciální telefon Emporia Life, který je určen uživatelům se zdravotními obtížemi a seniorům. Existují dokonce mobilní telefony pro nevidomé. Tyto telefony nemají klasický displej, místo toho nabízejí zvukovou reprodukci hlasových zpráv. Hlasem také mobil informuje o nepřijatých hovorech a identifikuje volajícího (Pospíšil 2008). Mobilní telefony budou v budoucnu fungovat také jako čtečka, např. účtu v restauraci. Také některé počítačové hry se staly součástí mobilních telefonů, jelikož tyto jsou již vybaveny širokým barevným displejem a různými operačními systémy. Nejvýrazněji se v tomto směru profiluje iPhone.

Mobilní telefony jsou tak vlastně se svými funkcemi na úrovni malých přenosných počítačů a hudebních přehrávačů s fotoaparátem, kamerou a dalšími funkcemi. Vzhledem k neustálému vývoji technologií není vlastně vůbec možné obsáhnout veškeré nové aplikace, které se vyvíjejí doslova „každým dnem a hodinou“. Podle společnosti Nokia je budoucnost mobilních telefonů v elektronické poště a v tzv. instant messagingu, jež má být novým fenoménem pro volání a odesílání SMS. Revoluční je také možnost diktování těchto zpráv přímo

do mobilních telefonů. Na konferenci Interspeech ve Velké Británii byl představen jeden z telefonů, který dokáže přepsat český text přímo do angličtiny za pomoci internetového překladače Google. Program navazuje na software z Technické univerzity v Liberci vyvinutý pro osobní počítač, který přepisuje mluvenou řeč do psané podoby, a je již v prodeji (Pokorný 2009).

Evropská komise navrhuje členským státům, aby zvýšila své investice do komunikačních a informačních technologií, jelikož v tomto směru zaostávají za USA či Japonskem (ČTK 2009a). Společnost Sony Ericsson představila svou vizi budoucnosti mobilní komunikace na veletrhu v Barceloně. Služby se budou i nadále zaměřovat směrem na hudbu, fotografování, hry, videa, internetové a pracovní aplikace. Budou tedy představovat spojení zábavy a komunikace. Budoucnost mobilních telefonů a jejich technologií je tedy v propojení internetu a telefonické komunikace, jelikož stále více lidí využívá internet v mobilu. Také rozvoj internetových sociálních sítí a jejich obliba vybízí výrobce telefonů, aby rozšířily a vyvíjely své služby v tomto směru. Výrobci se také zamýšlejí nad ekologickou otázkou své výroby a snaží se uvádět na trh výrobky, které budou šetrné k životnímu prostředí a energeticky méně náročné.

2. Mobilní telefony a jejich aplikace určené pro stahování, přehrávání a poslech hudby

U současných telefonů uživatel nemusí volit mezi prací a zábavou. Multimediální mobilní telefon zprostředkovává služby jak z oblasti audio, tak i video a foto aplikací, umožňuje poslech rádia, MP3 nahrávek, sledování filmu i televize. Moderní mobilní telefony dokážou vytvořit i kvalitní fotografie či videozáznam. Jejich funkční možnosti se navíc trvale rozvíjejí. Rovněž připojení k internetu je dnes již naprostou samozřejmostí (např. komunitní portál Facebook nebo Online mapy patří mezi aplikace standardního Smartphonu). Veletrh mobilních technologií Mobile World Congress, který se konal v Barceloně roku 2009, byl ovládnut fenoménem sociálních sítí. Internetové stránky Facebook, Myspace aj. nejsou dnes jen doménou internetu, ale také telekomunikačních operátorů. Zástupci těchto služeb proto spolupracují s operátory jednotlivých sítí, aby byly tyto komunity dostupné i přes mobilní telefon, např. tzv. sociální mobil, který pro Facebook vyrábí firma INQ, získal ocenění Mobil roku (Redakce Technik 2009).

Jednou z uživatelsky nejatraktivnějších a tedy i nejvyužívanějších mediálních možností současných telefonů je hudba, resp. jde o možnosti jednotlivých telefonů v oblasti poslechu hudby, jejího stahování z internetu, o preference hudebních žánrů při výběru hudby pro jednotlivé aplikace v mobilním telefonu apod. Hudbou v mobilních telefonech nejsou pochopitelně pouze MP3 nahrávky, ale také různá vyzvánění, která upozorňují na telefonát, SMS, nebo slouží jako zvonění nastavená pro budík, příp. tzv. uvítací melodie. Další výhodou pro mnohé (zejména pak mladší) uživatele je možnost přiřazení odlišných vyzvánění různým volajícím. Dnešní možnosti aplikace a využití hudby v mobilním telefonu jsou široké. Také mobilní operátoři nabízejí svým zákazníkům různé varianty stahování hudby do telefonu. Většina z nich již dnes na svých vlastních internetových stránkách nabízí legální stahování hudby do mobilního telefonu. Společnost T-Mobile se dokonce nechala inspirovat posledními trendy na hudební scéně a nabízí svým zákazníkům hudbu za cenu, jakou si sami určí. Prvním takovým pokusem u nás byl v březnu roku 2009 prodej nahrávky české hudební formace Wahnout. T-Mobile v současnosti navíc uvažuje i o videoklipech pro kapely, které by se tímto způsobem daly šířit po mobilní síti (ČTK 2009b). Také mnohá hudební vydavatelství uzavírají smlouvy s interprety, kteří se zavazují, že kromě samotného vydávání hudby bude mít firma také podíl ze všech ostatních potenciálních zdrojů příjmů, tedy z koncertních aktivit, předmětů pro fanoušky, z licencování hudby pro reklamu a také z mobilních vyzvánění.

Způsobů stahování hudby do mobilních telefonů je samozřejmě řada. To ovšem neznamená, že by byli uživatelé odkázáni jen na hudbu jiných tvůrců. Mnoho telefonů má standardně zabudován program na „skládání hudby“. Pochopitelně i tady však existují určitá omezení. Nejedná se samozřejmě o programy typu hudebně produkčního software CubeBase, ale je i tak možné vytvořit si vlastní jednoduchou vyzváněcí melodii.

Počátky prvních vyzváněcích melodií bychom přitom mohli najít již v roce 1956, kdy v populárním americkém časopise Popular Electronics vyšel článek, který upozorňoval na experiment v Bellových laboratořích, kde je vyvíjen nový přístroj, jenž „bude prostřednictvím tranzistoru produkovat namísto klasického vyzvánění zvuky podobné klarinetu“. Vše pochopitelně platilo pro pevnou linku (Turretiny 2004).

První službou, která umožňovala uživatelům vytvářet vlastní monofonní vyzváněcí melodii, byl finský program Harmonium z roku 1998. Někteří poskytovatelé mobilních služeb nabízejí svým uživatelům možnost vytvořit si vlastní vyzvánění. Vyzváněcí melodie, které si

můžeme nahrát nebo stáhnout z internetu jsou beep zvuky, monofonní, polyfonní, reálná, zábavná vyzvánění a sing tones.²⁵ Pro všechna tato vyzvánění si mohou uživatelé vybrat základ z různých písní, a to jak z oblasti vážné, tak především samozřejmě populární hudby. V současné době mají mobilní telefony většinou k dispozici ve své vlastní nabídce už velké množství vyzváněcích melodií. Prozatím pouze někteří poskytovatelé ale nabízejí uživatelům službu vytváření vlastní hudby, a to buďto jako službu „skládání vlastní melodie“ (melody composer) nebo nabízejí pořadač různých hudebních smyček (sampler/loop arranger), např. u programu MusicDJ některých telefonů Sony Ericsson. Tyto služby používají přitom často kódující formáty přístupné pouze pro určité telefony (značky, série). Další formáty jako MIDI a MP3 jsou často podporovány. Musejí však být nejprve staženy do telefonu, než budou použity jako vyzváněcí tón. Dále dnes pochopitelně existují také internetové servery, které nabízejí na svých stránkách různé vyzváněcí melodie i celé skladby, které si mohou uživatelé stáhnout jako složku do svého mobilního telefonu (prostřednictvím USB kabelu, e-mailu, Bluetooth, nebo odesláním SMS).

Hudební průmysl zaznamenal v posledních letech díky nelegálním možnostem kopírování a stahování hudby z internetu značné snížení výnosů. Z tohoto důvodu se obrátila pozornost hudebních koncernů také na mobilní oblast. Trh s vyzváněcími tóny přitom stále roste. Také v oblasti hudebních telefonů jsou zisky, oproti klasickým nosičům, vyšší. Rovněž rozhlasové stanice operují s prostorem mobilních telefonů, např. společnost Sirius Satellite Radio uzavřela smlouvu se třetím největším mobilním operátorem v USA s firmou Sprint. Rozhlasová stanice si takto zajistila přímé vysílání do mobilních telefonů tohoto operátora. Mobilní operátoři spolupracují s různými nahrávacími společnostmi, které jim poskytují nahrávky jimi zastupovaných interpretů. Britská společnost Vodafone začala v roce 2009 spolupracovat s nejvýznamnějšími nahrávacími společnostmi (Universal Music, Sony Music a EMI). Uživatelé

²⁵ Beep zvuky – jedná se o krátká zvuková znamení – „pípnutí“, tyto zvuky jsou zpravidla využívány často jako upozornění pro příchozí SMS či jako signál, že v telefonu dochází baterie; monofonní vyzvánění – jde o vyzvánění jednohlasé, tento typ patřil mezi první v mobilních telefonech, premiérově jej aplikovala Nokia, proto se jim také někdy říká Nokia vyzvánění; polyfonní vyzvánění – objevilo se teprve v roce 2002, kdy firma Nokia a později také ostatní výrobci začali do telefonů přidávat podporu standardu MIDI, jde o vyzvánění vícehlasé melodie; reálné vyzvánění – jedná se o nahrávku reálného zvuku, která je kódována v audio formátech MP3, WMA nebo AAC; zábavná vyzvánění – jde o rozličná vtipná hlášení, známé věty z filmů a různé reálné zvuky (příroda, zvířata apod.); sing tones – vyzvánění vytvořené v karaoke stylu, které slučuje uživatelův hlas s nahrávkou melodie konkrétní skladby, takto může uživatel nahrát svůj hlas přes hudební podklad (Ringtone 2010).

tohoto operátora si pak mohou zakoupené písně poslechnout na jakémkoliv hudebním přehrávači. Tyto skladby neobsahují protipirátský software a uživatelé si je mohou přehrávat v zařízeních, která jsou registrována na uživatele Vodafonu. V Česku nabízí operátor Vodafone svým zákazníkům stahování hudby prostřednictvím společnosti i-legalne.cz, což je největší internetový obchod pro stahování hudby v České republice. Digitální prodej hudby poprvé vyrovnal pokles prodeje na pevných nosičích v jihovýchodní Asii, jak uvedl průzkum TheView z roku 2009. Nejčastějším přehrávačem byl mobilní telefon (Mikudík 2009). Skladbu z internetu si může uživatel stáhnout pomocí wap odkazu či běžným způsobem uložit na disk počítače. Vyzváněcí melodie do mobilních telefonů jsou v současné době výnosným artiklem. Tyto služby poskytují jak mobilní operátoři, tak i řada nezávislých distributorů. Se stahováním hudby do mobilních telefonů je spojena i řada právních opatření, především se jedná o autorský zákon, který chrání jednotlivé autory hudby před zneužíváním a používáním jejich písní bez autorizace. Poskytovatelé těchto služeb musí vlastnit licenci od nositelů autorských práv k jednotlivým skladbám. Tito distributoři platí licenční poplatky za užívání skladeb jednotlivých autorů hudby. Tyto náležitosti v sobě zahrnuje autorský zákon číslo 121/2000 Sb., O právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, přijatý 7. dubna 2000 a který nabyl účinnosti 1. prosince roku 2000 (Autorský zákon 2009).

Místo využívání placených služeb většiny internetových distributorů si může uživatel svou vlastní melodii do mobilního telefonu vytvořit sám. Stačí k tomu, abychom si oblíbenou pasáž konkrétní písně (např. ve formátu MP3) „vystříhl“ pomocí některého počítačového programu a upravil ji pro vyzvánění v mobilním telefonu. Společnost T-Mobile také provozuje internetový server <http://www.t-music.cz>, ze kterého si mohou klienti společnosti T-Mobile stahovat skladby ve formátu MP3, zvonění a MMS videa. Internetovými servery zaměřenými na stahování hudby do mobilu jsou např.:

<http://www.motomail.co.uk>, <http://www.mobila.cz>, <http://www.hudba.o2active.cz>,
<http://www.i-legalne.cz>, <http://www.nabit.cz>, <http://www.logotip.cz>, <http://www.mobil9.com>,
<http://www.zedge.net> a také <http://www.i-tunes.cz>.

3. Mobilní telefony nabízející hudební aplikace

Hudebními aplikacemi v mobilu rozumíme aplikace pro stahování, přehrávání a poslech hudby v mobilním telefonu. Mezi mobilní telefony, které ovládají trh s tzv. Smartphony, převládá především iPhone od americké společnosti Apple. Na tento telefon si mohou uživatelé nahrát aplikaci voice band (která umožňuje nahrávání skladby vlastního hlasu). V telefonu si vyberou jednotlivé doprovodné nástroje, nainstalují a svůj hlas nahrají na mikrofon. V aplikaci mohou upravit hlasitost, zkreslení nástrojů a oktávu, ve které chtějí skladbu nahrát. Pomocí vlastního hlasu ovládají jednotlivé nástroje (Vavřina 2010). Další aplikace v iPhonu simuluje hudební nástroj okarina. Na dotykovém displeji multi-touch můžeme hrát prsty a do mikrofonu, který rozpozná intenzitu foukání, můžeme foukat jako do okaríny (Novák 2008a). Pomocí iPhone si mohou jeho uživatelé zahrát i na virtuální kytaru pomocí aplikace PocketGuitar. Díky podpoře multi-touch na ni lze hrát pěti prsty. K dispozici jsou elektrická, akustická a basová kytara (Novák 2008b). Aplikace se rozšířily i na jiné nástroje (bicí, klávesy). Ve Stanfordu v Kalifornii v současnosti působí Stanford's Mobile Phone Orchestra zabývající se hudbou z mobilního telefonu (viz např. <http://www.youtube.com>, kde je momentálně dostupných cca 25 tematicky souvisejících videí).

4. Hudba v mobilních telefonech současných středoškoláků – mobilní telefony a dnešní středoškoláci, preference hudebních žánrů při výběru hudby do mobilního telefonu

Praktickou součástí prezentované diplomové práce (Barčíková 2010) bylo empirické šetření zaměřené na shromáždění dat z oblasti využívání hudebních možností mobilních telefonů studenty vybrané střední školy – Soukromého šestiletého gymnázia v Ostravě, s.r.o. a na zjišťování jejich zkušeností s aplikacemi v mobilním telefonu (šlo samozřejmě o zkušenosti zaměřené především na hudbu). Cílem šetření bylo získání informací, týkajících se preferencí, zkušeností a motivací studentů vybrané střední školy při výběru hudby, kterou lze do mobilního telefonu aplikovat.

Formulovány byly dvě výchozí hypotézy: (a) studenti vybrané střední školy využívají různé možnosti aplikace hudby v mobilním telefonu a (b) současně si také nahrávají hudbu do mobilního telefonu a poslouchají ji z něj.

Rozdány byly 92 dva dotazníky (explorační metoda šetření), a to studentům 3. až 6. ročníku, tedy respondentům ve věku 15 až 19 let obojího pohlaví. Dotazník byl tvořen 19 položkami složenými z otevřených, nestrukturovaných a polouzavřených otázek, u některých položek mohli respondenti zaznačit více odpovědí. Sběr údajů proběhl jednorázově dne 19. prosince 2009. Šetření bylo založeno na osobním vztahu mezi tazatelem a respondenty, jemuž předcházela tříletá pedagogická praxe,²⁶ v úvodu každého sběru v jednotlivých třídách byly respondentům hromadně sděleny základní pokyny a byla jim vysvětlena důležitost co nejpresnějších a nejkonkrétnějších odpovědí. V průběhu samotného sběru dat byl studentům dán neomezený prostor pro vysvětlení případných nejasností, jelikož studenti dosud neměli žádné zkušenosti s prací s podobnou zjišťovací technikou. Zpracování získaných údajů bylo provedeno v lednu 2010 čárkovou metodou a bylo tříděno, graficky znázorněno a vyhodnocováno v počítačovém programu MS Excel. Statistické zpracování formou aritmetického průměru bylo v grafickém znázornění zaokrouhlováno na jednu desetinu procenta.

Z dotazníkového šetření mimo jiné vyplynulo následující:

- studenti vlastní mobilní telefony značek Nokia (37%), Sony Ericsson (23,9%), Samsung (15,2%), LG (7,6%) a iPhone (6%), dalších 7,6% patří ostatním modelům, 2 respondenti (2,2%) nevěděli, jaký telefon vlastně mají – mezi studenty vybrané střední školy jsou tedy v největší oblibě zavedené značky, které patřily k prvním na trhu s mobilními telefony vůbec;
- nejčastěji studenti používají telefon k telefonování a odesílání – přijímání SMS, což činilo shodně u obou položek 96,7%, 70,7% respondentů dále uvedlo, že často fotografuje, téměř shodné hodnoty získal poslech hudby na telefonu (69,6%), ve výčtu dále figurovalo odesílání a přijímání MMS (29,3%), hraní her (26,1%), sledování filmů a televize (13%), z odpovědi „jiné důvody využívání mobilního telefonu“ (objevilo se u 29,3%) patřilo k nejpočetnějším prohlížení internetu (14,1%), užívání funkcí budík (8,6%), hodinky, kalkulačka, navigace GPS (8,6%) a kalendář – poznámkový blok (7,6%) – je tedy zřejmé, že většina studentů (zhruba 70%) využívá multifunkčnosti přístrojů, nicméně nejvyšší hodnoty ve využívání získaly i přesto základní, původní funkce mobilního telefonu, tedy klasické telefonování a odesílání – přijímání zpráv;

²⁶ Diplomantka ve vybraném soukromém školním prostředí vyučovala po dobu tří po sobě následujících školních roků anglický jazyk.

- při výběru mobilního telefonu se studenti zaměřují především na cenu přístroje (18,5%) a na jeho celkový design a velikost telefonu (17,3%), což vnímají jako související parametry, dále je rovněž pro ně důležitý výkon a operační systém telefonu (9,7%) a míra jeho multifunkčnosti (6,5%) – jednoznačným trendem je dnes využívání malých a neobjemných přístrojů;
- 70,7% studentů telefonem fotografuje a 69,6% prostřednictvím telefonu poslouchá hudbu, většina studentů přitom považuje tyto aplikace za výbavový standard;
- pro 66,4% studentů je důležité, jaké vyzvánění mají uloženo v mobilním telefonu, pro 34,8% dotázaných má melodie význam osobní či estetický, svou vyzváněcí melodii chce mezi ostatními jednoznačně poznat 10,9% studentů, pro stejné procento je vyzvánění záležitostí image a originality, pro 9,8% je důležité, aby vyzvánění bylo dostatečně výrazné a hlasité;
- naopak 33,7% dotázaných vyzvánění vůbec nezajímá, jelikož 7,6% z nich má takřka trvale nastaven tichý režim nebo vibrace, 26,1% pak nepřikládá mobilnímu vyzvánění žádnou důležitost;
- 29,3% dotázaných poslouchá hudbu v mobilu denně, 27,2% občas (tj. 2-5x za týden), 25% zřídka (tj. 2-5x za měsíc) a 18,5% neposlouchá hudbu v mobilu nikdy;²⁷
- mezi dotázanými je nejrozšířenějším zvoněním v telefonu zvonění reálné (73,9%), tedy konkrétní reálná melodie či úryvek z písně (většina vyzváněcích tracků má přitom nanejvýš délku 2 minuty), zbylých 26,1% má nastaveno zvonění monofonní (7,6%), polyfonní (15,2%) a jiné (3,3% zvuky přírody);²⁸
- důvody, proč jsou volena jednotlivá vyzvánění, byly formulovány následovně (jsou řazeny podle nejčastějšího výskytu): reálné vyzvánění (*„je výrazné, slyšitelné, jde o přirozený zvuk a poslech, je originální, toto vyzvánění má většina“*), monofonní vyzvánění (*„má dobrou zvukovou kvalitu, je jednoduché, můj telefon jiné možnosti neposkytuje“*), polyfonní vyzvánění (*„má dobrou slyšitelnost, je originální, můj telefon*

²⁷ Dá se snad předpokládat, že oněch 18,5% respondentů patří mezi ty, pro něž výběr vyzvánění do mobilu není důležitý. Rovněž se dá předpokládat, že 7,6% dotázaných, kteří mají nastaven tichý režim či vibrace, nebude poslouchat hudbu v mobilu.

²⁸ Z daných výsledků by se tedy dalo vyvodit, že jistá skupina z těchto 66,4% respondentů, pro které je důležité, jaké vyzvánění mají uloženo telefonu, bude pravděpodobně patřit do skupiny s reálným vyzváněním. Jistě tam bude patřit většina z těch 34,8% studentů, kteří si vyzvánění do mobilu vybírají podle své oblíbenosti či citové vazby k dané skladbě, interpretovi.

jiné možnosti neposkytuje“), jiná vyzvánění – zvuky přírody („mají příjemný a uklidňující zvuk“);

- pro studenty je tedy při výběru vyzvánění důležitá zvuková kvalita (tj. výrazný, slyšitelný, příjemný zvuk vyzvánění), u reálného vyzvánění jsou navíc oceňována přirozenost zvuku (většina monofonních a polyfonních vyzvánění je založena na syntetizátorové nahrávce oblíbených melodií), kvalita zvuku, určitý estetický dojem je tedy na prvním místě, pro 66,4% studentů je důležité, jaké vyzvánění mají v mobilu z důvodů hlasitosti, výrazné melodie a zvuku (9,8%), osobního vztahu k písni, oblíbenosti skladby, interpreta (34,8%), originality, image (10,9%);
- mezi hudební žánry, které studenti nejvíce preferují, patří zcela jednoznačně populární hudba, z ní pak střední proud, resp. pop music (65,2%) a rocková hudba (59,8%), v obou skupinách přitom tvoří většinu hudba zahraniční;
- ve výpovědích respondentů se objevily také jiné hudební žánry zastoupené v 39,1% – jde zejména o zahraniční metalovou hudbu (21,7%), ostatní hudební žánry získaly 7,6% (jazz, folk) a 9,8% (vážná hudba), výběr představitelů těchto „menšinových žánrů“ přitom pozoruhodně korespondoval s aktuálně probíranými tématy v rámci hodin hudební výchovy²⁹ (např. world music získala 2,2%), pouze v jediném případě byl respondentem deklarován nezájem o hudbu jako takovou;
- 84,8% dotazovaných má uloženo pouze 1 vyzvánění pro všechny volající, 13% má uloženo 2-5 vyzváněcích melodií a pouze dva studenti (2,2%) mají uloženy různé vyzváněcí melodie pro 5 a více volajících, skupiny, do nichž mají uložena vyzvánění, se dělí na rodiče, sourozence, kamarády a partnera;
- jelikož nejčastěji studenti poslouchají populární hudbu (65,2%), objevil se tento hudební proud také při výběrů vyzvánění v mobilu (52,2%), 14,1% rock (preferovaný u 59,8% dotazovaných), 5,4% metalová hudba (21% respondentů ji ráda poslouchá), 4,3% rap, hip-hop (jako oblíbený hudební styl ho označilo 19% studentů), 2% hudba ze seriálu a zvuky přírody;

²⁹ Zjištěný údaj lze interpretovat jako pozitivní, pokud si uvědomíme, že škola má stále jistý vliv na hudební povědomí studentů a seznamuje je s hudbou, která se k nim prostřednictvím komerčně orientovaných masmédií prakticky vůbec nedostane.

- studenti se nechají při výběru vyzvánění do mobilu ovlivňovat svými oblíbenými žánry a interprety (34,8% dotazovaných vybírá vyzvánění do telefonu podle oblíbenosti interpreta, osobního vztahu k dané skladbě), nejoblíbenější hudební žánry se také objevují jako vyzvánění v mobilních telefonech;
- tzv. uvítací melodii má v mobilním telefonu uloženo jen 7 studentů (7,6%), 4 studenti uvedli jako uvítací melodii zahraniční taneční hudbu, 2 studenti nevěděli, jakou uvítací melodii v mobilním telefonu mají nastavenou, v 1 případě se jako uvítací melodie objevila znělka z amerického seriálu – je tedy zcela evidentní, že tato služba tedy není mezi studenty příliš využívána;
- důvodem, proč si studenti vybírají vyzvánění do telefonu, je především oblíbenost skladby či interpreta (75% studentů), 34,8% respondentů si vybírá vyzvánění do mobilu podle osobní oblíbenosti skladby a podle osobního vztahu k písni, 6,4% respondentů se nechá ovlivnit hudebními řebříčky, u 12% se jedná o náhodný výběr a 6,5% uvedla mezi důvody svého výběru originalitu, jedinečnost vyzvánění, momentální citové rozpoložení a sílu zvuku vyzvánění;
- aplikaci „budík v mobilu“ využívá 93,5% respondentů (i když v bodě 2 zjišťování tuto možnost zaznačilo jen 8,6%), výběr hudby pro tuto aplikaci se přitom v podstatě shoduje s výběrem hudby pro vyzvánění, alarmem se nechá probouzet 45,7% dotazovaných, většinou jsou tyto zvuky v nabídce telefonů, 47,8% hudbou, z toho populární a taneční hudba byla 70,5%, rockové melodie a znělky ze seriálů shodně 9,1% a zvuky přírody 11,4%, tuto službu v mobilu nevyužívá 6,5% studentů;
- aktuální novinky z oblasti vyzváněcích melodií v mobilu sleduje pouze 6 studentů (6,5%), informace o aktuálních novinkách z oblasti vyzváněcích melodií přitom vyhledávají na internetu (jedná se především o stránky <http://www.i-legalne.cz> a <http://www.itunes.com>) – více studentů se tedy při výběru vyzvánění do telefonu nechá ovlivnit vlastním hudebním vkusem;
- při poslechu hudby studenti nejčastěji využívají mobilní telefon (37%) a osobní počítač (27,2%), MP3/MP4 přehrávače se objevily jen v 19,6% odpovědí, CD přehrávače, hi-fi sestavy, rádio, televize, iPod získaly shodně pouhých 5,4% – z tohoto zjištění lze vyvodit

překvapivý a v principu velmi alarmující závěr, že totiž zvuková kvalita nahrávky není pro studenty tolik důležitá;

- studenti si nejčastěji stahují hudbu do mobilního telefonu z internetu (79,3%) a dále také od jiných uživatelů prostřednictvím služby Bluetooth (28,3%), 10,9% si ji nahrává přímo ze svého PC, hudbu do mobilu si nenahrává jen 10,9% dotázaných;
- většina studentů (69,6%) neposuzuje ostatní, jejich hudební vkus, image, podle toho, jaké vyzvánění mají uloženo v mobilním telefonu, z toho 46,7% studentů uvedlo, že vyzvánění v telefonu o člověku „*nic nevyovídá*“, 19,6% neposuzuje ostatní podle jejich hudebního vkusu a 3,3% dotázaných nevnímá vyzvánění druhých, naopak 30,4% si všímá cizích vyzvánění a posuzuje podle nich vkus a image ostatních, pouze 10,9% uvedlo, že mobilní vyzvánění je odrazem jejich osobního stylu;
- vyzvánění v mobilu si 34,8% dotázaných mění podle nálady, 5,4% podle aktuálního žebříčku nestahovanějších vyzváněcích melodií, tuto melodii si nemění 37,8% respondentů, zbylých 22,8% uvedlo, že si vyzváněcí melodii v telefonu mění v případě, že je původní omrzí, 5 studentů „*musí nová melodie nadchnout*“;
- pouze jediný student si někdy zkusil složit vlastní vyzváněcí melodii do mobilu, ostatní tato možnost z různých důvodů nezajímá, motivaci nemá 32,6% z nich, jelikož se domnívají, že existuje spousta zdrojů, odkud je možné oblíbené vyzvánění do mobilu nahrát, pokusilo se o to 28,3% dotázaných a tato možnost je neoslovila, někteří připustili, že to neumějí (16,3%) a 9,8% tvrdí, že jejich přístroj tuto funkci neumožňuje.³⁰

Oslovení studenti Soukromého gymnázia v Ostravě, s.r.o. se o hudbu v pasivním, tedy ryze receptivním směru, zajímají. Diplomantka ve svém šetření chtěla ale rovněž zjistit, jak se hudbou zabývají aktivně. Při vyhodnocování dotazníků si však brzy uvědomila, že studenti chápou formulaci „*aktivní vztah k hudbě*“ jinak než ona. Většina ze středoškoláků považovala za aktivní hudební činnost návštěvy koncertů a poslech hudby, jen v menším, resp. v malém počtu se objevily následující výpovědi: „*vlastní aktivní pěvecká činnost*“ (sólově, ve sboru, v kapele

³⁰ Z otevřených komentářů respondentů navíc vyplynulo, že nabídka vyzvánění a zdrojů pro stahování hudby do telefonu je tak široká, že studenty nemotivuje k vytváření vlastních melodií. Také mnohdy syntetizátorový zvuk, který telefony poskytují při vlastní tvorbě telefonního vyzvánění, studenty nepřitahuje.

uvedeno jen 10,9% dotázaných), „*hra na hudební nástroj*“ (26,1%), „*komponování hudby*“ (5,4%). Zcela hudebně neaktivních je 70,6% studentů. Přestože 5,4% studentů skládá vlastní hudbu, vyzvánění do telefonu se pokusil, jak už ostatně bylo výše uvedeno, složit pouze jeden student.

V otázce, zda mohou mobilní telefony v budoucnu zcela nahradit jiné hudební přehrávače, byli studenti ve svých názorech více méně vyrovnaní. „*Ano*“, tedy souhlasně, odpovědělo 55,5%, „*ne*“, tedy odmítavě, naopak 44,5% dotázaných. Jeden z kladných důvodů byl ten, že se mobilní technologie vyvíjejí a jisté pokroky v multifunkčnosti telefonů jsou patrné už v současné době (28,3%), dalším byla konformita takovéhoho přístroje. Nedostatečné zvukové možnosti telefonu považuje 21,7% respondentů za argument „*proti*“ a 22,8% se domnívá, že telefon by měl sloužit především k telefonování.

5. Souhrn informací vyplynulých z dotazníkového zjišťování a jejich interpretace

Při analýze výsledků z dotazníků vyplynulých se ve značné míře potvrdily obě hypotézy, které byly stanoveny na počátku výzkumu. První hypotéza předpokládala, že studenti vybrané střední školy využívají aplikace hudby v mobilních telefonech. Aplikace v telefonu pracující s hudbou a se zvuky bychom přitom měli rozdělit na uživatelské aplikace a služby (tj. budík, vyzvánění, uvítací melodie, zvuky upozorňující na příchozí SMS, MMS) a na aplikace sloužící k poslechu hudby v mobilu. Společnost Apple vyvinula i speciální aplikace pro iPhone (voice band, PocketGuitar, ocarina, drummer apod. viz výše), tyto se však do provedeného šetření nijak nepromítly. Druhá hypotéza byla zacílena na mapování nahrávání a poslech hudby v mobilním telefonu. V tomto případě výsledky šetření ukázaly, že si studenti svou oblíbenou hudbu vyhledávají především na různých internetových serverech. Pro stahování (nahrávání) hudby do mobilního telefonu je důležité, aby byl telefon tzv. podporován pro tuto službu. Tedy, aby měl nastavený program, který umožňuje realizovat tuto službu. Z dotazníků víme, že studenti vlastní ve většině telefony Nokia, Sony Ericsson a Samsung, které jsou pro tuto službu ve většině podporovány (záleží samozřejmě také na číselné sérii modelu telefonu). Pro studenty (15%) je důležité, jaký model telefonu vlastní, pro 6,5% je důležitá multifunkčnost telefonu. Více než polovina studentů (69,6%) poslouchá hudbu v mobilu. Mobilní telefon jako jednu z výhradních přehrávačů hudby, si umí představit 55,5% studentů, ostatní, tedy 44,5% se domnívá, že mobilní

telefon nemůže zcela kvalitně nahradit ostatní hudební přehrávače, jelikož nenabízí dostatečnou zvukovou a reprodukční kvalitu přenosu, ostatní studenti se domnívají, že telefon není pro tyto služby primárně určen. Z toho tedy vyplývá, že přestože více než 60% studentů poslouchá hudbu v mobilu, považuje třetina z nich její poslech za nepřilíš kvalitní.

Hudba v mobilních telefonech není dosud u nás seriózně prozkoumaným tématem. V zásadě pouze různí nezávislí distributoři digitální hudby na internetu, potažmo někteří mobilní operátoři, sledují hudební poptávku mezi uživateli mobilních telefonů a to v zásadě výlučně prostřednictvím anonymních internetových anket. Lze tedy rámcově odhadnout jaká hudba a služby uživatele zajímají. Dílčí šetření provedené v rámci praktické části diplomové práce (Barčíková 2010) je jedním z mála konkrétních zjišťování v této oblasti, které bylo s to přinést konkrétní odpovědi na zcela konkrétně stanové otázky. Díky této práci můžeme proto zcela jednoznačně konstatovat, že hudba v mobilním telefonu je mezi studenty vybrané střední školy rozšířená. Většina ze sledovaného vzorku ji vnímá jako samozřejmý standard svého života, hojně využívaný v rámci rozličných hudebních aplikací ve svých aparátech.

Středoškoláci také přistupují k telefonu jako k hudebnímu přehrávači, více než polovina sledovaných totiž aktivně poslouchá hudbu v mobilním telefonu. Zdá se tedy, že mobilní telefon by mohl v budoucnosti do značné míry nahradit jiné hudební přehrávače. Studenty při výběru hudby do telefonu inspiruje především jejich hudební vkus, preference hudebního žánru nebo interpreta, a to bez diskusí takřka výlučně v oblasti hudbu populární (střední proud) a taneční. Vzhledem k tomu, že dnes některé mobilní telefony nabízejí i aplikace na skládání hudby, a některé fungují také jako hudební nástroje, je pravděpodobné, že by se telefon v budoucnu dal využívat také při výuce hudební výchovy na středních školách (tak jak je to již dnes činěno na amerických univerzitách, např. již zmíněný Stanford's Mobile Phone Orchestra). Není však pravděpodobné, že by klasickou hru na tradiční hudební nástroje v budoucnu plně či významněji nahradily telefony typu iPhone. Jedná se však spíše o záležitost hry a zábavy. Mobilní telefony tak mají z futurologického hlediska snad dokonce možnost stát se alternativní „vyučovací pomůckou“ a to nejen v hodinách hudební výchovy, a to i přesto, že jsou dnes prozatím školou vnímány spíše jako rušivé elementy. Souvislý masivní rozvoj technologií mobilní komunikace však otevírá takřka neomezený prostor novým možnostem a řešením, plně v duchu laškovného reklamního sloganu telekomunikační společnosti T-Mobile: „*Nevaž se, odvaž se...!*“

Resumé

The thesis deals with the mobile phone phenomenon and its applications specified for downloading, recording and listening to music. On the sample of ninety-two students it inquires into preferences of musical genres which students choose to listen to on their mobile phones and it also tries to draw out some possibilities of using this communication media in the musical-pedagogical reality.

Literatura

Autorský zákon In *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, 2. srpna 2009. [cit. 2009-03-03]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Autorsk%C3%BD_z%C3%A1kon>.

BARČÍKOVÁ, Sylvie. Hudba v mobilních telefonech současných středoškoláků. Diplomová práce PdF OU, Ostrava 2010, 67 s.

ČTK. Brusel navýší investice do informačních technologií. In *České noviny.cz : Zpravodajský server ČTK* [online]. Neris, s.r.o., 21. dubna 2009a [cit.2009-11-05]. Dostupné z WWW: <http://www.ceskenoviny.cz/zpravy/brusel-navysi-investice-do-informacnich-technologii-budoucnosti/372391&id_seznam>.

ČTK. Dejte, kolik chcete, vyhlásila kapela Wahnout. Za album jí zaplatil každý čtrnáctý. In *Kultura.iHned.cz*. [online]. iHned.cz, 27. května 2009b [cit.2010-03-28]. Dostupné z WWW: <<http://kultura.iHned.cz/c1-37254420-dejte-kolik-chcete-vyhlasila-kapela-wahnout-za-album-ji-zaplatil-kazdy-ctrnacty>>.

DEAN, Katie. Cell Phones Face the Music. In *Wired.com*. [online]. Condé Nast Digital, 17. června 2005 [cit. 2010-04-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.wired.com/entertainment/music/news/2005/06/67863>>.

HAVRYLUK, Michal. Nákupem chytrého telefonu hodně získáte. Musíte toho ale využít. In *Mobil.cz*. [online]. iDnes.cz, 20. ledna 2009 [cit.2009-10-25]. Dostupné z WWW: <http://mobil.idnes.cz/nakupem-chytreho-telefonu-hodne-ziskate-musite-toho-ale-vyuzit-pws-/mob_tech.asp?c=A090108_232028_mob_tech_ham>.

LODL, Jan. Deset programů, bez kterých se váš mobil neobejde. In *Mobil.cz*. [online]. iDnes.cz, 2. ledna 2009 [cit. 2009-10-20]. Dostupné z WWW: <http://palmare.idnes.cz/deset-programu-bez-kterych-se-vas-mobil-neobejde-fug-/programy.asp?c=A081231_192427_programy_lhc#Opera Mini>.

MIKUDÍK, Radek. Windows Mobile přístroje už brzy poznají každou písničku. In *Mobil.cz*. [online]. iDnes.cz, 11. srpna 2009 [cit. 2010-02-25]. Dostupné z WWW: <http://palmare.idnes.cz/windows-mobile-pristroje-uz-brzo-poznaji-kazdou-pisnicku-pnz/chytre-telefony.asp?c=A090710_111509_chytre-telefony_ram>.

Mobile phone. In *Webopedia : The #1 online encyclopedia dedicated to computer technology* [online]. Foster city (CA) : internet.com, 22. září 2006 [cit. 2009-07-19]. Dostupné z WWW: <http://www.webopedia.com/TERM/m/mobile_phone>.

Mobile phone. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 2009 [cit. 2009-07-19]. Dostupné z WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/Mobile_phone>.

NOVÁK, Adam. Zahrajte si na iPhonu na okarínu. In *Mobil.cz.* [online]. iDnes.cz, 8. listopadu 2008a [cit. 2010-04-04]. Dostupné z WWW: <http://mobil.idnes.cz/zahrajte-si-na-iphonu-na-okarinu-dam-/mob_denik.asp?c=A081107_150554_mob_denik_ada>.

NOVÁK, Adam. Zahrajte si na svém iPhonu nebo iPodu touch na kytaru. In *Mobil.cz.* [online]. iDnes.cz, 23. ledna 2008b [cit. 2010-04-04]. Dostupné z WWW: <http://mobil.idnes.cz/zahrajte-si-na-svem-iphonu-nebo-ipodu-touch-na-kytaru-p0i-/iphone.asp?c=A080122_213621_mob_denik_ada>.

POKORNÝ, Jakub. Český vynález : diktujete zprávu, mobil sám píše SMS. In *Mobil.cz.* [online]. iDnes.cz, 15. září 2009 [cit. 2009-11-05]. Dostupné z WWW: <http://mobil.idnes.cz/cesky-vynalez-diktujete-zpravu-mobil-sam-pise-sms-fsr-/mob_tech.asp?c=A090915_003632_mob_tech_jm>.

POSPÍŠIL, Adam. Mobily pomohou nevidomým. Budou za ně číst. In *Mobil.cz.* [online]. iDnes.cz, 2. února 2008 [cit. 2009-11-05]. Dostupné z WWW: <http://mobil.idnes.cz/mobily-pomohou-nevidomym-budou-za-ne-cist-fgw-/mob_tech.asp?c=A080128_204607_mob_tech_apo>.

Redakce Technik. GSM World 2009: Srdečné pozdravy z Barcelony. In *Technik.iHned.cz.* [online]. iHNed.cz, 12. března 2009 [cit. 2009-11-05]. Dostupné z WWW: <[http://technik.ihned.cz/index.php?p=800000_d&&article\[id\]=35586420](http://technik.ihned.cz/index.php?p=800000_d&&article[id]=35586420). ISSN 1213-7693>.

Ringtone. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, ringtone, 26. února 2010 [cit. 2010-04-02]. Dostupné z WWW: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Ringtones>>.

TURRETINY, Emily. First Ringtone. In *Ringtonia.com : the latest buzz on ringtones.* [online]. Movable type. org, 24. března 2004 [cit. 2010-02-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.textually.org/ringtonia/archives/2006/03/011907.htm>>.

VAVŘINA, Josef. Voice Band – Hudebníkem na iPhone. In *Digitálně.cz : magazín stahuj,* 18. února 2010 [cit. 2010-04-02]. Dostupné z WWW: <<http://http://digitalne.centrum.cz/voice-band-hudebnikem-na-iphone/>>.

Aktuálnosť kompetencií učiteľa profesionálnej hudobnej výchovy v 21. storočí

Marika Gajdošová

Na Slovensku dochádza od roku 1990 k transformácii vzdelávacej sústavy, čoho dôkazom sú prepracované a upravované učebné osnovy, nové obsahové a výkonové vzdelávacie štandardy, aplikácie moderných netradičných metód a foriem. Moderná škola implementuje humanistické princípy do edukačnej reality, prekonáva bariéry tradičnej – direktívnej pedagogiky a orientuje sa intenzívnejšie na individuálne tempo a samostatnosť žiakov. Deti a mládež v porovnaní s minulosťou má v súčasnosti oveľa väčšie možnosti prístupu k nespočetným publikáciám a k informačným technológiám.

V kontexte s vývojom spoločnosti zákonite dochádza i k zmenám nárokov na profesiu učiteľa a vyvíja sa aj kvalita v oblasti jeho úloh a kompetencií. Inak hodnotíme odborné predpoklady začínajúceho učiteľa a iné sú už u skúseného učiteľa, pretože získavanie pedagogických zručností a pedagogickej spôsobilosti je súčasť formovania osobnosti, ktorý neustále prebieha v závislosti od rôznych životných situácií súvisiacich s efektívnym výkonom učiteľskej práce. Problematikou kompetencií sa preto v súčasnosti zaoberá mnoho pedagógov, vedeckých pracovníkov a sú predmetom mnohých vedeckých konferencií.

Pojem kompetencia (z lat. *competentia*) znamená právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť a používa sa v odbornom i v bežnom jazyku nielen pre prácu učiteľa, ale kompetencie sú súčasťou rôznych profesií. Tak ako pri viacerých pedagogických a didaktických pojmoch, aj v definícii pojmu a charakterizovaní významu kompetencii nachádzame v literatúre rôzne vymedzenia.

V Pedagogickom slovníku sú kompetencie učiteľa vymedzené ako „súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť učiteľ vybavený, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie“. (Průcha – Walterová – Mareš, 2005).

Leat uvádza (podľa Kalhous, Obst, 2009) že kompetencia je potencialita osobnosti, v ktorej sú synchronizované tri základné zložky: správanie, poznávanie a prežívanie. Uvedené tri zložky pedagogickej kompetencie sa premietajú do pedagogického myslenia. Pedagogická

kompetencia je vysoko individualizovaná premenná a preto je tiež ťažko objektizovateľná a merateľná (Obst, 2009).

Podľa Belza a Siegrista (2009) možno označiť kompetenciu za súbor znalostí, zručností a postojov, ktoré presahujú konkrétne (rýchlo sa meniace) odborové vedomosti, ktoré umožňujú ich efektívne využitie.

Charakteristiku pedagogických kompetencií je možné vykonať z rôznych aspektov, nie sú striktne vymedzené a uzavreté, ale je im ponechaná určitá voľnosť, otvorenosť pre doplnenie určitých aktuálnych potrieb. My sa sústreďíme hlavne na význam a obsah kľúčových kompetencií pre učiteľa profesionálnej hudobnej výchovy.

Profesijné kompetencie

Základným predpokladom úspešnosti a efektivity práce učiteľa profesionálnej hudobnej výchovy je jeho odborné vzdelanie, v našom prípade je to nielen hudobné, ale aj pedagogicko-psychologické. Učiteľ by mal poznať a rozvíjať vlastný učebný štýl, mal by vedieť interpretačne „demonštrovať“ na patričnej profesionálnej úrovni hudobné dielo, či konkrétne umelecké alebo technické problémy, a zároveň ich vedieť aplikovať do pedagogickej roviny s využitím poznatkov z hudobno-teoretických, estetických a historických disciplín. Pri výbere vhodného repertoáru pre žiakov by mal byť veľmi obozretný, aby žiak získal ku konkrétnemu dielu potrebný mobilizujúci citový vzťah. Keď je žiak pôsobivou hudobnou interpretáciou učiteľa dostatočne motivovaný, vyniká jeho práca aktivitou a značným úsilím. Samozrejmosťou by mal byť pre učiteľa aj jeho neustály záujem o nové informácie, vedieť sa efektívne učiť a vzdelávať sa po celý život.

Psycho-didaktické kompetencie:

Učiteľ sprostredkováva žiakom nesmierne množstvo vedomostí, intelektuálne a manuálne zručnosti, návyky a sústavne rozvíja ich poznávacie schopnosti. Nabáda ich k učeniu sa z vlastnej iniciatívy, pre vlastné uspokojenie, podporuje zvedavosť, učí konštruktívnej kritickosti a podáva informácie o tom, kde sa dajú získať o probléme ďalšie poznatky. Pomáha žiakom objavovať tvorivé schopnosti v nich samých a motivuje ich. Dôsledkom nedostatočnej motivácie môže byť nízka aktivita žiakov dokonca aj s dobrými hudobnými schopnosťami. Z toho vyplývajú aj požiadavky na dané kompetencie učiteľa, ktorý:

- vytvára priaznivé podmienky pre učenie, pozitívne vplýva na rozvoj kladných vlastností vôle a charakteru, rozvíja jeho tvorivé hudobné schopnosti a nadanie
- musí dokázať na základe analýzy výchovno-vzdelávacieho obsahu vybrať metódy i prostriedky, aby žiaci hravo a ľahko zvládli na hudobnom nástroji študované skladby a aby im bolo jasné, ako môžu novozískané vedomosti aplikovať v ďalších študovaných dielach
- uprednostňuje dialóg, objavovanie, prežívanie a vedie žiaka k uvedomelej, aktívnej práci pri hudobnom nástroji tak, aby sa mu stala návykom a aby docielil čo najefektívnejšie naštudovanie skladieb
- dokáže vytvárať priaznivú sociálnu, emocionálnu a pracovnú klímu, riadiť proces učenia žiakov - individualizovať ho z hľadiska času, tempa, hĺbky, miery pomoci

Diagnostické kompetencie

Spočívajú v učiteľovej profesijnej pohotovosti identifikovať problém, definovať ho (v hre na nástroji napr.: nesprávny prstoklad, nedostatočná flexibilita ruky a zápästia, prílišné fixovanie prstov) a navrhnúť možné riešenia problému (adekvátne senzo-motorické zručnosti, korekcia prstokladu...). Učiteľ by mal zvoliť a realizovať optimálne riešenie problému (s prihliadnutím na technickú vyspelosť jedinca nájsť najvhodnejšie alternatívy „cvičenia v cvičení“) a v závere zhodnotiť výsledky riešenia problému (efektívnosť a zúročenie tréningu).

Komunikačné kompetencie

Učiteľ vstupuje so žiakmi do dialógu nielen za účelom sprostredkovania informácií, ale dochádza zároveň k objavovaniu, prežívaniu, k dialógu, ktorý umožňuje žiakom byť spolutvorcami. Medzi učiteľom a žiakom môže vzniknúť harmonický vzťah plne rešpektujúci spätno-väzbový charakter vyučovacieho procesu, čím sa vytvárajú aj predpoklady pre interakciu. Komunikačné kompetencie sú pre súčasný výchovno-vzdelávací proces veľmi dôležité, pretože prezentácia poznatkov formou, ktorej žiaci rozumejú, patrí k významným prostriedkom k nadväzovaniu a prehĺbovaniu kontaktov v rámci edukácie.

Učiteľova komunikácia je dôležitá nielen so žiakmi, ale aj s ostatnými kolegami, vedením školy, či rodičmi. Spoločným znakom je vyjadrenie informácie, ktorá vedie k vyriešeniu

problémovej situácie a k záveru, s ktorým sú obe zúčastnené strany spokojné. Okrem toho by učiteľ mal vedieť zrozumiteľne a jasne formulovať vlastné myšlienky a sprostredkovať informácie iným v priamom styku v ústnej aj písomnej podobe – vrátane informačných a komunikačných technológií.

Informačné kompetencie

Získavanie a rozširovanie informácií v 21. storočí urýchľujú informačné a komunikačné technológie (najmä osobné počítače, internet, mobilné telefóny...), ktoré znásobujú produktivitu a efektívnosť práce učiteľa. Schopnosť lokalizovať rôzne zdroje pre potrebné informácie a aplikovať ich pre riešenie problémov sú dnes samozrejmosťou väčšiny pedagógov. Nejde len o prácu so samotnými informačnými technológiami, ale aj o to, aby učiteľ viedol žiakov k ich správne mu využívaniu, v našom prípade okrem iného aj na vyhľadávanie rôznych interpretácií umeleckých diel z internetových zdrojov pre ďalší osobný umelecký rast. Napriek tomu, že existuje veľa pedagógov, ktorí sú voči informačným a komunikačným technológiám veľmi rezervovaní musíme konštatovať, že informačné kompetencie patria medzi nevyhnutnú výbavu moderného učiteľa.

Sebareflexívne kompetencie

V profesii učiteľa je sebareflexia nezanedbateľná bez ohľadu na to, či ide o individuálne alebo kolektívne vyučovanie, mimoškolskú výchovu alebo iné intencionálne edukačné aktivity. Učiteľ by mal poznať a hodnotiť sám seba, svoj citový život, realisticky odhadnúť vlastné možnosti a schopnosti, veriť si, vystupovať so sebaistotou a so sebadôverou, vedieť sa presadiť (asertivita), byť spoločenský a pod. Pri hodnotení vlastných výsledkov svojej činnosti by mal porovnávať svoj pracovný postup s postupom, ktorý zvolil jeho kolega pri podobnej okolnosti. Je dôležité, aby dokázal diagnostikovať a zhodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, pretože len tak môže dospieť k záverom, ktoré sú v podstate východiskom pre jeho ďalší rozvoj a vlastný odborný rast.

Uvedené kompetencie rozhodne nepredstavujú všetky existujúce učiteľské spôsobilosti výchovno-vzdelávacieho štýlu. Sústredili sme sa predovšetkým na tie, ktoré sa najviac podieľajú na rozvoji osobnosti učiteľa a zároveň sú zdrojom inovácie výchovno-vzdelávacieho procesu. S nárokom požiadaviek na vyučovanie a pedagogicko-psychologických poznatkov o vyučovaní

vzrastá aj rad požiadaviek na prácu učiteľa, preto sa jeho kompetencie rozširujú. Musí si byť vedomý, že úspech vo svojej práci dosiahne len vtedy, keď bude dobre teoreticky a prakticky fundovaný, keď užší kontakt so žiakmi bude preňho samozrejmosťou a pritom dokáže využiť kľúčové kompetencie pre efektívnejšie výsledky v edukačnom procese.

Resumé

Recency of Competencies of Professional Music Teacher in the 21st Century

The autor presents and describes the contribution of core competencies of professional music teacher in the present changing social conditions. She stresses the need of their development, taking into account the specific character and disposition of teacher in favour of teaching innovation of the educational process in order to achieve effective educational outcomec.

Lietratura

BELZ, h.; SIEGRIST, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6

HOLAS, M.: 2004. *Hudební pedagogika*. Praha: AMU. ISBN 80-7331-018-X

KALHOUS, Z.; OBST, O.: 2009. Školní didaktika. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4

KYRIACOU, CH. 2004. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8

MASARYK, P.; IVANOVIČOVÁ, J.; SZÍJÁRTÓOVÁ, K.: *Edukátor a jeho komunikatívne kompetencie*. Nitra: PF UKF. ISBN: 80-8050-571-3

PRŮCHA, J.: 2005. Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X

Hudebněpsychologická, hudebněpedagogická a hudebnědidaktická příprava učitelů hudební výchovy na KHV PdF OU v Ostravě

Jiří Kusák

Osobnost učitele (hudební výchovy) představuje klíčový element ve vzdělávacích systémech a koncepcích, které vyžadují jeho vysoké osobnostní a hlavně profesní nároky.

Lukášová (2000) uvádí čtyři klíčové kompetence učitelské profese:

1. *pedeutologicko-seberefektivní*, na jejímž základě učitel analyzuje své dosavadní zkušenosti z hudebněedukačního procesu, dochází k aktu sebereflexe.
2. *pedologická-směrem žákům* – diagnostické aspekty, plánování a realizace hudebněedukační práce. Zvláště u hudební výchovy se jeví jaké důležitá schopnost eliminace psychických bloků, např. při pěveckých a hudebněpohybových činnostech. Odstraňování psychických bloků předpokládá u učitele vysokou míru empatie a porozumění.
3. *oborově-didaktická* zahrnuje veškerý odborný potenciál v rámci aprobace, v hudební výchově tedy hudebně-practicistní, hudebněteoretický, hudebněpsychologický, hudebněpedagogický a hudebnědidaktický. Nástavbu tvoří pochopení vědeckých, uměleckých a filozofických základů hudební výchovy. Ries uvádí, „že filosoficko-pedagogický základ učitelského vzdělávání má především umožnit, aby všechny pedagogické disciplíny – obecně didaktické, oborově didaktické atd. – byly otevřeny univerzálnímu myšlení o člověku, světě člověka, edukaci, škole atd. Filosoficko-pedagogický základ učitelského vzdělávání se může v příznivých optimálních podmínkách vysoké školy stát skutečným, nikoliv pouze postulovaným, abstraktním činitelem sebepoznání, sebehodnocení, sebeutváření učitele humánní školy.“³¹
4. *pedagogicko-organizační*: bezpečná orientace v třídním prostředí, tvorba pozitivního a kreativního prostředí, řízení vzájemných vztahů apod.³²

³¹ RIES, L.: K filosoficko-pedagogickému základu učitelova vzdělání. In: Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu. Olomouc: PdF Univerzity Palackého, 2010, s. P, ISBN 978-80-87224-08-3.

³² LUKÁŠOVÁ, H.: Pedagogická tvořivost studentů učitelství. Ostrava: PdF OU, 2000, s. 14-15, ISBN 80-7042-162-2.

Příčinu ve zvyšujících se požadavcích na celkový profil učitele můžeme nalézt v progresivních změnách ve společnosti, v systému, pojetí a orientaci vzdělávání (podporované maximální aplikací informačních technologií). V souvislosti se zmíněným faktem se tedy tyto nároky odrážejí logicky v systému, procesu a kvalitě pregraduální přípravy učitelů se zřetelem na konkurenceschopnost a upotřebitelnost absolventa na trhu práce.

Kromě pregraduální přípravy je ovšem stejně důležité další kontinuální a systematické celoživotní vzdělávání. Zmíněný trend se analogicky projevuje u všech učitelských oborů – z pohledu hudebněvýchovného se na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě (Pdf OU) jedná v našem případě o obory Hudební výchova se zaměřením na vzdělávání (Bc.), Učitelství hudební výchovy pro 2. stupeň ZŠ (NMgr.), Učitelství hudební výchovy pro SŠ (NMgr.), Sbormistrovství se zaměřením na vzdělávání (Bc.), Učitelství sbormistrovství pro SŠ a ZUŠ (Mgr.).

Proces profesní přípravy probíhá v kontextu daného vzdělávacím systémem. Dojde-li k zásadním změnám v tomto systému, musí se tato změna interakčně projevit také v profesní přípravě budoucích učitelů, a to především v jejím kurikulu. „The process of art education of an individual has become an integral part of our social-cultural community. The synchronous paradigms of music pedagogy which reflect the effort for continuous innovations in the field of educational strategies must flexibly respond to topical requirements and trends of the system culture concept. Integrative music pedagogy and polyaesthetic education as a current trend in the field of music education lead to the holistic interpretation of the music art in wider social contexts.“³³

Bakalářský studijní obor *Hudební výchova se zaměřením na vzdělávání* je koncipován jako dvouoborový neučitelství pedagogický obor, který je orientován na přípravu ke studiu v navazujících magisterských programech³⁴ a současně připravuje absolventy k uplatnění ve školské praxi.

Kurikulum oboru reflektuje obsahově kompaktní komplex dílčích studijních disciplín, a to hudebněpraktických (vokálních, instrumentálních, hudebně-pohybových, sluchově-percepčních)

³³ KUSÁK, J.: Folklore Education Values in the Context of Cultural System and Current Trends of Music Pedagogy. In: *The New Educational Review*, Toruń, 2008, s. 187-192, ISSN 1732-6729. KUSÁK, J.: Folklore-music pedagogy-music education. In: KOL. AUTORŮ: *Rzeczywistość perswazyjność falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2009. s. 157-161. ISBN 978-83-60743-19-5.

³⁴ Je zde předpoklad, že absolvent bakalářského stupně bude připraven zejména k navazujícímu studiu učitelství hudební výchovy nebo oboru příbuzného.

a hudebněteoretických (hudebněnaukových, hudebněhistorických), jimiž jsou rozvíjeny oborové kompetence studenta v obsahových intencích, které jsou adekvátní hudebněvýchovné praxi. Absolventi se mohou uplatnit jako asistent pedagoga; dále mu umožňují kontinuitu studia v navazujícím magisterském oboru *Učitelství hudební výchovy pro 2. stupeň ZŠ, Učitelství hudební výchovy pro SŠ* či v oboru příbuzném.³⁵

Bakalářský studijní obor *Hudební výchovy se zaměřením na vzdělávání* navazuje na vstupní úroveň hudebnosti a dovedností uchazeče, usiluje o rozvoj studentů v hudebně praktických studijních disciplínách a o budování dalších oborových kompetencí, tj. schopností, dovedností a znalostí potřebných pro orientaci v hudebním umění a pro jeho estetické prožívání, hodnocení a interpretaci; umožňuje studentovi, aby si osvojil základy pedagogicko-psychologických disciplín.³⁶

Navazující magisterské studijní obory *Učitelství hudební výchovy pro 2. stupeň ZŠ* a *Učitelství hudební výchovy pro SŠ* poskytují absolventům hudebněpedagogické a didaktických znalosti, které v interakci s odpovídajícími hudebními dovednostmi vedou k získání potřebných kompetencí nezbytných pro hudebněedukační proces ve školské praxi.

Studium obecně má absolventům poskytnout prohloubení oborově-vědních znalostí, dovedností a stimulovat proces utváření didaktických a psychodidaktických kompetencí a rozvíjení sociálně-komunikativních, diagnostických a intervenčních kompetencí.

Absolvent výše uvedených oborů získá:

- odpovídající znalosti oboru hudební výchovy vzhledem k potřebám hudebněvýchovné praxe na základní (střední škole);
- schopnost transformovat a aplikovat získané znalosti a dovednosti do hudebněedukačního procesu s ohledem na konkrétní potřeby školy, na individuální zvláštnosti žáků a měnící se podoby soudobého hudebního života;
- schopnosti integrace interdisciplinárních poznatků do výuky hudební výchovy;
- znalosti, schopnosti a dovednosti spoluvytvářející jeho osobnost a profil učitele.³⁷

³⁵ Další složky kurikula tvoří: a) pedagogické a psychologické disciplíny, které jsou koncipovány velmi široce s cílem zabezpečit studentům základní znalosti a dovednosti z problematiky výchovně-vzdělávacího procesu b) pedagogická praxe (nejedná se však o praxi oborovou), c) disciplíny všeobecného základu (filozofie výchovy, informační technologie ve vzdělávání, výchova ke zdraví).

³⁶ Studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou.

³⁷ Více viz Akreditační spis *Učitelství hudební výchovy pro 2. stupeň ZŠ* (2009).

Za stěžejní discipliny kurikula oboru Učitelství hudební výchovy pro 2. stupeň ZŠ a Učitelství hudební výchovy pro SŠ můžeme považovat Didaktiku hudební výchovy, Psychologické aspekty hudební výchovy, Aktuální problémy hudební pedagogiky, Průběžnou profesní praxi a Souvislou profesní praxi, které rozvíjejí schopnost hudebněpedagogického a hudebnědidaktického myšlení s ohledem na aktuální trendy hudební didaktiky, hudební pedagogiky a hudební psychologie.

Cílem průběžné praxe je aktivně proniknout do praktické problematiky výuky hudební výchovy na ZŠ (SŠ), praktickou formou výukové činnosti demonstrovat zákonitosti vyučovacího procesu; připravit se na reprezentativní praktické pedagogické výstupy jako aplikaci získaných teoretických hudebněpedagogických a hudebněhistorických, zvláštní důraz je kladen na rozvoj individuálních pedagogických schopností a dovedností.

Během souvislé praxe se pod vedením zkušených a aprobovaných učitelů posluchači učí připravovat a realizovat různé typy vyučovacích hodin na zvolených školách. Získávají základní didaktické dovednosti, uplatňují teoretické vědomosti a ověřují své schopnosti při vzdělávací. Na základě proběhnuvší praxe vedoucí učitel zpracovává detailní hodnocení pedagogických výstupů studenta, jeho osobnosti z hlediska učitelského profilu, odborných kvalit a kompetencí pro hudebněedukační proces.

Didaktika hudební výchovy

Pojetí didaktiky hudební výchovy je zaměřeno na problematiku hudebnědidaktické teorie v úzké kontinuitě s hudebněvýchovnou praxí na ZŠ (SŠ). Disciplína zdůrazňuje praktickou orientaci ve všech subdisciplinách metodiky hudební výchovy v intencích RVP ZV (RVP G)³⁸ s ohledem na široké spektrum moderních a alternativních hudebněedukačních strategií a algoritmů intencionální hudební výchovy. Řeší problematiku hlasové a pěvecké výchovy, rytmického, intonačního a instrumentálního výcviku, pohybové výchovy, poslechu hudby a tvořivosti.

Studenti získají přehled vymezení disciplíny hudební didaktiky v systému pedagogických věd, předmětu zkoumání hudební didaktiky, vztahu hudební didaktiky, hudební pedagogiky, hudební psychologie. Hudební didaktika je orientována na pochopení základních

³⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.

hudebnědidaktických pojmů, na proces přípravy a profesionalizace učitele na 2. stupni ZŠ (SŠ) z hlediska hudebněvýchovného, na problematiku estetické a polyestetické výchovy a aktuální trendy didaktiky Hv.

Psychologické aspekty hudební výchovy

Studenti mají možnost získat základní poznatky z vybrané problematiky psychologických aspektů hudebně-výchovné praxe. Jsou to: aktuální trendy současné hudební psychologie, psychologická podstata hudebně-komunikačního procesu, funkce hudby, afektivní teorie, interpersonální hypotéza hudby, hudební vývoj jedince (ontogeneze), psychologické aspekty umění, meta-umění a kýč, psychologické principy v hudebněedukačním procesu, hudebnost, sociálně psychologické determinanty hudebnosti, diagnostika hudebnosti v terénu, hudební schopnosti, dovednosti, nadání, talent, hudební zájmy a potřeby, pozornost, behaviorální a sociální vliv hudby, psychologický vliv Hv na rozvoj nehudebních schopností, psychologická dimenze hudebních schopností, poruchy hudebních schopností (amúzie sensorická, motorická), schopnosti hudebně sluchové, tonální cítění, harmonické cítění, rytmické cítění, hudební paměť, hudební představivost, hudební myšlení, hudebnětvůrivé myšlení a jeho komponenty - hudebněpsychologická specifika, faktory a rysy tvořivého myšlení, rozvoj tvořivého myšlení v kontextu hudby, psychologické otázky hudebního vnímání, vliv hudby na duševní zdraví, muzikoterapie ad.

Aktuální problémy hudební pedagogiky

Disciplína reflektuje základní témata hudební pedagogiky jako teoretické reflexe hudební výchovy, jako jsou např. diachronní a synchronní podoby hudebněpedagogického myšlení v kontextu doby, metody výzkumu hudební pedagogiky, filozofická východiska nových koncepcí hudební pedagogiky, současné postavení hudební pedagogiky, hlavní zdroje současné evropské hudební pedagogiky, podněty pro rozvoj české hudební pedagogiky, aktuální problémy teorie a praxe - konflikt teorie a praxe, profesionální příprava hudebních pedagogů, výchova k umění a uměním, aspekty hudební komunikace, význam hudebního vzdělání a vzdělání obecně, axiologická dimenze v hudební výchově a v hudebním vzdělávání, hudební pedagogika v kontextu vývojových proměn doby-kultury-hudby-hudebního života mládeže, perspektiva hudební výchovy a hudební pedagogiky a jejich determinace aktuálními mimohudebními faktory

(informační technologie a masmédiá), paradigmata hudební pedagogiky (humanisticko-tvůrčí paradigma), polyestetická výchova, alternativní koncepce v přípravě učitelů hudební výchovy ad.

Triptych zmíněných disciplín se jeví jako klíčový v utváření profilu učitele hudební výchovy. Absolvent je připraven uplatnit se v hudebněedukačním procesu na základní (střední) škole, je schopen projektování, organizace, řízení procesu výuky hudební výchovy ve vztahu ke kritické sebereflexi, disponuje znalostmi a dovednostmi vytváření příznivého klimatu ve výuce.

Resumé

The paper deals with the process of formation of the profile and professional competencies of the music education teacher within the undergraduate training at the Department of music education of the College of Education of the University of Ostrava (aspects of music psychology, music pedagogy, didactics of music education)

Literatura

Akreditační spis Učitelství hudební výchovy pro 2. stupeň ZŠ (2009).

KUSÁK, J.: Folklore Education Values in the Context of Cultural System and Current Trends of Music Pedagogy. In: *The New Educational Review*, Toruń, 2008, s. 187-192, ISSN 1732-6729.

KUSÁK, J.: Folklore-music pedagogy-music education. In: KOL. AUTORŮ: *Rzeczywistość perswazyjność falsyfikacja w optice wychowania i edukaci*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2009. s. 157-161. ISBN 978-83-60743-19-5.

LUKÁŠOVÁ, H.: *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Ostrava: PdF OU, 2000, 156 s., ISBN 80-7042-162-2.

RIES, L.: K filosoficko-pedagogickému základu učitelova vzdělání. In: *Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu*. Olomouc: PdF Univerzity Palackého, 2010, s. 8-12, ISBN 978-80-87224-08-3.

Aby hudba bola deťom priateľom...

Tatiana Pirníková

Dostala sa mi do rúk vzácna nahrávka celovečernej organovej improvizácie Petra Ebena na látku Komenského slávneho diela *Labyrint světa a ráj srdce*. Trinásť improvizovaných plôch striedaných s umelecky prednášanými pasážami z Komenského diela vytvára kompozične kompaktný celok, v ktorom hovorené slovo uvádza miestami expresívnejší, inokedy meditatívnejší charakter improvizácie. Umne zakomponovaná citácia chorálov z Komenského Amsterdamského kancionálu korešpondujúc so zvučnosťou starobylej češtiny pôsobia na poslucháča prísne, s odstupom a zároveň dojímavo, clivo a láskavo. K takejto výpovedi je potrebné dozrieť, tu už neplatí póza hrdého majstra, všetka skúsenosť a zručnosť je sústredená k odovzdaniu posolstva, múdrosti, vnútornej rezonancie. Slová autora sú toho dôkazom:

„...co mně na Komenského postoji nejvíc dojíhá, je jeho neúnavná práce pro zlepšení tohto světa. V tom může být příkladem i pro naši současnost: zachovat si vlastní kritický pohled a odstup od tohto světa, ale všechny své síly věnovat jeho zlepšení“ (bulletin CD).

Analyzovala som pred pár rokmi spomínané dielo Jána Amosa Komenského *Labyrint světa a ráj srdce*, aby som mohla jeho odkaz prerozprávať študentom v rámci predmetu hudobná pedagogika. Udivila ma vtedy poloha vzácnnej symbiózy traktáru a beletristického textu s množstvom vtipných, duchaplných a zároveň univerzálnych opisov, poznámok a komentárov: *„Já vidím, že lidé jiné mluví a jiné činí, co ústy chválí, od toho jim mysl letí a co sobě jazykem oškliví, k tomu jim srdce lne“* (2). Od čias Komenského sa svet v mnohom zmenil. Napriek tomu zostáva obraz jeho pútnika, blúdiaceho a hľadajúceho v labyrinte ľudských postojov, spôsobov správania, prejavov a činov - vlastnú cestu - stále živý. Bolo inšpiratívne hovoriť o ňom v prostredí budúcich umeleckých pedagógov, lebo ich postoj k vychovávaní má mať v sebe rovnako intenzívnu dvojdomosť: má vychádzať z precízneho pozorovania a poznania reality a zároveň má mať v sebe dostatok viery v silu vlastného cítenia a presvedčenia...

Dovolím si, parafrázujúc reč Komenského, malú osobnú úvahu, putujúc sama ako pedagóg medzi umeleckými školami rôzneho zamerania, vidiac nedostatky i ambície každého stavu ako obmedzujúce:

Pútnik prichádza medzi budúcich umelcov (umelecká akadémia)...

Sústredení na vlastné interpretačné umenie vidiac sa na piedestáli sólistu, koncertného majstra, komponistu, teoretika, kritika, jednoducho hudobného profesionála, len okrajovo rešpektujú potrebu pedagogického vzdelávania. Venovať sa v budúcnosti výchove považujú (zatiaľ) za osobné zlyhanie... Hoci, bez dobrého pedagóga, si svoju cestu na hudobný Parnas predstaviť nevedia.

Pútnik sa ocitá medzi budúcimi pedagógmi (pedagogická fakulta)...

Odchovávaní na teóriách všetkých možných vzdelávacích systémov, metód a prístupov strácajú stále viac odhodlanie naučiť sa hudbu učiť, keďže konfrontácii s deťmi a s reálnou školskou praxou sú počas štúdia vystavovaní len výnimočne. Prizerajúc sa vzrastajúcemu tlaku na exaktnosť pedagogického bádania poznávajú, že dôveru malých žiačikov si sotva budú môcť získať pomocou presnej štatistiky, výpočtu, schémy.

Pútnik je medzi učiteľmi (základná umelecká škola)...

Zahltení množstvom stále nových administratívnych nariadení, predpisov a odporúčaní s radosťou upadajú do rutiny osvedčených receptov, ktoré platia v triede pri hudobnom nástroji, avšak prestávajú fungovať hneď, ako sú vystavené konfrontácii komplexnejšieho umeleckého celku. O práci kolegu výtvarníka či divadelníka, čo pod jednou strechou prebýva, sa dozvedajú len úchytom, na spoluprácu väčšinou čas nezostáva.

Pútnik stretáva cestou mnoho jednotlivcov, ktorých systém zabehnutých školských pravidiel síce uvrhol do nemilosti, v ich očiach však vidno šťastie, lebo súčasťou ich práce je neustále hľadanie, tvorivé nadšenie, otvorenosť, ktorými vedú svojich žiakov k sebavyjadreniu, nachádzaniu vlastnej cesty, k spolupráci, rešpektu, zmysluplnosti...

Prechádzať labyrintom súčasnej hudobnej pedagogiky a priniesť na povrch poznanie o jej neduhoch, znamená vnímať čo najkomplexnejšie povahu doby, ktorú žijeme. Duchaplnú analýzu prináša francúzsky esejista a sociálny mysliteľ Gilles Lipovetsky v knihe *Éra prázdnoty. Úvahy o súčasnom individualizme*. Stanovuje ako základný rys dneška – práve črtu individualizmu. Tvrdí, že v dejinách západného individualizmu nastala nová fáza... prežívame druhú individualistickú revolúciu, ktorá sa vyznačuje ďalším rozširovaním súkromného priestoru, rozrušovaním sociálnych identít, odklonom od ideológií i politiky a stále sa zrýchľujúcou destabilizáciou osobností. Proces personalizácie vedie v negatívnom zmysle k zániku socializácie založenej na disciplíne. V pozitívnom zmysle vedie k vzniku pružnej spoločnosti založenej na

informáciách a stimulovaní potrieb. Je založený na čo najmenšom obmedzovaní a čo najväčšej možnosti súkromnej voľby, na minimálnej strohosti a maximálnej túžbe, na čo najmenšom donucovaní a čo možno najväčšom pochopení (4, s.9). Autor konštatuje, že v súčasnej postmodernej spoločnosti panuje masová ľahostajnosť, prevláda pocit neustáleho omieľania a prešľapovania na mieste. Samozrejmosťou je osobná nezávislosť... (4, s.10). Kým moderná spoločnosť bola dobyvateľská, verila v budúcnosť, vo vedu, techniku, postmoderná spoločnosť nemá žiadne idoly ani žiadne tabu, nevidí samu seba nijako oslavne, nemá žiaden historický projekt, ktorý by ju mobilizoval. Lipovetsky sa domnieva, že súčasný hospodársky pokles, energetická kríza a ekologické uvedomenie konzumnému veku neprinesli zásadnú zmenu: „*je nám dáno dál konzumovať...stále více věcí a informací, sportů a cestování, vzdělávání a vztahů, hudby i lékařské péče...*“ (4, s.14). K pozitívnym rysom postmodernej kultúry ráta snahu o kvalitný život, zaujatie pre osobnosť, citlivosť k ekologickým otázkam, kult spoluúčasti a sebayjadrenia, návrat k miestnym a regionálnym hodnotám a k niektorým tradičným predstavám a praktikám. Konštatuje, že naša doba je presýtená informáciami a sebayjadrením (4, s.21). Dochádza k nebyvalej demokratizácii slova, čo síce prehlbuje možnosti bezprostredného kontaktu, avšak postavenie komunikácie ako činnosti stojí často pred samotným obsahom zdelenia. Nevadí jej ľahostajnosť k obsahu, hravé pohlcovanie zmyslu, komunikovanie bez účelu a bez publika. V úvahách o súčasnom umení Lipovetsky tvrdí, že avantgarda dnes stratila svoju provokatívnosť, medzi novátorskými umelcami a verejnosťou už nie je také napätie, pretože už nikto neobhajuje poriadok a tradíciu. Kultúrna masa modernistickú revoltu inštitucionalizovala. Došlo k transformácii verejnosti spočívajúcej v tom, že hedonizmus, ktorý bol na prelome storočia výsadou obmedzeného počtu umelcov zameraných proti meštiactvu, sa vplyvom masovej spotreby stal ústrednou hodnotou našej kultúry (4, s.165).

„*Moderní člověk je nyní otevřen novinkám, je schopen bez odporu měnit způsob života. Je kinetický*“ (s.168). Ako varovný signál dnešnej reality je potrebné vnímať jeho konštatovanie, že vo svete vecí, reklamy a médií už každodenný život a človek nemajú vlastnú váhu, lebo sú vo vleku módy a zrýchleného zastarávania. Éru súčasného sveta vecí, informácií a hedonizmu autor popisuje ako dokončovanie „rovnosti postavenia“, zvyšovanie životnej úrovne a kultivovanosti masy, emancipáciu žien a sexuálnych menších, zjednocovanie vekových kategórií imperatívom mladosti, zovšedňovanie originalnosti... Hovorí o dobe, ktorá kladie na rovnakú rovinu populárne bestsellery i knihy, ktoré získali Nobelovu cenu, nakladá rovnako s drobnými lokálnymi

správami, s technologickými majstrovskými výkonmi i s ekonomickými ukazovateľmi. „Odstupňovanie mizí a lhostejné panovanie rovnosti sa rozširuje“ (s.180).

Celkový postoj Lipovetskeho k hodnoteniu dnešnej doby je neutrálny, nevidí v nej nič ohrozujúceho: „z mocňuje sa nás prázdnota, ktorá však v sobe nemá nič tragického ani apokalyptického“ (4, s.14). Diagnostika českého filozofa Václava Bělohradského v knihe *Společnost nevolnosti. Eseje z pozdější doby* je v tomto smere omnoho presnejšia a zanietenejšia: „Ještě nikdy nebyli síly, které nás odvracejí od společného světa, tak mocné. Žijeme ve věku akční nabídky vlastních vědomí a světů. Mnoho převozníků nás dnes umí rychle a snadno přepravit ze špinavého a neposlušného světa společného do čistého a poslušného světa vlastního... Moderní svoboda má v sobě červa: příliš ponoření do užívání svobod soukromých, vzdávame se snadno podílu na utváření našeho společného světa. Je fundamentalizmus celku – totalitarizmus, je ale i fundamentalizmus částí – konzumizmus“ (s.20).

Z načrtnutých úvah vyplýva, že charakteristika súčasnej postmodernej doby je v podstate synkretická. Závisí od človeka a skupiny v ktorej sa pohybuje, s ktorými tendenciami bude viac rezonovať. Možnosť voľby má teda aj hudobný pedagóg. Kvalitu jeho pedagogického a umeleckého pôsobenia na deti a mladých určuje nielen schopnosť remeselne uchopiť problematiku hudobnej interpretácie, avšak zároveň ju aj dostatočne vnímať a obhajovať v celkovom kontexte umeleckého pôsobenia a prezentácie.

No a čo sa pútnik dozvedel od detí, keď k nim zavítal?

Čo sa týka ich vzťahu k hudbe samotnej, hľadajú v nej dnes, podobne ako kedykoľvek predtým, príležitosť pre hru, potešenie, uspokojenie i naplnenie. Ich skúsenosť však neprekračuje bazálnu rovinu hedonistického vzťahu, nabádajúceho síce k autentickému prežitíu, avšak len cez intuitívne, uniformné prejavy, smerujúce k povrchnosti, živelnosti, často až agresivite. Deti dnes sotva niekto učí hľadať v hudbe a vôbec v umení prirodzené, magické a zároveň estetizujúce spôsoby správania, inšpirácie pre vlastné fantazírovanie, priestor pre individuálnu výpoveď, autentickú, prirodzenú, nepredstieranú. Skúsenosť mnohých tvorivých učiteľov je, že naštartovaný tvorivý proces, v ktorom dieťa nie len pod tlakom nutnosti pasívne nasáva, absorbuje a reprodukuje požadované vedomosti, ale kde má priestor vyjadriť svoj postoj, prejavíť pocit, identifikovať sa, súznieť, teda vôbec uplatniť svoju vlastnú kreativitu, dokáže robiť zázraky: deti strácajú pojem o čase, začínajú vnímať partnerstvo, preberajú na seba

zodpovednosť, kontrolujú svoj prejav, kultivujú ho, rešpektujú prácu v skupine, učia sa rozpoznať, osvojiť a vážiť si hodnotu.

Hudobná teória a história nie sú dnes jediné, o ktoré deti neprejavujú záujem. Rovnako neradi čítajú, cvičia, učia sa matematické vzorce, gramatické poučky či zemepisné názvy. V ich vnímaní sa stále viac prejavuje netrpezlivosť, nestálosť a povrchnosť – onen Lipovetského rys individualizmu - ktorú im spôsob dnešnej konzumnej spoločnosti ponúka ako ľahko dostupnú alternatívu. Súčasná škola na túto situáciu reaguje rigoróznym tlakom na vzdelanostnú úroveň, vystavuje deti už od nižších ročníkov preverovaniu získaných vedomostí formou testov, písomiek, diktátov, čo predstavuje pre deti stále väčšiu záťaž. Potrebná je kompenzácia, v ktorej bude racionálny atak vyvažovaný a dopĺňaný emocionálnou rezonanciou. Priestor pre takéto viacdimenzionálne poznanie a prežívanie ponúka model hudobnej výchovy, otvorenej polyestetickým prienikom. K tradičným hudobným činnostiam v ňom môžu ako partnerské pristúpiť verbálne, pohybové, dramatické a výtvarné aktivity, aby sila porozumenia umeleckému dielu, tvorivej aktivite bola zreteľnejšia a zároveň komplexnejšia. Na synkretickú povahu umenia predovšetkým v jeho začiatkoch upozorňuje aj Jozef Kresánek, popredný slovenský teoretik. V rozsiahlej teoretickej štúdii o základoch hudobného myslenia zdôrazňuje, že hudba sa rodila v prvopočiatkoch v synkretickej väzbe s tancom a hlavne s literatúrou a že „*dieťa musí prejsť tú cestu, ktorú ľudstvo prekonávalo po stáročia*“ (3, s. 22). Už niekoľkokrát som sa pokúsila hľadať túto cestu pre deti a zároveň ich na nej sprevádzať. Naposledy to bolo hudobné putovanie za rozprávku Pavla Dobšinského Zlatá podkova, zlaté pero, zlatý vlas a básňou Milana Rúfusa O tátošíkovi. Využívali sme pri ňom rusínske ľudové piesne a úryvky hudby Juraja Hatríka. Atmosféru intimity a baladickosti, vyvažovanú hravosťou, temperamentom i mágiou, ktoré boli vodiacom riťou spoločného predstavenia malých hudobníkov a divadelníkov, sa pokúsim navodiť sprievodným textom, využívajúcim citáty Rúfusovej poézie, ktorý sme s deťmi spoločne zosnovali:

„Na putovanie za zázračným Tátošíkom, čo nebadane a bez príkazov sprevádza tajomstvom poznania človeka, čo sa zla nenaláká sa vyberá hrstka detí. S radosťou a bezprostrednosťou vlastnej hry poznávajú, že tie, čo zlaté vlásky majú, pod čepiec ich dajú, nemusia byť ešte pravé dievky na vydaj, že dostať za odmenu kráľovstvo, popritom sa neuvariť v horúcom mliečičku a byť naporúdzi všade tam, kde bolo úzko, kde komu chýbala radosť, či

žiaľ, nie je ani trochu jednoduché. Čakanie na človeka, čo v tichej vrave pramienok počuje sa zľahka dotýka detskej duše. S vďakou za poznanie, tušené z hlbokého vnútra...“

A tak sa hudbou vedený príbeh stal deťom dobrým priateľom...

Resumé

Die Autorin besinnt sich über den pädagogischen und künstlerischen Nachlass des Werkes von J. A. Komensky *Labyrint světa a ráj srdce*, das Petr Eben zu einem Zyklus von Orgelimprovisationen inspirierte. In Konfrontation mit den Ansichten der zeitgenössischen Philosophen und Psychologen wird die synkretische Wesenart der heutigen postmodernen Gesellschaft festgestellt. Begeistert von eigenen pädagogischen Erfahrungen deutet sie einen der Möglichen Wege zu einem Kontakt zwischen Kind und Kunst an.

Lietratura

BĚLOHRADSKÝ, V.: *Společnost nevolnosti. Eseje z pozdější doby*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-86429-80-9

KOMENSKÝ, J.A.: *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha : Odeon. 1970

KRESÁNEK, J.: *Základy hudobného myslenia*. Bratislava : Opus, 1977

LIPOVETSKY G.: *Éra prázdnoty. Úvahy o sočasném individualismu*. Praha : Prostor. 2008. ISBN 978-80-7260-190-5

Využití talentu žáků ve výuce hudební výchovy

Kamila Sokolová

Výuka hudební výchovy na Základních školách byla žáky na základě vyhodnocení grantového specifického výzkumu MUNI/A/1025/2009 realizovaného Katedrou hudební výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v roce 2010 pod názvem „Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově“, hodnocena spíše jako „odpočinkový“ předmět. Tedy takový, kde žáci očekávají zejména možnost odreagovat se prostřednictvím nejrůznějších aktivit: zpěv, tanec, hra na hudební nástroje atd., tzn. využití svého „talentu“ v oblasti umělecké, multimediální a dalších. Ve srovnání s jinými vyučovacími předměty je však hudební výchova v nevýhodě. Je realizována oproti všem ostatním předmětům pouze v jedné vyučovací hodině za týden. Možností, jak výuku obohatit je mnoho, avšak časové podmínky jsou omezené. Nyní záleží na samotném pedagogovi, pochopitelně za podpory vedení školy, jakým způsobem bude daný předmět vyučován. Vzdělávání se nezakládá pouze na předávání poznatků a formální autoritě pedagoga, ale především na flexibilitě učitelů, na okamžitých reakcích vedoucích ke zkvalitnění výuky, na čerpání poznatků z jejich dosavadních zkušeností, dovedností, postojů. Pojem kvalita vzdělávání charakterizuje ve stručnosti úroveň výuky, dále zahrnuje celkové fungování jistých institucí, předepsaných například vzdělávacími standardy. V důsledku toho se nastavují kritéria normy kvality. Jedním z nich mohou být dosažené výsledky žáků ve vzdělávání ve srovnání s plánovanými cíli. Avšak tyto cíle jsou určované všemi zainteresovanými do této záležitosti. Nejdůležitějším kritériem je, pro koho je tento požadavek skutečně nastaven. Pouze pro průměrné nebo i talentované žáky? Z toho vyplývá, že koncepce kvality výuky není stále dosti objasněna.

Dalším významným pojmem, který úzce souvisí s pojmem kvalita výuky, je efektivnost vzdělávání. Velmi podrobně je tento pojem rozpracován například v technických a sociálních vědách. V rámci vzdělávání je nutno řešit nejen pragmatické otázky účelnosti a užitečnosti, ale zejména utváření hodnotových orientací žáků. Je důležité, aby si žák vůbec všiml určitých hodnot, aby věděl, že některé postoje, věci, myšlenky, mají svou jedinečnou hodnotu, aby je

dokázal pojmenovat, dokázal se nad nimi zamyslet, zaujal k nim osobní vztah, uvažoval o nich v určitém časovém horizontu, dále ve vztahu k jiným kulturám, lidem a k sobě samému a v tomto kontextu pochopil jedinečnost umění a hudby jako zdroje nejvyšších duchovních hodnot. Vzdělávání zajišťuje jedinci náhled, porozumění, ale i kritický přístup. Veškeré informace jsou dnes poměrně snadno dostupné všem, i dětem, proto pouhé předávání poznatků ve výuce dnes již nestačí. Průběžné sebevzdělávání se stává nutností a jeho doplnění o tvořivé prvky je očekáváno. Kdo není schopen své chování vnímat a následně ho analyzovat, těžko rozvine svou osobnost, ať už pozitivním či negativním směrem. Často se jednání člověka neshoduje s představou, kterou o sobě sám má. Proto je nutné sledovat reakce okolí, naučit se žít s novým zjištěním. Schopnost sebereflexe vyžaduje především kritické vnímání sebe sama v interakci se sociálním prostředím. Ve vývoji dětí jsou zcela zásadní vztahy mezi vrstevníky, dochází ke kultivaci sociálních hodnot, utváření morálních hodnot, k celkovému kognitivnímu vývoji osobnosti.

Podmínkou pro úspěšné vykonávání jakékoliv produktivní činnosti jsou schopnosti osobnosti. Předpokládá se, že schopnosti a dovednosti jedince se utvářejí na základě vlohy. Vysokou úroveň a stupeň rozvoje schopností a dovedností v určitém oboru lidské činnosti vyjadřují pojmy nadání, talent a genialita. Vymezením pojmu nadání, problematikou využití talentu jedinců, se dnes zabývá mnoho oborů. Z pedagogického hlediska je možné nadání žáků rozdělit do dvou skupin, jak uvedla L. Hříbková. *„Většinou žák, který ve škole dosahuje mimořádných výkonů v určitém předmětu ve srovnání s výkony svých vrstevníků, je učiteli považován za nadaného. Tato představa o nadání v dětském věku je velmi rozšířená. V tomto případě však máme na mysli většinou děti staršího školního věku, u kterých se setkáváme zejména s již manifestovaným nadáním ve výkonech. V tomto věku již také běžně mluvíme o různých druzích nadání dětí podle oblastí, ve kterých podávají vysoké výkony (matematické, výtvarné, hudební, jazykové, sportovní nadání atd.). Děti, které však mimořádné výkony v konkrétních oblastech ještě nepodávají, ale byl u nich většinou psychologickým vyšetřením zjištěn osobnostní potenciál, který s vysokou pravděpodobností umožní podávání takových výkonů v budoucnosti, jsou potom označovány jako potenciálně nadané, v tomto případě se jedná o tzv. latentní nadání.*

*Tento druh nadání se vyskytuje spíše u mladších dětí, u kterých se většinou ještě nesetkáváme s dominantním zájmem.*¹

S rozvojem nadání, s jeho prosazením, souvisí značné množství společenských faktorů, které v konečné fázi rozhodují, zda se dítě s vysokým rozumovým potenciálem projeví jako nadané, nebo zůstane na úrovni průměrných vrstevníků ve svém okolí. Stejně jako schopnost osvojovat si poznatky a dovednosti, je důležitý prostor, ve kterém jedinec žije a vyrůstá. Výchovně vzdělávací proces by měl podporovat zvědavost dětí, poskytovat volnost projevu, povzbuzovat k individualitě. Mezi všeobecné znaky nadaných jedinců patří vyspělý verbální projev, široká slovní zásoba. Nadaní žáci dávají přednost komplexním a náročným úkolům, mohou být velmi energičtí, mít široké spektrum zájmů, často se snaží vést diskusi na náročná témata například z filozofie, náboženství, nejraději pracují samostatně, kladou choulostivé otázky, vyžadují zdůvodnění. V kolektivu často vyvolávají neklid, odmítají se přizpůsobit, přecitlivěle reagují na kritiku, jsou netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním. Pojmem mimořádně nadané, talentované dítě označujeme jedince, který v určitém okruhu zájmů podává vynikající výsledky nesrovnatelné z hlediska kvantity a kvality se svými vrstevníky.

V průběhu kolektivní výuky hudební výchovy na Základních školách je možné využít hudebního talentu jednotlivých žáků. Žáci navštěvující Základní uměleckou školu mohou během výuky zahrát na hudební nástroj, zazpívat, mohou se tak realizovat před svými vrstevníky. Využitím manifestovaného nadání žáků se zpříjemňuje vyučovací proces nejen žákům, ale i učiteli samotnému. Nezakládá se na nadprůměrných výkonech, jeho cílem je nacházet nové aspekty v dobře známém. Je třeba myslet i na žáky, kteří se aktivně nezabývají hudbou, ti se mohou uplatnit ve výuce hudební výchovy například v rámci výukových projektů atd. Většina dětí se touží prosadit v kolektivu, chce se cítit potřebnými. Nyní záleží, zda pedagog oceňuje tvořivý přístup žáků ve výuce. Pedagog by měl u žáků pěstovat povinnost vzájemné výpomoci v samotném vyučovacím procesu. Každý nemusí být dokonalý, nadprůměrný, mimořádně nadaný, talentovaný, důležitá je spolupráce s kolektivem. Míra osobního a sociálního přizpůsobení dětí souvisí s přístupem učitele k výuce a výchovnými praktikami rodičů. Jak pojmut obsah učiva, upravit či rozšířit didaktické postupy, navázat na mimoškolní aktivity žáků, vytvářet vzdělávací

¹ HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-1998-6. s. 44.

program na konkrétní předmět, je nyní klíčovým problémem pedagogů. Celou situaci vystihuje Jungův názor: „Škola je koneckonců už částí velkého světa a obsahuje v malém všechny faktory, se kterými se dítě v pozdějším životě setká a se kterými se bude muset vyrovnat. Alespoň zčásti se tomuto nezbytnému přizpůsobení může a má naučit už ve škole. Příležitostné střety neznamenaají žádnou katastrofu.“²

Výuka hudební výchovy by neměla být pojímána jako opak dětských her, měla by z nich čerpat. Zvláště u nadaných žáků je velmi důležité, aby se dokázali vyrovnat s prvotním neúspěchem, se kterým se ve své budoucí kariéře mohou setkat. Je důležité věnovat se osobnosti žáka jako celku, jeho emocionálním, intelektuálním, hudebním i společenským schopnostem. Učitel, který chce vyniknout v pedagogické činnosti, by měl jít tzv. s dobou. Důležitý je tvořivý přístup pedagogů k vyučovacímu procesu, pozitivní vztah k vývoji dětí, schopnost pozitivní komunikace a interakce. Výchova ke kreativitě zprostředkovává vlastnosti a schopnosti, které člověk potřebuje k tomu, aby byl schopen jisté věci vědomě zvládat a odolával nejistým změnám okolí. Prohlubování, rozšiřování a obohacování učiva o další fakta, celkový vhled do širších souvislostí, komplexní zvládnutí učiva a porozumění je cílem pedagogické činnosti. Mnozí učitelé si však nepřipouští, že jejich výuka postrádá prvek novosti. O tvůrčím přístupu k výchovně vzdělávacímu procesu je napsáno velmi mnoho, P. Pecina jej definuje následně: „Tvořivá výuka je svým zaměřením orientována na rozvoj tvůrčích schopností a dovedností žáků. Je to systém poznatků z oblasti výukových metod, postupů a podmínek, které směřují k rozvoji a formování tvořivé osobnosti žáků ve výuce. Je to komplex interakcí tvůrčích aktivit učitele, žáka i okolí školy, které se uskutečňují v edukačním procesu. Jejím cílem je kreativizace obsahu učiva za pomoci didaktických prostředků a tvůrčích metodicko-organizačních forem a strategií výuky.“³

Učitelé hudební výchovy na Základních školách využívají hudebního i jiného talentu žáků mnohdy jen zřídka. Výuku vedou často podle své potřeby, ne podle potřeby svých žáků. Mnohé nedostatky pramení z nedostatečné informovanosti pedagogů. Dále pasivní přístup žáků k výuce hudební výchovy na Základních školách učitele nemotivuje k tvůrčímu přístupu v edukačním procesu. J. Vydrová v této souvislosti uvedla: „Víme, že někdo má nadání na matematiku a jiný

2 JUNG, C. G. *Duše moderního člověka*. 2.vyd. Brno: Atlantis, 1994. ISBN 80-7108-213-9. s. 78.

3 PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4. s. 32.

dokáže skládat hudbu, ale nevíme, proč tomu tak je. Víme, kde jsou v mozku centra emocí a jaké ty emoce jsou. Je to strach, hněv, úlek, smutek, hnus a štěstí. Z výčtu základních emocí je patrné, že pozitivní emoce-štěstí je v menšině. Lidé touží po pocitu štěstí, ale ne vždy je jim dopřáno se šťastnými cítit.“⁴

Hudební nadání v sobě spojuje jak schopnosti emocionálního prožitku při vnímání hudby, které stimulují rozvoj hudebních potřeb a zájmů jedince, tak i schopnosti samostatného učení a tvořivého osvojování hudby. Jejich vlivem dochází k formování hudebního vkusu a rozvoji speciálních hudebních a hudebně tvořivých schopností osobnosti. Jejich rozvoj pak účinně ovlivňuje rozvoj hudebních zájmů a hudebních preferencí člověka po celý jeho další život a může velmi zásadním způsobem ovlivnit jeho hodnotovou orientaci.

Resumé

According to the grant specific research MUNI/A/1025/2009 called “Application of multimedia technologies in music lessons research”, carried out by the Department of Music, Faculty of Education of Masaryk University, music lessons at elementary schools were considered rather a ‘relaxing’ subject, thus a subject in which students expect to have an opportunity to relax through different activities - singing, dancing, playing instruments, and exploit their talents in arts, multimedia and others.

A lot of social factors influence the development of aptitude and its assertion, and in the final stage these factors decide whether a child with high intellectual potential proves to be gifted or remains on the level of average peers in his surroundings. The ability to acquire knowledge and skills is important as well as the environment in which an individual lives and grows up. The educational process should support children’s interest, give them a freedom of expression, encourage individuality.

Musical talent combines both the ability of emotional experience when sensing music which stimulates an individual’s development of musical needs and interests, and the ability to

⁴ VYDROVÁ, J. *Rady ke zpívání*. Praha: Práh, 2009. ISBN 978-80-7252-252-1. s. 116.

learn and creatively embrace music. Due to these abilities musical taste is formed and specific musical and creative skills are developed. This development then affects the development of musical interest and preferences throughout life and can fundamentally influence personal priorities.

Literatura

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6

CRHA, B.; JURČÍKOVÁ, T.; PRUDÍKOVÁ, M. Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno, Masarykova univerzita. ISSN 1803-1331, 2010, roč. 6, č. 1, s. 1-288. Dostupné z WWW:

<http://www.katedrahudebnivychovy.estranky.cz/clanky/elektronicky-casopis.html>.

DOHERTY, W. J. *Kdo koho vychovává?* Praha: Návrat domů, 2006. 132 s. ISBN 80-7255-138-8

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. 126 s. ISBN 978-80-7367-297-3

HOLAS, M. *Hudební nadání*. Praha: HF AMU, 1994. 98 s. ISBN 80-85883-007

HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 255 s. ISBN 978-80-247-1998-6

JUNG, C. G. *Duše moderního člověka*. 2. vyd. Brno: Atlantis, 1994. 378 s. ISBN 80-7108-213-9

LANDAU, E. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007. 164 s. ISBN 978-80-86903-48-4

PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: MU, 2008. 99 s. ISBN 978-80-210-4551-4

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: MU, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

VYDROVÁ, J. *Rady ke zpívání*. Praha: Práh, 2009. 159 s. ISBN 978-80-7252-252-1.

Hudba a její prostor – výchova uměním na ZŠ

Petr Ježil

I.

*Umění představuje jednotný a živý celek působící na okolní svět
na základě vnitřního, jedinečného, individuálního, původního
a nezávislého citu.*

Již několik let uplatňujeme v České republice novou pedagogickou reformu (kolikátou už?), naše školství se řídí Rámcovým vzdělávacím programem. Jeho součástí je i vzdělávací oblast Umění a kultura, na kterou je naše pozornost jako učitelů esteticko-výchovných předmětů zaměřena především. Zdálo by se tedy, že bychom mohli být spokojeni. Ale je tomu skutečně tak?

Dnes převládající přístup ke vzdělání a vědění je odvozen od modelu *knowledge society* – znalostní společnosti, vzdělanostní společnosti či společnosti vědění. Klade důraz na aplikovatelnost vědění, tj. na schopnost produkovat inovace, obnovovat a rozšiřovat existující stav do kvalitativně vyššího stupně, do nové oblasti. *Vědět* znamená *vědět jak* – *know how*, ať už ve smyslu konkrétní technologie nebo ve smyslu všeobecných dovedností jako jsou kreativita, flexibilita, asertivita či racionalita. Vzdělání je v takovémto modelu nutně hodnoceno podle toho, zda a jak rychle si na sebe vydělá. Což je pouze výraz obecnějšího předpokladu, že to, co si na sebe nevydělá, je nelegitimní, nepotřebné, zbytečné a zatěžující veřejné finance. Argumentace ekonomickou efektivitou umění je potom mnohdy jediným kritériem pro hodnocení uměleckého díla, umění vůbec. A odráží se to bohužel mnohdy i ve vztahu k esteticko-výchovným předmětům ve škole.

V současnosti se stále více ukazuje, jak důležitý je rozvoj vztahu k umění pro formování lidské osobnosti, pro výchovu dětí a dospívajících, pro udržování jejich citové rovnováhy a dalších faktorů harmonického života. V době, kdy se dramaticky proměňují rodinné a sociální struktury, často s negativním dopadem na děti, by měla škola 21. století předvídat nové potřeby a posilovat výuku uměleckých hodnot a předmětů, aby tak podpořila rozvoj tvořivosti a kultivace lidských bytostí.

My lidé máme dvě roviny, v nichž jsme schopni a nuceni myslet: jednou je nepochybně a nesporně logika, racionální myšlení; tento způsob myšlení a mluvy vede k „pokroku“, technice a technokracii, k blahobytu, výkonnosti, konkurenci. Protože však tomuto typu myšlení jsou morálka a soucítění principiálně samy o sobě cizí, může racionalita vést také k vraždě, válce, vykořisťování, útlaku. Druhý způsob myšlení zdánlivě a sám o sobě žádným způsobem myšlení není; je iracionální a poslouchá zřejmě pokynů srdce. Jeho hlavními zdroji jsou fantazie a láska. Vymyká se popisu, protože se neřídí logikou. Krása a pravda je tu téměř totožná.

Hudba ještě dneska hraje ve společnosti určitou roli, ale jen nepatrnou, zdaleka ne takovou, jakou bychom si přáli a jakou by si zasloužila. A praxe nás bohužel přesvědčuje o tom, že v učebních plánech našich škol nehraje téměř vůbec žádnou roli; a totéž se týká vlastně veškerého múzického myšlení. Jak pak máme umění a tedy i hudbě porozumět? Právem se ozývají varující hlasy, že dlouhá absence hudby v našem školském systému má za následek řadu citelných deficitů v povaze dnešní společnosti. Bohužel, hospodářství a věda zdánlivě hudbu nepotřebují, ale člověk jako individuum i společnost jako celek by bez umění zakrněli a zhloupli. Společnost nepotřebuje armádu umělců – ty také ve škole nevychovááme. Společnost potřebuje kulturnost, která by měla být zakódována ve všech jejích projevech; právě a především proto by měly být umění a kultura společností podporovány, ne jenom proklamovány.

II.

Z myšlení srdce vzniká umění.

Umění je něco, co není „hmotně“ k ničemu a přesto to má ohromně důležitý smysl – vnitřní smysl, který pochopí až ten, kdo je otevřený, připravený ho přijímat; umění asi nepotřebuje každý, ale všichni by měli alespoň tušit, že nějaké umění existuje a že může náš život jistým, svým specifickým způsobem zkvalitnit.

Při poznávání nového, nám neznámého uměleckého díla bychom ale neměli mít předem žádné „požadavky“ na toto dílo, žádný jasný plán, co od konkrétního díla čekat. Jakmile je začneme mít, je to první krok k neporozumění. Jde totiž o to, najít něco, co v díle – v knize, v obraze, v soše, v hudební skladbě – není. Hledat ono NIC je vzrušující, obzvláště když máme tušení, že TO tam někde je a čeká na nás. Touha najít a uchopit to, co málokdo vidí, slyší, vnímá,

je tak silná, že stojí za to pustit se do hledání, do archeologického odkrývání jednotlivých vrstev tajemství, z nichž je umění utvořeno.

Řečí umění jsou symboly. A symbol je možná ta nejhlubší skutečnost, něco strašně důležitého v lidském životě; to je vlastně to, co člověka odlišuje od zvířete – že se pohybuje především ve světě symbolů, to jest kultury, nejenom v přírodním světě.

Hudba provází kulturní dějiny člověka odnepaměti a zdá se, že její význam není dnes náležitě doceněn. Hudba je hádanka, nevysvětlitelný dar z jiného světa, řeč nevyslovitelného, jež je však leckterým pravdám a zážitkům blíže než mluva slov s technickou precizností a logikou. A to přesto, že je většinou velmi abstraktní; nezatěžuje ji něco tak silného, jako je konkrétní význam. Vyslovit větu, která by „obsah“ hudby přibližovala, je mnohdy velmi komplikované a obtížné. Přece však existují chvíle, kdy dávnou, otrásající a proměňující sílu hudby tušíme, kdy se nás hudba nečekaně a v hloubi duše dotýká. Bývá tomu tak ve chvílích, kdy prožíváme veliké osobní štěstí nebo hluboký žal. Pak může hudba i prolomit zatvrzelost našeho nitra a my už nevíme, co se s námi děje. Hudba, to je ono umění, jímž člověk výhradně okupuje říši zvuků. A pro většinu posluchačů je to především vážná (umělecká, artificiální) hudební tvorba, jejímž ideálním vzorem je vídeňský klasicismus. Řada lidí hudbu považuje za něco výlučného a maximálně autonomního; hudba je pro ně zkrátka svébytnou výpovědí. Vývoj se ale nezastavil, svět je v pohybu, mimo jiné i kulturním, a přetváří se. Planetou procházejí hudební módy a typy zrozené mimo Evropu, objevují se nové a nové koncepce, reagující na proměny života, techniky atd. Hudba dnes není jen výlučným uměním, ale stále mocněji a masověji prorůstá do dalších životních a činnostních kontextů. Je mnohdy zvláštní, výlučná. Vyžaduje specifické způsoby produkování. Opírá se o neběžný materiál a o svébytné tvarovací postupy. Jejímú kódu porozumíme jen za cenu složitého osvojování.

A přitom umění, zvláště nové, moderní, současné, je uměním otevřeným, neuzavřeným. Díky relativní blízkosti svého vzniku se nám může jevit bližší a pochopitelnější. Mladí na něm mohou ocenit experimenty, neformálnost a otevřenost, kterou jim nabízí. Moderní umění každého člověka vyzývá, aby se na něj podíval po svém. Není tu žádné okřikování druhých „to nemůžeš“, „to nesmíš“, ale naopak stanovuje diktát sobě samému - „to musím“. Nabízí nám otázky, které bychom si možná nekladli, kdyby umění nebylo; je výzvou k přemýšlení.

Na každé umělecké dílo bychom se měli dívat znovu a znovu, z různých stran, z různých úhlů a pohledů, snažit se uplatnit ještě jiný než ten prvotní pohled; pohlížet na věci znovu a

znovu je totiž základní kvalitou estetického diskursu. Ten je založen na vnímání, protože překračuje kognitivní poznání. Vnímání a interpretace jsou vždy nejisté, neboť jsou založeny na výsostně subjektivním zážitku. Žádný umělecký opus nemá jen jednu funkci; všechny se v něm vždy nějak prolínají – funkce *emotivní*, *kognitivní* i *konativní* (oslovující). Vždy ale jedna vládne.

Dětské vnímání uměleckého díla se ale dost výrazně odlišuje od toho, jak umění vnímá dospělý člověk. Dítě umělecké dílo nevnímá jako celek, ale jako sled konkrétních jednotlivostí. Konkrétnost a mezerovitost myšlení a vnímání uměleckého artefaktu je příznačná pro děti předškolního a mladšího školního věku; ale i mezi dětmi ve věku puberty se ještě najde dost jedinců, kteří si zachovávají „dětský“ způsob myšlení a přijímání uměleckého díla, tedy jako množiny konkrétních detailů, jednotlivostí, ale ne jako kompaktního, souvislého celku.

III.

*Poznávání hudby je neuzavřený, vzestupný, leč těžko zavržitelný
proces, plný vzácných dobrodružství*

V dějinách lidstva i v současnosti bychom nenašli jediný národ, jedinou pospolitost, kde by hudba byla čímsi neznámým nebo okrajovým. Ve styku s hudbou se člověk učí hudebně slyšet; tím ovšem probouzí a aktivizuje svůj smysl pro hudbu, šířeji svůj smysl pro krásu. To mu umožňuje zvláštní způsob osvojování světa. Obecně vzato, prostřednictvím hudby se člověk stává citlivějším a otevřenějším vůči světu a životu, stává se citově bohatším. Hudba působí na člověka jednak jako soubor zvukových podnětů, jednak jako smysluplná, byť zvláštní zpráva, výpověď, sdělení. Obě tyto roviny působení se obracejí jednak na somatickou, jednak na psychickou složku člověka; zvukové podněty obvykle nestojí samy, ale jejich působení je ovlivňováno a zesilováno (nebo zeslabováno) působením podnětů zprostředkovaných jinými smysly. Působení hudby je tedy velmi složité.

Máme-li o hudbě přemýšlet, musíme si uvědomit, jak hudba „funguje“. Zamyslíme-li se nad tím, zjistíme, že hudba (ale vlastně každé umění) působí ve třech různých dimenzích, ve třech různých prostorech. *První prostor*, ten je v autorovi. Je to jeho myšlenka, záměr, představa, způsob zpracování, jeho pozorování reality. *Druhý prostor*, to je samo dílo. Sem umísťuje skladatel svoji skladbu, do notace umístí tzv. ideální pozice, svoji ideální představu. *Třetí*

prostor, v němž umělecké dílo působí, je intimní; rozkládá se v každém recipientovi, v každém jedinci, který dílo přijímá, vnímá, nechá na sebe působit; základem tohoto prostoru je vzájemná interakce předcházejících dvou prostorů. Zde přistupuje k dílu interpret a zmíněné ideální pozice deformuje; deformací rozumíme subjektivní pojetí dynamiky, agogiky, tempa, preferenci některého hlasu, lokalizaci vrcholu a mnohé další prostředky interpretace. Ona deformace je přitom povolena jen do určité míry a ta je dána mj. zkušeností, vzděláním, citem a pochopením interpreta, respektováním stylového období a zvláštností skladatele atd.; v neposlední řadě i obecným povědomím. Proto se stává, že mnohokrát slyšené dílo najednou promluví posluchači zcela novou řečí, najde-li dílo i posluchač „svého“ interpreta, s nímž rezonuje. Právě tento třetí prostor je pro přijetí uměleckého díla a pro jeho působení na recipienta nejdůležitější. Ve škole – ať již je to mateřská, základní, střední či vysoká škola – nám tedy jde především o tento třetí prostor; jde nám o to, aby příjemci porozuměli tomu, co jim chtěl autor sdělit. Proto je dobré umění natolik cenné pro člověka, protože vnímavý subjekt vlastně nikdy není „hotov“ s obrazem, sochou, architektonickým celkem, dramatem, básní, románem, baletem, hudebním dílem; stále na něm může objevovat něco nového, dříve nepostřehnutelného, třeba i nepochopeného.

Problém dnešní mladé a nejmladší generace je, že se z ní stává *generace vizuální* – na rozdíl od předcházejících generací je odkojena barevnou televizí, reklamou a počítačovými hrami. Vlastní a přirozená jim je především technohudba, produkovaná často nejrůznějšími mechanickými strojkami a provázející jejich oblíbené činnosti. Mnohdy jim stačí jako jediný styk s uměním často repetitivní rytmus, který působí (zvláště se silnou dynamikou) na primární signální soustavu, a k tomu iluze masové pospolitosti (a případně i alkohol a droga – viz freeparty v přírodě, disko, technopárty atd.). Dostanou se tito mladí ke kvalitním hudebním dílům? Proč se tak často spokojují s primitivní jednoduchostí, s tím, co jim nabízí nenáročná popkultura? Máme ještě v paměti, co to byla politická cenzura, která ovlivňovala i to, co jsme směli a mohli poslouchat – a dnes jsme svědky toho, co by se dalo nazvat ekonomickou cenzurou – kdo z umělců (a nejen z nich) sám není v médiích a neprezentuje se, kdo si to „nemůže zaplatit“, není, neexistuje. A tak se každý snaží co nejrychleji „prodat“ a zviditelnit, mnohdy za každou cenu. Vzniká tak masová kultura, která nevyžaduje od příjemce žádnou tvořivou účast. Masovou kulturu na celém světě spojuje dnes především fenomén lidského těla a tělesnosti, jež se nonstop prezentuje v médiích i v soukromí. Umělecká a estetická kvalita takovýchto děl je často velmi diskutabilní. Všudypřítomný pop, vyznačující se dost nízkou nastavenou uměleckou laťkou,

kšeftařením a nezájmem o hlubší vyjádření ovlivňuje estetické myšlení mladé nastupující generace a“vytváří“ jejich stupnici životních hodnot. Přitom je třeba si uvědomit, že hudba má a i nadále bude mít nepominutelné postavení v životě lidí. Hudba je antropologickou daností včetně zpěvu a hry na nástroje, člověku je dán smysl pro oktávovou identitu i pro vyplnění oktávy diatonickou řadou, není jiná konsonance než durový a mollový kvintakord, v hudbě nacházíme emocionální náboj, výrazové možnosti kladného psychického působení i výrazovou mnohotvárnost atd.

Veškeré schopnosti a potřebná motivace k aktivnímu vnímání a prožívání hudby se utvářejí především při hudebních činnostech, které vedou k porozumění a pochopení hudebního díla. Děti se učí porozumět hudebnímu jazyku při zpěvu, hudebně pohybovém projevu, v činnostech instrumentálních i v dalších hudebně tvořivých činnostech. Právě tyto aktivity jsou při rozvoji schopnosti vnímat a porozumět hudbě nejučinnější. Pomáhají dětem do hudby proniknout, přijmout ji, pochopit a zažít, podporují fantazii a pomáhají dětem ztvárnit a tím vyjádřit jejich vnitřní hudební svět. Hudební výchova si klade za cíl *kultivovat* člověka v jeho vztazích k hudbě v zájmu jeho kulturního povznesení. Měla by ho ale také hájit před některými škodlivými směry, při nichž jde spíše o manipulaci s lidmi s podtextem ryze obchodním nebo duchovně podnikatelským až zotročujícím.

Při vnímání uměleckého díla, ať již hudebního nebo výtvarného, se podstatná část tvůrčího procesu neodehrává v autorovi, v umělci, ale v onom třetím prostoru – v posluchači, v divákovi. Umělec nám totiž ve svém konkrétním díle předkládá jen jakési inspirace k našemu osobnímu dotvoření díla. Jeho konečná podoba tedy ze značné části probíhá v hlavě recipienta při poslechu nebo zhlédnutí díla. Konec konců, něco podobného dnes vidíme kolem sebe ve stále větší míře – viz nejrůznější projekty vícežánrových produkcí, multimediální CD apod. – kde se stále více stírají hranice mezi *tvůrci* a *konzumenty*, protože ti druzí mají čím dál tím větší příležitost být v každodenním životě mezi těmi prvními.

Jak ale umělecké dílo pochopit, jak mu porozumět? V umění nikdy neexistuje jediné vysvětlení – každé je jen jedním z mnoha. Vždyť mnohdy ani tvůrce sám nemá pro svoji tvorbu jediné vysvětlení. Vynikající český herec Radovan Lukavský ve svých vzpomínkách popisuje situaci, kdy se Vladimíra Holana ptal na některá zvlášť nesrozumitelná místa v jeho básni. A když se ho básník zeptal, co si o tom myslí on sám, jak místům rozumí, Radovan Lukavský vyslovil ne bez ostychu, postupně tři varianty svých obrazových asociací. Básník se zamyslel a

na první řekl, že je to možné, na druhou, že i to je zajímavé a na třetí odvětil, že ho to sice nenapadlo, ale proč ne. Z toho názorně vyplývá, že klíč ke smyslu umění musíme hledat především sami v sobě a že z něho můžeme vyložit jen ty obsahy, na které sami stačíme.

Hudba a její mocné působení, představy a fantazie, které vyvolává a vzbuzuje, se dají zachytit a vyjádřit i výtvarně. Hudba se stává inspirací pro výtvarný projev. Dítě vnímá a chápe všemi svými smysly, a právě na základě tohoto širokého a všestranného smyslového vnímání probíhá i hudebně estetický zážitek. Při výtvarné tvorbě inspirované hudbou není důležitá výtvarná kvalita, ale vnitřní uvolnění tvořivosti a představivosti, fantazie a imaginace. Ve výtvarném vyjádření vycházejícím z poslechu hudby se jedná především o zachycení některých spojitostí hudby a výtvarného umění, o přenos hudebního prožitku do světa vizuálních představ a obrazů, plných barev a tvarů. Některé děti vnímají hru tónů jako abstraktní hru barev, jiné si vlivem působení hudby, jej barevností a náladou ve své fantazii vytvářejí konkrétní barevné obrazy. Takové práce svojí různorodostí, nápaditostí a originalitou dokazují jednak individuálnost emocionálních prožitků vyvolaných hudbou u jednotlivých dětí, a také prokazují pozitivní přínos hudebních činností pro vnitřní osobnostní rozvoj dětí.

Základem pochopení jakéhokoli uměleckého díla je smyslový podnět. Avšak pouze smyslové vysvětlení neuspokojuje, i když ve smyslech je základ estetického dojmu, o nějž tu jde. Estetická složka, ono „navíc“, jež se při smyslovém dojmu výrazně hlásí, je společenského původu, je to kulturní hodnota. Dává nám zprávu o tom, čím je nebo čím se může stát ve vztahu k rozlehlé oblasti našeho vnitřního života, našich citů, snah, radostí a naší obraznosti. Estetické působení skutečnosti na jedince hraje důležitou úlohu při uměleckém tvoření i při vnímání uměleckého díla. Realita uvolněná ze zasetí všedních vztahů dává ne jeden podnět a východisko tvůrčí obraznosti. Abstrahuje prostřednictvím emocí od nesmírné rozmanitosti jevů a dějů, které dorážejí na naše city a smysly, a vytýká jejich obecné rysy. Nejvyšším úkolem umění je uspokojovat estetické potřeby lidí, vytvářet díla, která by vzbuzovala radost, uvolnění, obohacovala člověka duchovně, probouzela v něm umělce, schopného v konkrétní oblasti své činnosti tvořit také podle zákonů krásy. Prostřednictvím této obecné funkce projevuje umění i svůj význam poznávací a sdělovací.

IV.

Důstojnost člověka vyžaduje šíření kultury a vzdělávání všech.

Každý normální jedinec je schopen si hudbu osvojit; tato schopnost je však pouze šance, kterou může, avšak nemusí využít. Kdo chce v hudbě postoupit přeci jen trochu dál, musí být do ní alespoň v určitém okamžiku zasvěcen, hlouběji uveden. Velmi často a zřetelně tu proto zkušenější člověk vystupuje v roli mistra či učitele a ten, kdo si hudbu teprve osvojuje, v roli učeníka nebo žáka.

Pro pochopení umění musí být člověk aktivní; k aktivitě při vnímání uměleckého díla (nejen hudebního) musíme děti a mladou generaci přivést. Ve výchově se v procesu tvoření kombinuje imaginace a dovednost s formálními prvky, směřuje se k vybudování smyslu, práce s uměním umožňuje zkoušet a zkoumat, „ohmatat si“ to „nehmotné“, vytvářet vztahy a významy, dívat se na svět jinak. Umění, takto aktivně provozované a vnímané, klade na žáky jiné nároky než výuka vědomostí. Vyžaduje osobní přístup, originalitu a výraz, vytváří ve škole možnosti sebepoznávání a sebezkoumání a jako bonus přináší jinou kvalitu vztahů mezi školou a jejím prostředím. Setkávání s uměleckými díly, s uměním jako takovým, přivádí žáky i k vlastní tvořivé činnosti. Práce s uměním znamená pro školu a její žáky obohacení, rozšíření, ale především převrácení toho, co se v ní běžně děje. Napomáhá i obohacování a zkvalitňování komunikace, zvyšuje sebejistotu žáků a tím i vytváří pozitivní vztah k učení. Pravidelné setkávání a „práce“ s uměním může působit na rozvíjení klíčových kompetencí (zvláště komunikačních) a zahrnout i leccos z průřezových témat.

Zvláštnost umění jako lidské kulturní činnosti spočívá v tom, že při nazírání na něj nevědomky směřujeme dvě úrovně, v nichž působí – individuální a sociální. Z hlediska *individuálního* je základním kritériem umění estetický zážitek. Ten je však závislý na dosavadní osobní zkušenosti a tedy individuální. Z tohoto hlediska není možné chtít, aby ostatní považovali za umění totéž, co my sami. Z hlediska *sociálního* je umění nezbytným nástrojem k tvorbě nových či k inovaci dosavadních znaků, k ověření jejich účinnosti (umělec ji ověřuje napřed na sobě, dále na svých vnímatelích) a posléze ke vzájemné dohodě o jejich významu (zde se uplatňuje prosazování jednotlivých osobních účinků). Původně umělecký znak tak po jisté době přechází do znakového systému se svým obecně sdíleným a opakovatelně vyvolatelným významem a posiluje tak užívaný komunikační systém.

Umění odráží svou dobu. Umělec na ni reaguje svou prací. Vyjádřit pravdu, kterou umělec cítí, znamená také zobrazit ji, a zobrazit ji přesvědčivě. Tento záměr ale musí být jasně rozpoznatelný a musí působit věrohodně, jinak uměleckému obrazu světa (ať již literárnímu, výtvarnému, hudebnímu či dramatickému) neporozumíme.

I když je hudba často – a v zásadě nikoli nesprávně – označována jako „jazyk citu“, neměli bychom ji redukovat jen na vyjádření citových stavů. Hudba má bohatší obsah než jen city: vyjadřuje a sděluje i různé ideje, vztah člověka ke světu a k životu.

Každé umělecké dílo může být kontroverzní. V životě nemá smysl dělat něco, co by nevzbudilo žádné reakce. Kontroverze v hudbě a v umění vůbec znamená jediné – že bylo vytvořeno něco, co vzbudilo zájem, a k tomu kontroverze určitě pomáhají. Nic ale neříkají o tom, zda se postupovalo správně nebo špatně.

Rozdíl v účinku hudby na posluchače dříve a dnes souvisí s úlohou, kterou hudba a umění v té které době zastávaly. Kdysi byla hudba podstatnou složkou života. K hudbě se vychovávalo od dětství: ve výchovném a školském systému byla hudba rovnoprávná s jazykovými obory gramatiky, dialektiky a rétoriky. Kdo absolvoval školu, „rozuměl“ hudbě. To však znamená, že výuce fantazijního, mimologického myšlení bylo věnováno právě tolik péče, jako výuce rozumu. Náš výchovný systém se ale od tohoto principu vzdálil. Jsme tak pyšní na své technické myšlení, na logiku a rozum, že ztrátu smyslu pro fantazii vůbec nepocítíme. Není proto divu, nezdá-li se nám hudba životně nezbytnou; dnešek soudí, že se může žít bez umění, že z něho stačí udělat svým způsobem „zbytečnou“ privátní oddechovou zábavu jedinců. Právě proto je třeba prosadit proporcčnější vzdělávání, které vyváží vědecké, technické a sportovní disciplíny, humanitní vědy a umělecké vzdělání v jednotlivých etapách školní docházky. Během té by totiž děti i dospívající měli mít přístup k výuce, která podporuje jejich intelektuální a emocionální rovnováhu. Vždyť i podle zakládací listiny UNESCO se praví, že „důstojnost člověka vyžaduje šíření kultury a vzdělávání všech“.

Hudba je jevem lidským, veskrze společenským, uskutečňuje se vždy v jistém sociálním kontextu. Patří k základním lidským potřebám – nejsou společnosti bez hudby, prakticky každý člověk se tak či onak s hudbou stýká, potřebuje ji k životu. Člověk vytváří hudbu, a naopak zase ve své hudební činnosti rozvíjí a kultivuje svůj hudební smysl, své hudební cítění a myšlení – obecně vzato, rozvíjí a kultivuje sebe sama. Hudba – spolu s ostatním uměním a dalšími aktivitami člověka – je prostředí, kde se člověk realizuje jako svobodná, tvořivá bytost. Moderní

člověk hledá niternější kontakty s lidmi, chce uplatnit svou tvořivou sílu, chce se přiblížit smyslu věcí, světa a hlavně ke smyslu svého života; zde všude mu pomáhá i umění a hudba. A tak ač se zdá právě hudba v moderní civilizaci něčím nepraktickým, nefunkčním, je ve skutečnosti pravým opakem, neboť pomáhá žít. Není luxusem, ale životní nutností. Ostatně z praxe je známo, že hudbu nemusíme dětem vnučovat, ale spíše jejich hudební zájmy podněcovat, rozvíjet, kultivovat. Hudba je projevem mnohostranné lidské aktivity.

Hudba je vskutku cosi podivuhodného. Cosi nepřístupného všem rozumovým úvahám. Můžeme působení hudby vůbec vysvětlit? Proč nás může řadění a vrstvení tónů, zvuků a rytmů tak uchvátit? Každé vyslechnuté dílo má na nás určitý účinek: uvolnění, povzbuzení, harmonie, vize krásy – nebo také zneklidnění, napětí, pohled na cosi hrozivého, podnět k nějaké myšlence nebo činu – nebo možná jen trochu nevěle a lítosti nad ztraceným časem, v němž nemohlo být nic „rozumného“ vykonáno.

V.

*Nedá-li škola žáku něco, v čem by se mohl realizovat,
bude se prosazovat třeba tím, že rozbije kamenem okno.*

Ale skutečně je to ztracený čas? Každý dotyk umění, každý i sebemenší vztah s ním vzbuzuje nějaké představy, pocity, probouzí emoce. Jeho působení není naplánovatelné do detailu. Z uměleckého díla si každý může vzít, co chce a potřebuje, každého jedince umění osloví jinak, něčím jiným, a může tedy zasáhnout i oblasti psychiky jedince, o nichž pedagog nemá ani tušení. Vedle promyšleného a cílevědomého působení výuky je práce s uměleckým dílem oblastí ryze individuálního vnímání subjektem.

Je pozoruhodné, že všude, kde jsou lidé, je i hudba a je i umění. Kdykoli se dnes řekne „hudba“, může se říci místo toho „umění“; je přece těsná souvislost mezi hudbou a barvou, světlem, vytvářením hudební formy, básnictvím atd.

Umělecká aktivita i setkávání s hotovým uměleckým dílem, popřípadě nahlédnutí pod pokličku tvůrce a zjištění, „jak je to uděláno“, rozvíjejí *kritické myšlení, chápání souvislostí, schopnost vyjadřovat*, co pro člověka umění znamená. Není tady žádná správná odpověď a žádná správná cesta, ale nejsou tady ani chyby a omyly a následné sankce v podobě pokárání, zesměšnění, špatné známky. Uplatňuje se zde zvládání dovedností, ale i imaginace a intuice. Při

spojení uměleckých aktivit s jinými předměty si žáci vytvářejí souvislosti mezi obsahem a dovednostmi neuměleckých a uměleckých předmětů. Umění poskytuje příležitost k *rozvíjení gramotnosti* v nejširším slova smyslu, k *posilování snahy a schopnosti* pochopit i složité texty, jejich obsah a témata.

Důležitý je zde jeden moment – nechápat umění jako cosi vysokého, nedostupného běžným smrtelníkům, jak se bohužel u nás pořád ještě dost často umění prezentuje; způsobují to jak sami umělci, kteří si zakládají na výjimečnosti svého talentu, tak mnozí čtenáři, posluchači či diváci, kteří mají pocit, že na něco takového prostě „nemají“ a uchylují se tedy k aktivitám prostším, nenáročným, snadno dostupným. Stále totiž přežívá představa, že abychom pochopili umění, musíme ho verbalizovat, sdělit poučení, vysvětlit ho, a to vše přesně, promyšleně a cíleně.

Ale to je velký omyl. Není podivné, že není jediného člověka, který by se spokojil s pouhou verbální komunikací? V životě jsou skutečnosti, okamžiky, které jsou přístupné pouze prožitku, nikoli rozumu, nikoli mluvě. Štěstí, radost, mír – nebo neštěstí, nenávisť, bolest, zklamání. Jsou prožívány prostřednictvím „cítění“; *emoce* (pohyb) a *nálada* jsou jejich výrazem, hudba jejich řečí. Už někteří filozofové řekli o hudbě, že je to umění, které dělá člověka člověkem.

VI.

*Hudební výchova je nejen odbornou záležitostí,
ale i záležitostí srdce.*

Výchova zprostředkovaná vlastním činnostním uměleckým projevem se obrací k jednotlivci a různými prostředky v něm podporuje schopnost sebeuvědomování, reflexe a sebevyjádření. Staví na jeho individuálním pojmání světa oproti pasivnímu přijímání pravd a proklamovaných hodnot. Vede žáky k vyjadřování pocitů a postojů, pro něž často chybí odpovídající verbální vyjádření. Využívá při tom smyslové a prožitkové podněty, empatii, vcítění a souznění, zvolna se rodící úvahu.

Škola by měla plnit – a myslím, že stále ještě plní – roli vzdělávací instituce. Méně ale již působí výchovně. Škola se totiž za poslední desetiletí výrazně změnila. Nastoupily počítače, mladí se s nimi sžili a umění je používat lépe než jejich rodiče a někteří učitelé. I to přineslo mládeži větší

sebevědomí. Nesmí ale jít ruku v ruce s hrubostí a hulvátstvím. Nejlepší kombinace je zdravé sebevědomí se slušností a ohleduplností.

Učitel má stále rozhodující úlohu při vyučování. Je to prvek nezastupitelný. Musí vytvořit prostředí, ve kterém si jeho žáci budou budovat vědomosti samostatně. Musí být trpělivý, zapálený pro věc, důrazný a důsledný. Nikdy nesmí být lhostejný. Poznávací proces musí správně strukturovat. Samotné hudební vzdělávání musí nutně inovovat, daleko více ho orientovat na současnost, zaměřit ho na praxi. Přemýšlet o tom, co dělat, jak to dělat, jak probudit v nastupující generaci hudební a vůbec estetický pocit. Vracet se k tomu, co bylo dobré a přínosné, aby nám nevypadly, nezapadly a neztratily se podstatné věci.

Učivo není cílem našeho snažení; cílem je proměna žáka, který pochopením odlišného, tzn. pochopením umění, rozumí více světu a sám sobě. Je třeba děti „infikovat“ láskou k hudbě, která by se jim stala celoživotním ušlechtilým zájmem a provázela je ve všech životních situacích. Opravdově a přesvědčivě může nakazit vztahem k hudbě a umění vůbec zase jen zapálený, „infikovaný“ učitel. Takto získat děti a zaangažovat je k zájmu o hudební dílo není v dnešní době nijak lehký úkol. Úspěch našeho snažení a konání závisí na mnoha faktorech, mezi které patří i forma či způsob zprostředkování. Naučit žáka vlastním úsilím proniknout do struktury hudebního díla, porozumět mu a vybudovat k němu pozitivní vztah je dlouhodobý a poměrně náročný úkol. Stojí před pedagogy s cílem kultivovat člověka, utvářet a zdokonalovat nejen jeho osobnost, ale i schopnost lidského vědění a esteticky obohacovat velikost lidského ducha, jakožto i napomáhat rozvoji jeho potenciálu. Obohacuje vnitřní život žáků, skladby poznané v širokém významu tohoto slova se stávají žakovým vlastnictvím a pozitivní životní hodnotou. Hledání dalšího kontaktu s hudebními díly se tak stává trvalou životní potřebou.

V hudební výchově záleží především na tom, aby se náš poměr a vztah k hudbě vytvářel co nejpříznivěji, aby se hudba stala nerozlučnou součástí kulturního života. Náš vztah k hudbě je tím opravdovější, čím aktivněji se zúčastňujeme kontaktu s ní, ať zpěvem, hrou na nástroj či poslechem hudby. Rozvoj dítěte tvoří jeden ze základních pilířů, na kterých musíme stavět při vzdělávání a výchově naší nové generace.

Resumé

Music and art demand a set of different skills other from knowledge-type education; they comprehend a way for self-knowledge and self-recognition. Working with art brings assets to both the school and students through extensions of their perspective on life.

Literatura

Fukač, J.: MÝTUS A SKUTEČNOST HUDBY. Panton, Praha 1989. ISBN 80-7039-011-5

Harnoncourt, N.: O MOCI HUDBY. In *Opus musicum*, r. 30, 98/6

Hetflejšová, D.: ROZVOJ DĚTSKÉ FANTAZIE PŘI POSLECHU HUDBY (Diplomová práce)
UJEP Ústí nad Labem, PF, KVV, Ústí nad Labem 2010

Chalupecký, J.: OBHAJOBA UMĚNÍM 1934-1948. ČS Praha 1991

Ježil, P.: UMĚNÍ ZÁŽITKU NEBO ZÁŽITEK UMĚNÍ? In *Zážitek a jeho funkce ve vzdělávání pedagogů*. Sborník z elektronické konference UJEP, PF, Ústí nad Labem 2009, ISBN 978-80-7414-101-0

Kofroň, P.: TŘINÁCT ANALÝZ. H+H, 1993, ISBN 80-85787-44-X

Machková, E.: VÝCHOVA A UMĚNÍ ANEB TŘETÍ PROSTOR. In *Moderní vyučování*, VIII.r., 7/2009, ISSN 1211-6858

Mayor, F.: TVOŘIVOST JE NAŠÍ NADĚJÍ. In *Tvořivá dramatika* 1/2000, r.XI, č.1/00, IPOS ARTAMA, 2000, ISBN 1211-8001

Potočárová, M.: SOCIÁLNE LIMITY VO VÝCHOVE DETI A MLÁDEŽE – POHĽAD MEDZINÁRODNÉHO PEDAGOGICKÉHO VÝSKUMU. In *Komenský* č.1, září 2007, r.132, ISSN 0323-0449

Škabrada, M.: OBRANA FILOSOFIE ANEB CO ZBYLO ZE STARÉHO PŘÍBĚHU. *Salon* č.612, 2.dubna 2009

Waugh, A.: VÁŽNÁ HUDBA, NOVÝ PŘÍSTUP K POSLECHU. Vydavatelství SLOVO, Bratislava 1995, ISBN 80-857-11-20-6

Filmový soundtrack jako fenomén postmoderny

Jindřich Schwarz - Veronika Ševčíková

Úvod

Filmový soundtrack lze bez nadsázky označit za fenomén postmoderní doby. Ve prospěch tohoto tvrzení lze uvést několik objektivních argumentů, opírajících se o odbornou literaturu.

Objektivním ukazatelem však může být i pohled na vývoj nabídky a poptávky tohoto žánru v českém hudebním průmyslu od počátku devadesátých let do současnosti. Cílem tohoto příspěvku je však ryze praktický pohled na danou problematiku a verifikace její popularity na základě empirických dat. K tomuto účelu zde budou prezentovány výsledky výzkumné sondáže (dále jen výzkum), jež jsem provedl v rámci své diplomové práce *Filmový soundtrack jako fenomén postmoderny*³⁹ na přelomu roku 2009/2010 na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity na vzorku 60 studentů. Na základě objektivní umělecké hodnoty filmového soundtraku coby svébytného hudebního žánru, reflektovaného zejména v zahraniční odborné literatuře, a jeho vysoké míry popularity, která vyplývá z úzké vazby s filmem, bych rád poukázal na možnosti zařazení této problematiky do oblasti vysokoškolského kurikula.

Výzkumná sondáž

Výzkum probíhal v pravidelné výuce v prostorách specializované učebny, vybavené audio-vizuální technikou, a byl rozdělen do dvou fází – předvýzkum a výzkum. K jeho realizaci sloužil anonymní dotazník, složený z 18 otevřených, uzavřených i polootevřených otázek, rozdělených do tří tematických okruhů – hudba, film a filmový soundtrack. Formální strukturu dotazníku tvořily dvě části, přičemž první využívala metody dotazování, druhá metody testace. Zkoumány tedy byly nejen teoretické znalosti, ale také divácké a posluchačské zkušenosti.

Předvýzkum

Již předvýzkum, který se uskutečnil v prosinci roku 2009 se skupinou 29 studentů 3. ročníku prezenční formy bakalářského studia v oboru Hudební výchova se zaměřením na vzdělávání a Sborníkovství se zaměřením na vzdělávání, prokázal vysokou míru popularity nejen hudby a

³⁹ Schwarz, J. *Filmový soundtrack jako fenomén postmoderny*. Diplomová práce. Ostrava: PdF OU, 2010.

filmů a hudby, ale také filmového soundtracku. Vzhledem k rozsahu tohoto příspěvku zde není možné prezentovat detailní výsledky jednotlivých otázek. Proto zobecním jejich prezentaci pouze na tři zmíněné tematické okruhy a vyzdvihnu jen ty konkrétní výsledky, jež jsou pro daný okruh zásadní, či zajímavé. Zároveň bych rád poukázal na to, že statisticky zpracovaná data nejsou pouze výčtem čísel, ale tato kvantitativní stránka výzkumu naopak slouží jako základ pro určení kvalitativního profilu respondentů.

Výsledky

1. První část dotazníku, soustředující se na oblast filmu, potvrdila jeho vysokou sledovanost. Inspirační zdroj při výběru filmů rozdělil zkoumaný vzorek na běžné konzumenty, poučené diváky, ale i žánrové fanoušky. Preferované médium, kde dominovaly stejnou měrou televize a internet, toto rozdělení jen potvrdilo. Vzhledem k věkovému průměru daného vzorku studentů jednoznačně převažoval zájem o filmy natočené po roce 1989. Zahraniční filmy sice získaly větší procentuelní podíl sledovanosti než domácí. Vezmeme-li však v úvahu poměr produkce obou těchto kategorií, lze sledovanost českého filmu pokládat za vysokou. Zatímco oblíbenost žánru komedie a romantický opět směřovala ke spíše konzumnímu, mainstreamovému publiku, erudovanější část diváků se hlásila k žánru drama. Charakteristiku výsledků tohoto okruhu otázek pak dokresluje *Pelišky* (rež. Hřebejk, J. 1998) a *Forrest Gump* (rež. Zemeckis, R. 1994) coby nejoblíbenější filmové tituly.
2. Otázky druhé části dotazníku, zabývající se hudební oblastí, byly koncipovány obdobně jako v případě předchozího oddílu. V souladu s předpokladem, vycházejícím ze studijního zaměření respondentů, byla prokázána vysoká míra poslechu reprodukováné hudby. Zde již jako hlavní médium jasně dominoval internet, který skýtá prakticky neomezené možnosti výběru, snadnou dostupnost a nízké, či nulové finanční náklady. Žánrová preference vážné hudby byla samozřejmě opět logickým důsledkem charakteristiky zkoumaného vzorku. Avšak vysoce ceněný žánr popu, rocku a jazzu opět kopíroval profilaci skupiny naznačenou v prvním oddílu. Již zde se objevil jako oblíbený žánr právě filmový soundtrack.
3. Třetí okruh otázek patřil již ryze filmovému soundtracku. Ten většina respondentů správně definovala jako „filmovou hudbu“, či „hudbu k filmu“. Našli bychom zde i

několik méně přesných pokusů o vymezení daného pojmu. Potěšující však je, že pouze jeden respondent tento úkol nedokázal vyřešit vůbec. Potvrdilo se tak, že alespoň v hudebně vzdělaných kruzích je filmový soundtrack známým a běžně používaným termínem. Dokladem toho je také znalost nejvýznamnějších filmových skladatelů jako John Williams, Hans Zimmer, či Karel Svoboda. Objektivním ukazatelem oblíbenosti filmového soundtracku je jeho téměř 20% zastoupení v poslechovém repertoáru zkoumaného vzorku respondentů. Shlédnuté filmy jako hlavní inspirační zdroj při výběru soundtracků k poslechu poukázaly na pevnou vazbu obou produktů. Inklinace ke konkrétnímu typu filmového soundtracku rozdělila respondenty do tří základních skupin, přičemž první dvě preferovaly orchestrální, či kombinovaný typ, třetí se pak deklarovala jako nevyhraněná. Překvapivá byla nízká popularita písňového a muzikálového typu. Výsledky poslední otázky tohoto teoretického oddílu jsou logickým vyústěním předchozích zjištění. Jako nejoblíbenější filmové soundtracky zde totiž dominovaly *The Lord of the Rings* a *Forrest Gump*, které jsou právě typickými reprezentanty orchestrálního a kombinovaného typu.

4. Praktickou část dotazníku, jež čítala dvě otázky složené z patnácti audio a video ukázek obecně nejznámějších zahraničních titulů, natočených po roce 1989, lze označit za nejobektivnější ukazatel oblíbenosti filmu a filmového soundtracku. Na základě jediného poslechu v maximální délce 30 vteřin byli studenti schopni správně identifikovat 40% ukázek, přičemž u většiny zbývajících uvedli, že danou skladbu sice znají, ale nejsou schopni konkretizovat album, ze kterého pochází. U video ukázek již úspěšnost přesahovala 70% a dotazovaní naopak správně označili i ty snímky, s nimiž nemají diváckou zkušenost. To svědčí o nezpochybnitelném vlivu masmédií a reklamy.

Předvýzkum tedy jednoznačně prokázal, že filmový soundtrack je aktuálním tématem, které současnou mladou generaci zajímá a tudíž má smysl se tímto jevem dále a podrobněji zabývat. Výsledky dotazníku a následná inspirativní diskuze se studenty si vyžádaly korekci zejména praktické části dotazníku. Ta spočívala jednak v odstranění ukázek klubových a notoricky známých titulů a jejich nahrazení těmi, jejichž popularita vyplynula z výsledků předvýzkumu, jednak v rozšíření výběru o české tituly.

Výzkum

Druhá fáze výzkumu, kterou lze označit za samotný výzkum, se uskutečnila v únoru roku 2010 opět na Katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, tedy ve stejném prostředí a za stejných podmínek. Testování byli studenti totožných oborů a formy studia jako v předvýzkumu, tentokrát však ve dvou různých skupinách, přičemž první se skládala z 23, druhá pak pouze z 8 studentů. Formální stránka výzkumu opět využívala kombinace dotazníkové a testové metody. Přestože se obě fáze výzkumu z hlediska formálního a metodologického v podstatě nelišily a obsahová stránka doznala pouze nepatrných změn, jejich výsledky vykazovaly značnou ambivalenci. Zatímco vyhodnocení některých odpovědí se u obou fází téměř shodovalo, u jiných byly znatelné rozdíly. V následující části textu se již nebudu podrobněji zabývat výsledky jednotlivých otázek, ale na základě komparace odpovědí obou fází výzkumu zdůrazním pouze ty momenty, kde došlo k výrazným změnám.

Výsledky

1. Prvním významným bodem, kde byl patrný rozdíl ve výsledcích obou fází výzkumu, byla otázka týkající se žánrové preference v oblasti hudby. Zatímco v předvýzkumu dominovala vážná hudba a za ní následoval s vyrovnaným počtem hlasů pop a rock, zde se naopak jako nejoblíbenější žánr ukázal rock, za kterým výrazně zaostávala vážná hudba a pop. To přirozeně vyvrací předešlou hypotézu o kauzálním vztahu studijního zaměření a žánrové preference zkoumaného vzorku studentů. Zároveň zde tedy vyvstává otázka, zda a do jaké míry je zájem o vážnou hudbu příčinou zájmu o studium hudby, či spíše jeho nutným důsledkem, plynoucím ze studijních povinností.
2. Znatelný posun směrem k větší erudovanosti respondentů v dané problematice byl znatelný i při pokusu o definici filmového soundtracku. Ve druhé fázi výzkumu se již studenti neomezovali pouze na obecné definice typu „filmová hudba“, či „hudba k filmu“, ale poukazovali na funkci filmového soundtracku jako prostředku umocňujícího atmosféru filmu, na jeho vázanost na dějovou linku a správně také rozlišili soundtrackovou hudbu primárně zkomponovanou pro film a následně vybranou k tomuto účelu. Mnoho definic zcela zjevně, či latentně vyjadřovalo kladný subjektivní vztah autora k filmovému soundtracku. Lepší orientaci zde dotazovaní prokázali i ve výčtu skladatelů filmové hudby, jež čítal na desítku autorů, mezi nimiž

jednak nechyběly již dříve zmiňovaná jména, ale naopak se zde objevila celá řada dalších, a to jak českých, tak zahraničních. Velkým překvapením však byla absence jednoho z nejznámějších filmových skladatelů, Johna Williamse. Stěží lze usuzovat, zda je příčinou této skutečnosti například fakt, že John Williams přeci jen již patří spíše ke starší skladatelské generaci, kterou dnes co do známosti překonávají mediálně popularizovaní autoři jako například Hans Zimmer.

3. Zatímco v předvýzkumu bylo na předních místech oblíbenosti hned několik titulů s přibližně stejným počtem preferenčních hlasů, druhé fázi výzkumu jasně dominoval soundtrack z filmu *The Pirates of the Caribbean*. Paradoxně se však tento titul vůbec neobjevil v oblíbených filmech, což poukazuje na poměrně zajímavý jev, který se však vyskytuje zejména v souvislosti s písňovým typem filmového soundtracku, kdy se oblíbenost filmu a hudby v něm použité diametrálně liší. Jak píše Daly a Wice: „[...] i s kasovním propadákem může být spojené velice úspěšné album“, které může dokonce podpořit sledovanost daného filmu.⁴⁰
4. Největší rozdíl bylo možné předpokládat ve výsledcích praktické části výzkumu, kde došlo jak k navýšení počtu ukázek, tak k obsahovým změnám. Výsledná data obou fází výzkumu se zde však téměř shodovala. Překvapivě se tak ukázalo, že různá skladba ukázek při zachování podobné úrovně popularity výběru nemá vliv na celkové výsledky této praktické části. Tím se naopak potvrzuje širší míra přehledů respondentů v dané problematice.

Výsledky obou fází výzkumu ukázaly, že filmový soundtrack je dnes opravdu široce reflektovaným hudebním žánrem, který se těší vysoké popularitě zejména díky masové sledovanosti filmu, s nímž bezprostředně souvisí. Tyto výsledky by samozřejmě bylo možné zpochybnit zejména na základě studijního zaměření respondentů a z něj plynoucího potenciálně většího zájmu o danou problematiku. Tuto námitku však zcela vyvrací skladba celého vzorku, jíž lze na základě konkrétních výsledků rozčlenit do tří skupin. První a největší skupinu tvoří studenti, jež vykazují průměrnou míru praktických zkušeností a teoretických znalostí v dané oblasti. Další dvě skupiny jsou početně vyrovnané, přičemž první se skládá ze studentů, kteří se o

40 DALY, S. - WICE, N. *Encyklopedie alternativní kultury*. 1. vyd. Brno: Books, 1999. ISBN 80-7242-065-8. s. 322.

danou problematiku téměř, či vůbec nezajímají, příslušníky druhé jsou naopak studenti, jež na základě značného zájmu o danou problematiku přirozeně disponují vysokou úrovní znalostí a mírou osobní zainteresovanosti. Podobné rozvrstvení, jež lze předpokládat i u „běžné populace“ této věkové kategorie, se ostatně projevilo také v pilotní výzkumné sondáži, kterou jsem realizoval během své souvislé závěrečné praxe na Gymnáziu a SOŠ Orlová-Lutyně v hodinách hudební výchovy 1. a 2. ročníku.

Možnosti pedagogického využití

Výsledky výše uvedeného výzkumu jasně prokázaly vysoký zájem studentů o filmový soundtrack jako hudební žánr. Přitom je zřejmé, že nejde pouze o přechodný jev, ale že filmový soundtrack skutečně je žánr, mající objektivní uměleckou hodnotu, což dokazuje nejen jeho reflexe v odborné literatuře. Proto je na místě uvažovat o možnostech zařazení tohoto tématu do obsahu vysokoškolského kurikula a navrhnout konkrétní formy jeho využití.

Zde se nabízí hned několik možností:

1. Zařazení daného tematického celku do dějin hudby 20. století, či do předmětu reflektujícího jednotlivé žánry non-artificiální hudby⁴¹.
2. Využití filmového soundtraku v pohybové výchově.
3. Realizace výběrového semináře, zaměřeného na tento hudební žánr (např. Filmová hudba a film).
4. Vypsání témat bakalářských či diplomových prací, jež by dále rozpracovávala jednotlivá dílčí témata (např. skladatelé filmové hudby, funkce filmové hudby, dějiny filmové hudby, vazba použitého hudebního žánru na žánr filmový). Zde je nutno podotknout, že zatímco zahraniční literatura disponuje množstvím titulů, zabývajících se oblastí filmového soundtraku, v českém prostředí prakticky neexistuje odborná literatura, věnující se této problematice.

Tento skromný výčet je pouze inspirativním pokusem o nastínění cesty, jíž by se mohla reflexe problematiky filmového soundtraku ubírat. Filmový soundtrack je však v českých

⁴¹ Z důvodu multi-žánrovosti filmového soundtraku však lze spekulovat o jeho výhradním zařazení do oblasti non-artificiální hudby.

pedagogických kruzích teprve na počátku a jeho další osud tak leží v rukou muzikologů a hudebních pedagogů.

Shrnutí

Tento příspěvek poukázal na objektivní kvalitu filmového soundtracku coby svébytného hudebního žánru, který svým pluralitním charakterem stojí na pomezí vážné a populární hudby. Zároveň zde byly prezentovány výsledky výzkumné sondáže, která prokázala vysokou míru popularity tohoto žánru mezi vysokoškolskými studenty. Na základě těchto dvou skutečností byly navrženy možnosti pedagogického využití dané problematiky a její zařazení do obsahu vysokoškolského kurikula.

Resumé

This article pointed to the objective quality of the film soundtrack as a musical genre, which stands on the border between classical and popular music, because of its pluralistic character. At the same time there were presented results of research, which demonstrated a high degree of popularity of this genre among college students. Based on these two facts have been offered the possibilities of pedagogical use of this issue and its inclusion in university curriculum content.

Literatura

DALY, S. – WICE, N. *Encyklopedie alternativní kultury*. 1. vyd. Brno: Books, 1999. ISBN 80-7242-065-8. s. 322.

SCHWARZ, J. *Filmový soundtrack jako fenomén postmoderny*. Diplomová práce. Ostrava: PdF OU, 2010.

K otázkám pěveckého repertoáru v hudební výchově

Doc. Mgr. Vladimír Richter

V hudebně pedagogických kruzích se setkáváme pravidelně s nářky nad ústupem všeobecné zpěvnosti dětí i dospělé populace, nad poklesem posluchačského vkusu a neutěšeným stavem hudebního vzdělávání. Nespokojenost se stavem hudební výchovy trvá v profesionální komunitě desítky let a pocit skepse zpravidla narůstá s postupujícím věkem pedagogů. Školní hudební výchova již dlouhodobě nepřináší uspokojující výsledky v podobě vytváření masové posluchačské obliby klasických hudebních žánrů či plošného nárůstu hudebně interpretačních aktivit. Na tomto místě, např. při vědomí historických souvislostí, však připusťme, že takto formulovaná představa cílů je poněkud idealizovaná. S novými generacemi žáků přicházejí nové zájmové preference ovlivněné významně rozvojem informačních technologií, charakteristická je nebývalá pestrost v posluchačské oblibě nejrůznějších hudebně zábavných žánrů, druhů či směrů ovlivněná bezbřehými možnostmi vzniku a distribuce hudebních záznamů. Dorůstající generace jsou ovlivněny vedle působení školy stále významněji manipulací mediálního průmyslu, který přisuzuje nejen mladým účastníkům kulturní a tedy i hudební komunikace jednoznačně roli pasivních konzumentů. Výraznou změnu tohoto trendu nepřineslo např. ani tzv. nové pojetí hudební výchovy zavedené ve školách v 70. letech minulého století, jehož hlavní myšlenkou byla aktivizace tvořivosti žáků ve všech složkách hudební výchovy. Výše uvedené skeptické pohledy nejsou nové, v posledních letech však mohou nově provokovat nejjobecnější fatální otázky typu, zda smysl všeobecné školní hudební výchovy neztrácí významně na aktuálnosti, eventuelně zda je ještě vůbec účelné HV provozovat.

V této situaci je nutné aktualizovat argumenty jednoznačně hovořící pro podporu uměleckých výchov na všech stupních školského systému, které odborná komunita shromažďuje a potvrzuje již zhruba 200 let praktickými činy – vydáváním učebnic zpěvu, posléze hudební výchovy - a ve 20. století pregnančně formuluje na základě vědecké reflexe v odborné literatuře. (Vladimír Helfert vydal *Základy hudební výchovy na nehudebních školách* v roce 1930.)⁴² Nejnovější reprezentativní „Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově“ realizovaný Katedrou hudební výchovy PdF MU umožnil získat relevantní informace o aktuálním stavu

⁴² HELFERT, V. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Praha: SPN, 1956

názorů školské veřejnosti na obecné i některé ryze subdisciplinární problémy hudební výchovy. Využijme tedy této vzácné příležitosti a věnujme pozornost tématicky úžeji vymezeným úvahám zaměřeným na otázky pěvecké: při v podstatě trvalém vědomí, že zpěv je nejčastěji provozovanou aktivitou ve výuce HV a stále zůstává v oblibě žactva, jsou obligátními tématy odborných diskusí otázky možnosti modernizace pěveckého repertoáru, zachování či redukce dosavadní míry zastoupení lidových písní v učebnicích, možnosti uplatnění populární hudby v hlasové výchově, stanovení kritérií pro eventuelní výběr populárních písní vhodných pro práci s dětmi. Dříve než uvedeme aktuální názory, které přinesl zmíněný nejnovější výzkum, pohledme do minulosti, předpokládajíc, že současný stav je ovlivněn situací historickou.

Od počátku 19. století do současnosti bylo v českém jazykovém prostoru vydáno více než 100 učebnic zpěvu nebo hudební výchovy. Mezi autory starších učebních návodů nacházíme jména osobností, které jsou známy i mimo samotnou oblast všeobecného hudebního vzdělávání: Jakub Jan Ryba, Josef Leopold Zvonař, Jan Nepomuk Škroup, Roman Nejedlý, Josef Cyril Sychra, Bohuslav Jeremiáš. V druhé polovině 20. století byla podobná autorství součástí vědecké erudice hudebně pedagogické: tuto situaci reprezentují např. Jitka Snížková, Jan Budík, Ladislav Daniel, Radko Rajmon, Jaroslav Herden a další. Péče a starost o rozvoj všeobecné hudební výchovy ležela všem uvedeným autorům na srdci měrou významnou a mimo snahu o zvládnutí základních teoretických témat vždy počítali s výcvikem intonačně rytmickým a to v pochopitelné těsné souvislosti s budováním kultivace pěvecké. Základním okruhem pracovního hudebního materiálu byly vždy lidové písně. Bez nároku na dokonalost statistických údajů lze konstatovat, že ve všech dostupných návodných spisech tvoří 50 – 60% zařazených zpěvních čísel právě ony. V závislosti na vročení učebnic nalézáme vedle popisu hudebních a textových kvalit i motivační poznámky vlasteneckého rázu, ovšem také zmínky o významných sekundárních efektech provozování uměleckých aktivit ve vyučování. Ludvík Kozel např. uvádí v roce 1914 v Cvičebnici zpěvu pro školy měšťanské chlapecké i dívčí: „...*Ve příčině pedagogické jest pak lidová píseň svou prostomilou poetičností a přístupným nápěvem důležitou pomůckou ve výchově národního dorostu.*“⁴³ V Kapitole „*O estetické výchově*“⁴⁴ potom argumentuje takto: „*Úkolem výchovy jest účelné a promyšlené rozvíjení tělesných i duševních vloh chovancových. Ve příčině duševní*

⁴³ KOZEL, L. *Cvičebnice zpěvu pro školy měšťanské chlapecké i dívčí*. Praha: Císařský královský školní knihosklad, 1914, s. 21

⁴⁴ Tamtéž, s. 23

nestačí zajisté jen bystřiti rozum chovancův a vůli jeho vést k dobrému, nýbrž i vychovávatí jeho city, tyto mocné podněty snah, z kterých jako z ohniska vyzařovati budou jednou činy jeho.“⁴⁵ Josef Kříčka a Eduard Novák v roce 1936 vidí kvality a význam lidového repertoáru takto: „Z mnohých lidových písní poznáváme nejen prostředí jejich vzniku, nýbrž i dobu. Život našich předků plynul daleko volněji a bylo v něm více příležitosti i času ke zpěvu než nyní. Naše doba, doba pokroku a shonu, nutí nás k ustavičnému pospěchu a není příznivou půdou, ve které by mohly vznikat lidové písně. Uchovejme tudíž krásu národních písní, važme si jich a zpívejme, neboť při veškeré prostotě slov i při jednoduchém hudebním vyjádření promlouvá k nám jimi duše našich předků.“⁴⁶ Rezignujme však na uvádění konkrétních citací a konstatujme, že spojnici myšlenkových východisek a cílů téměř všech autorů hudebně výchovných učebních textů, které má česká hudební výchova dodnes k dispozici, je programové poukazování na několik faktů:

1. základním hudebním materiálem pro výuku zpěvu a souvisejících dovedností intonačních je lidová píseň,
2. nedostatečná časová dotace hudební výchovy a nestandardní úroveň na různých stupních a v různých typech škol
3. přesah snah esteticko výchovných do roviny emocionální, intelektuální, morální, vlastenecké a dalších
4. nutnost promyšleného systematického přístupu k hudebně výchovné práci.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání nepřináší ve vzdělávací oblasti Umění a kultura vpravdě revoluční změny, když uvádí na s. 57: „Obsahem vokálních činností je práce s hlasem, při níž dochází ke kultivaci pěveckého i mluvního projevu v souvislosti s uplatňováním a posilováním správných pěveckých návyků.“⁴⁷ Jestliže se v podrobnějším pokračování zmiňují mezi pěveckými dovednostmi dýchání, výslovnost, nasazení a tvorba tónu, dynamicky odlišený zpěv, jestliže se počítá s efektem hlasově hygienickým a s rozšiřováním hlasového rozsahu, pěvecky standardně erudovanému učiteli je zcela zřejmé, že o splnění uvedených cílů je možno se pokoušet pouze skrze pěveckou realizaci lidových písní přiměřených parametrů ve všech

⁴⁵ Tamtéž, s. 23.

⁴⁶ KŘÍČKA, J., NOVÁK, E. *Jitro-knižka hudební výchovy a zpěvník pro měšťanské školy*. Praha: A. Neubert, 1936, s. 8

⁴⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: INFRA, s.r.o., 2004

relevantních kategoriích. Nezpochybitelné zásadní postavení lidové písně ve všeobecném pěveckém vzdělávání (ostatně i v počátečních fázích vzdělávání profesionálních interpretů) je dáno jejími hudebními kvalitami nastavenými příznivě fyziologickému rozvoji hlasového aparátu, což lze považovat za skutečnost v čase neměnnou. Postupné vzdalování obsahu lidových textů od současné životní reality je zřejmé, stává se však předmětem poučení v obecnějším smyslu. Jak je patrné z jedné z výše uvedených citací, ani tento jev není nový. Všechna uvedená konstatování budiž chápána jako veskrze pozitivní obhajoba přítomnosti lidové písně ve vyučování.

Dramaturgickou kapitolou, jejíž význam je v životě mladé generace z pohledu hudební výchovy stále významnější, je obliba populárních hudebních žánrů. Ani toto téma, v poslední době významně přerůstající např. do sféry sociologické, není nové. V časopise *Hudební národ* byl otištěn již roku 1933 v příspěvku s názvem *Pěstujme hudbu a zpěv* následující apel: „*Na vás, kteří dorůstáte, čeká úkol, abyste bojovali proti bezcenným „šlágrům“ a nahradili je krásnou lidovou písní.*“⁴⁸ Podobně na „šlágrové“ nebezpečí upozorňoval později např. také F. Lýsek. Přístup k uplatnění tzv. neklasických žánrů v hudební výchově je v současné době otevřený. V učebnicích jsou zastoupeny písně, které se zdají populární a pro práci s žáky vhodné spíše generaci samotných autorů učebnic, žáci však pravděpodobně nespátřují podstatné rozdíly mezi tvorbou Jaroslava Ježka, Jiřího Šlitra, nebo Beatles, když vše je pro ně hudbou minulosti. V případě hlasové výchovy je tedy nutné řešit následující nesoulad mezi kritérii výběru vhodného repertoáru: zatímco pro žáky je motivačně primární momentální popularita interpretů, hitů, eventuelně v méně případech dlouhodobější obliba evergreenů, učitel by měl brát v úvahu vedle obsahové stránky také přijatelnost hudební struktury dle kritérií pěveckých. Obhajoba učitelova výběru není snadná: uvedená hlediska často stojí přímo proti sobě. I zde platí ona teze o převaze vlivů okolností neumělecké (v tomto případě nehudební) povahy ve fungování sféry zábavní produkce. V této souvislosti se jeví jako podstatná i poznámka o tom, že obsáhnout široký okruh u dětí aktuálně oblíbené tvorby je pro příslušníky učitelského stavu úkol kvantitativně pravděpodobně nereálný.

Přijmeme-li shora formulovaná a v podstatě konzervativní hudebně pedagogická stanoviska, nezbyvá, než položit otázku zda a jak jsou tyto myšlenky akceptovány v aktuálním čase v

⁴⁸ CENEK, SEVERIN. *Pěstujme hudbu a zpěv!* *Hudební národ*, 1933, roč. V., č. 9-10, s. 151.

reálném školském prostředí. Při hodnocení stavu je nutné setrvat u vědomí pouze úzkých souvislostí s hlasově výchovnou či pěveckou problematikou. Za podstatná považujeme tato zjištění:

1. hudební aktivity zůstávají hlavní náplní hodin hudební výchovy
2. učitelé považují lidovou hudbu za nejfrekventovanější žánr
3. 98,52% respondentů učitelů si myslí, že lidové písně jsou vhodnou součástí současné výuky HV
4. 90% učitelů zařazuje současně do výuky populární písně
5. lidové a populární písně jsou zařazovány do výuky ve vyváženém poměru.
6. 60% žáků baví právě zpěv, v nadpoloviční většině přijímají tedy vyvážený poměr populárního a lidového repertoáru
7. Více než 60% žáků odpovídá kladně na otázku, zda učitel dobře zpívá.
8. 11% žáků aktivně zpívá sólově nebo ve sboru

Body 1. – 4. prezentují názor učitelský – s ohledem na předchozí úvahy pozitivní obsah není překvapivý. Z obsahu dalších bodů vyplývá, že hudební výchova nebojuje proti značné míře špatného vlivu spontánních pokusů o reprodukci nekontrolovaného výběru momentálně oblíbených titulů populární hudby na hlasovou kultivaci dětí, ale akceptovala zařazení populárních písní do repertoáru HV. Pro aktivní pěveckou realizaci se jeví jako problematická nominace konkrétních titulů. Jestliže nadpoloviční většinu žáků baví v hudební výchově pěvecké aktivity, znamená to zároveň, že akceptují zastoupení lidového repertoáru. Jistou překvapivost tohoto zjištění lze vysvětlit možná takto: oblíbené tituly zábavné znají žáci primárně z poslechu dokonalých zvukově technických verzí, které jsou svou kvalitou nedosažitelně vzdáleny možnostem vlastních pokusů o nápodobu. Je tedy lépe rezignovat a přijmout raději repertoár sice méně zábavný, ale interpretačně dosažitelný? Lze podobně vysvětlit i fakt, že 60% žáků se domnívá, že jejich učitel dobře zpívá? Skutečnost, že žáci považují sami sebe za schopné kvalifikovaně odpovědět, lze vysvětlit tím, že domnělá hodnotící posluchačská role je pro ně běžnou každodenní situací. (Míra uplatnění uvědomělých kritérií či převaha spontaneity je tématem přesahujícím možnosti těchto úvah.) Pokud u tohoto hodnocení uplatňují posluchačskou zkušenost převážně z jiných žánrů, než z kterých znají svého učitele jako interpreta, a současně učitelská veřejnost obstála v uspokojivé míře, lze to jistě považovat za zjištění příznivé.

S odvoláním na uvedené výstupy výzkumu lze konstatovat, že lidová píseň zůstává v roce 2010 základním okruhem pěveckého repertoáru hudební výchovy a tuto koncepci přijímají i žáci. (V této souvislosti zmiňme i skutečnost, že v učebnicích HV je srovnatelnou měrou zastoupena také cílená autorská tvorba umělých dětských písní, která pro tuto chvíli zůstává stranou našeho zájmu.) Interpretujeme-li tuto skutečnost současně jako výsledek snah minulých pedagogických generací a udržování tradičního pojetí učitelskou veřejností současnou, jde o veskrze pozitivní zjištění, které nás opravňuje k přiměřené dávce optimismu. Odborná veřejnost má k dispozici i další optimističtější vyznívající informace. Podle neoficiální statistiky NIPOS- ARTAMA pracuje zhruba na každé desáté škole v ČR pěvecký sbor schopný pravidelně veřejně vystupovat, což koresponduje se naším zjištěním, podle kterého 10% dětí uvádí, že aktivně zpívá ve sboru nebo sólově. Výběrové dětské i mládežnické pěvecké sbory pravidelně úspěšně reprezentují ČR na řadě mezinárodních soutěží a bohatství informací o sborovém dění lze nalézt např. v čtvrtletníku pro sborové umění CANTUS, na webových stránkách České sbory i jinde. Podobně je tomu i v oblasti hudby instrumentální. V moravských regionech lze bohatý tvůrčí kvas mapovat např. ve folkloru, víme o úspěších koncertních dechových orchestrů, jazzových orchestrů. Velmi podstatnou je v těchto souvislostech pochopitelně existence unikátní sítě základních uměleckých škol, jejichž dobře fungující model obdivují účastníci mezinárodních hudebně výchovných setkání z celé Evropy i zámoří; tento typ škol ponechme, podobně jako fakt, že v ČR doposud existuje na řadě úrovní (města, kraje) systém grantové podpory uměleckých aktivit mladé generace, která je podstatnou měrou využívána právě školskými hudebními kolektivy, mimo centrum našeho aktuálního zájmu a spokojme se s konstatováním, že všeobecná hudební výchova může fungovat jako terén probouzející a vyhledávající talentované adepty speciálněji úrovně hudebního vzdělávání. Kvalita výběrových a profesionálněji uchopených pěveckých aktivit je více než uspokojivá. Konstatujeme, že plošné zastoupení provozování pěveckých aktivit není sice ve srovnání s minulostí vzrůstající, ale ani dramaticky nemizí. Cenné budiž zjištění, že školská veřejnost – učitelstvo i žactvo – ví o tom, že ráda zpívá, zpívá mimo jiný repertoár také lidové písně, tuto skutečnost si uvědomuje a dokonce ji i pozitivně hodnotí.

Resumé

In public opinion of the music teaching community we notice the skepticism related to the dismal state of music education, the general decline of children's songfulness, the popularity decrease of folk songs for children and teachers. "Research on the Use of Multimedia Technology in Music Education" implemented by the Department of Music Education at MU in 2010 allowed to compare the conventional opinions with the specific findings of extensive inquiry and issues relating to the vocal repertoire of music education and to bring information about the fact, that the folk song even in year 2010 remains to be the basic sphere of song literature applied in music lessons. This concept, which we understand as a result of the efforts of past generations of teachers and maintenance of the traditional concept of teaching present community, is also accepted by pupils.

Literatura

CENEK, SEVERIN. Pěstujme hudbu a zpěv! *Hudební národ*, 1933, roč. V., č. 9-10.

CRHA, BEDŘICH; JURČIKOVÁ, TAĀANA; PRUDÍKOVÁ, MARKÉTA. Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, Brno, Masarykova univerzita. ISSN 1803-1331, 2010, roč. 6, č. 1, s. 1-288. Dostupné z WWW:

<http://www.katedrahudebnivychovy.estranky.cz/clanky/elektronicky-casopis.html>.

HELFFERT, VLADIMÍR. *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Praha: SPN, 1956.

GREGOR, VLADIMÍR. *České učebnice zpěvu a hudební výchovy pro nehudební školy*. Ostrava: Ediční středisko VŠB, 1960.

KOZEL, LUDVÍK. *Cvičebnice zpěvu pro školy měšťanské chlapecké i dívčí*. Praha: Císařský královský školní knihosklad, 1914.

KŘÍČKA, JOSEF. NOVÁK, EDUARD. *Jitro-knička hudební výchovy a zpěvník pro měšťanské školy*. Praha: A. Neubert, 1936.

KOLEKTIV, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: INFRA, s. r.o., 2005. ISBN 80-86666-24-7.

Pěvecká výchova v učebním programu budoucích učitelů

Daniela Mandysová

"Muzika nejpřirozenější nám jest, jak se na svět dostáváme, hned písničku pád rajský připomínající zpíváme: a, á, é, Kvílení pravím a pláč nejprvnější naše muzika jest, již dítkám zabrániti nelze aniž (by i bylo možné) sluší, protože k zdraví napomáhá..."

Jan Amos Komenský

Rozvoj hudebních schopností, zvláště v počátcích jeho vývoje až do konce předškolního věku, je těsně spjat s rozvojem sluchu. Dítě vnímá různé zvuky a reaguje na podněty libě i nelibě. Je třeba od počátku tyto podněty vyvolávat a dítě obklopit podnětným prostředím zvuků a hudby. Zvláště důležitý je zpěv matky, utvářející a upevňující citovou vazbu mezi matkou a dítětem. Zásadní význam pro psychický vývoj dítěte má i nehlukné prostředí, které chrání dětský sluchový orgán před poškozením. Během prvního roku života se u dětí stále častěji objevují výraznější motorické reakce na sluchové podněty (např. na rytmus, tempo, metrum při tleskání říkadel *Paci, paci, pacičky,...*). Pro děti přirozená nápodoba těchto podnětů vyústí v první pěvecké pokusy, které jsou těsně spjaty s prvními pokusy o řeč. Ruku v ruce s nimi se objevují první tvůrčí pokusy a dětská improvizace. Spokojené dítě již v postýlce "zpívá" vlastní jednoduché melodie na vlastní texty složené ze zvukomalebných slabik.

Po celý další vývoj je potom rozvoj hudebních schopností těsně spjat se zpěvem a s pohybem. František Sedlák k tomu poznamenává: "Teprve zapojením pohybových složek do procesu hudebního vnímání se uskutečňuje hudební analýza a diferenciacie."⁴⁹ Pohybovými složkami pak se rozumí jak rytmické pohyby, tak aktivace hlasového orgánu nebo hra na hudební nástroj.

Pěvecká činnost tedy vždy byla a je nejpřirozenější hudební činností a je proto nejúčinnějším prostředkem rozvoje základní hudební schopnosti - hudebního sluchu. Rozvoj

⁴⁹ SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte*. Comenium Musicum 12. Praha: Supraphon, 1974, s. 29-30.

pěveckých dovedností příznivě ovlivňuje dechovou funkci, a tak zlepšuje i mluvený projev a posiluje dobrý zdravotní stav. Zpěv je jedním z nejspontánnějších forem sebevyjádření a má příznivý vliv na celkový fyzický i psychický stav člověka. Proto musí i nadále zůstat východiskem a základním kamenem v hudební výchově na školách.

Rozvoj hudebních schopností ve škole by měl tedy být přirozeným pokračováním rozvíjení hudebnosti v rodině. Bohužel ve většině dnešních rodin rodiče s dětmi nezpívají. Pokud dítě nenavštěvuje mateřskou školu, setkává se s aktivními hudebními činnostmi až v průběhu školní docházky. Přitom rozvoj hudebních schopností má velký vliv na vývoj intelektu a tvůrčího myšlení, na rozvoj paměti, fantazie, emocionality a senzomotorické koordinace i na utváření systému mravních a estetických hodnot. V dnešní době jsou hudební aktivity i významnou protiváhou ke konzumnímu přístupu k životu.

Na práci učitele hudební výchovy jsou tak kladeny stále větší požadavky a musí kvalifikovaně řešit mnoho problémů. Proto je potřeba, aby byl na tuto práci dostatečně vybaven jak teoretickými znalostmi, tak i praktickými dovednostmi.

Na katedře hudební kultury FPE ZČU v Plzni probíhá příprava budoucích učitelů Hv v bakalářském studiu v oboru Hudba pro vzdělávání a následně v magisterském dvouoborovém studiu Učitelství Hv v kombinaci s jazyky, psychologíí či pedagogicko - uměleckými obory Sólový zpěv, Hra na akordeon či Sbormistrovství. V minulém akademickém roce ukončili bakalářské studium první absolventi a v letošním roce nastoupili někteří z nich do studia magisterského. Pěvecká výchova hraje v jejich přípravě důležitou roli. Jejím cílem je vybudování systému základních dovedností a návyků v pěvecké technice u studenta a zároveň položení základu teoretických znalostí a metodických postupů při práci s hlasem jednotlivce i pěveckého kolektivu. Budoucího učitele hudební výchovy musíme připravit na jeho roli správného pěveckého vzoru a vybavit ho dostatečným množstvím pěveckých dovedností a návyků. Na druhé straně je třeba, aby získal dostatek teoretických a metodických znalostí k vedení kolektivního zpěvu. Úroveň pěveckých dovedností adeptů studia hudební výchovy je velice různorodá. Někteří mají zvučný hlas rozvinutý pravidelným zpíváním a vyznačující se velkým hlasovým rozsahem, jiní zpívali na základní škole málo, na střední vůbec a jejich zpěvní hlas je proto dlouhodobým nepoužíváním "zakrnělý" a teprve čeká na rozvinutí.

V prvním semestru absolvují studenti hodinové přednášky z teorie pěvecké výchovy s tématy týkající se problematiky, se kterou se budou ve své praxi denně setkávat např.: teoretické

základy pěvecké techniky - dechová, hlasová a artikulační složka zpěvu, funkce jednotlivých ústrojí při vzniku zpěvního hlasu, základní pěvecké dovednosti, pedagogické zásady a postupy při výuce pěveckých dovedností, vývoj hlasu - dětský hlas a mutace, vokální artikulace, druhy hlasů, druhy zpěvu, hlasová a duševní hygiena zpěváka, vady a poruchy hlasu, problematika vokální interpretace, systém a klasifikace pěveckých cvičení, ... Rozvoj pěveckých dovedností s přihlédnutím k hlasovým předpokladům i prozatímním pěveckým zkušenostem studenta je uskutečňován formou cvičení. Během čtyř semestrů *pěvecké výchovy* v bakalářském studiu a dvou semestrů *vokálních dovedností* v magisterském studiu probíhá nácvik základní dechové, fonační a artikulační techniky. Velká pozornost je věnována kostálně abdominálnímu dýchání, které je vhodné i z estetického hlediska, protože není hlasité ani viditelné. Správné dýchání při zpěvu je charakterizováno rychlým nádechem a zpomaleným, tj. regulovaným výdechem. Množství dechu spotřebovaného při tvorbě tónu rozhoduje o jeho kvalitě. Vědomé zpomalení výdechové fáze, tzv. dechová opora (*appoggio della voce*) je předpokladem správného tvoření tónu. Zároveň s nádechem nacvičujeme budování prostoru v dutině ústní, který je nutný pro vytvoření akusticky vhodných podmínek pro primární tón, i uvolnění hrdla, které je důležité pro odstranění nežádoucích tenzí. Tyto dovednosti jsou předpokladem pro správné měkké nasazení tónu a posazení hlasu do rezonance.

Nácvik a procvičování souboru těchto dovedností probíhá v každé lekci na pěvecko-technických cvičeních řazených od ménětónových k vícetónovým. Při střídání sestupných a vzestupně sestupných modelů se nacvičují různé druhy zpěvní artikulace (*legato, staccato, ripetuto, portamento, popř. glisando*). Tato cvičení jsou v půltónových transpozicích (nahoru i dolů) vhodná k rozezpívání. Je třeba střídát zpěv různých slabik tak, aby byla nacvičována a procvičována artikulace vokálů a konsonantů v různých kombinacích i hlasových polohách. Střídáme zpěv skupiny a jednotlivců. Přitom je třeba průběžně předvádět, opravovat a vysvětlovat. Od samého počátku vedeme studenta k tomu, že on sám zpívá na základě pocitů, své spolužáky však kontroluje sluchem, diagnostikuje chyby a učí se je odstranit. Tak jsou kladeny základy jeho metodickým dovednostem.

Další část hodiny je věnována nácviku a zpěvu vokaliz a solfeggií, důležitých k teoretickému i praktickému zvládnutí pěvecké techniky potřebné pro interpretaci vokálních skladeb různých slohových období i žánrů. Zařazování těchto pěveckých etud do hodin se někteří pedagogové vyhýbají; prý je málo času, málo dostupné literatury. Pro zpěváka však mají stejný význam jako

pro instrumentalistu hra etud. Procvičovaný technický, rytmický nebo melodický prvek je v nich obsažen vícekrát, často v různých výškových polohách a dochází pak k jeho procvičení a upevnění.

Poslední část hodiny je věnována nácvičku skladeb individuálního repertoáru, které studenti v závěru jednotlivých ročníků předzpívají před komisí. Tyto písně lidové, umělé i dětské, jednodušší árie či duchovní skladby, popř. písně nonartificiálního žánru vybíráme společně se studenty nejen s ohledem na typ, druh i rozsah studentova hlasu, ale i podle jeho dosavadních pěveckých zkušeností. V této fázi hodiny už pracuje učitel se žákem zcela individuálně, ostatní studenti pozorují učitele při práci, poslouchají a hodnotí svého spolužáka, případně se podílejí na klavírním doprovodu. Po zvládnutí základních prvků pěvecké techniky je vhodné zařadit nácvik vícehlasých skladeb (dua, tria). Zpěv vícehlasu prohlubuje tonální a harmonické cítění, rozvíjí hudební sluch a paměť, je vhodným prostředkem k autoregulaci studentů. Student musí poslouchat nejen sebe, ale i ostatní hlasy a musí svůj hlas ostatním přizpůsobovat (síla tónu, barva tónu, vyrovnanost vokálů, ...). Je nutné trvat na pravidelné individuální domácí přípravě studentů, ale i společné přípravě při nácvičku vícehlasých skladeb. Veškeré pěvecké dovednosti pak studenti dále rozvíjejí v některém ze sborů, které na KHK působí.

V letošním roce absolvovali poslední ročník studenti pětiletého magisterského studia Učitelství Hv pro střední školy a v loňském roce byly ukončeny čtyřleté učební programy Učitelství Hv pro základní školy. Podle těchto programů probíhala výuka na naší katedře od r. 1992. Vždy nás zajímala účinnost naší pedagogické práce. Určitou zpětnou vazbou mohly být mnohé úspěchy těch nadanějších studentů v pěveckých soutěžích. Těchto studentů však bylo jen malé procento všech studujících na naší katedře. Jak se dnes říká – jen ta třešnička na dortu. A co ti ostatní? Hlasový výzkum v této věkové kategorii a sociální skupině nebyl dosud realizován. Specifické vlastnosti lidského hlasu lze slovy popsat, avšak hlasový rozsah a hlasová poloha jsou na rozdíl od jiných atributů - jako např. barva, intenzita, měkkost či kulatost tónu - měřitelnými veličinami pěveckého hlasu. Proto je možné jejich hodnoty použít při výzkumu lidského hlasu a k porovnávání výsledků hlasové úrovně v určitých věkových kategoriích. Pokud je hlas správným způsobem rozvíjen a ke zpěvu používán, má poměrně velký rozsah a vyšší polohu. Takové výzkumy byly prováděny celoplošně na reprezentativním vzorku populace⁵⁰ a s jejich

⁵⁰ Výzkumy byly prováděny ve 40. letech Františkem Lýskem.

relevantními výsledky pak mohou ostatní "drobní výzkumníci", mezi které patří i učitel, porovnávat své výsledky při stanovení individuálního hlasového rozsahu a hlasové polohy svých žáků. Na základě individuálních hlasových rozsahů pak učitel určí kolektivní hlasový rozsah a hlasovou polohu, které se mu stanou východiskem dalších postupů v pěvecké výchově v každé třídě nejen při výběru hlasových cvičení, ale i při výběru písní, kdy musí vybírat s ohledem na rozsah a melodickou náročnost a musí zvolit vhodnou tóninu tak, aby byl hlas rozvíjen u všech žáků.

Poslední relevantní publikované údaje o hlasovém rozsahu školních dětí vypovídají o stavu zhruba v polovině minulého století. O naléhavé potřebě získání nových údajů, potřebných pro práci učitelů, tak není pochyb. S relevantním výzkumem (celostátním) hlasového rozsahu a hlasové polohy dnešních žáků se v dohledné době asi nebudeme moci seznámit, proto se zatím musíme spokojit s lokálními výzkumy. Např. v r. 1995 se touto problematikou zabývala ve své diplomové práci Helena Jagielská⁵¹, absolventka oboru hudební výchova Učitelství pro 2. stupeň ZŠ na katedře hudební kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. Výzkum uskutečnila na žácích prvního a pátého ročníku základních škol v Praze a v Plzni. Můžeme porovnat výsledky jejího výzkumu s těmi již dříve publikovanými, přičemž čtvrt'ovými hodnotami je zaznamenán průměrný hlasový rozsah chlapců a půlovými notami průměrný hlasový rozsah děvčat.

The image displays musical notation for two age groups: 6 let (6 years) and 11 let (11 years). The notation is organized into four measures, labeled 1., 2., 3., and 4. at the top. Each measure contains two staves: the top staff for 6 let and the bottom staff for 11 let. The music is written in treble clef with a 3/4 time signature. The notes are quarter notes, and the intervals between notes in each measure are consistent across the two age groups, showing a stepwise progression of notes. The 11 let group's range is generally lower than the 6 let group's range.

1. H. Gutzmann⁵²

2. M. Nadoleczny⁵³

⁵¹JAGIELSKÁ, Helena. *Hlasový rozsah a hlasová poloha jako východisko pěveckého rozvoje žáků : Výzkum na všeobecně vzdělávacích školách*. Plzeň, 1997. 80 s. Diplomová práce. ZČU Plzeň

⁵²GUTZMANN, H. *Die Singstimme des Schulkindes*. 1908.

⁵³NADOLECZNY, M. *Kurze Lehrbuch der Sprache und Stimmstorungen*. Lipsko, 1926.

3. F. Lýsek⁵⁴

4. H. Jagielská⁵⁵

Pokud shrneme výsledky tohoto výzkumu a porovnáme je s výsledky dřívějšími, můžeme konstatovat, že:

1. Hlasová poloha u obou zkoumaných věkových skupin dětí vykazala určitý posun směrem dolů. Vzhledem k velkému časovému odstupu srovnávaných výsledků však můžeme říci, že tato tendence není nijak výrazná. Snad nyní dochází i k zastavení této tendence v souvislosti s dosažením možné spodní hranice dětského hlasu, dané fyziologickými možnostmi, tj. délkou dětských hlasivek.

2. Zužování hlasového rozsahu se jednoznačně nepotvrdilo vzhledem k tomu, že diplomantka rozlišovala potencionální hlasový rozsah (postavený na využití hlavového rejstříku, většinou značného intervalového rozsahu a, bohužel, v hudební výchově učiteli často nevyužívaného) a daleko užší rozsah aktuální, který by bylo dítě skutečně schopné využít v pěvecké praxi. V této souvislosti je nutné připomenout značné možnosti využívání hlavového rejstříku pro pěvecký rozvoj dětí. Je také možné předpokládat, že předpokládaná tendence se projeví až u starších žáků.

3. Z rozdílů mezi hodnotami hlasových rozsahů kolektivních a průměrných hlasových rozsahů je možno usoudit, že aritmetické průměry hlasových rozsahů nejsou vhodným východiskem pro pěveckou výchovu v jednotlivých věkových skupinách. Hodnoty průměrného rozsahu jsou poměrně vysoké, což je dáno, zvláště v pátých třídách, individuálním rozvojem některých žáků ve směru hranice horního rozsahu, neboť spodní je omezena fyziologicky. Je nutno počítat s hlasovým rozsahem menším v poloze spíše nižší.

4. Pro pěvecké pedagogy a metodiky hudební výchovy na pedagogických fakultách by byly alarmující hodnoty tzv. průniku hlasových rozsahů, tj. tóny, kterými mohou zpívat všechny děti.

⁵⁴ LÝSEK, František. *Vox liberorum : Dětský hlas/Výzkum jeho znaků a vývoje*. Brno : Blok, 1977.

⁵⁵ JAGIELSKÁ, Helena. *Hlasový rozsah a hlasová poloha jako východisko pěveckého rozvoje žáků : Výzkum na všeobecně vzdělávacích školách*. Plzeň, 1997. Diplomová práce. ZČU Plzeň.

V jedné z plzeňských prvních tříd to byl dokonce interval čisté primy ($c^1 - c^1$), tzn., že všichni žáci této třídy jsou schopni společně zpívat pouze na jednom tónu!

"Co konáno býti má, konáním se učí. Psaní se učí psaním, zpívání zpíváním."

Jan Amos Komenský⁵⁶

Na základě všeobecně uznávaného faktu o malé zpěvnosti dětí a mládeže, kdy během let dochází ke snižování hlasové polohy a zužování hlasového rozsahu zpěvního hlasu, nás zajímalo, v jakých hodnotách se pohybuje hlasový rozsah a hlasová poloha studentů pedagogických fakult, budoucích učitelů hudební výchovy na druhém stupni základní školy a na středních školách. Ze vstupního hlasového rozsahu a hlasové polohy, tzn. na začátku pěveckého výcviku na pedagogické fakultě, lze usuzovat, jak bylo se studentovým hlasem na základní škole nakládáno, zda zpíval a pěvecky se rozvíjel. Na hodnotách výstupního rozsahu a polohy by se pak měl projevit čas (počet semestrů) a intenzita (počet hodin týdně) práce pěveckého pedagoga.

Výzkum probíhal v časovém období od září 1992 do prosince 2001 a respondenty se stali studenti a studentky oboru hudební výchova, kteří v tomto období nastoupili ke studiu na katedře hudební kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. Na získávání dat se podílely všechny pedagožky pěvecké výchovy, které v tomto období pěveckou výchovu nebo sólový zpěv na katedře hudební kultury vyučovaly: PaedDr. Daniela Mandysová⁵⁷, Mgr. Romana Feiferlíková, Ph. D., Doc. PhDr. Vlasta Bokůvková, Doc. Mgr. Svatava Luhanová, Prof. PhDr. Jarmila Vrchetová - Pátová, Mgr. Štěpánka Lišková a Mgr. Eva Procházková.

Výzkum byl realizován ve dvou fázích - A, B s 280 respondenty, studenty deseti ročníků magisterského studia - od akademického roku 1992/1993 do roku 2001/2002.

Ve fázi A se získával vstupní rozsah a poloha zpěvního hlasu studenta při nástupu na pedagogickou fakultu před zahájením pěveckého výcviku. Jako metoda výzkumu bylo použito

⁵⁶ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika česká*. In: Veškeré spisy J. A. Komenského, sv. IV. Brno, 1913.

⁵⁷ MANDYSOVÁ, Daniela. *Lidová píseň v pěvecké výchově budoucích učitelů hudební výchovy: spojeno s výzkumem jejich hlasového rozsahu a hlasové polohy*. Ústí nad Labem, 2002. 75 s. Habilitační práce. UJEP Ústí nad Labem.

individuální přezkoušení hlasového rozsahu příslušným vyučujícím pěvecké výchovy a to zpěvem několika jednoduchých melodicko - rytmických modelů v půltónových transpozicích ze střední polohy směrem nahoru a zpět až do spodní polohy hlasu. Hodnotil se reálný, tj. "použitelný" hlasový rozsah respondenta, tzn. množina tónů, v které je schopen zpívat v transpozicích libovolně vybranou píseň. Tento tónový materiál pak byl vyučujícím zaznamenán jako vstupní hlasový rozsah.

Ve fázi B, realizované v časovém odstupu tří (u studentů Hv pro 2. stupeň ZŠ), čtyř (u studentů Hv pro SŠ) a čtyř a půl let (u studentů oboru Hv - sólový zpěv) byl stejnou metodou získán výstupní hlasový rozsah téhož respondenta. Hodnotil se zpěv smíšeným rejstříkem bez podstatnějších slyšitelných hlasových zlomů. Pokud student studium nedokončil, jeho výstupní hlasový rozsah nebyl zjištěn a nemohl být tedy do výzkumu zařazen. Také u studentů, jejichž pěvecký výcvik nebyl ještě dokončen, nebyla tato hodnota získána. Výstupní hlasové rozsahy tak nemohly být zjištěny u všech respondentů.

Při zpracovávání získaných dat byly výškové hodnoty tónového rozpětí hlasu převedeny na hodnoty z vybrané řady přirozených čísel. Tato řada byla dosazena za chromatickou řadu půltónů v intervalu stejném jako krajní dosažené výšky tónů individuálních hlasových rozsahů ($D - e^3$); v převedení na číselné hodnoty tedy číselná řada od 1 do 51, kdy $D = 1$, $Dis = 2$, $E = 3$, $c = 11$, $g = 18$, $c1 = 23$, $g1 = 30$, $c2 = 35$, $f2 = 40, \dots$ $e3 = 51$. S těmito hodnotami pak bylo dále pracováno při sestrojování grafů. Plnou čarou byl zobrazen vstupní hlasový rozsah a k němu šrafovaně přírůstek, který ukazoval v součtu se vstupním rozsahem hodnoty výstupního hlasového rozsahu. Číselné krajní hodnoty obou rozsahových intervalů pak byly použity v počítačové statistice. Při všech výpočtech bylo stále počítáno s přesnými hodnotami (desetinnými čísly), avšak výsledky v tabulkách byly, vzhledem k dalšímu vyhodnocování, zaokrouhleny na celá čísla. Proto někdy rozdíl dvou výsledných hodnot neodpovídal zcela výsledné hodnotě zaokrouhlené na celé číslo. Při převádění čísel zpět na tóny, popřípadě intervaly se pracovalo obdobně. Rozdílem mezi číselnou hodnotou vstupního a výstupního intervalu průměrného hlasového rozsahu je pak dáno číslo udávající rozšíření hlasového rozsahu, ke kterému došlo během hlasového školení. Také tónové intervaly počátečního a výstupního rozsahu jsou udávány čísly. Tato přirozená čísla vlastně udávají počet půltónů intervalu, např. $6 = zv.$ 4 , $10 = m.$ 7 , $12 =$

č. 8, 15 = m. 10 (decima), 17 = č. 11 (undecima = č. 8 + č. 4), 19 = č. 12 (duodecima = č. 8 + č. 5), 21 = v. 13 (terdecima = č. 8 + v. 6), 23 = č. 14 (kvartdecima = č. 8 + v. 7), 25 = 2 x č. 8, atd.

Vstupní a výstupní hlasové rozsahy a hlasová poloha všech probandů byly zpracovány do grafů po jednotlivých ročnících. Na svislé ose byla uvedena čísla, která náležela studentům dle abecedního seznamu jednotlivých ročníků studia. Na vodorovné ose byly znázorněny jejich hlasové rozsahy převedené do číselných hodnot. Plnou čarou byl označen vstupní rozsah a poloha, šrafovaně bylo označeno rozšíření tohoto rozsahu během studia pěvecké výchovy. Po sjednocení obou ploch byl pak jasně zřetelný výstupní hlasový rozsah a hlasová poloha studenta. V grafech bylo možno barevně odlišit studenty podle pohlaví a podle typu studia.

Pro možnosti přehledného vyhodnocení individuálního vstupního a výstupního hlasového rozsahu jsme tyto rozsahy rozdělili do tří kategorií:

- 1) *malý hlasový rozsah* - respondent zpívá v intervalu ne větším než č. 8 (1-12).
- 2) *střední hlasový rozsah* - respondent se pohybuje v rozsahu č. 11 (13-19)
- 3) *velký hlasový rozsah* - respondent je schopen zpívat v intervalu m. 13 a větším (20 a více).

Zařazení studentů jednotlivých ročníků do jedné z kategorií pak bylo zpracováno do grafů, které ukazovaly procentuální zastoupení jednotlivých kategorií individuálních vstupních a výstupních rozsahů i s udáním průměrného hlasového rozsahu a hlasové polohy.

Vzhledem k rozsahu příspěvku i k černobílému tisku není možno uvést výše popsané grafy. Výsledky výzkumu byly statisticky zpracovány do tabulek.

Tabulka č. 1 - Vstupní a výstupní hlasové rozsahy v jednotlivých ročnících

školní rok	počet přijatých studentů	vstupní hlasový rozsah					výstupní hlasový rozsah				
		počet pŕltónů	interval	malý (%)	střední (%)	velký (%)	počet pŕltónů	interval	malý (%)	střední (%)	velký (%)
1992/93	31	16	v. 10	13	68	19	22	m. 14	0	13	87
1993/94	16	14	v. 9	31	69	0	20	m. 13	0	47	53
1994/95	20	17	č. 11	20	60	20	22	m. 14	0	26	74
1995/96	21	15	m. 10	24	67	10	21	v. 13	0	30	70
1996/97	26	16	v. 10	19	77	4	21	v. 13	0	46	54
1997/98	19	14	v. 9	37	53	11	20	m. 13	0	61	39
1998/99	33	15	m. 10	27	58	15	17	č. 11	0	86	14
1999/2000	37	16	v. 10	16	73	11	---	---	---	---	---
2000/2001	33	14	v. 9	33	61	6	---	---	---	---	---
2001/2002	44	15	m. 10	25	66	9	---	---	---	---	---
celkem	280	15	m. 10	24	65	11	21	v. 13	0	38	62

Tabulka č. 2 - Průměrný vstupní a výstupní rozsah a hlasová poloha v jednotlivých ročnících.

školní rok	muži	vstupní hlasový rozsah						výstupní hlasový rozsah						rozdíl	interval rozdíl
	počet	spodní tón		vrchní tón		počet půltónů	interval	spodní tón		vrchní tón		počet půltónů	interval		
1992/93	6	10	H	26	es1	16	v. 10	7	AS	29	fis1	22	m. 14	6	zv. 4
1993/94	8	9	B	24	cis1	15	m. 10	8	A	29	fis1	21	v. 13	6	zv. 4
1994/95	2	7	AS	21	b	14	v. 9	5	FIS	25	d1	21	v. 13	7	č. 5
1995/96	2	8	A	27	e1	19	č. 12	8	A	34	h1	26	v.9+č.8	7	č. 5
1996/97	5	9	B	26	es1	18	zv. 11	8	A	31	gis1	23	v. 14	5	v. 3
1997/98	2	10	H	25	d1	15	m. 10	8	A	28	f1	20	m. 13	6	zv. 4
1998/99	7	10	H	25	d1	16	v. 10	6	G	29	fis1	23	v. 14	7	č. 5
1999/2000	8	9	B	26	es1	18	zv. 11	---	---	---	---	---	---	---	---
2000/2001	6	9	B	24	cis1	15	m. 10	---	---	---	---	---	---	---	---
2001/2002	6	9	B	24	cis1	15	m. 10	---	---	---	---	---	---	---	---
celkem	52	9	B	25	d1	16	v. 10	7	AS	29	fis1	22	m. 14	6	zv. 4

školní rok	ženy	vstupní hlasový rozsah						výstupní hlasový rozsah						rozdíl	interval rozdíl
	počet	spodní tón		vrchní tón		počet půltónů	interval	spodní tón		vrchní tón		počet půltónů	interval		
1992/93	25	21	b	37	d2	16	v. 10	19	as	42	gis2	22	m. 14	6	zv. 4
1993/94	8	21	b	34	h1	13	m. 9	20	a	39	f2	19	č. 12	6	zv. 4
1994/95	18	20	a	37	d2	17	č. 11	19	as	42	gis2	23	v. 14	5	v. 3
1995/96	19	21	b	36	cis2	15	m. 10	20	a	41	g2	21	v. 13	6	zv. 4
1996/97	21	21	b	36	cis2	15	m. 10	20	a	40	fis2	21	v. 13	6	zv. 4
1997/98	17	21	b	36	cis2	14	v. 9	21	b	41	g2	20	m. 13	5	v. 3
1998/99	26	21	b	36	cis2	15	m. 10	22	h	39	e2	17	č. 11	1	m. 2
1999/2000	29	21	b	36	cis2	15	m. 10	---	---	---	---	---	---	---	---
2000/2001	27	22	h	36	cis2	13	m. 9	---	---	---	---	---	---	---	---
2001/2002	38	22	h	37	d2	15	m. 10	---	---	---	---	---	---	---	---
celkem	228	21	b	36	d2	15	m. 10	20	a	41	g2	21	v. 13	6	zv. 4

Tabulka č. 3 - Průměrný vstupní a výstupní hlasový rozsah a hlasová poloha u studentů v jednotlivých typech studia učitelství Hv.

obor Hv učitelství		vstupní hlas.rozsah						výstupní hlas.rozsah						rozdíl	interval rozdíl
muži	počet	spodní tón		vrchní tón		počet půltónů	interval	spodní tón		vrchní tón		počet půltónů	interval		
pro 2. stupeň	12	8	A	24	cis1	16	v. 10	7	AS	29	fis1	22	m. 14	6	zv. 4
pro SŠ	40	9	B	25	d1	16	v. 10	7	AS	29	fis1	22	m. 14	6	zv. 4
pro SŠ (bez SZ)	33	10	H	25	d1	15	m. 10	8	A	29	fis1	21	v. 13	6	zv. 4
pro SŠ + SZ	7	8	A	27	e1	19	č. 12	5	FIS	30	g1	25	m.9+č.8	6	zv. 4
ženy															
pro 2. stupeň	69	22	h	36	cis2	14	v. 9	21	b	41	fis2	20	m. 13	6	zv. 4
pro SŠ	159	21	b	37	d2	16	v. 10	19	as	41	fis2	21	v. 13	6	zv. 4
pro SŠ (bez SZ)	132	21	b	36	cis2	15	m. 10	20	a	40	f2	20	m. 13	6	zv. 4
pro SŠ + SZ	27	21	b	41	fis2	20	m. 13	19	as	46	h2	26	v.9+č.8	6	zv. 4
celkem	280	19	as	34	h1	15	m. 10	18	g	39	e2	21	v. 13	6	zv. 4
pro 2. stupeň	81	20	a	34	h1	14	v. 9	18	g	39	e2	20	m. 13	6	zv. 4
pro SŠ	199	19	as	34	h1	16	v. 10	17	fis	39	e2	21	v. 13	6	zv. 4
pro SŠ (bez SZ)	165	19	as	34	h1	15	m. 10	17	fis	38	e2	20	m. 13	6	zv. 4
pro SŠ + SZ	34	18	g	38	es2	20	m. 13	17	fis	43	as2	26	v.9+č.8	6	zv. 4

Protože výzkum hlasového rozsahu a polohy zpěvního hlasu v této věkové kategorii a v takto specializované skupině respondentů nebyl dosud nikde uveřejněn, nemohli jsme se na něj při stanovení hypotéz odvolávat a vymezovat se vůči němu. Po statistickém zpracování dat jsme mohli přistoupit k verifikaci hypotéz, které jsme dle svých dosavadních pedagogických zkušeností na tomto typu školy stanovili, a dospěli jsme k těmto výsledkům:

1. Průměrný vstupní hlasový rozsah a poloha u studentů hudební výchovy, budoucích učitelů tohoto předmětu, nedosáhl tónového intervalu získaného posledním relevantním výzkumem jedenáctiletých dětí. Průměrný rozsah budoucích učitelů, zjištěný při našem výzkumu, je velká decima (v. 10) a průměrná poloha je dána tóny B - d¹, zatímco chlapani při výzkumu F. Lýska dosáhli průměrného rozsahu čisté duodecimy (č. 12) v poloze a - e².

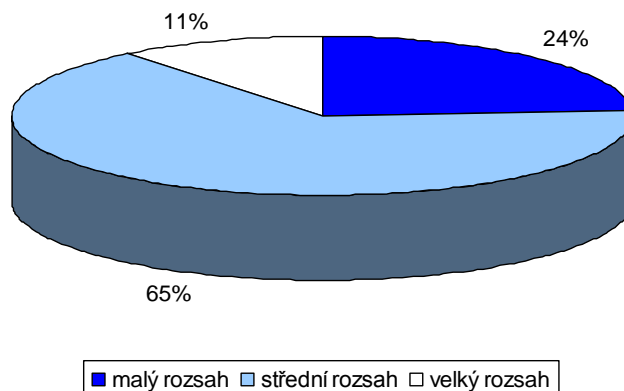
U budoucích učitelek je rozdíl ještě větší. Studentky hudební výchovy dosáhly při nástupu na pedagogickou fakultu průměrného rozsahu taktéž velké decimy jako respondenti mužského pohlaví, a to v poloze ohraničené stejnými tóny: b - d². Hlasová poloha a rozsah u jedenáctiletých děvčat, které byl zjištěny ve výzkumu F. Lýska, jsou dány tóny a - f² a vyjádřeny intervalem velká tercdecima (v. 13).

Zde se ukázalo, že nejen nedostatečná pěvecká výchova na základních školách, ale také absence aktivní hudební výchovy a zpěvu na školách středních vede k zastavení tvorby pěveckých dovedností a následně dochází k poklesu hlasové polohy a zúžení hlasového rozsahu mládeže.

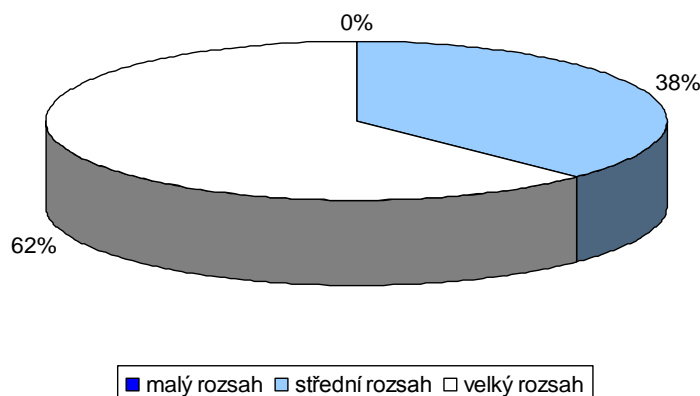
2. Vstupní hlasový rozsah studentů hudební výchovy je opravdu odrazem jejich nedostatečných pěveckých zkušeností a dovedností. Průměrný hlasový rozsah všech studentů, kteří nastoupili ke studiu v letech 1992 - 20001 na Pedagogickou fakultu v Plzni, je menší než čistá duodecima. Rozsah většiny studentů se pohybuje v kategorii vstupní rozsah malý a střední. U respondentů malého hlasového rozsahu (nejvýše č. 8) chybí základní pěvecké dovednosti, které měl získat na základní škole; při přijímacích zkouškách je posuzována pouze hlasová dispozice a vcelku čistá intonace lidové písně. U respondentů v kategorii středního hlasového rozsahu už můžeme hovořit o přítomnosti základních pěveckých dovedností, které se procvičováním a upevňováním pod odborným vedením mohou stát pěveckými návyky. Velkým vstupním rozsahem disponuje jen malá část přijatých studentů, převážně jsou to studenti oboru hudební výchova - sólový zpěv.

Grafy procentuálního zastoupení jednotlivých kategorií vstupních a výstupních rozsahů

Graf procentuálního zastoupení jednotlivých kategorií vstupních hlasových rozsahů



Graf procentuálního zastoupení jednotlivých kategorií výstupních hlasových rozsahů



3. Na obor učitelství hudební výchovy přicházejí ve velké většině středoškoláci jen s velmi omezenými hlasovými dovednostmi, tzn. hlasově téměř nedotčení. Průměrné vstupní rozsahy studentů v jednotlivých ročnících se pohybují v rozsahu velké nony až čisté undecimy (tj. 14 - 17 půltónů). Pokud je v ročníku malý počet respondentů (pod 30), výsledné hodnoty se více odchyľují od průměru (15 půltónů). Nejvyššího vstupního rozsahu bylo dosaženo v r.1994/95,

kdy bylo ke studiu přijato více sólových zpěváků a rozsah ostatních, i když v nižší poloze, byl také velký.

4. Malý hlasový rozsah se u absolventů předmětu pěvecká výchova neobjevuje. U všech se hlasovým školením hlas dostal do kategorie středního rozsahu (38 %) a u většiny dokonce do kategorie rozsahu velkého (62 %). Takto hlasově vybavení studenti se již mohou postavit před žáky jako pěvecký vzor a řešit v budoucnu mohou úspěšně řešit pěvecké problémy svých žáků.

5. Naše hypotéza, že hlasový rozsah budoucích učitelů se během pěveckého školení rozšíří alespoň o interval čisté kvarty, se potvrdil. U absolventů všech typů studia se rozsah zvětšil v průměru o zvětšenou kvartu.

6. Hlasová poloha a hlasový rozsah se výrazněji posunuly směrem nahoru, u žen o čistou kvartu, u mužů o velkou tercii. Průměrný hlasový rozsah mužů je po absolvované výuce $A_5 - f_1$, průměrný ženský rozsah $a - g^2$.

7. Předpoklad, že vstupní a výstupní hlasový rozsah studentů bude menší než hlasový rozsah studentek, se nepotvrdil. Hodnoty obou zkoumaných mužských rozsahů byly o půltón větší nežli u žen. Alespoň u budoucích učitelů tedy neplatí, že muži jsou na tom se zpěvem hůře.

8. Výzkum přímo nepotvrdil předpoklad o závislosti rozšíření hlasového rozsahu na době a intenzitě pěveckého školení. Podle této hypotézy se měl nejmenší rozsahový nárůst objevit u studentů hudební výchovy učitelství pro 2. stupeň základní školy, jejichž pěvecký výcvik byl o dva semestry kratší. Výsledky výzkumu však ukázaly, že se hlasový rozsah u všech typů studia rozšířil v průměru o zv. 4, tj. o šest půltónů, a dosáhl tónového intervalu malé terdecimy jak u učitelů 2. st. ZŠ, tak u učitelů pro SŠ (počítáno bez sólového zpěvu). Pokud bychom počítali i s těmito respondenty, budou výsledky u studujících Hv pro SŠ vyšší o půltón. I studenti sólového zpěvu zvětšili v průměru svůj rozsah o zv. 4 a dosáhly pěkného rozsahu přes dvě oktávy. Nesmíme však zapomínat, že zpěvní hlas má i jiné vlastnosti, které je třeba v hlasu pěstovat. A právě tyto možnosti jsou nejlépe využívány v individuální a intenzivní výuce sólového zpěvu. Studenti tohoto oboru mají dostatečně široký rozsah již při nástupu ke studiu a jeho další rozšiřování je jen vedlejším produktem dalšího pěveckého školení, kdežto u studentů, kteří mají rozsah malý, je jeho rozšiřování prvořadým úkolem pěveckého pedagoga.

Závěr: Výzkum ukázal na důležité aspekty pro pěveckou výchovu na pedagogické fakultě, a to jsou pěvecké dovednosti a zkušenosti, které žák získá během základní školní docházky,

protože na středních školách se ve většině případů student s praktickými pěveckými činnostmi a s vedením hlasu nesebkává. Jeho hlas má pak menší rozsah a hlubší polohu. Výzkum prokázal v podstatě stejné schopnosti a vstupní dovednosti jak u studentů, tak u studentek různých typů studia učitelství hudební výchovy. Tyto schopnosti je možné pěveckým výcvikem během studia proměnit v pěvecké dovednosti a posléze v návyky. Hlasový rozsah je podle výsledků výzkumu možné dále rozšiřovat a hlasovou polohu zvyšovat vhodnými hlasovými cvičeními a výběrem vhodných písní jak u studentů pěvecky zkušených, tak u těch bez základních pěveckých dovedností. Výsledky výstupních hlasových rozsahů prokázaly velkou efektivitu práce pěveckých pedagogů a mohou být povzbuzením v jejich další pedagogické činnosti. Je zřejmé, že schopnosti ke zpěvu lze rozvíjet v každém věku. Čím dříve se však začne, tím lepšími zpěváky se budoucí učitelé stanou. Zcela jasně se prokázala tendence feminizace tohoto učitelského oboru (viz počet studentů a studentek v tabulkách).

Výzkum byl realizován se studenty čtyř či pětiletého magisterského studia. V současnosti probíhající strukturovaném bakalářském studijním programu Hudba pro vzdělávání a navazujícím magisterském Učitelství hudební výchovy probíhá pěvecký výcvik celkem šest semestrů, ovšem s roční výlukou. Během dvou semestrové práce se studenty i při předzpívání na zápočet na konci 1. ročníku magisterského studia bylo zjevné, že jejich pěvecké dovednosti jsou na nižší úrovni a oproti svým kolegům z předchozích ročníků mají i užší hlasový rozsah a zpívají v hlubší poloze jen jednodušší repertoár. Protože však tuto výuku absolvovalo teprve devět studentů, nelze na tak malém vzorku respondentů činit průkazné závěry. Tyto tendence snižování hlasového rozsahu a hlasové polohy je třeba dále sledovat, protože jak budou umět zpívat budoucí učitelé, tak budou zpívat jejich žáci.

V dalším bádání, provedeném po delším časovém intervalu, se již bude možno vymezovat k výsledkům tohoto výzkumu a teprve tehdy budeme moci posoudit tendenci k zužování hlasového rozsahu a prohlubování hlasové polohy budoucích učitelů hudební výchovy.

Resumé

The requirements for teachers of music education have increased. Therefore, teachers must be equipped with both theoretical knowledge and practical skills. The singing education plays the very important role in future teachers training. Its aim is to build a system of basic skills

and habits in singing technique and laying the foundation of the theoretical knowledge and methodological approaches for individual and collective singing.

From the year 1992 until this year the five-year Master's degree Music Teachers Education for Secondary Schools took place on the Department of Music Culture of the Faculty of Education of the University of West Bohemia. Last year the four-year teaching programmes were closed. We have always been interested in the efficiency of our educational work. Therefore, we conducted a research study of vocal range and voice position of our students.

The research was conducted in two phases with 280 respondents, students of master's degree in music education during ten years. In the phase A we obtained the input range and the position of student singing voice before singing training. In phase B, which was made in an interval of three years (students of music education for basic schools), four years (students of music education for secondary schools) and four and a half years (for students of musical education and singing), we obtained the output of the vocal range of the same respondents.

The research has shown the important aspects of singing education at the Faculty of Education - singing skills and experience which students gain in basic education. For that reason future teachers must be well trained and prepared in singing. The results of the output of the vocal ranges showed the great efficiency of the work of teachers from our department.

Literatura

GUTZMANN, H. *Die Singstimme des Schulkindes*. 1908.

JAGIELSKÁ, Helena. *Hlasový rozsah a hlasová poloha jako východisko pěveckého rozvoje žáků: Výzkum na všeobecně vzdělávacích školách*. Plzeň, 1997. Diplomová práce. ZČU Plzeň.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika česká*. In: Veškeré spisy J. A. Komenského, sv. IV. Brno, 1913.

LÝSEK, František. *Vox liberorum: Dětský hlas/ Výzkum jeho znaků a vývoje*. Brno: Blok, 1977.

MANDYSOVÁ, Daniela. *Lidová píseň v pěvecké výchově budoucích učitelů hudební výchovy: spojeno s výzkumem jejich hlasového rozsahu a hlasové polohy*. Ústí nad Labem, 2002. 75 s. Habilitační práce. UJEP Ústí nad Labem.

NADOLECZNY, M. *Kurze Lehrbuch der Sprache und Stimmstorungen*. Lipsko, 1926.

SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte*. Comenium Musicum 12. Praha: Supraphon, 1974.

Musica viva in schola XXII.

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

Vydala Masarykova univerzita roku 2010
jako elektronickou publikaci ve formátu pdf.

Vedoucí katedry: doc. Mgr. Vladimír Richter

Redaktor publikace: PhDr. Marek Sedláček, Ph.D.

1. vydání, 2010

ISBN 978-80-210-5388-5